

---

# **Die „ELTERN-AG“ –**

Untersuchungen zur Implementation und Wirksamkeit eines Präventionsprogrammes  
für Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen

## **Dissertation**

zur Erlangung des akademischen Grades

Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie

der Freien Universität Berlin

vorgelegt von M.A.

**Marisa Schneider**

Berlin, 2017

---



Erstgutachter: **Prof. Dr. Wolfgang Tietze**

Zweitgutachter: **Prof. Dr. Harm Kuper**

Tag der Disputation: **10. Juli 2017**



# Inhalt

<b>Abbildungsverzeichnis</b> .....	<b>9</b>
<b>Tabellenverzeichnis</b> .....	<b>11</b>
<b>Vorwort und Danksagung</b> .....	<b>13</b>
<b>Zusammenfassung</b> .....	<b>15</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>16</b>
<b>1 Einleitung</b> .....	<b>17</b>
<b>TEIL A: DIE ELTERN-AG AUF DEM FAMILIEN- UND ELTERNBILDUNGSMARKT</b> .....	<b>30</b>
<b>2 Forschungshintergrund</b> .....	<b>30</b>
2.1 Familien- und Elternbildung im bundesdeutschen Raum .....	30
2.1.1 Kurzer Abriss der geschichtlichen Entwicklung von Familienbildung .....	31
2.1.2 Angebote der Elternbildung .....	33
2.2 Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen als Adressaten der Familienbildung .....	36
2.2.1 Risikolagen und Risikofaktoren für die Entwicklungschancen von Kindern.....	37
2.2.2 Erreichen der Zielgruppe: das Präventionsdilemma .....	42
2.2.3 Angebote der Familienbildung für sozial benachteiligte Familien .....	46
<b>3 Das Elternprogramm „ELTERN-AG“</b> .....	<b>52</b>
3.1 Entwicklung, Anliegen und Zielgruppe des Programmes .....	53
3.2 Wirkansatz, zugrunde liegende Theorien, Modelle und Ziele.....	54
3.2.1 Bedürfnis- und entwicklungspsychologische Programmgrundlagen .....	54
3.2.2 Der Empowerment-Ansatz in der ELTERN-AG.....	58
3.2.3 Der Lebenswelt-, Klienten- und Sozialraumorientierung .....	60
3.2.4 Ziele der ELTERN-AG.....	61
3.3 Programmaufbau und -bestandteile .....	62
3.3.1 Qualifikation der programmdurchführenden MentorInnen .....	62
3.3.2 Die ELTERN-AG-Phasen .....	63
3.4 Zielgruppe der ELTERN-AG .....	66
3.5 Einordnung der „ELTERN-AG“ in die Elternbildungslandschaft.....	67
3.5.1 Einordnung anhand traditioneller Familienbildungsformen.....	68
3.5.2 Einordnung als Präventionsprogramm anhand von Zielsetzung und Zielgruppe .....	72
3.5.3 Einordnung gemäß Kompetenzprofilen .....	73
3.5.4 Zusammenfassende Verortung der ELTERN-AG.....	81
3.6 Expansionsstand und Auszeichnungen .....	81

3.7 Qualitätssicherung/-entwicklung (Evaluationsaufträge).....	83
3.7.1 Fortlaufende Qualitätssicherung/-entwicklung durch die MAPP-Empowerment gGmbH ..	83
3.7.2 Begleitforschung an der Hochschule Magdeburg-Stendal (2004–2006) .....	83
3.7.3 Externe Evaluation durch das nexus Institut e.V. (2010–2013) .....	84
<b>TEIL B: EMPIRISCHER TEIL: Die Evaluation des Programmes „ELTERN-AG“ .....</b>	<b>87</b>
<b>4 Forschungshintergrund: Evaluationslage in der Familien- und Elternbildung.....</b>	<b>87</b>
4.1 Evaluationslage und Evaluationsebenen.....	88
4.2 Einstufung der Bewährung und Effektivität von Programmen .....	92
4.2.1 Beurteilung anhand von Evidenzkriterien .....	92
4.2.2 Beurteilung in der „Grünen Liste Prävention“ .....	94
4.3 Erwartbare Wirkungen von Familienbildungsmaßnahmen .....	96
4.3.1 Befunde und Trends aus internationalen Überblicksarbeiten .....	96
4.3.2 Befunde und Trends aus dem bundesdeutschen Raum .....	99
4.4 Einstufung von evaluierten Programmen für Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen	109
4.5 Fazit zum Forschungsbedarf.....	111
<b>5 Die Evaluation der ELTERN-AG: Ziele und Fragestellungen .....</b>	<b>117</b>
5.1 Ziele der Evaluation .....	117
5.2 Evaluationsebenen und Fragestellungen der Evaluation .....	118
<b>6 Forschungsdesign, Methoden und Untersuchungsgruppen .....</b>	<b>121</b>
6.1 Methoden.....	121
6.1.1 Methodentriangulation .....	122
6.1.2 Kontrollgruppendesign.....	122
6.1.3 Stichprobenumfangsplanung .....	123
6.1.4 Laufzeit und Messzeitpunkte in den ELTERN-AGs.....	124
6.2 Instrumente.....	125
6.2.1 Eltern-Fragebogen-Sets.....	127
6.2.2 Eltern-Meinungsumfragebogen zu einzelnen ELTERN-AG-Treffen.....	138
6.2.3 Testung der kindlichen Entwicklung.....	139
6.2.4 Interviews mit Eltern, MentorInnen, Trägerleitungen und dem Team der MAPP.....	142
6.2.5 Dokumentationsbögen der ELTERN-AG-Treffen .....	145
6.3 Realisierte Untersuchungsgruppen und Datengrundlage.....	145
6.3.1 Untersuchte ELTERN-AGs: Standorte und Settings.....	145
6.3.2 Eltern und ihre Kinder .....	148
6.3.3 Trägerleitungen, MentorInnen und Team der MAPP .....	152
6.4 Bereinigung des SPSS-Datensatzes.....	152

6.5 Kontrollgruppen-Parallelisierung .....	153
6.5.1 Vergleich: soziodemografische Ausgangswerte .....	155
6.5.2 Vergleich: Zielgruppenzugehörigkeit.....	155
6.5.3 Vergleich: untersuchungsrelevante elternbezogene Maße .....	155
6.5.4 Vergleich: Entwicklungsstand der Kinder .....	157
6.6 Evaluations-Drop-out-Analyse.....	159
6.6.1 Drop-out zum zweiten Messzeitpunkt .....	159
6.6.2 Drop-out zum dritten Messzeitpunkt.....	163
<b>7 Evaluationsergebnisse .....</b>	<b>166</b>
7.1 Auswertungsverfahren .....	166
7.2 Elternbezogene Maße .....	169
7.2.1 Soziodemografie und Lebenssituation der realisierten Stichprobe .....	169
7.2.2 Erreichen der Zielgruppe .....	171
7.2.3 Erwartungen und Zufriedenheit der Eltern .....	180
7.2.4 Empowerment.....	192
7.2.5 Wahrgenommene soziale Unterstützung .....	194
7.2.6 Erziehungsverhalten .....	201
7.2.7 Erziehungskompetenz .....	210
7.2.8 Ergebnisse elternbezogener Maße in tabellarischer Übersicht .....	219
7.3 Kindbezogene Maße.....	225
7.3.1 Entwicklungsdimensionen.....	225
7.3.2 Ergebnisse kindbezogener Maße in tabellarischer Übersicht .....	234
<b>8 Zusammenfassung der Ergebnisse der Evaluation der ELTERN-AG .....</b>	<b>238</b>
<b>TEIL C: DISKUSSION .....</b>	<b>243</b>
<b>9 Vertiefung zentraler Evaluationsaspekte, Diskussion und Forschungsimplicationen .....</b>	<b>243</b>
9.1 Zielgruppe: Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen .....	243
9.1.1 Zielgruppenerreichung .....	244
9.1.2 Zielgruppengenauigkeit.....	245
9.2 Implementierungsgenauigkeit .....	248
9.2.1 Kursdauer .....	250
9.2.2 Kinderbetreuung .....	251
9.2.3 Professionalität und Empowerment-Haltung der KursleiterInnen .....	251
9.2.4 Zielgruppe und Gruppenzusammensetzung .....	252
9.2.5 Sitzungsaufbau .....	254
9.2.6 Themen und Methoden .....	255
9.2.7 Settings.....	256

9.3 Angemessenheit und Realisierung des Forschungsdesigns .....	260
9.3.1 Das quasi-experimentelle Design der ELTERN-AG-Evaluation .....	261
9.3.2 Das Kontrollgruppendesign (Rekrutierung und Haltung).....	262
9.3.3 Evaluations-Drop-out .....	264
9.3.4 Festlegung der Messzeitpunkte .....	265
9.3.5 Erhebungsmethoden und Instrumentenzusammenstellung .....	267
9.4 Kritische Betrachtung ausgewählter Instrumente .....	268
9.4.1 Genauigkeit des Brandenburger Sozialindexes .....	268
9.4.2 Verständlichkeit des Erziehungsfragebogens (EFB-K) .....	269
9.4.3 Methodische Probleme mit dem Entwicklungstest ET 6-6 .....	271
9.5 Wirksamkeit und Effektgrößen .....	275
9.5.1 Effekte: elternbezogene Maße.....	276
9.5.2 Umgang mit ungleichen Ausgangswerten in Treatment- und Kontrollgruppe .....	280
9.5.3 Effekte: kindbezogene Maße.....	281
9.6 Zusammenfassendes Fazit und Ausblick .....	283
<b>10 Literaturverzeichnis .....</b>	<b>289</b>
<b>11 Anhang.....</b>	<b>309</b>
<b>12 Eidesstattliche Erklärung .....</b>	<b>336</b>



## Abbildungsverzeichnis

<b>Abbildung 1:</b> Verteilung der Angebotsformen familienbezogener Prävention in verschiedenen Einrichtungen .....	34
<b>Abbildung 2:</b> Kinder nach Risikolagen in der Familie für ausgewählte Familienformen und Kinder mit Migrationshintergrund .....	41
<b>Abbildung 3:</b> Überschneidung der Risikolagen der unter 18-Jährigen 2014 .....	42
<b>Abbildung 4:</b> Intergenerationale Weitergabe elterlicher Deprivation .....	56
<b>Abbildung 5:</b> Programmforschung.....	88
<b>Abbildung 6:</b> Arten der Evaluationsforschung .....	90
<b>Abbildung 7:</b> Modell potenzieller Einflüsse auf die Effekte von Präventionsprogrammen.....	108
<b>Abbildung 8:</b> Überblick über das geplante Forschungsdesign der Evaluation der ELTERN-AG .....	121
<b>Abbildung 9:</b> Auszug aus dem Erziehungsfragebogen (EFB-K) im Fragebogen-Set der Evaluation der ELTERN-AG.....	130
<b>Abbildung 10:</b> Auszug aus den ET 6-6-Protokoll- und Auswertungsbögen .....	142
<b>Abbildung 11:</b> Verteilung der Evaluation-TeilnehmerInnen zum 1. MZP auf die Settings .....	148
<b>Abbildung 12:</b> Altersverteilung der TeilnehmerInnen der ELTERN-AGs beim ersten Messzeitpunkt	169
<b>Abbildung 13:</b> Überblick über die Erfüllung der Zielgruppenkriterien .....	173
<b>Abbildung 14:</b> Erfüllungsquoten der Zielgruppenkriterien zum ersten Messzeitpunkt .....	173
<b>Abbildung 15:</b> Akquisewege, über welche Eltern für die Teilnahme an der ELTERN-AG gewonnen wurden .....	178
<b>Abbildung 16:</b> Erwartungen von Eltern beim Programmbeginn .....	181
<b>Abbildung 17:</b> Zufriedenheit von Eltern bei Programmabschluss mit verschiedenen Aspekten der ELTERN-AG.....	185
<b>Abbildung 18:</b> Meinungen der TeilnehmerInnen zu den einzelnen ELTERN-AG-Treffen .....	189
<b>Abbildung 19:</b> Durchschnittliche Bewertungen der Eltern zur Nützlichkeit der ELTERN-AG-Erfahrungen im Follow-up.....	190
<b>Abbildung 20:</b> Verteilung der Gesamtskalenwerte F-SozU K-14 innerhalb der Gruppe der TeilnehmerInnen der ELTERN-AGs und der Schulungs-ELTERN-AGs zu Beginn des Programmes.....	195
<b>Abbildung 21:</b> Durchschnittliche Skalenwerte F-SozU K-14 in ELTERN-AGs, Kontrollgruppe und Schulungs-ELTERN-AGs beim ersten bis dritten Messzeitpunkt sowie Vergleichswert bundesdeutscher Verhältnisse .....	197
<b>Abbildung 22:</b> Profildiagramm der durchschnittlichen Gesamtskalenwerte wahrgenommener sozialer Unterstützung in der Treatment- und Kontrollgruppe zu den Messzeitpunkten 1-3 .....	199
<b>Abbildung 23:</b> Verteilung der Gesamtskalenwerte des EFB-K innerhalb der Gruppe der TeilnehmerInnen der ELTERN-AGs und der Schulungs-ELTERN-AGs zu Beginn des Programmes.....	202

<b>Abbildung 24:</b> Durchschnittliche Gesamtskalenwerte EFB-K in ELTERN-AGs, der Kontrollgruppe und den Schulungs-ELTERN-AGs beim ersten bis dritten Messzeitpunkt sowie Vergleichswert bundesdeutscher Verhältnisse .....	204
<b>Abbildung 25:</b> Profildigramm des durchschnittlichen Erziehungsverhaltens in Disziplinsituationen (EFB-K) in der Treatment- und Kontrollgruppe zu den Messzeitpunkten 1-3.....	206
<b>Abbildung 26:</b> Verteilung der Gesamtskalenwerte des FKE innerhalb der Gruppe der TeilnehmerInnen der ELTERN-AGs und der Schulungs-ELTERN-AGs zu Beginn des Programmes.....	211
<b>Abbildung 27:</b> Durchschnittliche Gesamtskalenwerte EFB-K in ELTERN-AGs, der Kontrollgruppe und den Schulungs-ELTERN-AGs beim ersten bis dritten Messzeitpunkt sowie Vergleichswert in Deutschland lebender Mütter .....	215
<b>Abbildung 28:</b> Profildigramm der durchschnittlichen Gesamtskalenwerte elterlichen Kompetenzgefühls in der Treatment- und Kontrollgruppe zu den Messzeitpunkten 1-3 .....	216
<b>Abbildung 29:</b> Profildigramm der durchschnittlichen Subskalenwerte zur Selbstwirksamkeit der Eltern in der Treatment- und Kontrollgruppe zu den Messzeitpunkten 1-3.....	216
<b>Abbildung 30:</b> Durchschnittliche ET 6-6-Testwerte der Kinder aus ELTERN-AGs beim ersten Messzeitpunkt im Vergleich zu den Testwerten der Normierungsstichprobe .....	227
<b>Abbildung 31:</b> Durchschnittliche ET 6-6-Testwerte der Kinder aus ELTERN-AGs zum ersten und zweiten Messzeitpunkt im Vergleich zu den Testwerten der Normierungsstichprobe.....	228
<b>Abbildung 32:</b> Profildigramm der durchschnittlichen im ET 6-6 erreichten Testwerte der Handlungsstrategien in der Treatment- und der Kontrollgruppe zu den Messzeitpunkten 1-3 .....	233
<b>Abbildung 33:</b> Profildigramm der durchschnittlichen im ET 6-6 erreichten Testwerte emotionale Entwicklung in der Treatmentgruppe und der Kontrollgruppe zu den Messzeitpunkten 1-3 .....	234

## Tabellenverzeichnis

<b>Tabelle 1:</b> Quoten zu Risikolagen von Kinder unter 18 Jahren in Deutschland im Jahr 2014.....	38
<b>Tabelle 2:</b> Überblick über in Deutschland angebotene Programme für Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen.....	47
<b>Tabelle 3:</b> Kategorien von Familienbildung.....	69
<b>Tabelle 4:</b> Beschreibung der Kategorien von Präventionsprogrammen mit Beispielen.....	72
<b>Tabelle 5:</b> Kompetenzbereiche und Methoden von Elternprogrammen.....	74
<b>Tabelle 6:</b> Kompetenzprofilzuordnung von Elternprogrammen für Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen.....	76
<b>Tabelle 7:</b> Leitfragen zur Ermittlung von Evaluationstypen.....	89
<b>Tabelle 8:</b> Überblick über den Grad von Evidenz.....	93
<b>Tabelle 9:</b> Bisher in die „Grüne Liste Prävention“ aufgenommene Programme.....	95
<b>Tabelle 10:</b> Auflistung aller in die Meta-Analyse von Weiß et al. (2015) einbezogenen kontrollierten Primärstudien.....	102
<b>Tabelle 11:</b> Überblick über berichtete mittlere Gesamteffekte verschiedener Kriterienbereiche ....	107
<b>Tabelle 12:</b> Überblick über die Einstufung bei Sterzing (2011) gelisteter Programme für Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen in der Datenbank „Grüne Liste Prävention“.....	110
<b>Tabelle 13:</b> Fragestellungen der Evaluation der ELTERN-AG auf Prozess- und Wirksamkeitsebene..	119
<b>Tabelle 14:</b> Überblick über die eingesetzten Untersuchungsinstrumente in der Evaluation der ELTERN-AG.....	126
<b>Tabelle 15:</b> Items des Fragebogens zur wahrgenommenen sozialen Unterstützung (F-SozU K-14) ..	129
<b>Tabelle 16:</b> Items des Fragebogens zum Erziehungsverhalten (EFB-K).....	131
<b>Tabelle 17:</b> Faktorenladungen im Erziehungsfragebogen (EFB-K) in der Stichprobe der Evaluation der ELTERN-AG im Vergleich zur Normierungsstichprobe.....	132
<b>Tabelle 18:</b> Überblick über die Items des Fragebogens zum Kompetenzgefühl von Eltern (FKE), deren Formulierung im Fragebogen-Set der Evaluation der ELTERN-AG von den Formulierungen in der Fragebogenversion von Miller (2001) abweichen.....	134
<b>Tabelle 19:</b> Items des Fragebogens zum elterlichen Kompetenzgefühl (FKE) nach Miller (2001) mit Anpassungen für das Fragebogen-Set der Evaluation der ELTERN-AG.....	135
<b>Tabelle 20:</b> Angaben zu Faktorenladungen im Fragebogen zum Kompetenzgefühl der Eltern (FKE) in der Stichprobe der Evaluation der ELTERN-AG im Vergleich zur Normierungsstichprobe.....	136
<b>Tabelle 21:</b> Vergleich der internen Konsistenz und Re-Test-Reliabilität des F-SozU K-14, EFB-K und FKE zwischen Normierungsstichproben und Gesamtstichprobe der ELTERN-AG-Evaluation.....	137
<b>Tabelle 22:</b> Beschreibung der Settings von ELTERN-AGs.....	147
<b>Tabelle 23:</b> Überblick über die Teilnahme von Eltern, Kindern und MentorInnen an den einzelnen Erhebungen zu den Messzeitpunkten 1 bis 4.....	149

<b>Tabelle 24:</b> Überblick über die Teilnahme von Eltern und Kindern an mehreren Messzeitpunkten (Paneldaten) .....	151
<b>Tabelle 25:</b> Überblick über die Teilnahme an den Interviews zu den Messzeitpunkten 1 bis 4.....	152
<b>Tabelle 26:</b> Vergleich soziodemografischer Ausgangswerte von Eltern der ELTERN-AG und der Kontrollgruppe .....	154
<b>Tabelle 27:</b> Vergleich der Ausgangswerte elternbezogener Maße in der ELTERN-AG und der Kontrollgruppe zum 1. Messzeitpunkt .....	156
<b>Tabelle 28:</b> Vergleich der Ausgangswerte im ET 6-6 der ELTERN-AG-Kinder und der Kontrollgruppenkinder .....	157
<b>Tabelle 29:</b> Vergleich der Ausgangswerte zu Soziodemografie und zentralen Untersuchungsmerkmalen zwischen ELTERN-AG-Eltern des Panels und Eltern, die ausschließlich am ersten Messzeitpunkt an der Evaluation teilgenommen haben .....	160
<b>Tabelle 30:</b> Evaluations-Drop-out in den ELTERN-AGs.....	165
<b>Tabelle 31:</b> Überblick über die eingesetzten Auswertungsverfahren.....	168
<b>Tabelle 32:</b> Überblick über soziodemografische Daten der Eltern der ELTERN-AGs bei Programmbeginn.....	171
<b>Tabelle 33:</b> Ergebnisse der Mittelwertvergleiche zwischen dem 1. und dem 2. Messzeitpunkt für alle Untersuchungsgruppen.....	220
<b>Tabelle 34:</b> Überblick über die Ergebnisse der varianzanalytischen Vergleiche zum F-SozU K-14, EFB-K und FKE für alle Untersuchungsgruppen.....	221
<b>Tabelle 35:</b> Überblick über die Ergebnisse der varianzanalytischen Vergleiche zu den Testdimensionen im ET 6-6 für alle Untersuchungsgruppen.....	235
<b>Tabelle 36:</b> Korrelationen zwischen den z-standardisierten Testwerten im ET 6-6 und den Alterspositionen der Kinder (Panel Treatment- und Kontrollgruppe) in ihrer jeweiligen Referenzgruppe zu den Messzeitpunkten 1 bis 3 .....	273
<b>Tabelle 37:</b> Vergleich der Alterspositionierungen der Kinder der ELTERN-AGs und der Kontrollgruppe, die zu allen drei Messzeitpunkten getestet wurden .....	274

## Vorwort und Danksagung

Die vorliegende Arbeit widmet sich der Vorstellung und empirischen Untersuchung des primärpräventiven Elternprogrammes „ELTERN-AG“, das zwischen 2002 und 2003 unter der Leitung von Prof. Dr. Meinrad Armbruster an der Hochschule Magdeburg-Stendal (FH) gemeinsam mit Studierenden des Fachbereichs „Sozial- und Gesundheitswesen“ konzipiert wurde und mit dem bis Ende des Jahres 2016 bereits insgesamt 3.667 Eltern mit 8.274 Kindern erreicht wurden.

Als Grundlage der vorliegenden Arbeit dienen Daten aus der externen wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation der ELTERN-AG. Diese wurde zwischen April 2010 und April 2013 im Auftrag des Programmträgers, der MAPP-Empowerment gGmbH, durch das nexus Institut für Kooperationsmanagement und interdisziplinäre Forschung e.V. (im Folgenden: nexus Institut e.V.) durchgeführt. Aus Gründen der Förderung und Beauftragung sind Evaluationsergebnisse der Wirksamkeitsüberprüfung bereits in einem unveröffentlichten technischen Abschlussbericht der MAPP-Empowerment gGmbH zur Verfügung gestellt worden. Die Daten und Auswertungen im empirischen Teil B der vorliegenden Arbeit sind daher im Teil identisch mit diesem technischen Abschlussbericht. Mit der Dissertation werden erstmals Evaluationsergebnisse in großem Umfang veröffentlicht, im breiteren Rahmen der diesbezüglichen Forschungslage beschrieben und diskutiert.

Ich danke an dieser Stelle ganz herzlich meinem Doktorvater, Herrn Prof. Dr. Wolfgang Tietze, für die Betreuung der Arbeit und für die fachliche Beratung in allen Phasen der Dissertation, um den „roten Faden“ immer wieder im Auge zu behalten. Ebenso gilt mein Dank Herrn Prof. Dr. Harm Kuper, der sich bereit erklärt hat, die Zweitbegutachtung der Arbeit zu übernehmen. Ich habe von beiden viel gelernt und bin ihnen für ihre Unterstützung und ihr Vertrauen sehr dankbar.

Weiterer Dank gebührt Herrn Prof. Dr. Meinrad Armbruster und Frau Janet Thiemann (MAPP-Empowerment gGmbH) sowie Herrn Prof. Dr. Hans-Liudger Dienel (nexus Institut e.V.), durch deren Unterstützung das Dissertationsvorhaben erst in dem hier vorzufindenden Umfang realisiert werden konnte. In ganz besonderem Maße danke ich Frau Dr. Birgit Böhm (nexus Institut e.V.), die mir – über alle obligatorische Unterstützung weit hinaus gehend – mit Ideen und Impulsen stets ermutigend und unterstützend zur Seite stand. Ich danke auch allen weiteren beteiligten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern am nexus Institut e.V. – insbesondere Frau Daphne Reim und Herrn Benjamin Albrecht. Darüber hinaus gilt mein Dank selbstverständlich allen MentorInnen, TrägervertreterInnen und MAPP-MitarbeiterInnen sowie allen Familien, die an der Evaluationsstudie teilgenommen haben.

Abschließend möchte ich all denen danken, die mich in meinem persönlichen Umfeld darin unterstützt und bestärkt haben, diese Arbeit zu schreiben. Mein größter Dank gilt meinem Ehemann, Karsten Schneider, der mit mir gemeinsam jede Phase des Dissertationsvorhabens gemeistert hat und dessen voller Unterstützung und unermüdlicher Ermutigung ich mir immer sicher sein konnte. Ebenso danke ich meiner ganzen Familie – insbesondere meiner Mutter, Beate Schüller, und meinen Schwiegereltern, Edith und Hans-Martin Schneider, deren stetige Unterstützung unverzichtbar war, – meiner Patentante, Birgit Böhm, und meinen vielen lieben Freunden für ihr beständiges Interesse an meiner Arbeit, ihre Geduld (insbesondere in den letzten Monaten) und die vielfältige Unterstützung, die ich in unterschiedlichster Form erhalten habe. Sie alle haben einen großen Anteil daran, dass diese Arbeit nun vorliegt. Vielen Dank!

## Zusammenfassung

### Die „ELTERN-AG“ – Untersuchungen zur Implementation und Wirksamkeit eines Präventionsprogrammes für Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen

Die vorliegende Arbeit widmet sich einer Diskussion, die in den letzten Jahren vor dem Hintergrund des wachsenden Familien- und Elternbildungsmarktes verstärkt geführt wird: Was bewirken Elternbildungsangebote und wie gut erreichen und unterstützen sie die jeweils gewünschten Adressaten? Überblicke, Bestandsaufnahmen und Vergleiche zu in Deutschland etablierten familienbezogenen Bildungsangeboten sind inzwischen zahlreich zur Verfügung gestellt worden. Der deutschsprachige Raum weist aber dennoch weiterhin einen hohen Erkenntnismangel in Hinblick auf Qualität und Wirksamkeit von Familien- und Elternbildung auf. Insbesondere verfügt er – vor dem Hintergrund des Präventionsdilemmas – über wenig wissenschaftliche Evidenz zu Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen als spezielle Adressantengruppe von Elternbildung. Die vorliegende Arbeit widmet sich vor diesem Hintergrund dem primärpräventiven Elternprogramm „ELTERN-AG“, welches sich zur Steigerung der elterlichen Erziehungskompetenz selektiv an diese Zielgruppe wendet.

In einem ersten Teil wird das Programmkonzept vor dem Hintergrund des aktuellen Familien- und Elternbildungsmarktes betrachtet und verortet.

In einem zweiten Teil werden Evaluationsergebnisse vorgestellt. Die externe Evaluation der ELTERN-AG wurde als quasi-experimentelle Panelstudie mit Kontrollgruppendesign, mehreren Messzeitpunkten und einer Methodentriangulation aus quantitativen und qualitativen Methoden sowie einem Entwicklungstest durchgeführt. Die Hauptfragen lagen in der Untersuchung der Zielgruppenerreichung und der Wirksamkeit der Programmteilnahme auf die Vernetzung und soziale Unterstützung der Eltern, das elterliche Erziehungsverhalten und Kompetenzerleben sowie auf die Entwicklung der Kinder. Die Zielgruppe wird nachweislich zu fast 100 % erreicht. Die Eltern sind mit dem Programm zufrieden und vernetzen sich untereinander. Die überwiegende Mehrheit trifft sich auch ein halbes Jahr nach Programmabschluss noch mit anderen Eltern aus der Gruppe und zieht weiterhin Nutzen aus der Programmteilnahme. Im Vorher-Nachher-Vergleich zeigen sich bei den Eltern der ELTERN-AG im Vergleich zur Kontrollgruppe ein effektiveres Erziehungsverhalten und im Follow-up ein Anstieg der wahrgenommenen sozialen Unterstützung sowie des elterlichen Kompetenzgefühls. Bei den Kindern der teilnehmenden Eltern zeigen sich insbesondere gesteigerte Testwerte im Bereich der emotionalen Entwicklung. Die (marginal) signifikant gegen den Zufall abgesicherten Änderungen bei den Eltern und Kindern der Treatmentgruppe über die drei Messzeitpunkte hinweg sind durchgängig als positive kleine Effekte zu werten und bleiben in der Kontrollgruppe aus.

Der dritte Teil widmet sich der Diskussion zentraler Aspekte der Implementation der ELTERN-AG, der Methodik der Evaluation sowie der Wirksamkeitsergebnisse.

## Abstract

### **“ELTERN-AG” – study of the implementation and effectiveness of a preventive parenting programme for families in socially deprived life situations**

This dissertation is dedicated to a discussion which has increasingly taken place over recent years in the light of the growing family and parent education market. What effect do parent education programmes actually have, and how well do they reach and support the intended target groups? A large number of overviews, inventories and comparisons of established family-related educational facilities in Germany have now become available. But in German-speaking countries there is still a marked lack of knowledge about the quality and effectiveness of family and parent education. And against the background of the prevention dilemma, there is especially very little scientific evidence in German about families in socially deprived life environments as a special target group for parent education. In the light of this situation, this dissertation focuses on the largely preventive parenting programme “ELTERN-AG”, which is selectively aimed at this target group with the goal of increasing parental childrearing competence.

In the first part, the programme concept is considered and described in relation to the current family and parent education market.

In the second part, evaluation results are presented. The external evaluation of ELTERN-AG was carried out as a quasi-experimental panel study with a control group design, several measurement times and a methodical triangulation made up of quantitative and qualitative methods and a development test. The main questions in the study of the extent to which the target group is reached and the effectiveness of programme participation were focused on the networking and social support for the parents, parental childrearing behaviour, confidence in their own competence and the development of the children. The degree to which the target group is reached is demonstrably at a level of almost 100 %. The parents are satisfied with the programme, and they network with each other. The overwhelming majority still have contact with other parents from the group even six months after the end of the programme, and they continue to benefit from participation in the programme. In a comparison of the situation before and after the programme, the parents involved in the ELTERN-AG programme were found to be more effective in their childrearing behaviour, and in the follow-up study there was an increase in the perceived social support received and in the parents' sense of their own competence. The children of the participating parents were especially found to have increased test values in relation to their emotional development. The (marginally) significant changes (tested for randomness) in the parents and children of the treatment group across the three measurement times can be seen across the board as positive small effects which are absent in the control group.

The third part then focuses on a discussion of central elements of the implementation of ELTERN-AG, the methodology of the evaluation and the results of the effectiveness tests.



## 1 Einleitung

*„Es gärt und rumort in Sachen Familie in unserem Land. Das ist unübersehbar. So viel öffentliche Aufgeregtheit, so viel Kontroverse, so viel Diskussion in den Medien gab es meines Wissens um die Institution Familie und ihr Beiwerk in Deutschland noch nie – um Erziehung und Kinder, um geborene und nicht-geborene Kinder (also die drohende „kinderlose“ Gesellschaft), um Elternschaft und Elternkompetenz, um Generationen und Generationengerechtigkeit und vieles mehr. Das weiche Thema Familie ist salonfähig geworden, ist zu einem Schlüssel-, ja gar zu einem Zukunftsthema der großen Politik aufgestiegen. Und das nicht nur zufällig, keineswegs als geschickter Schachzug eines guten Medien- und Politik-Marketings, sondern als Ausdruck eines neuen gesellschaftlichen Verständigungs- und Orientierungsbedarfs, einer notwendigen Neujustierung in Sachen Familie.“*

(Rauschenbach 2006, S. 1)

Seit Beginn des 21. Jahrhunderts – im „Zeitalter der Large-Scale-Assessments“ (Rauschenbach 2010, S. 3) – ist in Deutschland eine neue Erziehungsdebatte um die Frage nach der Förderung *sozialer Gerechtigkeit* und nach *Chancengleichheit von Anfang an* entfacht worden. *Bildungsgerechtigkeit* ist dabei zu einer zukunftsweisenden Aufgabe der vorsorgenden Gesellschaftspolitik (Stamm und Viehhauer 2009, S. 404) und Bildung zu einem regelrechten Modewort erklärt worden (Rauschenbach 2010, S. 3). Bildung hat sich „(...) zu einem positiv konnotierten Universalcode für zusätzliche Anstrengungen von Politik und Wirtschaft mit Blick auf das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen entwickelt. Oder anders formuliert: Über Zukunft nachzudenken, ohne über Bildung zu reden, erscheint gegenwärtig undenkbar“ (Rauschenbach 2010, S. 3). Bekanntermaßen begründet sich diese Bildungs Betonung insbesondere in dem Befund des „sozialen Gradienten“ (Züchner und Fischer 2014, S. 351) der PISA-Studie aus dem Jahr 2000: Der Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen hängt in Deutschland deutlich stärker mit der sozialen Herkunft zusammen als in anderen Industrieländern (Baumert und Schümer 2001). Die Ergebnisse zeigen, dass sich unter den zehn Prozent der in die Studie einbezogenen Neuntklässler mit unzureichenden Testleistungen überproportional viele Kinder aus Familien mit niedrigem Sozialstatus und Migrationshintergrund befanden (Züchner und Fischer 2014, S. 351). Daraus wurde abgeleitet, dass das deutsche Bildungssystem es offensichtlich noch nicht ausreichend schaffe „(...) soziale Ungleichheiten abzuschwächen und Kindern aus unterschiedlichen sozialen Schichten und Milieus vergleichbare Lebenschancen einzuräumen“ (Grgic et al. 2010, S. 5). Diese Studienergebnisse wurden in den letzten Jahren immer wieder bestätigt (s. z. B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, 2016; Klieme et al. 2010; Schefels 2012).

Als Reaktion auf den PISA-Schock ist das Streben nach der Herstellung von Bildungsgerechtigkeit durch frühe Förderung zum zentralen Anliegen der bundesdeutschen Bildungspolitik geworden. In

diesem Sinne wurden in den letzten Jahren auf politischer Ebene verstärkt Maßnahmen ins Leben gerufen, um die Chancen von Kindern auf einen besseren Schul- und Ausbildungserfolg zu fördern (Heckman 2006; Heckman und Masterov 2007; OECD 2001, 2006). An erster Stelle lag die Konzentration dabei auf Möglichkeiten außerfamiliärer Institutionen – insbesondere dem Schulsystem – sowie Überlegungen zu einer effektiver gestalteten Schulvorbereitung im System institutioneller Kindertagesbetreuung (Sann und Thrum 2005b, S. 10). So hat das Schulwesen „(...) angesichts der für alle Kinder und Jugendlichen geltenden Schulpflicht zentrale Bedeutung für die Bildungsverläufe jedes Einzelnen. Daraus ergibt sich sowohl die Möglichkeit als auch die Aufgabe, Ungleichheiten entgegenzuwirken und individuelle Bildungschancen zu verbessern“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 71). Als eines der größten Reformprojekte im deutschen Schulwesen wurde nach PISA der Ausbau von Ganztagschulen eingeleitet und intensiviert. Schon in den 1960er-Jahren als Instrument für die Bekämpfung von Bildungsarmut und Bildungsungleichheit angesehen (Züchner und Fischer 2014, S. 350), erlebte dieses Schulmodell eine neue Hochphase: Zwischen den Jahren 2002 und 2010 hat sich laut Angaben der Kultusministerkonferenz (KMK) der Anteil von Ganztagschulen von 16 % auf 51 % erhöht (Züchner und Fischer 2014, S. 350). Gefördert wurde dieser Auf- und Ausbau von Ganztagschulen auch durch das mit vier Milliarden Euro ausgestattete Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB, 2003–2009) der Bundesregierung. Die Erwartungen an die schulischen Ganztagsangebote liegen unter anderem darin, dass sie „(...) bessere und individuelle Fördermöglichkeiten bieten und zum Abbau herkunftsbedingter Unterschiede beim Bildungserfolg beitragen können“ (Züchner und Fischer 2014, S. 350). Beachtlich ist bei dieser Entwicklung, dass der Ausbau des Ganztagschulsystems auf diese Weise intensiviert wurde, obwohl es bis dahin kaum empirische Bestätigung für die Wirksamkeit dieser Schulform für den bundesdeutschen Raum gab (Züchner und Fischer 2014, S. 350).

Neben dem Schulsystem rückte auch der Bereich der Bildung, Betreuung und Erziehung im frühen Kindesalter zur Förderung von mehr sozialer Gerechtigkeit und Chancengleichheit in das Blickfeld der Bildungspolitik. „Heute ist der Bildungsauftrag des Elementarbereichs klarer gefasst als je zuvor“ (Viernickel und Fuchs-Rechlin 2015, S. 29), was nicht zuletzt daran festzumachen ist, dass – orientiert am Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen (JMK und KMK 2004) – in allen Bundesländern curriculare Vorgaben in Form von Bildungsplänen, -programmen, -vereinbarungen oder -empfehlungen eingeführt wurden. Mit ihnen werden Anforderungen und Ziele an Kindertageseinrichtungen als bildungsförderliche Institutionen gestellt, die allerdings in ihrer Detailliertheit und dem Grad ihrer Verbindlichkeit länderspezifisch stark variieren (Viernickel und Fuchs-Rechlin 2015, S. 29).

Insgesamt unterliegt das System der Kindertagesbetreuung seit Jahren starken Umbrüchen. „Die steigende Bedeutung von Bildung in der frühen Kindheit, der Anspruch, soziale Ungleichheiten zu reduzieren, sowie ein verändertes Erwerbsverhalten vor allem von Müttern in Westdeutschland führten zu Veränderungen in der Kindertagesbetreuung“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 54). Genannt seien als reformpolitische Neuerungen der letzten Jahre hier insbesondere das Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG; 2005), das Kinderförderungsgesetz (KiFöG; 2008) – infolge dessen praktisch allen Kindern ab dem vollendeten dritten Lebensjahr ein Platz in einer Kindertageseinrichtung oder -pflegestelle zur Verfügung steht – sowie das Inkrafttreten des Rechtsanspruches auf einen Betreuungsplatz ab dem vollendeten ersten Lebensjahr im Jahr 2013. 2015 nahmen bundesweit bereits fast 100.000 Kinder unter drei Jahren einen Kindertagesbetreuungsplatz in Anspruch (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 58). Jüngst wird nach den hohen Investitionen in den quantitativen Ausbau nun auch verstärkt über die Weiterentwicklung der Qualität von Kindertagesbetreuung auf Bundesebene diskutiert: Die Veröffentlichung des Communiqués „Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern“ (BMBFSJ und JFMK 2014) sowie des ersten Zwischenberichts der einberufenen Arbeitsgemeinschaft „Frühe Bildung“ (BMBFSJ und JFMK 2016) können hierbei als Auftakt für eine gemeinsame Qualitätsoffensive von Bund und Ländern verstanden werden. Auch hierbei zeigt sich der gesellschaftliche Wandel, „(...) durch den die familienergänzende Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder zunehmend zum Regelmodell der Familie wird“ (BMFSJ und JFMK 2014, S. 2). Fest steht, dass sich die frühe Kindheit heute anders gestaltet als noch zu Beginn des 21. Jahrhunderts (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 69). „Der Besuch einer Kindertageseinrichtung oder Betreuung durch eine Tagespflegeperson ist für Kinder heute zum Bestandteil der Normalbiographie geworden“ (Viernickel und Fuchs-Rechlin 2015, S. 27). Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016, S. 69) spricht in diesem Sinne von einer „neuen Normalität des Aufwachsens“, zu der es gehört, „dass mittlerweile (...) die Prozesse der Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit nicht mehr allein in der Familie erfolgen, sondern Kinder einen maßgeblichen Teil des Tages in öffentlichen Bildungsinstitutionen verbringen“. Viernickel und Fuchs-Rechlin (2015, S. 18) verdeutlichen, dass dieser gesellschaftliche Wandlungsprozess auch impliziert, dass die Erfahrungen von Kindern in Kindertageseinrichtungen heute einen stärkeren Einfluss auf die kindliche Entwicklung und Bildungsbiografie haben als früher und sich die gesellschaftliche und auch die politische Verantwortung für die Qualität dieser Angebote damit erhöht.

In den Debatten um diese zunehmende Institutionalisierung der frühen Kindheit und Schulzeit stehen sehr unterschiedliche Meinungen und Positionierungen zu der Frage nebeneinander, welchen Stellenwert die Bildungsförderung in *institutionellen Settings* im Verhältnis zur Förderung des *familiären Settings* einnehmen soll.

Einer der Handlungsansätze zeigt sich in der nach PISA eingeleiteten Renaissance *kompensatorischer Bildung*, welche nach US-amerikanischem Vorbild<sup>1</sup> bereits in den Bildungsreformen der 1960er Jahre als Hoffnungsträger für den Abbau von Chancenungleichheit galt. „Im Zuge der gegenwärtigen Betonung der bildungs- und sozialpolitischen Funktion von Kindertageseinrichtungen (...) und angestoßen durch aktuelle empirische Befunde zur nach wie vor ungebrochen engen Kopplung von Bildung und familialer Zugehörigkeit, werden die kompensatorischen Hoffnungen wieder belebt“ (Betz 2010, S. 114) – und das, obwohl Wirksamkeitsuntersuchungen kompensatorischer vorschulischer Kindertagesbetreuung sehr unterschiedlich und nicht nur erfolgversprechend ausfallen (Betz 2010, S. 127; für einen Überblick über entsprechende Forschungsergebnisse s. Anders 2013). Erklärtes Ziel ist es dabei, durch institutionelle, außerfamiliäre Bildung Kinder mit schlechteren Grundvoraussetzungen in ihrem sozialen Umfeld zu unterstützen: „Da, wo Eltern – aus welchen Gründen auch immer – nicht in der Lage sind, ihr Kind so gut zu unterstützen, wie es andere Familien können, sind institutionelle Angebote notwendig, um diesen Kindern eine faire Bildungschance zu eröffnen“ (BMAS 2013, S. XIII).

Neben allem, was institutionelle Bildung zur Förderung von mehr Chancengleichheit und auch für den Bereich der besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf leisten kann, muss kompensatorische Bildungspolitik da kritisch hinterfragt werden, wo ihr ein *defizitärer Blick* auf Familie zugrunde liegt. Dieser bezieht sich insbesondere auf Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen und auf Familien mit Migrationshintergrund, die – mit den Worten von Betz (2010, S. 114) ausgedrückt – schon im konzeptionellen Ansatz einseitig „den schwarzen Peter“ zugeschoben bekommen. Die Defizitorientierung zeigt sich beispielsweise dort, wo davon die Rede ist, den *Versäumnissen* der so etikettierten *Risikofamilien* entgegen zu wirken.

Besteht die Zielvorstellung kompensatorischen Gedankenguts darin, „(...) mehr Chancengleichheit zwischen Kindern aus unterschiedlichen sozialen Schichten und Ethnien durch frühe außerfamiliäre Förderung *gewährleisten* zu wollen“ (Betz 2010, S. 113f.; Hervorhebungen M.S.), unterliegt sie der Illusion, dass Institutionen alles ausgleichen könnten, was Kinder (insbesondere in sozial benachteiligten Lebenslagen) in ihren Familien erleben – beziehungsweise nicht erleben. Sie blendet den wissenschaftlich gut belegten Befund aus, dass die *Familie* die wichtigste Bildungsinstanz für Kinder ist. Spätestens seit den 1960er Jahren ist bekannt, dass der Anteil der Schule am Schulerfolg von Kindern nur etwa halb so groß ist, wie der Anteil, den die Familie dazu beiträgt (Textor 2009). So verweisen bereits die Ergebnisse von „Head Start“<sup>2</sup> – einem der prominentesten US-amerikanischen

---

<sup>1</sup> Kompensatorische Erziehung wurde in den 1960er Jahren in den USA entwickelt und hat zum Ziel, Kindern aus sozial benachteiligten Familien zu fördern und ihre schulischen Leistungen zu steigern. Dadurch sollen Bildungsbenachteiligungen abgebaut und Chancengleichheit gefördert werden. Bekannte evaluierte Beispiele sind das US-amerikanische Programm „Head Start“ und das britische Programm „Sure Start“.

<sup>2</sup> nähere Informationen unter <http://www.acf.hhs.gov/programs/ohs> (Zugriff am: 01.02.2017)

Beispiele für erfolgversprechende kompensatorische Programme – darauf, dass Kinder aus benachteiligten Lebenslagen zwar durch das institutionelle Betreuungsprogramm durchaus profitieren können, die kompensatorischen Wirkungen allerdings nur dann erhalten bleiben, wenn sich durch das Programm auch die Familienerziehung positiv verändert (Friedrich 2011, S. 21; s. ausführlich U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families 2010). Correll und Lepperhoff (2013, S. 13) betonen, dass die kompensatorischen Wirkungen institutioneller Kindertagesbetreuung für sich allein genommen nicht hinreichend sind, um ein Auseinanderdriften der Lebenschancen und Lebenslagen von Kindern zu verhindern.

In den letzten Jahren trugen nicht zuletzt die umfangreichen Bildungsstudien BiKS<sup>3</sup>, NEPS<sup>4</sup> und NUBBEK<sup>5</sup> zur Betonung der Bedeutung des Faktors *Familie* bei: Die Zusammenhänge mit den Familienmerkmalen sind zum Teil um ein Vielfaches stärker als die Zusammenhänge mit den Merkmalen der außerfamiliären Betreuung (Tietze et al. 2012, S. 11). In ihrer umfassenden Bedeutung als „Lernumwelt“ (Bäumer und Roßbach 2012, S. 39) und primäre Sozialisationsinstanz hat die Familie einen Effekt auf die Bildungs- und Sozialisationsoutcomes von Kindern, der in seiner Größe zwei- bis dreimal so groß ist wie der Effekt der Kindertageseinrichtung (Tietze 2007, S. 282). Insbesondere der pädagogischen Prozessqualität kommt dabei eine Schlüsselrolle für das Bildungsgeschehen in der Familie zu (Bäumer und Roßbach 2012). Diese variiert erheblich und hängt wiederum entscheidend von der sozialen Herkunft und den ökonomischen Ressourcen der Familie ab (Schübach und von Allmen 2013).

Auch für kompensatorische Maßnahmen zeigen Studien immer wieder auf, dass diese den Faktor *Familie* daher nicht unberücksichtigt lassen dürfen. Die öffentlich verantwortete Erziehung und Bildung darf Eltern nicht entmündigen oder vollständig von ihren Elternpflichten entbinden (Viernickel und Fuchs-Rechling 2015, S. 28). „Ziel ist vielmehr, eine Kultur des Aufwachsens zu etablieren, in der sich alle beteiligten Institutionen der Verantwortung für die nachfolgende Generation bewusst sind“ (Viernickel und Fuchs-Rechling 2015, S. 28). Nach Bäumer und Roßbach (2012) kann die Bedeutung der Familie für die Bildungsprozesse insbesondere der jüngeren Familienmitglieder gar nicht deutlich genug betont werden „(...) – ungeachtet dessen, dass sie [die Familie; Einf. M.S.] in der empirischen Bildungsforschung, die nach wie vor stark auf die formale Institution Schule fixiert ist, häufig vernachlässigt wird“ (Bäumer und Roßbach 2012, S. 41).

Ausgehend von diesen Befunden zeigt sich die Wichtigkeit, Chancengleichheit nicht nur durch außerfamiliäre Maßnahmen – welchen nicht selten eine defizitorientierte Grundhaltung der Familie

---

<sup>3</sup> Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter; nähere Informationen unter <https://www.uni-bamberg.de/biks/> (Zugriff am: 01.02.2017)

<sup>4</sup> Nationales Bildungspanel; nähere Informationen unter <https://www.neps-data.de> (Zugriff am: 01.02.2017)

<sup>5</sup> Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit; nähere Informationen unter <http://www.nubbek.de> (Zugriff am: 01.02.2017)

gegenüber zugrunde liegt – *kompensieren* zu wollen. Stattdessen ist eine Erweiterung des Bildungsbegriffes vonnöten, der in einem geänderten Paradigma das Bildungssetting *Familie* wieder ernst nimmt und positiv konnotiert. Familie muss wieder mehr ins öffentliche Bewusstsein rücken – und zwar nicht als vermeintlicher *Störfaktor*, denn „Familie ist nie nur Risikofaktor oder nur Ressource. Eltern machen nicht alles richtig, aber auch nicht alles falsch“ (Jurczyk 2012, S. 46). Sie sind als wichtige Partner in Bildungsfragen anzuerkennen. Die Forderung des Paradigmenwechsels lässt sich in Schlagwörtern wie „Stärken- und Ressourcenorientierung statt Defizitorientierung“, „Empowerment statt Pädagogisierung“ (Tschöpe-Scheffler 2012, S. 38), „Einstellung statt Vorstellung“ (Tschöpe-Scheffler 2012, S. 38) zusammenfassen. Familien sollten in ihren Erziehungsaufgaben als „Lernumwelt“ (Bäumer und Roßbach 2012) und als „unverzichtbare Bildungs- und Sozialisationsinstanz für Kinder und Jugendliche“ (AGJ 2015, S. 7) unterstützt und gefördert werden. Die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ 2015) fordert beispielsweise: „Bei der Bekämpfung von Armut muss Familienpolitik daher gleichermaßen auch formale und non-formale Bildungsbereiche in den Blick nehmen und entsprechende Hilfe- und Unterstützungsangebote auch außerhalb von Kindertagesbetreuung und Schule für Kinder, aber auch ihre Eltern zur Verfügung stellen. So sollten alle Eltern und Kinder durch Angebote der Familienhilfe, -bildung und -beratung sowie der Frühen Hilfen bereits vor und nach der Geburt von Kindern unterstützt und durch passgenaue Angebote entlastet werden. Hierbei gilt es, die Ressourcen, Kompetenzen und Bewältigungsstrategien für Armutslagen bei Eltern und Kindern gleichermaßen zu stärken“ (AGJ 2015, S. 7). Meyn und Walther (2014, S. 17) fordern denn auch eine Haltung, „(...) die sich grundsätzlich für die Stärken der Kinder und Familien interessiert und diese zu fördern sucht“. Auch sie sehen nach einer langen Zeit, in der Schwächen-Analysen im Vordergrund standen, in jüngster Vergangenheit einen Programmwechsel der Wissenschaft hin zur Stärken- und Ressourcenorientierung, welchem die Politik mit einiger Verzögerung folgt (Meyn und Walther 2014, S. 17).

Während die Betrachtung der Familie bereits seit den 1960er Jahren „(...) einen beträchtlichen Aufschwung als facettenreiches Thema der Psychologie“ (Walper 2012, S. 10) erlebte, führten Familien in der deutschen Bildungsforschung über lange Zeit ein „Schattendasein“ (Walper 2012, S. 10). Erst seit dem – aus den internationalen Vergleichsstudien wie PISA resultierenden – *Bildungsschock* kamen Eltern als Akteure in der Gestaltung der Bildungskarriere ihrer Kinder in den genaueren Blick der Bildungsforschung. 2005 betonte der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen die Notwendigkeit einer Stärkung der familiären Beziehungs- und Erziehungskompetenzen (BMFSFJ 2005; Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen 2005). Er sah in

den vorherigen bildungspolitischen Diskussionen und Handlungen den grundlegenden Bildungsbeitrag der Familie als weithin vergessen und forderte mit Nachdruck, dieses Versäumnis nachzuholen (BMFSFJ 2005, S. 13). Zwar lehnte der Beirat Zuschreibungen wie „Erziehungsnotstand“ oder „Erziehungskatastrophe“ ab, sprach aber vom familiären Erziehungsklima als einer „Problemzone“. Er stellte zudem dar, „(...) dass Unterstützung für Eltern erforderlich ist, damit Kinder sich in kognitiver, sozialer und emotionaler Hinsicht und in ihrer Bereitschaft, Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen, so entwickeln können, wie es für ein auf Kooperation und Innovation ausgerichtetes und nach sozialer Gerechtigkeit strebendes Gemeinwesen erforderlich sei“ (Wissenschaftlicher Beitrag für Familienfragen 2005, S. 14). Der *Monitor Familienforschung* des Bundesministeriums (BMFSFJ 2006) fasst die Notwendigkeit der Familienförderung wie folgt zusammen: „Familien sind die soziale Mitte der Gesellschaft. Sie pflegen verlässlich Zusammenhalt und Humanvermögen und sichern damit Lebensqualität und Wohlstand für alle. Familienförderung ist eine Investition in die Zukunft, die Familien Rahmenbedingungen und Unterstützung bietet, diese Leistungen in der Familie und für die Gesellschaft in guter Weise zu erbringen“ (BMFSFJ 2006, S. 18). Der Familienreport 2014 des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend konstatierte, dass Familie als erster Bildungsort von Kindern gilt (BMFSFJ 2015, S. 79.). Wo Familien in sozioökonomischen Risikolagen oder mit geringem Bildungsniveau der Eltern es schwerer haben, die Kompetenzentwicklung ihrer Kinder in einer altersgemäßen Weise zu begleiten und ihnen eine förderliche Lernumgebung zu bieten, können öffentliche Einrichtungen zwar teilweise kompensieren. Darüber hinaus seien aber Angebote zu einem früheren Zeitpunkt erforderlich, welche die Lebens- und Bildungschancen für benachteiligte Familien erweitern. Eltern sollen durch qualifizierte Bildungsbegleitung und Beratung in ihrem Kompetenzgefühl für die frühe Förderung ihrer Kinder unterstützt werden (BMFSFJ 2015, S. 79). Umgesetzt wird diese bildungspolitische Ankündigung derzeit in Maßnahmen wie beispielsweise dem Bundesprogramm *Elternchance ist Kinderchance*<sup>6</sup>, in dem die Ausgangssituationen in Familien nicht mehr unter der Perspektive der Bildungsbenachteiligung, sondern vor dem Hintergrund der *Befähigung* gesehen werden (BMFSFJ 2015, S. 80). So schlägt sich der Paradigmenwandel – weg von der Defizitorientierung hin zur Stärken- und Ressourcenorientierung – im System der Kindertagesbetreuung in einer Veränderung der Haltung zur Zusammenarbeit mit dem Elternhaus nieder. Hier erfolgt zunehmend die Hinwendung zu einer neudefinierten *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft*<sup>7</sup> zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften, welche die klassische *Elternarbeit* ablöst: „Es wird davon ausgegangen, dass Eltern als Experten ihrer Kinder anerkannt und damit als gleichberechtigte Partner in der Bildung und Erziehung wahrgenommen werden sollten“ (Friedrich 2011, S. 32). Textor (2006, o.S.) bringt das

---

<sup>6</sup> Elternchance ist Kinderchance, nähere Informationen unter <http://www.elternchance.de> (Zugriff am: 01.02.2017)

<sup>7</sup> Zur Prägung und Diskussion der Begrifflichkeit s. die Arbeiten von Textor, beispielsweise Textor 2002, 2014.

Anliegen wie folgt auf den Punkt: „Die kindliche Entwicklung wird (...) in den ersten Lebensjahren durch die Familie intensiv geprägt – und das zumeist positiv. Wenn wir dies anerkennen und somit das Defizitmodell ablehnen, werden wir Eltern nicht vorrangig als Personen sehen, die überwacht, gebildet und beraten werden müssen. Vielmehr werden wir sie *als erziehungskompetente und bildungsmächtige Personen* wahrnehmen und akzeptieren. Dann werden wir eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft aufbauen, bei der wir mit den Eltern gleichberechtigt zum Wohl der uns anvertrauten Kinder zusammenarbeiten. Kombinieren wir unsere Stärken mit denen der Eltern, werden wir den größten Erfolg bei der Bildung und Erziehung der Kinder haben.“ Auch die Arbeitsgemeinschaft der deutschen Familienorganisationen e.V. fordert jüngst erneut, dass Eltern für eine gelingende Erziehungs- und Bildungspartnerschaft als ExpertInnen für ihre Kinder anzuerkennen sind: „Die Erfahrungen der Eltern in Bezug auf ihre Kinder, etwa hinsichtlich ihrer Interessen, Verhaltensweisen oder Besonderheiten, müssen von den Fachkräften anerkannt und berücksichtigt werden. Die gegenseitige Wertschätzung von Eltern und Fachkräften ist Voraussetzung für eine gegenseitige vertrauensvolle Zusammenarbeit“ (AGF 2016, S. 9). Auch wenn die Effekte einer solchen Partnerschaft auf die kindliche Entwicklung aufgrund der Vielzahl von Einflussfaktoren empirisch nur schwer nachgewiesen werden können und es im deutschsprachigen Raum kaum Längsschnittuntersuchungen dazu gibt (Friedrich 2011, S. 44), gilt die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft heute als „Idealform der Zusammenarbeit“ (Friedrich 2011, S. 33). In der Bildungspolitik der Länder wird der „Paradigmenwechsel zur partnerschaftlichen Zusammenarbeit“ (Friedrich 2011, S. 44) dadurch gefördert, dass die Aufforderung zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft heute in fast allen Bildungsplänen Einzug gehalten hat – wenn auch in sehr unterschiedlicher Ausprägung und mit sehr unterschiedlichem Umfang (s. dazu die Expertise von Viernickel und Schwarz 2009). Auch die bundesweit beobachtbare Etablierung und Expansion von *Familienzentren*<sup>8</sup> ist ein Ausdruck der Veränderungen in der bildungspolitischen Wahrnehmung von Familien und zeigt auf, dass „(...) wachsende Anteile von Kindertageseinrichtungen in Zukunft nicht mehr ausschließlich auf Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern im vorschulischen Alter spezialisierte Institutionen sein [werden; Einf. M.S.]. Vielmehr lässt sich eine Funktionserweiterung dahingehend erkennen, dass die direkten Adressaten der pädagogischen Dienstleistung neben den Kindern selbst vermehrt auch deren Familien sein werden“ (Stöbe-Blossey et al. 2009, S. 106). Die jüngsten Entwicklungen der gemeinsam von Bund und Ländern gestarteten Qualitätsoffensive für das System der Kindertagesbetreuung (s. BMFSFJ und JFMK 2014, 2016) können die Diskussion eröffnen, ob Familienzentren generell als Zukunftsmodell der Kindertagesbetreuung in den Blick zu nehmen sind (s. Schneider et al. 2017).

---

<sup>8</sup> Nach dem Vorbild der britischen Early Excellence Centers sollen Kindertageseinrichtungen im Sinne einer Funktionserweiterung zu Zentren für integrierte und niederschwellig zugängliche Dienstleistungen und Unterstützungssysteme für Kinder und Familien werden (s. zu dieser Entwicklung beispielsweise Stöbe-Blossey 2010).



Neben dem Bereich frühpädagogischer institutioneller Erziehung und Bildung zeigt sich die „(...) Umgestaltung der sozialen Infrastruktur zu einem familienfreundlichen Netzwerk“ (Diller 2010, S. 137) auch im Bereich der *Familienbildung*. Dazu bedarf es der grundlegenden professionellen Entscheidung, „(...) ob Familien, die begleitet werden, intentional nach den Entwürfen von Expertinnen und Experten geformt und belehrt werden sollen (wie es in manchen Elternkursen der Fall ist) oder ob darauf vertraut wird, dass Individuen, durch unterstützende Begegnung gestärkt und ermutigt, selbstverantwortlich ihre eigenen (Lebens-)Antworten finden“ (Tschöpe-Scheffler 2012, S. 34f.). Auch hier ist der zunehmende Paradigmenwechsel zu erkennen: „Einrichtungen der Familienbildung (...) lassen sich immer mehr darauf ein, gemeinsam mit Familien das Leben in der Institution zu gestalten und situationsbezogen auf das zu reagieren, was Kinder, Mütter oder Väter an ausgesprochenen und unausgesprochenen „Anfragen“ haben. Zusammenarbeit mit Familien wird immer mehr als wichtiges Querschnittsthema verstanden. Es wird darauf geachtet, dass mit Familien neue Beteiligungs- und Erfahrungsräume entdeckt und gestaltet werden können. Dazu bedarf es einer besonderen Haltung den Familien gegenüber“ (Tschöpe-Scheffler 2012, S. 34). Es gilt, Familien durch Angebote der Familienbildung immer früher, bedürfnisgerechter und zielgruppenspezifischer zu erreichen und Eltern im Sinne von *Empowerment*<sup>9</sup> von Anfang an in ihren Erziehungsaufgaben und -kompetenzen zu unterstützen, statt sie als vermeintlichen *Störfaktor* für die Entwicklung ihrer Kinder anzusehen und ihre Erziehungskompetenzen und -handlungen durch Maßnahmen der Familienbildung *korrigieren* zu wollen. Vermeintliche „Fehler“ sollen nicht einseitig und defizitorientiert bei der Familie gesucht werden, die sich entsprechend an das System anzupassen haben. Stattdessen geht es darum, die Kompetenzen der Eltern als Experten Ihrer Kinder anzuerkennen und einen gemeinsamen Dialog zu führen, aus dem heraus eine Stärkung der Erziehungskompetenzen zum Wohl der Kinder gelingen kann.

Familienbildung richtet sich heute in dieser Funktion zunächst nicht mehr nur an spezielle *Risikogruppen*, sondern an *alle* Eltern, da Unsicherheiten im Umgang mit den eigenen Kindern unter Eltern allgemein enorm zugenommen haben (Fuhrer 2005, S. 231). Erziehung ist durch die Umstände und Anforderungen schwieriger und die Gestaltung von Elternschaft anspruchsvoller geworden (Tschöpe-Scheffler 2005b, S. 249; Walper 2012, S. 12). Eine Begründung dafür ist darin zu sehen, dass „(...) sich Erziehungsziele und Leitbilder guter Elternschaft gewandelt haben, tradierte »Gewissheiten« geschwunden sind und Eltern in der Ausbalancierung ihrer verschiedenen Verantwortungen zunehmend unter Druck stehen“ (Walper 2012, S. 12).

---

<sup>9</sup> Für eine Klärung des Begriffes Empowerment s. beispielsweise BMFSFJ und DJI 2005, S. 183ff..

„Im Rahmen des gesellschaftlichen Wandels ist bei zahlreichen Familien eine Verunsicherung in Bezug auf Erziehungs- und Bildungsfragen entstanden, während ein anderer Teil der Familien von Bildungszugängen zunehmend abgekoppelt scheint (...). Damit verbunden sind auch Leitbilder von ‚guter Elternschaft‘, die als neue Anforderung an Familien mit Blick auf die Bildung und Erziehung von Kindern formuliert werden (...). Hier wird der Zusammenhang von Familienpolitik und Familienbildung deutlich“ (Correll und Lepperhoff 2013, S. 11).

Neben dem generellen Anspruch der Familienbildung, sich an *alle* Familien zu richten, zeigt sich nichtsdestotrotz, dass unterschiedliche Zielgruppen spezifische Angebote für eine niedrigschwellige, wertschätzende und bedarfsgerechte Unterstützung benötigen. Angebote der Familienbildung sind entsprechend vielfältig zu gestalten. Eine der vielen möglichen Angebotsformen stellen Programme zur Förderung der Erziehungskompetenz in Form von *Elternkursen* dar. Ihr Ziel es ist, durch die Unterstützung der Eltern auch die Erziehungsbedingungen der Kinder zu verbessern (vgl. z. B. Heinrichs und Hahlweg 2009; Tschöpe-Scheffler 2006). Mit einem breit aufgestellten Spektrum von Konzepten setzen die Elternkurse verschiedene Schwerpunkte und erreichen verschiedene Elterngruppen unterschiedlich erfolgreich. Dabei wächst der „Markt der Möglichkeiten“ (Tschöpe-Scheffler 2005b, S. 248) in Sachen Elternkurse in den letzten Jahren stetig an. Ein besonderes Augenmerk des derzeitigen Familienbildungsmarktes liegt dabei darauf, Ansätze zu entwickeln, die sich passgenau solchen Familien zuwenden, welche bislang – vor dem Hintergrund des Präventionsdilemmas (Bauer und Bittlingmayer 2005) – nur unzureichend von den klassischen Angeboten der Familienhilfe erreicht werden.

An diesem Punkt setzt die vorliegende Arbeit an und nimmt die seit 2004 auf dem bundesdeutschen Familienbildungsmarkt angebotene „ELTERN-AG“<sup>10</sup> als ein beispielhaftes Programm mit eben diesem Anliegen in den Blick.

Die ELTERN-AG ist ein primärpräventives Elternprogramm, dessen Konzeption explizit und selektiv auf die Zielgruppe und Bedürfnisse von Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen ausgerichtet ist. Durch die klare Zielgruppenorientierung der ELTERN-AG und einen aufsuchenden Ansatz, bei dem die Zielgruppe direkt für die Teilnahme angesprochen und eingeladen wird, sollen Eltern für die Teilnahme an dem Programm gewonnen werden, die größtenteils nicht von den klassischen Angeboten institutioneller Familienbildung erreicht werden. Die ELTERN-AG wirbt damit, es zu ermöglichen, zu 100 % mit dieser Zielgruppe zu arbeiten (Armbruster und Thiemann 2012, S. 147).

---

<sup>10</sup> <http://www.eltern-ag.de> (Zugriff am: 12.03.2017)

Kernelemente des Programmes sind – aufbauend auf dem bedürfnispsychologischen Theoriemodell von Epstein (1990) und Grawe (2004) – die Schulung der Früherziehungskompetenzen von Eltern und die Stärkung ihrer Selbsthilfepotentiale durch Empowerment (Sodtke und Armbruster 2007, S. 712). Neben der Förderung ihrer Vernetzungsfähigkeit untereinander und im professionellen Hilfesystem zielt das Programm auf die Verbesserung der Erziehungskompetenz und des Erziehungsverhaltens sowie auf die Förderung der Entwicklung ihrer Kinder.

Mit der vorliegenden Arbeit soll der ELTERN-AG-Ansatz vor dem Hintergrund des aktuellen Familien- und Elternbildungsmarktes betrachtet und dort konzeptionell verortet werden. Zudem widmet sich die Arbeit der Frage danach, ob und inwiefern die Zielgruppenerreichung und die vermutete Wirkung der Teilnahme auf Eltern und ihre Kinder nachgewiesen werden können.

Konkret wird folgenden Fragestellungen nachgegangen, die auf der Ebene von Prozess- und Wirksamkeitsevaluation anzusiedeln sind:

- Erreicht das Programm die Zielgruppe sozial benachteiligter Eltern?
- Was erwarten die Eltern von der Teilnahme an einer ELTERN-AG? Wie zufrieden sind sie mit dem Programm?
- Nehmen Eltern durch die Teilnahme an der ELTERN-AG mehr soziale Unterstützung in ihrem Alltag wahr? Steigert sich ihre Vernetzung im sozialen Umfeld?
- Verändern sich Erziehungsverhalten und Kompetenzgefühl der teilnehmenden Eltern?
- Wie wirkt sich das Programm auf die allgemeine Entwicklung der Kinder aus?

Der deutschsprachige Raum weist im internationalen Vergleich einen hohen Forschungsmangel in Hinblick auf die Qualität und Wirksamkeit von Familien- und Elternbildung auf. Insbesondere Wirksamkeitsnachweise werden aber zunehmend für Elternbildungsprogramme erwartet und als Voraussetzung für eine dauerhafte Förderung und Finanzierung angesehen. Die Evaluation der ELTERN-AG leistet daher einen Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücke. Da in der Evaluation mit sozial benachteiligten Familien gearbeitet wird, können zudem Erkenntnisse aus der methodischen Arbeit mit dieser Zielgruppe weitergegeben werden, die einen Beitrag zur Planung und Vorbereitung zukünftiger, ähnlich angelegter Studien darstellen. Vor diesem Hintergrund ist es Anliegen der vorliegenden Arbeit, neben den Evaluationsergebnissen auch zentrale Aspekte zur Implementation der ELTERN-AG sowie zum Evaluationsdesign, zur Methodik und zu den in der Evaluation eingesetzten Instrumenten zu diskutieren.

Aus diesen Anliegen ergibt sich eine Gliederung der vorliegenden Arbeit in drei Hauptteile mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen:

**TEIL A** fokussiert sich als Forschungshintergrund auf die Einbettung der ELTERN-AG in den bundesdeutschen Familien- und Elternbildungsmarkt (Kap. 2).

Ausgehend von der Beschreibung der Entwicklung und Angebotslage im Familien- und Elternbildungsbereich (Kap. 2.1) sowie der Betrachtung von Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen als spezieller Zielgruppe der Familienbildung (Kap. 2.2) wird die ELTERN-AG vorgestellt (Kap. 3). Dabei wird das Konzept der ELTERN-AG ausführlich beschrieben. Dargestellt werden die Entwicklung und das Anliegen des Programmes (Kap. 3.1), sowie der Wirkansatz, die zugrundeliegenden Theorien, Modelle und Ziele (Kap. 3.2). Aufbauend auf die konzeptionellen Darlegungen werden der Programmaufbau, seine Bestandteile (Kap. 3.3) sowie die Zielgruppe (Kap. 3.4) beschrieben. Im Anschluss daran wird die ELTERN-AG konzeptionell in der Elternbildungslandschaft verortet (Kap. 3.5). Abschließend werden der Expansionsstand und beispielhafte Auszeichnungen (Kap. 3.6) sowie die für das Programm ergriffenen Qualitätsentwicklungs- und Qualitätssicherungsmaßnahmen (Kap. 3.7) dargelegt.

**TEIL B** setzt sich als empirischer Beitrag mit der externen Evaluation der ELTERN-AG auseinander, welche zwischen 2010 und 2013 durch das nexus Institut für Kooperationsmanagement und interdisziplinäre Forschung e.V. (im Folgenden: nexus Institut e.V.) durchgeführt wurde.

Zunächst wird in den Forschungshintergrund zur *Evaluationslage* der Familien- und Elternbildung eingeführt (Kap. 4). Neben der Evaluationslage werden *Ebenen* in den Blick genommen, auf welchen Programmevaluation generell stattfinden kann (Kap. 4.1), sowie Modelle für die *Einstufung* von Wirksamkeitsgraden beschrieben (Kap. 4.2). Zudem wird ein Überblick gegeben, was aus nationalen und internationalen Untersuchungen darüber bekannt ist, welche Wirkungen überhaupt von Familienbildungsmaßnahmen zu erwarten sind. (Kap. 4.3). Der anschließende Fokus liegt auf Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen als Adressaten von Familien- und Elternbildung. Es wird beleuchtet, welche Programme für diese Zielgruppe derzeit auf dem Familienbildungsmarkt angeboten werden (Kap. 4.4). Die Beleuchtung des Forschungshintergrundes gipfelt in einem Fazit zu zentralen Anliegen gegenwärtiger und zukünftiger Programmevaluationsforschung (Kap. 4.5).

Dieses ist der Ausgangspunkt für die Untersuchung der externen Evaluation der ELTERN-AG (Kap. 5 bis 8). Nach der Darlegung der Evaluationsziele (Kap. 5.1) wird geklärt, welche konkreten

Fragestellungen Gegenstand der vorliegenden Arbeit sind und auf welchen Evaluationsebenen die Untersuchung anzusiedeln ist (Kap. 5.2).

Anschließend werden bei der Vorstellung des Forschungsdesigns (Kap. 6) die Methoden (Kap. 6.1) sowie die zur Anwendung kommenden Instrumente (Kap. 6.2) vorgestellt. Zudem werden die realisierte Untersuchungsgruppe und die Datengrundlage (Kap. 6.3), das Vorgehen bei der Datenbereinigung (Kap. 6.4), die Kontrollgruppen-Parallelisierung (Kap. 6.5) sowie die Analyse des Evaluations-Drop-outs (Kap. 6.6) dargestellt.

Darauf aufbauend werden zentrale Evaluationsergebnisse zur Wirkung der ELTERN-AG auf Eltern und ihre Kinder in den Blick genommen (Kap. 7). Nach einer Beschreibung der angewendeten Auswertungsmethoden (Kap. 7.1) werden zunächst die elternbezogenen Maße betrachtet (Kap. 7.2). Dieses umfasst die Darstellung der Ergebnisse zur Soziodemografie und Lebenssituation der realisierten Stichprobe (Kap. 7.2.1), zum Erreichen der Zielgruppe (Kap. 7.2.2), zu Erwartungen sowie zur Zufriedenheit der Eltern (Kap. 7.3.4), zum Aspekt des Empowerments (Kap. 7.3.5), zur wahrgenommenen sozialen Unterstützung (Kap. 7.1.6), zum Erziehungsverhalten (Kap. 7.1.7) und zur Erziehungskompetenz (Kap. 7.1.8). Die Ergebnisse der varianzanalytischen Vergleiche werden im Abschluss in einem tabellarischen Überblick zur Verfügung gestellt (Kap. 7.1.9). Neben den elternbezogenen Maßen werden Ergebnisse zur Untersuchung der kindlichen Entwicklung berichtet (Kap. 7.1.1) und tabellarisch zusammengefasst (Kap. 7.2.2). Es folgt eine Zusammenfassung der Ergebnisse (Kap. 8).

**TEIL C** bietet eine umfassende Diskussion der zuvor untersuchten Evaluation der ELTERN-AG. Mit Rückbezug auf das im TEIL B gezogene Fazit zu Anliegen gegenwärtiger und zukünftiger Forschung werden die Aspekte der Zielgruppenerreichung und -genauigkeit (Kap. 9.1), der Implementierungsgenauigkeit (Kap. 9.2), der Angemessenheit und Realisierung des Forschungsdesigns (Kap. 9.3), der Instrumentenauswahl und -erprobung (Kap. 9.4) sowie der Wirksamkeitsuntersuchung (Kap. 9.5) diskutiert und in einem abschließenden Fazit gebündelt (Kap. 9.6).

# TEIL A: DIE ELTERN-AG AUF DEM FAMILIEN- UND ELTERNBILDUNGSMARKT

## 2 Forschungshintergrund

*„Eltern befinden sich heute in einer schwierigen Lage. Auf der einen Seite wird von ihnen erwartet, dass sie ihren Kindern die bestmögliche Erziehung und Bildung angedeihen lassen, und sie auf die Anforderungen des modernen Lebens umfassend vorbereiten. Auf der anderen Seite macht ihnen die Gesellschaft die Erfüllung dieser Aufgaben nicht leicht. Der gesellschaftliche Wandel und die Veränderungen im Familienleben fordern immer neue Anpassungsleistungen und erschweren es zugleich, die für ein gelingendes Familienleben erforderlichen Kenntnisse und Ressourcen zu erwerben.“*

(Rupp und Smolka 2007, S. 317)

Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden eine Einführung in das System der Familien- und Elternbildung gegeben, deren politischer und gesellschaftlicher Auftrag eben in einer solchen Unterstützung des Erwerbs von Kenntnissen und Ressourcen für ein gelingendes Familienleben begründet liegt.

### 2.1 Familien- und Elternbildung im bundesdeutschen Raum

Angebote der Familienbildung haben in Deutschland eine lange Tradition und sind durch ihre Verankerung im § 16 („Allgemeine Förderung der Erziehung in der Familie“) des Jugendhilfegesetzes (SGB VIII) fester Bestandteil und Aufgabe der Jugendhilfe.

#### **SGB VIII, § 16 „Allgemeine Förderung der Erziehung in der Familie“**

(1) Müttern, Vätern, anderen Erziehungsberechtigten und jungen Menschen sollen Leistungen der allgemeinen Förderung der Erziehung in der Familie angeboten werden. Sie sollen dazu beitragen, dass Mütter, Väter und andere Erziehungsberechtigte ihre Erziehungsverantwortung besser wahrnehmen können. Sie sollen auch Wege aufzeigen, wie Konfliktsituationen in der Familie gewaltfrei gelöst werden können.

(2) Leistungen zur Förderung der Erziehung in der Familie sind insbesondere

1. Angebote der Familienbildung, die auf Bedürfnisse und Interessen sowie auf Erfahrungen von Familien in unterschiedlichen Lebenslagen und Erziehungssituationen eingehen, die Familien in ihrer Gesundheitskompetenz stärken, die Familie zur Mitarbeit in Erziehungseinrichtungen und in Formen der Selbst- und Nachbarschaftshilfe besser befähigen sowie junge Menschen auf Ehe, Partnerschaft und das Zusammenleben mit Kindern vorbereiten (...).

Familienbildung kann unter einer allgemeinen Betrachtung zusammenfassend definiert werden „(...) als Bildungsarbeit zu familienrelevanten Themen, die Kompetenzen für das private Alltagsleben vermittelt. Sie verfolgt regelmäßig einen Ansatz, der direkt an den Alltagserfahrungen der Teilnehmer anknüpft. Dabei bezieht sie sich vor allem auf Fragen, die sich aus dem Zusammenleben von Frauen und Männern, Erwachsenen und Kindern, jungen und alten Menschen oder Gesunden und Kranken ergeben“ (Lösel et al. 2006b, S. 18). So soll Familienbildung nach Textor (2001, S. 2) zur

erfolgreichen Erziehung in der Familie beitragen und die bedürfnisorientierte Gestaltung des Familienlebens erleichtern. Sie soll Familien dabei helfen, die verschiedenen Lebens- und Familienphasen möglichst problemlos zu durchlaufen, und sie soll zudem dazu anhalten, die Chancen für die gemeinsame positive Weiterentwicklung und ein partnerschaftliches Miteinander zu nutzen (vgl. zusammenfassend Lösel et al. 2006b, S. 18). Je nachdem, welche Phase im Familienlebenszyklus in den Blick genommen wird, variieren die übergeordneten Aufgaben und Ziele der Familienbildung (Minsel 2007, S. 303). Eine besondere Bedeutung gewinnt die Familienbildung mit dem Übergang zur Elternschaft, ab der sie eine generelle Stärkung der Familie als Erziehungsinstanz und Bildungsort zum primären Ziel hat (Minsel 2007, S. 303). Die Erziehungskompetenzen von Eltern sollen gestärkt werden. Dadurch soll die gesunde Entwicklung der Kinder gefördert, das Auftreten von Störungen verhindert beziehungsweise bereits bestehende Störungen abgemildert werden (Minsel 2010, S. 866). Durch Maßnahmen der Familienbildung soll das Zusammenleben in der Familie so gestaltbar werden, „(...) dass die Kinder in einer gesunden und entwicklungsförderlichen Lernumwelt aufwachsen“ (Minsel 2007, S. 300). Mit dieser vielfältigen Aufgabenstellung umfasst Familienbildung heute ein „breites und verzweigtes Bildungs- und Beratungsangebot“ (Erler 2005, S. 521).

### 2.1.1 Kurzer Abriss der geschichtlichen Entwicklung von Familienbildung

Beschreibungen der geschichtlichen Entwicklung von Familienbildung im bundesdeutschen Raum sind bereits zahlreich zur Verfügung gestellt worden (siehe z. B. Erler 2005; Minsel 2007; Rupp und Smolka 2007; Wittke 2008). Möchte man die Entwicklung nachvollziehen, muss sie „(...) vor dem Hintergrund eines sich wandelnden Familienleitbildes“ (Heitkötter und Thiessen 2009, S. 424) verstanden werden. Eine zentrale Weichenstellung für das heutige Verständnis von Familienbildung liegt in den 1960er/70er Jahren. Bis dahin war Familienbildung in Deutschland im Wesentlichen als elternbezogenes Volksbildungsprogramm verstanden worden. Vorwiegend wurde sie in Form von *Mütherschulen* und Beratungsstellen für Mütter umgesetzt. Diese gab es in Deutschland bereits seit Beginn des 19. Jahrhunderts. Ihr Schwerpunkt lag in der Vorbereitung junger Frauen auf ihre zukünftige Mutterrolle (AWO Bundesverband e.V. 2010, S. 21; Bird und Hübner 2013, S. 33). Die sich daraus entwickelnde *Elternbildung* war in dieser Tradition für solche Eltern gedacht, „(...) die eine »normale« Erziehung ohne zusätzliche Unterstützung nicht gewährleisten konnten“ (Höppner 2009, S. 172). Entgegen dieser Einstellung, etablierte sich im Zuge der politischen Veränderungen zu Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre die Grundhaltung, dass *alle* Eltern im Rahmen der familiären Sozialisation kritische Lebenskonstellationen und spezifische Probleme von Kindern zu bewältigen haben. Es ging nun daher nicht mehr vorrangig darum, nur Mütter, sondern die ganze Familie als „Grundstruktur der Gesellschaftsordnung“ (Höppner 2009, S. 173) zu bilden und

zu stützen. Tschöpe-Scheffler (2005b) formuliert in diesem Sinne, „(...) dass Eltern *aller* Bildungs- und Sozialschichten zur kompetenten Wahrnehmung und Bewältigung ihrer Erziehungsaufgaben *Hilfen, Anregungen, Austausch und Unterstützung benötigen*, damit Eltern und Kinder ohne Stress und ohne Gewalt miteinander auskommen können, das Familienleben (wieder) Freude macht, das Selbstwertgefühl der Kinder ebenso gestärkt wird wie die Elternrolle, Eltern ihre Erziehungsautorität wahrnehmen lernen und Kinder sich angemessen entwickeln und entfalten können“ (Tschöpe-Scheffler 2005b, S. 257). Vor diesem Hintergrund wandelten sich die vorherigen *Mütterschulen* über *Elternschulen* hin zu *Familienbildungsstätten*, die eine Öffnung ihres Programmes für die ganze Familie vornahmen (AWO Bundesverband e.V. 2010, S. 21; Bird und Hübner 2013, S. 33). Klassischerweise liegt der Großteil der Angebote von Familienbildung in Deutschland in kirchlicher, freier, gemeinnütziger oder kommunaler Trägerschaft. Daneben erweitert sich seit einigen Jahren die Liste der Anbieter von Erziehungskursen, Beratungsstellen, Hausbesuchsprogrammen und anderen Kontaktangeboten um bundesweit tätige freie oder kommunale Träger, Landesregierungen, Kommunen, Kooperationsverbände und gemeinnützige Vereine (AWO Bundesverband e.V. 2010, S. 21). Die Zielgruppe sind allgemein „(...) Eltern, deren Erziehungs- und Alltagskompetenzen gefördert werden sollen“ (AWO Bundesverband e.V. 2010, S. 21).

Neben dem Begriff der Familienbildung existiert zudem der Begriff der *Elternbildung*. Die Begrifflichkeiten werden nicht immer klar voneinander abgegrenzt. Während Familienbildung generationsübergreifende Bildungsarbeit umfasst und insbesondere auch die Kinder mit einbezieht, konzentriert sich die Elternbildung auf die Optimierung der elterlichen Erziehungs Kompetenzen (s. zu einer Begriffsabgrenzung umfassender Steinbrugger 2002, S. 20ff.). Da die Familienbildung diese Aufgabenstellung mit umfasst, kann Elternbildung unter dem Oberbegriff *Familienbildung* mit subsumiert werden.

Die Angebotsbreite an Unterstützungsmaßnahmen für Eltern und Familien sowie die Veröffentlichung entsprechender Publikationen unterliegt seit einigen Jahren einem enormen Wachstum. Die Vielfalt der Elternbildungsangebote passt sich im bundesdeutschen Raum in den letzten Jahren dabei immer weiter dem international vielfältigen Angebot an. Mit Beginn des 21. Jahrhunderts findet in Deutschland eine rasante nachholende Entwicklung auf dem nun boomenden Elternbildungsmarkt statt (Bauer und Bittlingmayer 2005, S. 264). Entsprechend den vielfältigen und unterschiedlichen Bedürfnissen der jeweils adressierten Eltern werden heute sehr heterogen ausgerichtete Maßnahmen und Programme angeboten. Im Folgenden wird dieses Angebotsausmaß in den Blick genommen.



### 2.1.2 Angebote der Elternbildung

Der Elternbildungsbereich bieten heute einen sehr vielfältigen „Markt der Möglichkeiten“ (Tschöpe-Scheffler 2005b, S. 248). Dieses betrifft sowohl die Anbieterliste als auch die Angebotsliste selbst.

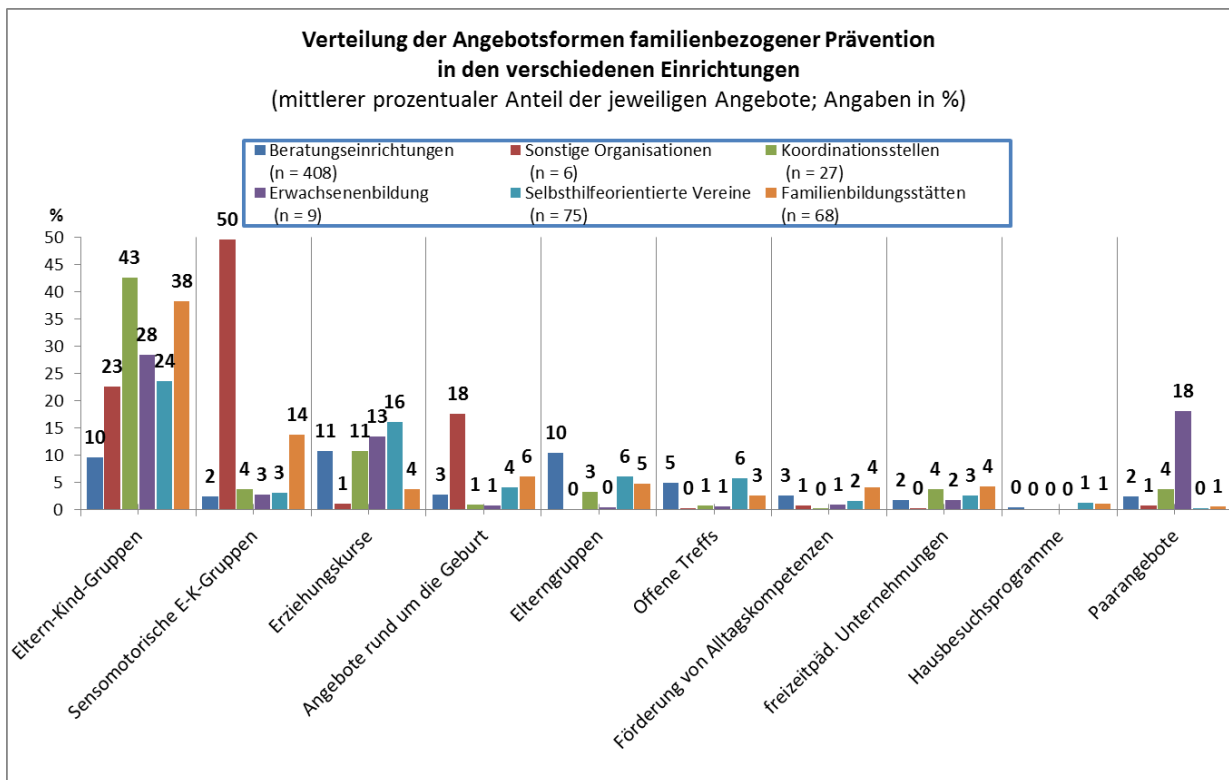
In der bislang für die Bundesrepublik Deutschland umfassendsten Bestandaufnahme und Meta-Evaluation von Angeboten im Elternbildungsbereich untersuchten Lösel et al. (2006b) im Rahmen einer repräsentativen Befragung<sup>11</sup> präventiv angesetzte, kursförmig organisierte Angebote der Eltern- und Familienbildung, die direkt oder indirekt die Förderung von Erziehungskompetenzen in Familien zum Ziel haben (Bezugsjahr: 2004). Neben Familienbildungsstätten wurden als Hauptträger der Angebote Beratungseinrichtungen, selbsthilfeorientierte Vereine sowie Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung, Seelsorge und Wohlfahrtspflege in die Bestandaufnahme einbezogen. Ausgehend von der als repräsentativ dargestellten Datengrundlage gehen Hochrechnungen von Lösel et al. (2006b, S. 7f.) davon aus, dass im Jahr 2004 rund 197.000 Veranstaltungen im Sinne des oben genannten Untersuchungsgegenstandes im bundesdeutschen Raum angeboten wurden. Damit kommt durchschnittlich auf je 46 in Deutschland lebende Familien mit minderjährigen Kindern ein Angebot (vgl. Lösel et al. 2006b, S. 149). Aufgrund des allgemein konstatierten Weiterwachsens des Angebotsmarktes ist aber davon auszugehen, dass die berichteten Zahlen inzwischen noch deutlich höher liegen.

Die untersuchten Kurs- und Gruppenangebote können unterteilt werden in folgende Angebotsarten: Eltern-Kind-Gruppen, sensomotorische Eltern-Kind-Gruppen, Erziehungskurse, Geburtsvor- und Nachbereitungen, Elterngruppen, offene Treffs, Förderung von Alltagskompetenzen, freizeitpädagogische Unternehmungen, Hausbesuchsprogramme und Paarangebote (Lösel et al. 2006b, S. 38, Abb. II-5; gelistet in der Reihenfolge der Häufigkeit in der Gesamtverteilung). Die darunter mit Abstand am häufigsten vorzufindende Angebotsart stellen allgemeine Eltern-Kind-Gruppen oder Krabbelgruppen sowie Eltern-Kind-Gruppen mit Fokus auf sensomotorische Inhalte dar. Das mit Abstand am häufigsten verbreitete Konzept ist hier das Prager-Eltern-Kind-Programm (PEKiP)<sup>12</sup>. Abb. 1 stellt in einer eigenen Darstellung die von Lösel et al. (2006b, S. 38; Tab. II-6) ermittelte Verteilung der Angebotsformen familienbezogener Prävention in den von ihnen befragten Einrichtungen grafisch dar.

---

<sup>11</sup> In Bestandaufnahme wurden Fragebögen von insgesamt 883 Einrichtungen einbezogen, die im Bezugsjahr 2004 Veranstaltungen zur Eltern- und Familienbildung angeboten hatten. Insgesamt erhielten die rückgesandten Fragebögen Nennungen von 27.796 solcher Bildungsangebote, darunter detaillierte Beschreibungen von 1.451 angebotenen Einzelmaßnahmen (s. ausführlich dazu Lösel et al. 2006b).

<sup>12</sup> Programmbeschreibung „PEKiP“: <http://www.pekip.de> (Zugriff am: 02.01.2017)



**Abbildung 1:** Verteilung der Angebotsformen familienbezogener Prävention in verschiedenen Einrichtungen nach Lösel et al. (2006b, S. 38; Tab. II-6); eigene Darstellung

Den Daten kann entnommen werden, dass nach Eltern-Kind-Gruppen *Erziehungskurse* die am nächsthäufigsten anzufindende Form familienbezogener Präventionsangebote darstellen. Tschöpe Scheffler (2005b, S. 248) spricht in Hinblick auf die in den letzten Jahren in Deutschland stark expandierende Elternkurslandschaft von einem großen, fast unübersichtlichen und teilweise kommerzialisierten „Markt der Möglichkeiten“. Der weiter expandierende Markt reagiert mit einer Vielzahl unterschiedlicher Programme auf die zunehmenden Anforderungen an Mütter und Väter, „(...) die sich zwar eine Familie wünschen, ihre Kinder lieben und für sie auch »das Beste« tun wollen, aber dennoch angeben, dass sie sich im Erziehungsalltag oftmals überfordert, hilflos und unsicher fühlen“ (Tschöpe-Scheffler 2005b, S. 249).

Die vorliegende Arbeit nimmt keine Bestandaufnahme und Beschreibung dieser oder weiterer Elternbildungsangebote vor. Solche Überblicke über den diesbezüglichen Markt sowie Beschreibungen und Vergleiche einzelner Programme sind in den letzten Jahren bereits in vielfältiger Form zur Verfügung gestellt worden (so beispielsweise bei Lissewski 2008, bei Sterzing 2011 und bei den Vergleichen von Tschöpe-Scheffler 2005a, 2006)<sup>13</sup>. Betont sei aber an dieser Stelle, dass die

<sup>13</sup> An dieser Stelle sei beispielhaft auf den Reader von Lissewski (2008) verwiesen, in dem ein Überblick über Elternbildungsprogramme zur Verfügung gestellt wird. Mit einheitlichem Raster werden die jeweiligen Zielgruppen, Ziele, Hintergrund, Inhalt, Methode, Ablauf, Kosten/Finanzierung, Qualifikation und Evaluierung von zehn Kursen und Programmen mit dem Schwerpunkt „Übergang zur Elternschaft/die ersten Lebensjahre“, 20 „Elternkurse“ und fünf weitere „besondere Formen der Elternbildung“ beschrieben.

vielfältigen Elternkurse bei weitem nicht gleichmäßig stark in Anspruch genommen werden. So gibt es einige Elternkurse, die sich in Deutschland besonders etabliert haben und um ein vielfaches stärker frequentiert sind als andere Kurse. Laut der repräsentativen Bestandaufnahme von Lösel et al. (2006; S. 60f.) sind die fünf Elternkurse, welche im bundesdeutschen Raum am häufigsten angeboten wurden (Bezugsjahr 2004), namentlich:

- Starke Eltern – starke Kinder<sup>14</sup> (52,5 % der erfassten Erziehungskurse),
- Triple P – Positive Parenting Program/Positives Erziehungsprogramm<sup>15</sup> (18,2 % der erfassten Erziehungskurse),
- Kess-erziehen<sup>16</sup> (6,6 % der erfassten Erziehungskurse),
- Gordon-Familien-Training<sup>17</sup> (5,5 % der erfassten Erziehungskurse) und
- Familienteam<sup>18</sup> (1,7 % der erfassten Erziehungskurse).

Als Beispiele weiterer Elternprogramme, die bei Lösel et al. (2006b) unerwähnt bleiben, auf der Liste der derzeitig verbreiteten Programme aber nicht ungenannt bleiben sollten, seien (in alphabetischer Reihenfolge und ohne Anspruch auf Vollständigkeit oder Wertung) genannt:

- Effekt – Entwicklungsförderung in Familien: Eltern- und Kinder-Training<sup>19</sup>,
- ELTERN-AG – Präventionsprogramm für sozial benachteiligte Eltern<sup>20</sup>,
- Eltern stärken – Dialogische Elternseminare<sup>21</sup>,
- ELTERN-TALK<sup>22</sup>,
- Encouraging-Elterntraining – Schoenaker-Konzept<sup>23</sup>
- FuN – Familie und Nachbarschaft<sup>24</sup>,
- HIPPY – Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters<sup>25</sup>,
- Opstapje – Schritt für Schritt<sup>26</sup>,
- PAT – Parents as Teachers/Mit Eltern lernen<sup>27</sup>
- Rendsburger Elterntraining<sup>28</sup>,
- Rucksack/Rucksack Kita<sup>29</sup>,
- STEP – Systematisches Training für Eltern und Pädagogen<sup>30</sup>,
- TAFF – Training, Anleitung, Förderung von und für Familien<sup>31</sup>.

<sup>14</sup> „Starke Eltern – starke Kinder“: <http://www.sesk.de> (Zugriff am: 02.01.2017)

<sup>15</sup> „Triple P“: <http://www.triplep.de> (Zugriff am: 02.01.2017)

<sup>16</sup> „Kess erziehen“: <http://www.kess-erziehen.de> (Zugriff am: 02.01.2017)

<sup>17</sup> „Gordon-Training“: <http://www.gordontraining.org> (Zugriff am: 02.01.2017)

<sup>18</sup> „Familienteam“: <http://www.familienteam.org> (Zugriff am: 02.01.2017)

<sup>19</sup> „EFFEKT“: <http://www.effekt-training.de> (Zugriff am: 02.01.2017)

<sup>20</sup> „ELTERN-AG“: [www.eltern-ag.de](http://www.eltern-ag.de) (Zugriff am: 02.01.2017)

<sup>21</sup> „Eltern stärken“: <http://www.jugendamt.dortmund.de> (Zugriff am: 02.01.2017)

<sup>22</sup> „ELTERN-TALK“: <http://www.elterntalk.net> (Zugriff am: 02.01.2017)

<sup>23</sup> „Encouraging-Elterntraining“: <http://www.schoenaker.de/vitae/encouragingtraining> (Zugriff am: 02.01.2017)

<sup>24</sup> „FuN“: <http://www.praepaed.de/fun/konzept/> (Zugriff am: 02.01.2017)

<sup>25</sup> „HIPPY“: <http://www.hippy-deutschland.de> (Zugriff am: 02.01.2017)

<sup>26</sup> „Opstapje“: <http://www.impuls-familienbildung.de/opstapje.html> (Zugriff am: 02.01.2017)

<sup>27</sup> „PAT“: <http://www.pat-mitellernlernen.org/> (letzter Zugriff des Verf.: 02.01.2017)

<sup>28</sup> „Rendsburger Elterntraining“: <http://www.rendsbuergen-elterntertraining.de/> (Zugriff am: 02.01.2017)

<sup>29</sup> „Rucksack“/„Rucksack Kita“: <http://www.kommunale-integrationszentren-nrw.de/rucksack-1> (Zugriff am: 02.01.2017)

<sup>30</sup> „STEP“: <http://www.instep-online.de/> (Zugriff am: 02.01.2017)

<sup>31</sup> „TAFF“: <http://www.taff-awo.de/> (Zugriff am: 02.01.2017)

Ein Aspekt, der die Weitläufigkeit des derzeitigen Elternbildungsmarktes aufzeigt, ist die Fokussierung der einzelnen Programme auf ganz unterschiedliche Adressaten. So widmen sich einige Programme beispielsweise spezifischen Personengruppen, Altersgruppen, Themen oder Settings. Beispielhaft genannt werden können die Programme „FuN-Baby“, das speziell für Mütter von Babys bis etwa 1,5 Jahren entwickelt wurde (s. Brixius et al. 2006; Piltmann und Brixius 2012), „Elterntalk“, das sich dem Thema Suchtprävention widmet (s. Aktion Jugendschutz Landesarbeitsstelle Bayern e.V. 2014; Ziesel 2005), „KiFa – Kinderbetreuung und Familienbildung“, welches immer an das Setting Kindertageseinrichtung angebunden durchgeführt wird (s. Fröhlich-Gildhoff et al. 2005), oder „HIPPY“, das sich an Familien mit Migrationshintergrund und sozial benachteiligte Familien mit Kindern im Vorschulalter wendet (s. Selver 2001).

*Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen* gelten dabei als eine Zielgruppe, die einer besonderen Aufmerksamkeit und Förderung bedürfen, allerdings schwer zu erreichen sind und die Familien- und Elternbildung daher vor ein Dilemma stellt (s. zum Dilemma der Elternbildung ausführlich Kap. 2.2.2). In den letzten Jahren zeigt sich der Trend, klassische universelle Angebote in der sozialpädagogischen Familienhilfe dahingehend weiterzuentwickeln, auch diese Familien mehr in den Blick zu nehmen und niedrigschwellig zu erreichen. Im Folgenden werden Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen mit ihren Risikolagen, ausgewählten Belastungsfaktoren, der Herausforderung ihrer Erreichbarkeit sowie das Angebot des Familienbildungsmarktes für eben diese Familien in den Blick genommen.

## **2.2 Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen als Adressaten der Familienbildung**

Wie im Kap. 2.1.1 beschrieben, richtet sich die Familienbildung mit ihren Elternprogrammen nicht mehr nur an bestimmte Elterngruppen, sondern an *alle* Eltern zur Förderung ihrer Erziehungs- und Alltagskompetenzen (vgl. AWO Bundesverband e.V. 2010, S. 21). Trotz dieser verallgemeinerten Ausrichtung identifiziert die Familienbildung solche Familien, die einen größeren Unterstützungsbedarf aufweisen, weil sie unter Umständen leben, die sich ungünstig auf die Bildungs- und Entwicklungsprozesse ihrer Kinder auswirken können. Diese Adressatengruppe wird häufig mit dem Begriff *sozial benachteiligte Familien* betitelt.

### Exkurs: Zum sprachlichen Dilemma der Begrifflichkeit *soziale Benachteiligung*

Bei der Verwendung der Begrifflichkeit *soziale Benachteiligung* trifft man auf ein sprachliches Dilemma: Auf der einen Seite steht die Fachsprache, in welcher sich klare, wertneutrale Fachtermini etabliert haben, zu der soziale Benachteiligung im oben definierten Sinne gehört. Auf der anderen Seite wird die Begrifflichkeit im Alltagsgebrauch der allgemeinen Öffentlichkeit und der Presse wenig wertschätzend oder sogar abschätzend verwendet. So wird *soziale Benachteiligung* hier oft gleichgesetzt mit *ungebildet*, *Unterschicht*, *Prekariat* oder *arm* (Sterzing 2011, S. 11ff.). Die Begriffsverwendung *sozial benachteiligt* deckt daher je nach Verwendungsgebiet das ganze Spektrum eines pragmatischen Einsatzes bis hin zur strengen Vermeidung ab (s. ausführlicher dazu Sterzing 2011, S. 11ff.)

Um das Fachtermini-Dilemma abzuschwächen, wird in der vorliegenden Arbeit statt von *sozial benachteiligte Familien* zu sprechen die Bezeichnung *Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen* verwendet. Wo sich allerdings auf Fachliteratur bezogen wird, in welcher der Begriff *soziale Benachteiligung* (oder auch *Bildungsferne* oder *Risikofamilie*) Anwendung gefunden hat, wird dieser in der vorliegenden Arbeit im wissenschaftlichen Sprachgebrauch ebenfalls *wertneutral* verwendet. Allgemein wird hier unter *sozial benachteiligt* nach Sterzing (2011, S. 10) die Tatsache verstanden, „(...) dass es Menschen gibt, die aufgrund von Merkmalen, die durchaus sehr verschieden sein und einzeln oder kombiniert auftreten können, als benachteiligt eingestuft werden“ (Sterzing 2011, S. 10).

Im folgenden Kapitel wird auf eben solche Merkmale eingegangen. Zudem werden Risikolagen und ausgewählte Risiko- und Belastungsfaktoren beschrieben, welche eine soziale Benachteiligung bei Familien und insbesondere bei ihren Kindern ausmachen können.

#### 2.2.1 Risikolagen und Risikofaktoren für die Entwicklungschancen von Kindern

In Deutschland besteht nach wie vor ein enger Zusammenhang zwischen familiären Lebensverhältnissen, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb, wobei sich die Rahmenbedingungen für Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern dabei anhand einiger Strukturmerkmale der Familien – insbesondere die Faktoren des (relativen) Armutsrisikos<sup>32</sup>, der Arbeitslosigkeit und Bildungsferne (vgl. beispielsweise Grgic et al. 2010, S. 4f.; Leu und Prein 2010, S. 18) beschreiben lassen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 27).

---

<sup>32</sup> Von der relativen Armut wird die Bedürftigkeit der Mindestsicherungsleistungen – dem *soziokulturellen Existenzminimum* – unterschieden, welche in Deutschland mit dem Sozialhilferecht abgesichert wird. Diese beiden für Deutschland relevanten Armutskategorien meinen aber noch nicht die Notlage im Sinn absoluter oder primärer Armut, welche mit dem *physischen Existenzminimum* bezeichnet wird. Dieses ist aber für den bundesdeutschen Raum kein relevantes Konzept, da das deutsche Wohlstandsniveau mit einigen wenigen Ausnahmen wesentlich über diesem physischen Existenzminimum liegt (vgl. BMAS 2008, S. 20f.).

## Risikolagen

Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016) leitet aus den risikobehafteten Familienstrukturmerkmalen drei Typen von Risikolagen von Kindern ab, die in Tab. 1 dargestellt und im Folgenden näher erläutert werden: 1. die Risikolage formal gering qualifizierter Eltern, 2. die soziale Risikolage und 3. die finanzielle Risikolage. Nach Definition der Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016, S. 27f.) liegt die *Risikolage formal gering qualifizierter Eltern* für Kinder vor, wenn von beiden Elternteilen weder eine abgeschlossene Berufsausbildung noch eine Hochschulzugangsberechtigung vorliegt. Die *soziale Risikolage* umfasst, dass kein im Haushalt lebender Elternteil erwerbstätig ist. Eine *finanzielle Risikolage* liegt dann vor, wenn das Familieneinkommen des Haushaltes, in dem das Kind aufwächst, unterhalb der Armutsgefährdungsgrenze<sup>33</sup> von 60 % des Durchschnittsäquivalenzeinkommens in Deutschland liegt.

**Tabelle 1:** Quoten zu Risikolagen von Kinder unter 18 Jahren in Deutschland im Jahr 2014; Datenquelle: Bildungsbericht 2016 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 27f. und Tab. A4-3web); eigene Darstellung

Risikolage	Quoten in 2014		
	allgemein	Kinder Alleinerziehender	Kinder mit Migrationshintergrund
<b>Risikolage formal gering qualifizierter Eltern</b> liegt vor, wenn beide Eltern weder eine abgeschlossene Berufsausbildung noch eine Hochschulzugangsberechtigung vorweisen können	rückläufig von 13% in 2006 auf <b>11%</b> in 2014	<b>23%</b>	<b>24%</b> (Eltern türk. Herkunft: 45%, Eltern aus sonstigen EU-28-Staaten: 21 %)
<b>soziale Risikolage</b> liegt vor, wenn kein im Haushalt lebender Elternteil erwerbstätig	rückläufig von 12% in 2006 auf <b>10%</b> in 2014	<b>32%,</b>	<b>14%</b>
<b>finanzielle Risikolage</b> liegt vor, wenn das Familieneinkommen unter der Armutsgefährdungsgrenze von 60 % des Durchschnittsäquivalenzeinkommens liegt	mit <b>19%</b> in 2014 weitgehend konstant seit 2006	<b>41 %,</b>	<b>30%</b>

<sup>33</sup> „Zur Bestimmung der Armutsgefährdungsgrenze werden die Haushaltsäquivalenzeinkommen herangezogen. Das Einkommen eines Haushalts ist die Summe der persönlichen Nettoeinkommen aller Haushaltsmitglieder. Beim Äquivalenzeinkommen handelt es sich um eine Rechengröße, die das Einkommen von Haushalten unterschiedlicher Größe und Zusammensetzung vergleichbar macht. Hier wird als Äquivalenzskala die „modifizierte OECD-Skala“ verwendet, nach der die erste erwachsene Person das Gewicht 1 erhält, weitere Erwachsene sowie Kinder ab 14 Jahren das Gewicht 0,5 und Kinder unter 14 Jahren das Gewicht 0,3. Bei weniger als 60 % des Medians des Durchschnittsäquivalenzeinkommens nach Bundesmaßstab wird von einer Armutsgefährdung ausgegangen“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 29, methodische Erläuterung).

Die in Tab. 1 dargelegten Statistiken verdeutlichen, dass die *finanzielle Risikolage* die in Deutschland am häufigsten auftretende Risikolage ist: 19 % der unter 18-Jährigen sind armutsgefährdet (Bezugsjahr: 2014). Demnach wächst jedes fünfte Kind in einem Haushalt auf, in dem das Familieneinkommen unter der Armutsgefährdungsgrenze von 60 % des Durchschnittsäquivalenzeinkommens liegt. Dieser Armutsquotient ist über die letzten Jahre seit 2006 hinweg weitgehend konstant. Von der *Risikolage formal gering qualifizierter Eltern* sind im Jahr 2014 11% der unter 18-Jährigen und von einer *sozialen Risikolage* 10 % betroffen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 27f.).

Sieht man sich neben den Quoten für die finanzielle Risikolage die SGB II-Hilfequote von Ende 2011 an, so zeigt sich, dass zu diesem Zeitpunkt jedes siebte Kind unter 15 Jahren von Hartz IV lebte – in den neuen Bundesländern betraf das sogar jedes vierte Kind (Schneider et al. 2012, S. 1). Auch der 4. Armuts- und Reichtumsbericht des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS 2013, S. 109) berichtet über eine Armutsrisikoquote bei Kindern von 15,6 %. Schneider et al. (2012) betonen bei den Betrachtungen dieser Zahlen, dass von einem Rückgang der Kinderarmut, welche Anfang 2011 in der Presse Schlagzeile machte, nicht die Rede sein könne. So stimme es zwar, dass Ende 2011 fast 15 % weniger Kinder im Hartz IV-Bezug waren als noch im Jahr 2006. Die SGB II-Quote sei aber dennoch seit der Einführung von Hartz IV auf fast gleichbleibend hohem Niveau verblieben. Das läge daran, dass im betrachteten Zeitraum von 2006 bis 2011 auch die *Gesamtzahl* der Kinder in Deutschland ganz deutlich zurückgegangen sei. Der Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Kinderarmut und der demografischen Entwicklung wurde in den durch die Presse gehenden Betrachtungen fälschlicherweise nicht berücksichtigt (Schneider et al. 2012, S. 1ff.).

### **Risikofaktor Alleinerziehungsstatus**

Neben den Risikolagen sind auch Belastungs- und Risikofaktoren für die Beschreibung sozialer Benachteiligung zu beachten. Als eine besondere Risikogruppe für (relative) Armut gelten Alleinerziehende. Alleinerziehend zu sein, sei das Armutsrisiko schlechthin – und zwar ganz unabhängig vom Wohnort und dem wirtschaftlichen Umfeld der betroffenen Personen (Schneider et al. 2012, S. 6). So lag die SGB II-Quote von Alleinerziehenden mit Kindern unter 18 Jahren im Jahr 2010 laut Mikrozensus und eigenen Berechnungen von Schneider et al. (2012) bei 39,7 %.<sup>34</sup> In Übereinstimmung legt der aktuelle Bildungsbericht dar, dass die Quoten für alle drei definierten Risikolagen für Kinder Alleinerziehender deutlich höher ausfallen als für die Gesamtheit der in Deutschland lebenden unter 18-jährigen Kinder ohnehin: Für die Risikolage formal gering

---

<sup>34</sup> zum Vergleich: Bei Paaren in Bedarfsgemeinschaft mit gleichaltrigen Kindern liegt sie bei 8,0 %; vgl. Tab. 3 bei Schneider et al. 2012, S. 5).

qualifizierter Eltern (23 %) liegt sie um 12 Prozentpunkte höher und für die soziale (32 %) sowie die finanzielle Risikolage (41 %) um je 22 Prozentpunkte höher (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 27ff.).

### Risikofaktor *Migrationshintergrund*

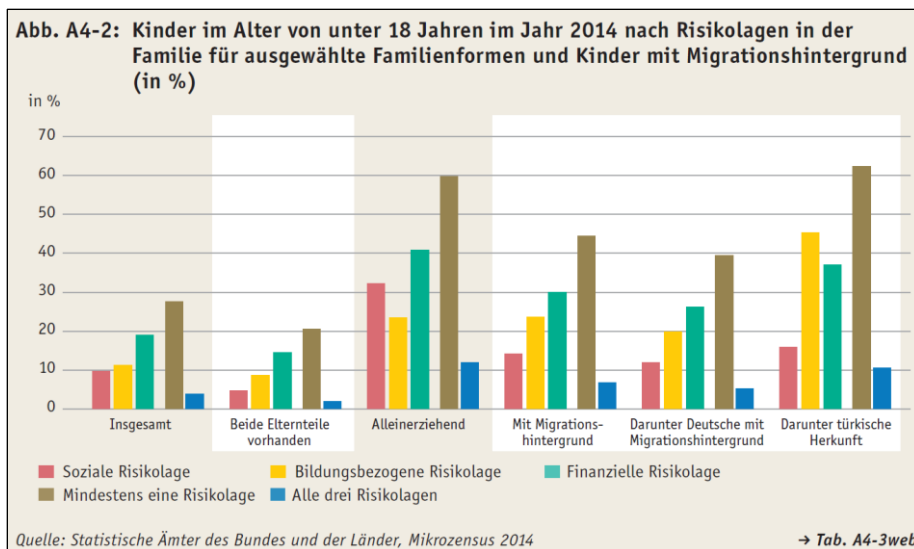
Neben einem Alleinerziehungsstatus gehört auch das Vorhandensein eines Migrationshintergrundes zu den größten analysierten Risikofaktoren für die Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern. Der aktuelle Bildungsbericht belegt diesbezüglich, dass Kinder mit Migrationshintergrund allen drei Risikolagen überdurchschnittlich ausgesetzt sind: die finanzielle Risikolage liegt hier um vergleichsweise 30 Prozentpunkte höher (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 27ff.). Ein Alleinerziehungsstatus ebenso wie ein Migrationshintergrund erhöhen somit die Wahrscheinlichkeit, von einer oder von mehreren Risikolagen betroffen zu sein.

Bei der Diskussion um Belastungsfaktoren für Familien wird dabei immer wieder darauf hingewiesen, dass ein Migrationshintergrund an sich nicht pauschal als soziale Benachteiligung definiert werden darf, „(...) da Migranten/innen selbstverständlich nicht per se sozial benachteiligt sind. Migrationshintergrund kann bei erfolgreicher Integration auch eine große Ressource darstellen“ (Sterzing 2011, S. 13). Dennoch bleibt mit den oben genannten Daten zusammenzufassen, dass das Vorhandensein eines Migrationshintergrundes in Deutschland ein empirisch festgestelltes Armutrisiko darstellt: „Junge Menschen mit Migrationshintergrund leben häufiger in Risikolagen: Kinder und Jugendliche ohne Migrationshintergrund sind zu einem Fünftel von mindestens einer Risikolage betroffen. Mit Migrationshintergrund liegt der Anteil deutlich höher: in der 1. Generation bei 55 % und in der 2. Generation bei 42 %“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 10). Abb. 2 gibt – entnommen aus dem aktuellen Bildungsbericht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 27) – einen Überblick über den Zusammenhang von Risikolagen und den ausgewählten Faktoren *Alleinerziehungsstatus* und *Migrationshintergrund*.<sup>35</sup>

---

<sup>35</sup> Zu den verschiedenen möglichen Belastungsebenen durch einen Migrationshintergrund sei an dieser Stelle ausführlicher auf den 4. Armut- und Reichtumsbericht der Bundesregierung verwiesen (BMAS 2013).





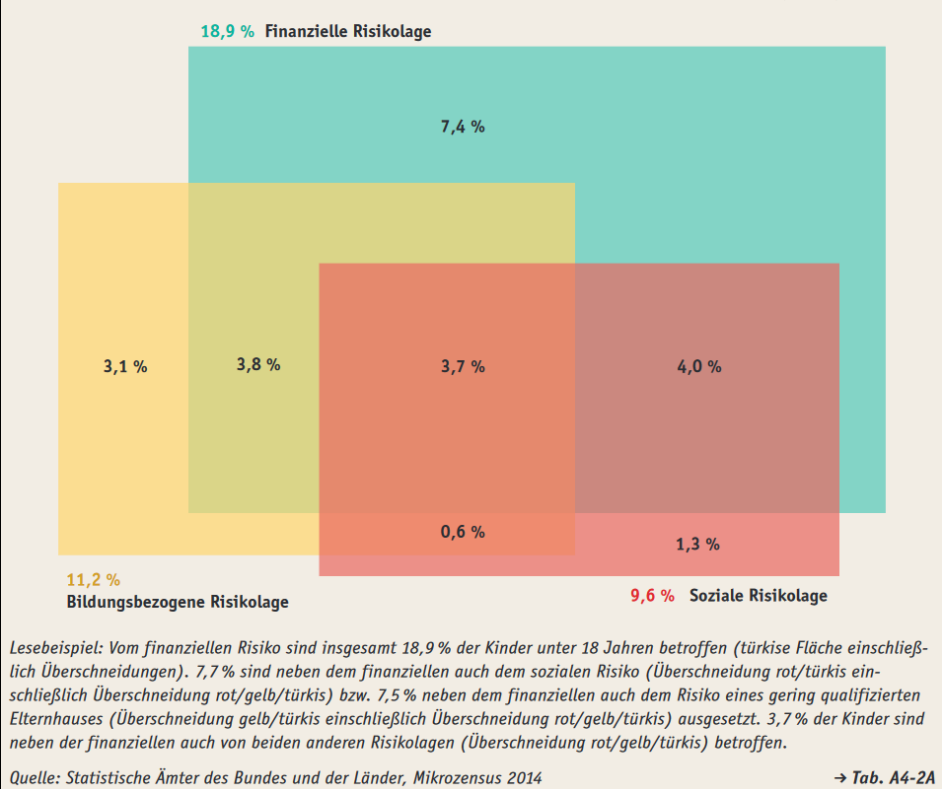
**Abbildung 2:** Kinder nach Risikolagen in der Familie für ausgewählte Familienformen und Kinder mit Migrationshintergrund (Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 27, Tab. A4-2)

### Kumulation von Belastungsfaktoren und Risikolagen

Bei der Betrachtung sozialer Benachteiligung ist zu beachten, dass Belastungs- und Risikofaktoren häufig kumuliert auftreten. Ein Migrationshintergrund ist beispielsweise „(...) häufiger mit geringerem Haushaltseinkommen und Bildungsniveau verknüpft, so dass sich sozial schwache Familien und Familien mit Migrationshintergrund in Teilen überschneiden. Diese Kumulation gilt aber auch für andere Belastungsfaktoren. Gerade eine solche Kumulation einzelner Risikofaktoren führt zu ungünstigen Entwicklungen beim Kind“ (Lösel et al. 2006b, S. 158). Je mehr Risikofaktoren sich kumulieren und je weniger Ressourcen dem entgegengesetzt werden können, desto größer ist die Belastung (Sterzing 2011, S. 11). Auch spielt es eine Rolle, wie lange Familien den Risikofaktoren ausgesetzt sind, „(...) da sich die Ressourcen mit zunehmender Dauer der Belastung erschöpfen. Aufgrund der Vielzahl potenzieller Belastungsfaktoren sowie deren Kombinationen und Ausprägung im Einzelfall tritt soziale Benachteiligung in zahlreichen Variationen auf“ (Sterzing 2011, S. 11).

Ebenso wie die Belastungs- und Risikofaktoren, bestehen auch die abgeleiteten Risikolagen nicht unabhängig voneinander. So sind beispielsweise von den 19 % der Kinder in finanzieller Risikolage nur 7,4 % ausschließlich von dieser einen Risikolage betroffen. Bei 7,5 % aller Kinder unter 18 Jahren ist sie kumuliert mit einer bildungsbezogenen und bei 4,3% mit einer sozialen Risikolage. Seit 2006 liegt der Anteil von Kindern, die in Haushalten mit allen drei Risikolagen aufwachsen, allgemein bei rund 4 %. Bei Kindern Alleinerziehender sowie mit Migrationshintergrund liegt der Anteil mit 12 % und 7 % wiederum deutlich höher. Abb. 3 gibt – dem Bildungsbericht 2016 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 28) entnommen – einen Überblick über die entsprechenden Überschneidungen.

**Abb. A4-4A: Überschneidungen der Risikolagen der unter 18-Jährigen 2014 (in %)**



**Abbildung 3:** Überschneidung der Risikolagen der unter 18-Jährigen 2014  
(Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 226, Tab. A4-4A)

Kumulierte Belastungen wirken sich in Familien nicht nur auf die Lebenslage, die Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder aus, sondern erhöhen auch das Risiko, dass die betroffenen Eltern mit der Erziehung ihrer Kinder überfordert sind – selbst wenn sie ihnen die bestmöglichen Entwicklungsbedingungen bieten *wollen* (Tschöpe-Scheffler 2006, S. 9f.). Daher sollten insbesondere belastete Eltern in sozial benachteiligten Lebenslagen Unterstützung und Förderung durch Familienbildungsmaßnahmen erhalten. Dieser Bedarf ist allgemein anerkannt. Er stößt aber auf ein Dilemma, welches allgemein als *Dilemma der Elternbildung* oder *allgemeines Präventionsdilemma* bekannt ist (Bauer und Bittlingmayer 2005) und im Folgenden erläutert wird.

### 2.2.2 Erreichen der Zielgruppe: das Präventionsdilemma

In der Fachöffentlichkeit und der Diskussion um Familienbildung herrscht allgemeine Übereinstimmung darüber, dass Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen Angebote, die im Rahmen der Familienbildung *allen* Familien offen stehen, selten in Anspruch nehmen. Stattdessen spricht die klassische Familienbildung vor allem Eltern an, die der Mittelschicht angehören. So werden mit traditionellen Angebote der Familienbildung selektiv eher gebildete und bildungsmotivierte Familien mit guten Ressourcen erreicht, während sie von Familien mit größerem

Unterstützungsbedarf nicht in Anspruch genommen werden (vgl. Sterzing 2011, S. 7; s. auch Bauer und Bittlingmayer 2005; Sann und Thrum 2005b, S. 9f.). Als eine grundlegende Ursache dafür wird in der Forschung das sogenannte *Dilemma der Elternbildung* oder *allgemeine Präventionsdilemma* genannt (Bauer und Bittlingmayer 2005). Dieses beinhaltet, dass sich Elterngruppen unterschiedlicher sozialer Herkunft und Hierarchie sowie unterschiedlicher Verfügbarkeit über ökonomische, kulturelle und soziale Ressourcen in ihrem Nachfrageverhalten in Bezug auf Familienbildungsangebote unterscheiden (Bauer und Bittlingmayer 2005, S. 265, 273). Ein allgemeines Kennzeichen des Präventionsdilemmas besteht zudem darin, „(...) dass gerade Eltern, die einen erhöhten Bedarf an Begleitung und Beratung in Erziehungsfragen haben, durch bestehende Elternbildungsangebote kaum oder nur schwer zu erreichen sind“ (Bauer und Bittlingmayer 2005, S. 273).

Als weiterer Aspekt des Präventionsdilemmas kommt hinzu, dass Programme, welche sich unter der Kategorie „selektive Präventionsmaßnahmen“ (s. zu dieser Kategorie die Beschreibung in Kap. 3.5.2) zusammenfassen lassen, sich nicht an Familien mit Kindern richten, welche bereits als *entwicklungsauffällig* diagnostiziert wurden. Stattdessen adressieren sie Eltern und Kinder, welche allenfalls *risikobelastet* sind. Die betroffene Elterngruppe sieht daher selber häufig keinen unmittelbaren Handlungsbedarf bezüglich der gezielten Entwicklungsförderung ihrer Kinder (Lanfranchi und Burgener Woeffray 2013, S. 609).

Wissenschaftlich belegt wird das Dilemma auch durch Evaluationen einzelner Programme. Als Beispiele können hier Befunde aus dem in Deutschland am häufigsten angebotenen Programm „Starke Eltern – starke Kinder“ des Deutschen Kinderschutzbundes<sup>36</sup> genannt werden: So berichtet Rauer (2009), dass 93 % der an diesem Programm teilnehmenden Eltern zumindest einen Realschulabschluss und 31 % sogar einen (Fach-)Hochschulabschluss haben (Rauer 2009, S. 82, dort Tab. 7\_1). Programmübergreifend ermitteln Lösel et al. (2006b, S. 9) diesbezüglich in ihrer Bestandaufnahme über im bundesdeutschen Raum durchgeführte Elternprogramme, dass die TeilnehmerInnen aller der von ihnen untersuchten Angebote hauptsächlich mittleren und höheren sozialen Schichten angehören (siehe zu der Bestandaufnahme die Ausführungen in Kap. 2.2.3). Nur 15 % von ihnen sind dagegen der – dort so betitelten – Unterschicht zugehörig. Bei Maßnahmen, die von Familienbildungsstätten angeboten werden, liegt der Anteil sogar nur bei 10 % (vgl. Lösel et al. 2006b, S. 159). Als Folgerung ihrer Forschung fassen sie zusammen, dass Familien mit besonderer Belastung (wie Alleinerziehende, sehr junge Eltern, Migranten und finanziell schwache Familien) sowohl in den Zielsetzungen als auch im faktischen Angebot unterrepräsentiert sind und das bisherige Angebot der Familienbildung noch mehr als bislang auf sie zugeschnitten werden sollte

---

<sup>36</sup> Programmbeschreibung „Starke Eltern – starke Kinder“: [www.starkeeltern-starkekinder.de](http://www.starkeeltern-starkekinder.de) (Zugriff am: 01.02.2017)

(vgl. Lösel et al. 2006b, S. 12). Diese Passgenauigkeit von Programmen fordert auch Sterzing (2011), wenn sie schreibt, dass die Ausrichtung von Programmkonzepten an den tatsächlichen Bedarfen der jeweils zu erreichenden Familien eine zentrale Voraussetzung für die Wirksamkeit von präventiven Angeboten sei: „Je besser die Passung zwischen Angebot und Bedarf, desto leichter gelingt es mit Hilfe von präventiven Angeboten tatsächlich familienunterstützend wirksam zu werden“ (Sterzing 2011, S. 7).

Über diese Notwendigkeit besteht allgemeine Übereinstimmung. Der Frage danach, wo die Ursachen für das Präventionsdilemma liegen – weshalb also die Angebote der Familienbildung von sozial benachteiligten Familien kaum in Anspruch genommen werden –, ist in den letzten Jahren nachgegangen worden. Als bekannteste Teilnahmehürden für Eltern dieser Zielgruppe listet der AWO Bundesverband e.V. (2010) mit Bezug auf Schlicht (2010) neben Schichtzugehörigkeit durch geringes Einkommen und niedriges Bildungsniveau folgende Gründe auf:

- (zu hohe) Teilnahmebeiträge,
- zu hoher bürokratischer Aufwand,
- klassische Komm-Struktur versus Geh-Struktur,
- fehlende muttersprachliche Kontakt- und Vertrauensperson,
- Sprachbarrieren,
- unpersönlicher, förmlicher Kommunikationsstil bei den MitarbeiterInnen,
- problemorientierte Ansätze und Befürchtung von Stigmatisierung,
- Angst vor „staatlicher, öffentlicher“ Kontrolle,
- Unkenntnis bezüglich des deutschen (Weiter-)Bildungssystems,
- fehlende Traditionen in der Herkunftsfamilie: Beratungs- und Weiterbildungsangebote sind unüblich,
- schlechte Erfahrungen mit schulischer Bildung sowie
- häufige Erfahrungen, auf Unverständnis zu stoßen (AWO Bundesverband e.V. 2010, S. 57).

Sieht man sich diese Auflistung der Teilnahmehürden an, so zeigt sich, dass es neben einigen praktischen Gründen seitens der Eltern – wie Kosten und Sprachbarrieren – einerseits durch die Konzeption der Programme selbst bedingte Gründe – wie Komm-Strukturen, Kommunikationsstil und bürokratischer Aufwand –, zweitens aber vor allem Einstellungen, Mentalität und Befürchtungen der Eltern sind, welche dazu führen, dass Angebote der Familienbildung nicht angenommen werden. Dazu gehören die aufgelisteten Befürchtungen der Stigmatisierung und Kontrolle, die fehlenden Kenntnisse und Traditionen sowie bisherige schlechte Erfahrungen in Bezug auf Bildung und Verständnis. Bauer und Bittlingmayer (2005) kommen ebenso zu dem Schluss, dass die Kostenperspektive als Aspekt der ökonomischen Mangellage sozial benachteiligter Bevölkerungsgruppen zwar eine plausible Erklärung für ihre schwere Erreichbarkeit ist, diese das Präventionsdilemma aber nicht vollständig erklären kann. Auch sie sehen stattdessen den

Hauptgrund bei den Einstellungen der betroffenen Familien und überschreiben diesen Grund mit den Schlagworten „*Lebensweisen und Lebensstile sozial randständiger Gruppen*“ (Bauer und Bittlingmayer 2005, S. 274). So liegt im dem Verständnis der Lebensstile „(...) derzeit die größte Erklärungskraft, um die Distanz benachteiligter Gruppen zu Bildungsangeboten im Allgemeinen, zur Elternbildung im Besonderen verstehen zu können“ (Bauer und Bittlingmayer 2005, S. 174). Auch aus der Kulturosoziologie und Ungleichheitsforschung ist bekannt, dass Lebensstile in erster Linie mit Erfahrungen, Möglichkeiten und Einschränkungen von Menschen zusammenhängen und dass diese wiederum gesellschaftlichen Lebensbedingungen unterliegen. Aus diesem Grund unterscheiden sich Lebensstile unterschiedlicher sozialer Gruppen voneinander. Lebensstilmuster sind dabei handlungsleitende Wert- und Normorientierungen und weisen in ausgeprägter Form eine starke Beharrungskraft auf. Sie können daher bei dem Versuch, die Zielgruppe sozial benachteiligter Familien zu erreichen, zu starken Zugangsbarrieren werden und bei den Familien zu Reaktionen der Ablehnung oder Verweigerung führen (Bauer und Bittlingmayer 2005, S. 275). Armbruster und Thiemann (2013) beschreiben den Mechanismus, welcher zur schweren Erreichbarkeit dieser Zielgruppe führt, ganz ähnlich. Sie verwenden den Begriff einer eigenen „Subkultur mit spezifischem Wertesystem, spezifischen Verhaltensweisen und Attitüden“ (Armbruster und Thiemann 2013, S. 334.), deren Entwicklung als Abgrenzung von der Mehrheitsgesellschaft und deren Anforderungen verstanden werden kann. Das Leben in solch einer Subkultur kann als *Schutzraum* gelten, „(...) in denen sie sich sicher fühlen und wo die Mehrheitsgesellschaft, die ihnen ökonomisch, sozial und persönlich überlegen ist [beziehungsweise zu sein scheint; Einf. M.S.], weitgehend »außen vor« bleibt“ (Armbruster 2006, S. 214). An die Eltern gestellte Anforderungen gesellschaftlicher Institutionen und Behörden, die es erfordern, diese Schutzräume zu verlassen, können dann bei den Eltern zu Vermeidungstendenzen oder sogar zu Immunsierung führen. Als Grund dafür kann bewusste oder unbewusste Angst gelten, dass vermeintliche (Erziehungs-)Defizite aufgedeckt werden könnten (Armbruster 2006, S. 215; Sodtke und Armbruster 2007, S. 709). Die beschriebene Vermeidungstendenz und die Immunsierung als Lebensstil in dieser Subkultur erklärt auch die Beobachtung von Bauer und Bittlingmayer (2005, S. 276), dass die „Crux der mangelnden Erreichbarkeit“ (Bauer und Bittlingmayer 2005, S. 276) darin bestehe, dass sozial benachteiligte Milieus einen Beratungsbedarf häufig gar nicht erkennen lassen oder sogar gar nicht erkennen lassen *wollen*. So kommt es dazu, dass Familien sich selbst dann nicht an unterstützende Stellen wenden und weder von Angeboten der Jugendhilfe noch von solchen der Gesundheits- und Beratungsberufe erreicht werden, wenn ihre Kinder bereits „ausgeprägte und behandlungsbedürftige Probleme im Sozialverhalten“ (BMFSFJ 2005, S. 16) zeigen. Auch Lösel et al. (2006b) kommen zu diesem Schluss, dass beim Angebot der Familien- und Elternbildung ein stärkerer

Schwerpunkt bei diesen Familien gesetzt werden sollte – insbesondere auch, da bei ihnen durchaus mit Programmerfolgen zu rechnen ist (vgl. Lösel et al. 2006b, S. 159).

Angesichts der sich aus dem Präventionsdilemma ergebenden Diskrepanz wurden die Bemühungen von Anbietern der Familienbildung in den letzten Jahren deutlich verstärkt, diese Zielgruppe zu erreichen. Dafür wurden bestehende Konzeptionen, Arbeitsweisen und Materialien an die Bedürfnisse der Zielgruppe angepasst (vgl. Sterzing 2011, S. 11) sowie neue Konzepte und Maßnahmen entwickelt, die sich ganz speziell an Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen richten. Im Folgenden wird ein Überblick über den diesbezüglichen Angebotsmarkt im bundesdeutschen Raum gegeben.

### 2.2.3 Angebote der Familienbildung für sozial benachteiligte Familien

Auf der Grundlage einer umfangreichen Recherche im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts (DJI) stellt Sterzing (2011) eine Expertise über Programme für Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen mit Kindern im Alter von null bis sechs Jahren zur Verfügung. Es handelt sich dabei um den derzeit ausführlichsten Überblick über Elternbildungsangebote, welche für diese Zielgruppe im bundesdeutschen Raum angeboten werden. Sie fand 23 Programme mit überwiegend präventivem Charakter, die (zumindest teilweise) einen aufsuchenden Ansatz aufweisen und die speziell für Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen konzipiert sind – oder diese zumindest *auch* erreichen wollen. In ihrer Expertise stellt sie für jedes dieser Programme ein Programmprofil<sup>37</sup> zur Verfügung und betrachtet sie programmübergreifend. Hierin zeigt sich, dass die Spannweite der Zielgruppen der einzelnen Programme sehr weit gefasst ist. Sie reicht von Angeboten, die sich an Familien generell richten, bis hin zu Angeboten, die hochselektiv bestimmte und klar definierte Gruppen erreichen wollen (Sterzing 2011, S. 14). In einigen Programmen werden ausschließlich TeilnehmerInnen zugelassen, welche gruppendifinierende Kriterien aufweisen, in anderen ist die Teilnahme auch für Familien möglich, die nicht explizit zur Zielgruppe gehören. Betrachtet wird zudem, ob die Angebote auch Familien mit Migrationshintergrund ansprechen wollen.

Die vorliegende Arbeit nimmt keine erneute Bestandaufnahme und Beschreibung aller Angebote vor, die auf dem Familien- und Elternbildungsmarkt in Deutschland angeboten werden. Für eine solche Vertiefung sie an dieser Stelle auf die ausführliche Arbeit von Sterzing (2011) verwiesen. Für einen Überblick werden aber folgend in der Tab. 2 die bei Sterzing (2011) zusammengetragenen 23 Programme für Familien von sozial benachteiligten Lebenslagen zusammengestellt. Für Programmbeschreibungen und für weiterführende Informationen zum Programm wird auf die

---

<sup>37</sup> Die Programmprofile umfassen jeweils eine Kurzdarstellung des Programmes, Beschreibungen der Zielgruppe, der Intention, der MitarbeiterInnen, der Arbeitsweisen, der Niedrigschwelligkeit, der Dokumentation und Evaluation und einen Link zur Programm-Homepage.

jeweilige Website verwiesen. Anschließend werden die Unterschiedlichkeit und Spannweite des Programmangebots hinsichtlich der folgenden Aspekte beleuchtet: 1. *Konzept und Ziele*, 2. *Altersbereich der Kinder*, 3. *Einbezug von Eltern und Kindern* und 4. *Einbezug von Familien mit Migrationshintergrund*.

**Tabelle 2:** Überblick über in Deutschland angebotene Programme für Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen (Zusammenfügung der Tab. 2 und Tab. 3 bei Sterzing (2011, S. 15, 17))

Programme <sup>38</sup> (in alphabetischer Reihenfolge gelistet)		Altersbereich der Kinder	Eltern/ Kind-Einbezug	richtete sich ...			
				... an sozial benacht. Familien		... auch an andere Familien	
				ohne Migrations- hintergrund	mit Migrations- hintergrund	ohne Migrations- hintergrund	mit Migrations- hintergrund
1	<b>EKiB</b> Entwicklung von Kindern in Beziehung <a href="http://www.ekib.info">http://www.ekib.info</a>	Schwangerschaft bis 3	nur Eltern	x	x	x	x
2	<b>EiBa</b> Eltern mit Babys im ersten Lebensjahr <a href="http://drk-kinder-jugend-familienhilfe.de">http://drk-kinder-jugend-familienhilfe.de</a>	0 bis 1	Eltern und Kinder	x	x	x	x
3	<b>Eltern stärken</b> Dialogische Elternseminare <a href="https://www.dortmund.de">https://www.dortmund.de</a>	0 bis 18	nur Eltern	x	x	x	x
4	<b>ELTERN-AG</b> <sup>39</sup> Präventionsprogramm für sozial benachteiligte Familien <a href="http://www.eltern-ag.de">www.eltern-ag.de</a>	Schwangerschaft bis 6	nur Eltern	x	x		
5	<b>ELTERNTALK</b> <a href="http://www.elterntalk.net">www.elterntalk.net</a>	0 bis 14	nur Eltern	(x)	x		
6	<b>FamilienTeam</b> <a href="http://www.familienteam.org/">http://www.familienteam.org/</a>	3 bis 10	nur Eltern	x	x	x	x
7	<b>FuN-Programme</b> Familie und Nachbarschaft <a href="http://www.praepaed.de/">http://www.praepaed.de/</a>	0 bis 18	Eltern und Kinder	x	x		
8	<b>Griffbereit</b> <a href="http://www.kommunale-integrationszentren-nrw.de">http://www.kommunale-integrationszentren-nrw.de</a>	1 bis 3	Eltern (und Kinder indirekt über Eltern)	x	x		x
9	<b>Hippy</b> Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters <a href="http://www.hippy-deutschland.de">http://www.hippy-deutschland.de</a>	4 bis 6	Eltern (und Kinder indirekt über Eltern)	(x)	x		

<sup>38</sup> letzter Zugriff auf die genannten Websites: 13.03.2017

<sup>39</sup> Sterzing (2011, Tab. 2, S. 15) gibt an, dass sich die ELTERN-AG auch an Familien richten würde, die nicht sozial benachteiligt sind. Da diese Aussage konzeptionell falsch ist, wurde die Angaben in der Tabelle diesbezüglich richtig gestellt (s. ausführlich zur Zielgruppe der ELTERN-AG Kap. 3.4)

	Programme <sup>38</sup> (in alphabetischer Reihenfolge gelistet)	Altersbereich der Kinder	Eltern/ Kind-Einbezug	richtete sich ...			
				... an sozial benacht. Familien		... auch an andere Familien	
				ohne Migrations- hintergrund	mit Migrations- hintergrund	ohne Migrations- hintergrund	mit Migrations- hintergrund
10	<b>KiFa</b> Kinderbetreuung und Familienbildung <a href="http://www.kifa.de/">http://www.kifa.de/</a>	½ bis 6	Eltern (und Kinder indirekt über Eltern)	x	x		
11	<b>MarteMeo</b> (lat.) aus eigener Kraft <a href="http://www.martemeo-deutschland.de/">http://www.martemeo-deutschland.de/</a>	0 bis 18	Eltern und Kinder	x	x		
12	<b>Opstapje</b> Schritt für Schritt <a href="http://www.impuls-familienbildung.de/">http://www.impuls-familienbildung.de/</a>	1½ bis 3	Eltern und Kinder	x	x		
13	<b>PAT – Mit Eltern lernen</b> Parents as Teachers <a href="http://www.pat-mitelternlernen.org/">http://www.pat-mitelternlernen.org/</a>	Schwangerschaft bis 3	Eltern und Kinder	(x)	x		
14	<b>PEKiP</b> Prager-Eltern-Kind-Programm <a href="http://www.pekip.de/">http://www.pekip.de/</a>	0 bis 1	Eltern und Kinder	x	x	x	x
15	<b>Pro Kind</b> <a href="http://www.stiftung-pro-kind.de/">http://www.stiftung-pro-kind.de/</a>	Schwangerschaft bis 2	Eltern und Kinder	x	x		
16	<b>Rucksack</b> <a href="http://www.kommunale-integrationszentren-nrw.de">www.kommunale-integrationszentren-nrw.de</a>	4 bis 6	Eltern (und Kinder indirekt über Eltern)	x	x		x
17	<b>Schutzengel</b> <a href="http://www.schutzengel-flensburg.de/">http://www.schutzengel-flensburg.de/</a>	Schwangerschaft bis 3	nur Eltern	x	x		
18	<b>Spielen zu Hause</b> <a href="https://www.sos-fachportal.de/paedagogik/fachthemen/fruehehilfen/spielenzuhause">https://www.sos-fachportal.de/paedagogik/fachthemen/fruehehilfen/spielenzuhause</a>	2 bis 12	Eltern und Kinder	x	x		
19	<b>Starke Eltern – starke Kinder</b> <a href="http://www.starkeeltern-starkekinder.de">http://www.starkeeltern-starkekinder.de</a>	0 bis 18	nur Eltern	x	x	x	x
20	<b>STEEP</b> Steps towards effective and enjoyable parenting <a href="http://www.steep-weiterbildung.de/">http://www.steep-weiterbildung.de/</a>	Schwangerschaft bis 2	Eltern und Kinder	x	x		
21	<b>STEP</b> Systematisches Training für Eltern und Pädagogen <a href="http://www.instep-online.de/">http://www.instep-online.de/</a>	0 bis 18	nur Eltern	x	x	x	x
22	<b>Triple P – Einzeltraining</b> Positive Parenting Programm <a href="http://www.triplep.de">http://www.triplep.de</a>	ab 12	Eltern und Kinder	x	x		
23	<b>Wellcome</b> <a href="http://www.wellcome-online.de/">http://www.wellcome-online.de/</a>	0 bis 1	nur Eltern	x	x	x	x



## Konzept und Ziele

Schon der Vergleich der Anliegen und Ziele der 23 gelisteten Programme zeigt auf, wie breit das Angebot der Familienbildung für Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen in Deutschland aufgestellt ist. Es reicht beispielsweise

- von Gruppenangeboten (z. B. ElBa) bis zu Hausbesuchsprogrammen (z. B. EKIB),
- von Angeboten mit allgemeinen Anliegen (z. B. *allgemeine Förderung der Erziehung* bei „Spielen zu Hause“) bis hin zu Angeboten mit besonderen Förderschwerpunkten (z. B. *gewaltfreie Erziehung* bei „Starke Eltern – starke Kinder“),
- von Angeboten für alle Eltern der Zielgruppe (z. B. „STEP“) bis zu Programmen mit eingegrenzter Zielgruppenausrichtung (z. B. „Frauen in schwierigen sozialen Lebenslagen“ bei Pro Kind).
- Einige Programme können frei oder an unterschiedliche Settings angebunden stattfinden (z. B. „ELTERN-AG“), andere sind an ein bestimmtes Setting gebunden (z. B. bei „KiFa“ an Kindertageseinrichtungen).
- Zudem gibt es Programme, die mit speziellen Trainingsmethoden arbeiten (z. B. *videogestütztes Training* bei „MarteMeo“)
- und Programme zu hochselektierten Themen (z. B. *Medien, Konsum* und *Suchtprävention* bei „ELTERN-TALK“).

## Altersbereich der Kinder

Auch der Altersbereich der Kinder, deren Eltern – oder ganzen Familien – durch die Programme erreicht werden sollen, variiert stark. Selbst unter der eingeschränkten Programmauswahl, die Sterzing (2011) vorgenommen hat (präventive Programme für sozial benachteiligte Familien *mit Kindern von null bis sechs Jahren*), finden sich sowohl Programme, die konzeptionell einen sehr großen Altersbereich der Kinder ansprechen (z. B. null bis 18 Jahre wie bei „Eltern stärken“ oder null bis 14 wie bei „ELTERN-TALK“), als auch Angebote mit kleinem Altersbereich (z. B. *1 bis 3 Jahre* bei „Griffbereit“). Zudem gibt es Programme, die sich auf eine ganz spezifische Lebensphase beziehen (z. B. null bis ein Jahr bei „Wellcome“). Zu unterscheiden ist auch zwischen Programmen, die ab der Elternschaft beginnen (null Jahre oder später,) und solchen, die Eltern bereits in der Vorbereitung auf die Elternschaft erreichen wollen (ab der Schwangerschaft, wie z. B. „STEEP“, „Pro Kind“ und „ELTERN-AG“).

## Einbezug von Eltern und Kindern

Ein weiterer Unterscheidungspunkt zwischen präventiven Programmen für Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen ergibt sich durch die Frage, wer bei der Durchführung mit einbezogen wird. So bietet der Familienbildungsmarkt Programme, welche ausschließlich für Eltern konzipiert

sind (z. B. „ELTERNTALK“). Hier nimmt meist nur ein Elternteil der Familie aktiv am Programm teil. Bei anderen Programmen – wie Eltern-Kind-Kursen – werden neben den Eltern auch die Kinder direkt und regelmäßig vor Ort einbezogen (z. B. „Opstapje“). Daneben lassen sich solche Angebote identifizieren, in welchen die Kinder zwar nicht aktiv vor Ort, aber doch indirekt (aber intensiv) über die Eltern einbezogen werden. Das kann zum Beispiel (wie bei „Griffbereit“, „Hippy“, „KiFa“ und „Rucksack“) dadurch gelingen, dass Eltern im Programm dazu angeleitet werden, regelmäßig zu Hause Aufgaben und Übungen durchzuführen (Sterzing 2011, S. 16).

### **Einbezug von Familien mit Migrationshintergrund**

Von zentraler Bedeutung ist zudem, an wen sich das jeweilige Programm konkret richtet. Alle 23 von Sterzing (2011) untersuchten Programme geben an, sich (ausschließlich oder zumindest auch) an sozial benachteiligte Familien richten zu wollen. Sterzing (2011) zeigt auf, dass sich die Mehrzahl der Programme dabei *gezielt* an Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen richten (z. B. „ELTERN-AG“), während einige anderen *alle* Familien ansprechen (z. B. „Starke Eltern – starke Kinder“). Unter den Programmen finden sich auch solche, die sich explizit auf Familien mit Migrationshintergrund konzentrieren („ELTERNTALK“, „Hippy“, „PAT“ und „Rucksack“). In einigen Fällen ist die Teilnahme auch dann für Eltern mit Migrationshintergrund vorgesehen, wenn sie nicht sozial benachteiligt sind. So entscheidet beispielsweise bei „Rucksack“ das Kriterium *Migrationshintergrund* über die Teilnahmemöglichkeit.

Zu den 23 von Sterzing (2011) analysierten präventiven Programmen für sozial benachteiligte Familien gehört auch das seit 2004 in Deutschland angebotene Elternprogramm „ELTERN-AG“. Hierbei handelt es sich um ein Präventionsprogramm zur Steigerung der elterlichen Erziehungskompetenz im Bereich früher Erziehung und Bildung, welches ausschließlich für Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen konzipiert wurde und diese Zielgruppe zu 100 % erreichen möchte. Zunächst ausschließlich in Sachsen-Anhalt angeboten (seit 2004), wird das Programm inzwischen stark expandierend in 14 Bundesländern (Stand Dez. 2016) durchgeführt. Mit der höchstmöglichen Bewertungsstufe wird es in der „Grünen Liste Prävention“ als ein nachweislich wirksames Programm eingeordnet und empfohlen (s. zur „Grünen Liste Prävention“ ausführlich Kap. 4.2.1). Die ELTERN-AG erreichte bislang rund 3.360 Eltern mit 7.600 Kindern (Stand Juni 2016) und wurde in den letzten Jahren vermehrt ausgezeichnet – unter anderem 2013 mit dem internationalen „Klaus J. Jacobs Best Practice Prize“ (s. dazu Kap. 3.6).

Dieser Elternkurs steht in der vorliegenden Arbeit als Praxisbeispiel für Fragen nach Konzepten, Implementationsgelingen, Wirksamkeitsnachweisen und Methodenangemessenheit von Evaluationsdesigns bei Elternbildungsprogrammen für Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen im Fokus der Betrachtung und Diskussion.

Gegenstand des folgenden Kapitels ist dabei zunächst die Vorstellung des Konzeptes der ELTERN-AG. Beschrieben werden die Entwicklung und Anliegen des Programmes (Kap. 3.1), welche grundlegenden Wirkansätze, Theorien und Modelle und Ziele ihm zugrunde liegen (Kap. 3.2), über welche Qualifizierung die programmdurchführenden MentorInnen verfügen und welche Programmphasen konzeptionell vorgesehen sind (Kap. 3.3). Ein Schwerpunkt liegt zudem auf der Beschreibung der Zielgruppe und deren Akquise (Kap. 3.4) sowie auf einer Verortung des Programmes in der bundesdeutschen Elternbildungslandschaft (Kap. 3.5). Zudem werden Expansion und ausgewählte Auszeichnungen der ELTERN-AG beschrieben (Kap. 3.6). Abschließend wird – als Einleitung in den empirischen Teil B der vorliegenden Arbeit – dargestellt, welche Schritte zur Qualitätssicherung und -entwicklung bislang für die ELTERN-AG ergriffen wurden (Kap. 3.7).

### 3 Das Elternprogramm „ELTERN-AG“

*„Die ersten Jahre eines Kindes sind die wichtigsten für Gesundheit, Bildung und Teilhabe. Was hier richtig gemacht wird, trägt ein ganzes Leben. Für viele sind die ersten Jahre jedoch auch die schwierigsten. Manche Eltern brauchen am Anfang eine Art Starthilfe (...). ELTERN-AG macht Eltern fit: Freiwillig, selbstbestimmt und mit jeder Menge Spaß! ELTERN-AG-Kurse, von der Familienplanung bis zum ersten Schultag. Damit Eltern ihren Kindern gleiche Chancen mitgeben können, in KiTa, Schule, im Beruf.“*

Prof. Dr. Meinrad Armbruster, Programmleiter ELTERN-AG  
(MAPP-Empowerment 2012b, Folie 11)

Der folgende Teil widmet sich der Vorstellung des Elternprogrammes ELTERN-AG, welches im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht. Als eines von vielen Angeboten auf dem derzeitigen „Markt der Möglichkeiten“ (Tschöpe-Scheffler 2005b, S. 248; s. dazu Kap. 2.1) wird es im Folgenden beispielhaft für Elternbildungsangebote herangezogen, die sich explizit an Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen richten. Die Betrachtung des Angebotes beinhaltet dabei

- die Zusammenfassung darüber, wie und mit welchen Anliegen das Programm entwickelt wurde (Kap. 3.1),
- welcher Wirkansatz, welche Theorien, Modelle und Ziele ihm zugrunde liegen (Kap. 3.2),
- wie das Programm aufgebaut ist, welche Phasen es beinhaltet und von wem es qualifiziert durchgeführt wird (Kap. 3.3) und
- wie die Zielgruppe des Programmes explizit definiert ist und erreicht wird (Kap. 3.4).

Darüber hinaus findet eine ausführliche Einordnung des Programmes in die derzeitige bundesdeutsche Elternbildungslandschaft statt (Kap. 3.5). Ergänzt wird diese Verortung mit der Darstellung des Programm-Expansionsstandes und einer Zusammenfassung der bisherigen Programmauszeichnungen (Kap. 3.6).

Neben dieser genauen konzeptionellen Beschreibung und Einordnung des Programmes liegt mit dem Teil B der vorliegenden Arbeit ein weiterer Schwerpunkt darauf, die ELTERN-AG zudem als Beispiel für ein qualitätsgesichertes und evaluiertes Elternbildungsprogramm vorzustellen und zu diskutieren. Als Hinführung auf die diesbezüglichen Ausführungen wird im Abschluss des Kap. 3 beschrieben, welche Qualitätssicherungsmaßnahmen bislang für die ELTERN-AG ergriffen wurden (Kap. 3.7).

### 3.1 Entwicklung, Anliegen und Zielgruppe des Programmes

Die ELTERN-AG ist ein Programm der selektiven primären Prävention zur Steigerung der elterlichen Erziehungskompetenz im Bereich früher Erziehung und Bildung. Sie wurde unter der Leitung von Prof. Dr. Meinrad Armbruster an der Hochschule Magdeburg-Stendal (FH) gemeinsam mit Studierenden des Fachbereiches „Sozial- und Gesundheitswesen“ zwischen 2002 und 2003 konzipiert und wird seit 2004 angeboten – seit 2007 als Programm in Trägerschaft der neu gegründeten Dachorganisation MAPP-Empowerment gGmbH<sup>40</sup>. Die Konzeption der ELTERN-AG ist ausdrücklich auf die Zielgruppe und Bedürfnisse von Eltern in sozial benachteiligten Lebenslagen im Zeitraum der Schwangerschaft bis zum Schuleintritt ihrer Kinder ausgerichtet (Armbruster 2006; 2007; Sodtke und Armbruster 2007; Thiemann und Armbruster 2007). Die von den Programmentwicklern verwendete Begrifflichkeit *soziale Benachteiligung* meint dabei eine Existenz von Eltern, die „(...) durch sozioökonomische und soziokulturelle Mangel Erfahrungen (...) gekennzeichnet ist: soziale Deprivation, Armut, Bildungsferne sowie Migrationshintergrund“ (Armbruster 2006, S. 25f.). Zu den oftmals gleichzeitig vorliegenden Belastungsfaktoren zählen hier konkreter formuliert Arbeitslosigkeit, niedriger Bildungsabschluss, Alleinerziehendenstatus, Überschuldung, Migrationshintergrund, chronische Krankheiten und Teenager-Schwangerschaft (z. B. Armbruster et al. 2014, S. 205; Armbruster und Thiemann 2012, S. 147; s. ausführlich zur Zielgruppenbeschreibung Kap. 3.5). Ausschließlich Eltern, die mindestens einen von sieben definierten Benachteiligungsfaktoren (s. Kap. 3.5.) aufweisen, dürfen an der ELTERN-AG teilnehmen. Die ELTERN-AG will damit dem im Kap. 2.5.2 beschriebenen *allgemeinen Präventionsdilemma* oder *Dilemma der Elternbildung* entgegen wirken: Dass nämlich die klassische Familienbildung vor allem der Mittelschicht angehörige Familien anspricht und dass Familien mit größerem Unterstützungsbedarf und einem erhöhten Bedarf an Begleitung und Beratung in Erziehungsfragen von den meisten klassischen, gut etablierten Angeboten der Familienbildung kaum oder nur schwer erreicht werden (Bauer und Bittlingmayer 2005, S. 273; Sterzing 2011, S. 7).

Die ELTERN-AG orientiert sich an den Kerndimensionen (1) *Schulung der elterlichen Früherziehungskompetenzen* und (2) *Stärkung der elterlichen Selbsthilfepotentiale durch Empowerment* und „(...) zeichnet sich durch eine sehr konsequente Umsetzung der Qualitätsmerkmale Niedrigschwelligkeit, Empowerment- und Ressourcenorientierung aus“ (Armbruster 2006, S. 26), welche dazu beitragen, dass das Programm eine einhundertprozentige Erreichung eben dieser schwer erreichbaren Zielgruppe verspricht. Denn auch wenn das Programm generell für *alle* Eltern aus allen Bevölkerungsschichten zur Anwendung kommen könnte, „(...) gilt das besondere Augenmerk jenen gesellschaftlichen Randgruppen, die oft als Bildungsferne,

---

<sup>40</sup> Die MAPP-Empowerment gGmbH ist Bestandteil der 2003 gegründeten "Magdeburger Akademie für Praxisorientierte Psychologie" (MAPP e.V.), welche bis 2007 als Träger der ELTERN-AG fungierte.

Modernisierungsverlierer, von Armut oder Migration Betroffene oder Menschen in besonderen Lebenslagen umschrieben werden“ (Armbruster und Sodtke 2007, S. 712).

Zusammenfassend zielt das Programm darauf ab, „(...) die Optionen für ein gelingendes Leben mit den eigenen Kindern zu stärken. ELTERN-AG fördert deshalb all jene Kompetenzen von Eltern, die es ihnen erlauben, souveräne, einfühlsame und fördernde Erzieher ihrer Kinder zu sein. ELTERN-AG möchte *allen* Kindern gleiche Startchancen ermöglichen. Wenn sie den Weg zur gesellschaftlichen Teilhabe antreten, begleitet die ELTERN-AG Eltern und Kinder auf dieser Wanderung“ (Armbruster 2006, S. 20). Die Eltern-AG wird für die TeilnehmerInnen kostenfrei angeboten.

## **3.2 Wirkansatz, zugrunde liegende Theorien, Modelle und Ziele**

In vielen Veröffentlichungen zur ELTERN-AG wurde der dem Programm zugrundeliegende Wirkansatz durch die Programmentwickler ausführlich beschrieben oder es wurde auf entsprechende Veröffentlichungen verwiesen. So finden sich Nennungen und Verweise zu Programmgrundlagen beispielsweise bei Armbruster 2005 (S. 64f.), Armbruster (2007), Armbruster und Thiemann (2012, S. 147), Armbruster und Thiemann (2013, S. 334, 337) und Armbruster et al. (2014, S. 203). Die bislang ausführlichste Darlegung bieten Armbruster (2006) sowie – deutlich kompakter – Sodtke und Armbruster (2007).

Im Folgenden werden der Wirkansatz und die dafür zugrunde liegenden, angenommenen Theorien und Modelle und die Ziele der ELTERN-AG zusammenfassend erläutert. Für eine ausführliche Darstellung sei an dieser Stelle auf die oben genannten Veröffentlichungen verwiesen.

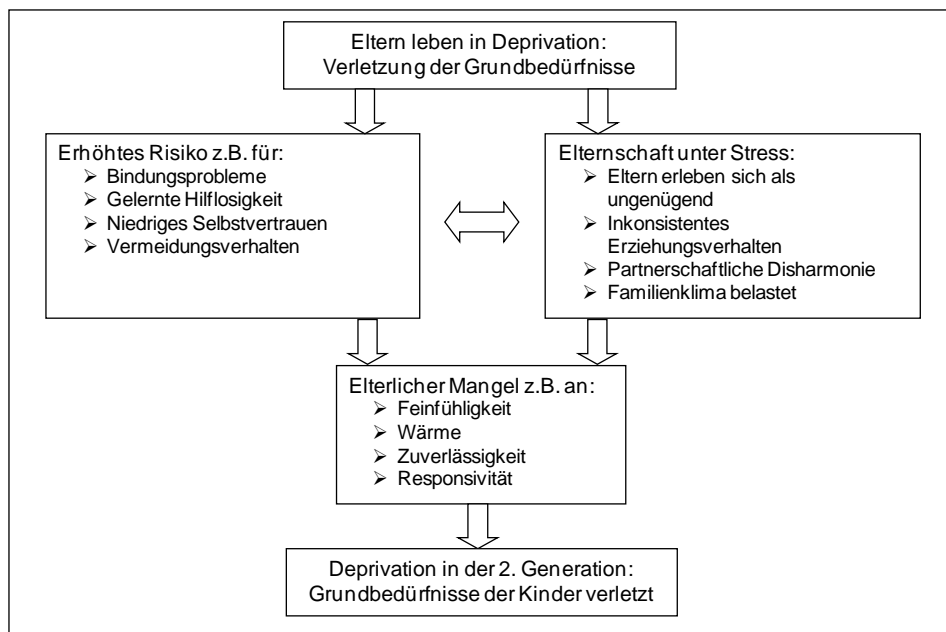
### **3.2.1 Bedürfnis- und entwicklungspsychologische Programmgrundlagen**

Wie in Kap. 3.1 dargestellt, richtet sich die ELTERN-AG an Eltern in sozial benachteiligten Lebenslagen im Zeitraum der Schwangerschaft bis zum Schuleintritt ihrer Kinder. Die Familien befinden sich demnach in der Familienplanungsphase oder haben Kinder, die noch nicht in die Schule gehen. Dieser Zeitraum wurde bei der Programmentwicklung aufgrund von zwei Hauptgründen gewählt:

- 1) Eltern sind in dieser frühen Familienphase besonders empfänglich für Interventionen, die sie darin unterstützen, den Alltag mit den Kindern zu erleichtern und ihm mehr Struktur zu geben.
- 2) Zudem haben die ersten Lebensjahre eine besondere Relevanz für die sozioemotionale und kognitive Entwicklung von Kindern (Armbruster und Thiemann 2015, S. 188).

Armbruster et al. (2014, S. 205) betonen mit Verweis auf Grawe (1998, 2004), dass die menschliche Entwicklung durch die Gehirnreifung am nachhaltigsten in den ersten Lebensjahren geprägt wird, Kinder in dieser Phase am meisten auf liebevolle Bezugspersonen angewiesen und existentiell von der Qualität der Beziehung zu den primären Bezugspersonen abhängig sind (s. auch Armbruster 2005, S. 64). Erfahrungen, die in der frühen Kindheit gemacht wurden, verankern sich als neuronale Bahnen im Gehirn und prägen die Persönlichkeitsanlagen – wie das Motivsystem, Grundhaltungen und Überzeugungen – grundlegend (Armbruster 2005, S. 64). „Im ungünstigen Fall ist der in der frühen Kindheit erfahrene Stress von großer Bedeutung für die spätere Ausbildung psychischer Störungen in emotionalen, sozialen und kognitiven Bereichen“ (Armbruster 2005, S. 64). So schlagen sich frühe negative Erfahrungen einer nicht ausreichenden Bedürfnisbefriedigung insbesondere in geringem Durchhaltevermögen und verringerter Frustrationstoleranz, Hyperaktivität oder depressivem Rückzug, Konzentrationsmängeln und Ablenkbarkeit, Stimmungslabilität und sozialer Irritierbarkeit, oppositionellem Verhalten und instabilen zwischenmenschlichen Beziehungen nieder. Kinder, die in ihrer Bedürfnisbefriedigung früh Frustrationen erleben, neigen überdurchschnittlich oft zu Entwicklungsverzögerungen und Verhaltensauffälligkeiten (Armbruster 2006, S. 21).

Um diesem präventiv entgegen zu wirken, setzt die ELTERN-AG bei den Eltern in der frühen Phase der Elternschaft an und zielt darauf ab, ihre Erziehungskompetenz und ihr Erziehungsverhalten von Anfang an ausbauend zu stärken und damit die Entwicklung ihrer Kinder positiv zu beeinflussen. Die im ELTERN-AG-Konzept angenommene Wirkungskette greift dabei auf das bedürfnis- und entwicklungspsychologische Theoriemodell von Epstein (1990, 1993) und Grawe (2004) zurück. Dieses wird im Folgenden gemäß den Darstellungen bei Armbruster (2006) und Sodtke und Armbruster (2007) in Abb. 4 dargestellt und zusammenfassend vorgestellt.



**Abbildung 4:** Intergenerationale Weitergabe elterlicher Deprivation (Quelle: Armbruster 2006, S. 213)

Sodtke und Armbruster (2007, S. 709) nehmen als Grundlage für das ELTERN-AG-Konzept gemäß Grawe (2004) an, dass das Streben aller Menschen nach psychischer Konsistenz und einem übergeordneten Wohlbefinden auf der Befriedigung von Grundbedürfnissen basiert. „Bleiben ihre Bedürfnisse dauerhaft ungestillt, leiden sie an einem hohen Maß an Inkonsistenz, weil sich eine Vielzahl aktuell aktivierter Prozesse gegenseitig behindern und zu Dysregulationen führen (Sodtke und Armbruster 2007, S. 709). Als psychische Grundbedürfnisse werden dabei nach Epstein (1990, 1993) folgende vier Bedürfnisse verstanden: 1.) das Bedürfnis nach Orientierung, Kontrolle und Kohärenz, 2.) das Bedürfnis nach Bindung, 3.) das Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung und 4.) das Bedürfnis nach Lust.

Der ELTERN-AG-Ansatz geht davon aus, dass eben diese Grundbedürfnisse bei Eltern, die in benachteiligten Lebenslagen unter einschränkenden Lebensbedingungen leben, nicht ausreichend gestillt sind, weshalb sie Deprivation erleben. Dieses stellt den Ursprung der meisten bei ihnen häufig vorzufindenden sozialen und psychischen Problemlagen (sowohl im Jugend- als auch im Erwachsenenalter) dar. Sie haben meist selber ungünstige Entwicklungs- und Bildungserfahrungen in ihrer Kindheit erlebt und weisen als Folge daraus häufig chronifizierte seelische Verletzungen auf, die sie in ihrer Persönlichkeit auf emotionaler, kognitiver und sozialer Ebene beeinträchtigen. Sie neigen häufiger als andere Eltern zu negativen Emotionen und pessimistischen Kognitionen sowie dazu, keinen Ausweg aus ihren Missständen zu sehen. Daraus resultiert für die Eltern ein höheres Risiko für instabile Partnerbeziehungen und die Tendenz zu geringerer Selbstkontrolle und Belastbarkeit (Armbruster 2006, 212.). „Vielfach erhoffen sie sich durch die Kinder sogar jene Liebe, Geborgenheit und Zuwendung, die ihnen in der eigenen Kindheit so schmerzlich gefehlt haben – sie parentifizieren



ihre Kinder, um anschließend umso mehr über sie enttäuscht zu sein“ (Armbruster 2006, S. 213). Unbeabsichtigte Erziehungsfehler, eine nicht gelingende Eltern-Kind-Interaktion und Inkonsequenz wirken sich dann negativ auf die Entwicklung der eigenen Kinder aus (Armbruster 2005, S. 64). In einem Kreislauf belastet der erlebte elterliche Mangel an Feinfühligkeit, Wärme, Zuverlässigkeit und Responsivität die Eltern-Kind-Beziehung und erhöht das Risiko von Verhaltensauffälligkeit der eigenen Kinder, die ihrerseits Verletzungen in ihren Grundbedürfnissen sowie Deprivation erleben (vgl. Abb. 4; Armbruster 2006, S. 213). Armbruster und Thiemann (2013, S. 334) betonen, dass dieses geschieht, obwohl die Eltern ihre Kinder lieben – „(...) manchmal sogar mehr, als Mittelschichteltern zeitlich und emotional dazu in der Lage wären“.

Die elterliche Erfahrung, ihre Bedürfnisse sowie die ihrer Kinder nicht ausreichend befriedigen zu können und das Leben nicht ausreichend in den Griff zu bekommen, setzt die Erwartungen der Eltern an ihre eigene Kontrollmöglichkeit, Selbstwirksamkeit und Motivationsstärke weiter herab (Armbruster 2006, S. 214). Im Zuge dessen können sich bei den Eltern Schutzmechanismen gegenüber den von der Gesellschaft und Arbeitswelt – vermeintlich – an sie gestellten Anforderungen aufbauen. Sind solche Mechanismen verfestigt, vollzieht sich das Leben verstärkt in *Schutzräumen*, „(...) in denen sie sich sicher fühlen und wo die Mehrheitsgesellschaft, die ihnen ökonomisch, sozial und persönlich überlegen ist, weitgehend »außen vor« bleibt“ (Armbruster 2006, S. 214). Diese Schutzräume werden durch identitätsstiftende Merkmale der Mitglieder geprägt. Solche Merkmale können beispielsweise eine gemeinsame soziale Herkunft, vergleichbare Schul- und Berufsbildung, ein Alleinerziehungs- oder Arbeitslosenstatus sein. Armbruster und Thiemann (2013, S. 334) beschreiben diese Gegenreaktion der Abgrenzung von der Mehrheitsgesellschaft als Entwicklung einer eigenen „Subkultur mit spezifischem Wertesystem, spezifischen Verhaltensweisen und Attitüden“. An die Eltern gestellte Anforderungen gesellschaftlicher Institutionen und Behörden, die es erfordern, diese Schutzräume zu verlassen – z. B. für Gespräche mit ErzieherInnen oder LehrerInnen über Verhaltensprobleme oder mit KinderärztInnen über Entwicklungsverzögerungen ihrer Kinder – führen bei den Eltern verstärkt zu Vermeidungstendenzen aus Angst, „(...) ihre vermeintlichen Defizite und Schwächen könnten aufgedeckt werden (...)“ (Armbruster 2006, S. 215). Sotke und Armbruster (2007, S. 709) beschreiben dieses Vorgehen als Immunisierung gegen äußere Zugriffe. Verstärkt werden solche Vermeidungs- und Immunisierungsstrategien dann, wenn es den Eltern gelingt, sich solchen Anforderungssituationen zu entziehen und dadurch ein momentanes Gefühl der Kontrolle aufrechterhalten wird. Wird als Resultat der Vermeidung das eigene Erziehungsverhalten nicht reflektiert und wird Verhaltensrisiken und/oder -auffälligkeiten der eigenen Kinder daher nicht entgegengewirkt, wächst das Risiko der Entwicklung weiterer Auffälligkeiten bei den Kindern. In

einem Kreislauf führt dieses wiederum zu Ohnmachts- und Hilflosigkeitsgefühlen bei den Eltern (Sodtke und Armbruster 2007, S. 216ff.).

Aufgebrochen werden kann dieser Kreislauf dadurch, dass Eltern mit negativen Sozialisations- und Bildungsbiografien grundlegende positive Erfahrungen machen, die ihre persönlichen Stärken und Fähigkeiten fördern und ihnen Gefühle von Intaktheit und unbedingter Wertschätzung der eigenen Person ermöglichen. Diese Erlebnisse sind „(...) die wichtigste Voraussetzung für die Entwicklung eines engagierten Austausches mit den Familienmitgliedern und den sozialen Institutionen“ (Armbruster 2006, S. 218). Sie legen die Grundlage für die Philosophie und Methodik des ELTERN-AG-Programmes: „Sie [die ELTERN-AG, Einf. M.S.] will die Menschen, die unter Risiken leben müssen, in der Gesellschaft halten bzw. sie in die Gesellschaft zurückholen. Dafür bietet die ELTERN-AG

- eine Philosophie und ein Menschenbild, die – ohne Bedingungen zu stellen – die gesellschaftliche Teilhabe der so genannten Wohlstands- und Modernisierungsverlierer proklamieren,
- den Empowerment-Ansatz“ (Armbruster 2006, S. 20), der im Folgenden erläutert wird.

### 3.2.2 Der Empowerment-Ansatz in der ELTERN-AG

Die ELTERN-AG will aus diesem Verständnis der Wichtigkeit positiver Erfahrungen in der Phase der Familiengründung und frühen Elternschaft heraus mittel- und langfristige Effekte bei den Zielgruppeneltern in sozial benachteiligten Lebenslagen erreichen, indem sie durch *Empowerment* solche positiven Erlebnisse fördert. Durch die *Empowermenthaltung* zielt die ELTERN-AG auf die „(...) Verbesserung der elterlichen Erziehungsfähigkeiten, die Förderung der kindlichen Entwicklung sowie die Stärkung sozialer Elternnetzwerke und der Kooperationsfähigkeit“ (Armbruster 2006, S. 25). Was das Konzept der ELTERN-AG genau unter Empowerment versteht, wird in vielen Veröffentlichungen beschrieben (so beispielsweise in Armbruster 2006, S. 127; Armbruster und Thiemann 2012, S. 149; Sodtke und Armbruster 2007, S. 712). Für die ausführlichste Darstellung der Empowerment-Methode durch den Entwickler der ELTERN-AG sei an dieser Stelle auch auf Armbruster (2015) verwiesen. Für das Verständnis des Empowerment-Ansatzes in der ELTERN-AG wird zunächst eine allgemeine Erläuterung des Empowerment-Verständnisses nach Sodtke und Armbruster (2007, S. 712) herangezogen:

„Im Allgemeinen umfasst Empowerment das Ziel, für Menschen die Möglichkeiten zu erweitern, ihr Leben zu bestimmen (...). Im Sinne der ELTERN-AG beinhaltet Empowerment die Deklaration der Eltern als Experten ihrer eigenen Lebensgeschichte, dadurch wird ihnen die Macht über ihre eigenen Lebensverhältnisse zurückgegeben. Von zentraler Bedeutung ist einerseits die Einwirkung auf andere (to empower people) und andererseits die Einwirkung auf sich selbst (self-empowerment). Ein wichtiges Mittel dabei sind die Selbstbemächtigung und die Selbstaneignung von Lebenskräften (...), die in der ELTERN-AG durch spezifische Formen der Kommunikation und Interaktion realisiert werden.“

Im Sinne der ELTERN-AG meint Empowerment dabei vor allem konkret die Aktivierung „(...) von Selbsthilfe- und Netzwerkförderung unter Anwendung von Methoden, die sich in ihrer Ausrichtung einer ‚Positiven Psychologie‘ zuordnen lassen. Dies bedeutet insbesondere die radikale Hinwendung zur Stärken- und Lösungsorientierung. Eltern werden zu selbstbestimmtem, kompetentem Handeln in ihrem Alltag ermutigt. Im Zentrum der Aufmerksamkeit steht dabei das elterliche Erziehungshandeln. Diesbezügliche Kompetenzen werden in der ELTERN-AG gefördert und erweitert. Der Wille der Eltern, die Erziehung ihrer Kinder selbst in die Hand zu nehmen, wird konsequent unterstützt. Voraussetzung dafür ist die Anerkennung der elterlichen Autonomie“ (MAPP-Empowerment 2012a). Die Eltern der ELTERN-AG sollen durch das im Programm umgesetzte Konzept des Empowerments ermutigt und befähigt werden, die eigenen Potentiale zu nutzen und neue Wege und bisher unbekannte oder ungenutzte Optionen zu aktivieren. Dadurch sollen sie sich sowohl in Bezug auf die Erziehung ihrer Kinder als auch auf ihren eigenen Umgang mit Institutionen wie Behörden, der Kita, der Schule und auch mit Ärzten kompetenter fühlen (Armbruster 2006, S. 127).

Praktisch umgesetzt wird die Vermittlung des Empowerments durch die Haltung der pädagogischen Fachkräfte, welche die ELTERN-AG anbieten und moderierend durchführen. Sie werden im Konzept der ELTERN-AG „Mentorinnen und Mentoren“ genannt (s. für genauere Ausführungen zur Qualifikation und Rolle der MentorInnen Kap. 3.3.1). Als wichtigste Voraussetzung für ihre eigene Empowermenthaltung begegnen die MentorInnen den Eltern durchgängig ohne jedwede hierarchisch geordnete Beziehung. Sie verzichten selber auf einen Expertenstatus und vermitteln, dass sie die *Eltern* als Experten ihrer Kinder anerkennen. Die MentorInnen haben die Aufgabe, die Ressourcen und Potentiale der einzelnen TeilnehmerInnen zur Selbsthilfe, deren Stärken, Begabungen und sozialen Fähigkeiten bei jeder sich ihnen in der ELTERN-AG bietenden Gelegenheit aufzuspüren, zu betonen und den Eltern selber sichtbar und zugänglich zu machen (Sodtke und Armbruster 2007, S. 713). „Die MentorInnen sind keine Erziehungsberater im traditionellen Sinn, sondern Befähiger, Begleiter und Ermöglicher! Wichtigster Grundsatz ist die „gleiche Augenhöhe“ und die „Mobilisierung der Ressourcen“ der Kursteilnehmer“ (Sodtke und Armbruster 2007, S. 713). Dadurch, dass in der Gruppe über diese Ressource reflektiert und über Lösungsvorschläge zu Fragen des Erziehungsalltags diskutiert wird, diese anschließend ausprobiert und ggf. auf den eigenen Erziehungsalltag übertragen werden, können Erfahrungen des sozialen Integriertseins vermittelt und der Grundstein für den Aufbau sozialer Netzwerke zwischen den Eltern gelegt werden (Sodtke und Armbruster 2007, S. 712f.).

### 3.2.3 Der Lebenswelt-, Klienten- und Sozialraumorientierung

Neben dem *Empowermentansatz* mit besonderer Betonung von Selbsthilfe- und Netzwerkförderung basiert die ELTERN-AG auf weiteren grundlegenden Arbeitsprinzipien, welche bei den Durchführungen von ELTERN-AGs konsequent umzusetzen sind. Dazu gehören die *Lebenswelt- und Klientenorientierung*. Sie fordert von den MentorInnen vor allem, die subjektiven Standpunkte der teilnehmenden Eltern nachzuvollziehen, die eigene Wahrnehmung zu reflektieren und die eigene persönliche Wirklichkeitsauffassung nicht als die einzig wahre oder einzig richtige Auffassung zu verstehen. Dazu gehört eine sich selber reflektierende Haltung der MentorInnen hinsichtlich der Fragen, welche Umstände und Voraussetzungen das Denken und Handeln der Eltern beeinflussen und die Erziehungssituation prägen und wie die fachlichen Auffassungen der MentorInnen bezüglich eines pädagogisch förderlichen Verhaltens mit den Perspektiven der Eltern verbunden werden können. Zudem sind die MentorInnen zur stetigen Reflexion aufgefordert, ob ihre eigenen Auffassungen tatsächlich fachlich begründet sind oder ob es sich um ihre *persönlichen* Meinungen handelt, welche vor dem Hintergrund der eigenen lebensweltlichen Horizonte zu sehen sind (MAPP-Empowerment 2012a, S. 9).

Die Auseinandersetzung mit der *Klienten- und Lebensweltorientierung* basiert auf dem Leitprinzip der *Stärkenorientierung*. Sie hilft den MentorInnen, sich auch dann auf positive Anknüpfungspunkte zu fokussieren, wenn sie in der Zusammenarbeit mit den Eltern auf fremde oder sogar befremdliche Lebenssituationen stoßen (MAPP-Empowerment 2012a, S. 9). Dafür bedarf es großer kommunikativer und sozialer Kompetenz seitens der MentorInnen, „(...) um den zielgerichteten Austausch der Eltern anzuregen und sich stets unterstützend, anerkennend und aktivitätsfördernd zu verhalten“ (MAPP-Empowerment 2012a, S. 9).

Ein weiteres von den MentorInnen zu beachtendes Prinzip für ihr Handeln in den ELTERN-AG-Gruppen ist die *Sozialraumorientierung*. Die MAPP-Empowerment (2012a, S. 11) formuliert dazu: „Der Ort, an dem eine ELTERN-AG stattfindet, ist mehr als ein geografischer Ort. Er ist vor allem ein Lebensraum, ein sozialer Raum. ELTERN-AG ist ein sozialraumorientiertes Angebot, welches über die Vermittlung von Wissen und erzieherischen Kompetenzen hinausgeht. Mit dem Angebot werden Familien dabei unterstützt, Barrieren zu durchbrechen und Kontakte zur Umwelt auf- bzw. auszubauen“. Im jeweiligen Sozialraum liegen Ressourcen, welche von den Eltern – gefördert durch die Teilnahme an der ELTERN-AG – zur Nutzung und Mitgestaltung erschlossen werden sollen. Zu diesen Ressourcen gehören soziale Beziehungen, Nachbarschaften, lokale Initiativen, Erziehungs- und Bildungseinrichtungen, ansässige Behörden, öffentliche Angebote, Selbsthilfegruppen, wirtschaftliche Strukturen und Infrastrukturen. Das Programmkonzept sieht daher vor, dass MentorInnen vor dem Beginn der Akquise von Eltern für eine neu entstehende ELTERN-AG-Gruppe

aufgefordert sind, den Sozialraum, in welchem die zu akquirierenden Eltern leben (Stadtteile, Stadtviertel, Kieze, Dörfer) kennen zu lernen, zu analysieren und in ihr weiteres Handeln mit einzubeziehen (MAPP-Empowerment 2012a, S. 11; s. auch Kap. 3.3.2). Dadurch kann und soll die ELTERN-AG „(...) zu einer Brücke zwischen der häuslichen Umgebung [der teilnehmenden Eltern, Einf. M.S.] und der Außenwelt werden“ (MAPP-Empowerment 2012a, S. 11).

### 3.2.4 Ziele der ELTERN-AG

Wie im Kap. 3 eingangs zitiert, zielt die ELTERN-AG zusammenfassend darauf ab, Optionen elterlichen Erziehungsverhaltens für ein gelingendes Leben mit den eigenen Kindern zu stärken und dafür Kompetenzen für einen souveränen, einfühlsamen und unterstützenden Erziehungsstil zu fördern (Armbruster 2006, S. 20). Die Teilnahme an der ELTERN-AG soll Einfluss auf das durch die Persönlichkeit, das erlebte Beziehungssystem und soziodemografisch geprägte Erziehungs- (und Interaktions- und Kooperations-)Verhalten der Eltern nehmen. Nach Armbruster (2006, S. 22f.) zielt die ELTERN-AG in diesem Sinne in der Summe darauf ab, den teilnehmenden Eltern intensive Erfahrungen auf den im Kap. 3.2 beschriebenen vier Dimensionen der Grundbedürfnisse zu ermöglichen, um eine stabile Beziehung zu den eigenen Kindern aufzubauen, damit diese ohne schädigende Deprivationen aufwachsen. Durch die konsequente Vermittlung des im Kap. 3.2.2 beschriebenen Empowerments sollen die teilnehmenden Eltern zudem darin unterstützt werden, ihre Kinder von Anfang an angemessen zu stimulieren, was sich in einem signifikanten Fortschritt in der kindlichen Entwicklung niederschlagen kann. Die positiven Veränderungen sollen die Erziehungs-, Interaktions- und Kooperationskompetenzen der Eltern erweitern und die Integration der Familie in ihr soziales Umfeld – sowohl in ein soziales Elternnetzwerk als auch in das Netzwerk relevanter pädagogischer Institutionen der frühen elementaren Erziehung – erleichtern (Armbruster 2006, S. 22f., 25).

Zusammenfassend zeichnet sich die ELTERN-AG nach Armbruster und Thiemann (2015, S. 189) durch die Merkmale *Niedrigschwelligkeit, einfache Struktur und Spaß, Befähigung auf gleicher Augenhöhe* und *Förderung von Selbstwert, Kontrollüberzeugung* und *Selbstorganisation* aus. Das Programm zielt darauf, 1. die emotionalen, sozialen und kognitiven Fähigkeiten der Kinder im Elementarbereich sowie 2. die Eltern-Kind-Beziehung zu fördern und 3. die elterlichen Kooperationsmöglichkeiten mit relevanten frühpädagogischen und sozialen Einrichtungen zu erweitern (Armbruster und Thiemann 2015, S. 189).

### 3.3 Programmaufbau und -bestandteile

Der Programmaufbau und die Bestandteile der ELTERN-AG sind ausführlich im Praxisbuch von Armbruster (2006, Kap. 2) veröffentlicht worden und stehen den MentorInnen zudem in einem Handbuch (MAPP-Empowerment 2012a), welches sie im Rahmen der Ausbildung erhalten, zur Verfügung. Im Folgenden wird eine Zusammenfassung dieser Ausführungen mit Hinblick auf die Qualifikation der MentorInnen und die Phasen sowie Inhalte der ELTERN-AG gegeben.

#### 3.3.1 Qualifikation der programmdurchführenden MentorInnen

Angeboten und durchgeführt werden ELTERN-AG-Kurse von je zwei pädagogischen Fachkräften – den sogenannten MentorInnen. Die besondere Rolle der MentorInnen für das gelingende Umsetzen des Empowerment-Konzepts wurde im Kap. 3.2.2 bereits beschrieben. Die notwendige Empowerment-Haltung der MentorInnen, welche die Anerkennung der elterlichen Autonomie, die positive Einstellung gegenüber den Eltern und die Begegnung auf Augenhöhe umfasst, erfordert von den Fachkräften ein hohes Maß an Professionalität. Sie werden in einer neun- bis zwölfmonatigen Ausbildung, welche von der MAPP-Empowerment gGmbH angeboten und durchgeführt wird, zum/zur „MentorIn für Empowerment in der frühen Bildung und Erziehung“ qualifiziert und nach erfolgreichem Abschluss zertifiziert. Das Zertifikat weist unter anderem Qualifikationen in den Bereichen *Psychologie und Pädagogik der ELTERN-AG, Empowerment, niedrigschwellige Elternbildung, Methoden der sozialen Gruppenarbeit und zielgruppenspezifische Kommunikation* aus. Ausschließlich auf diesem Ausbildungswege zertifizierte Fachkräfte dürfen ELTERN-AGs durchführen. Auch die Aufrechterhaltung der Zertifizierung ist an Qualitätssicherungsmaßnahmen gebunden, wie z. B. die jährliche Teilnahme an Fortbildungen der MAPP-Empowerment gGmbH und das regelmäßigen Durchführen von ELTERN-AGs (MAPP-Empowerment 2012a, S. 46). Am Qualifizierungskurs teilnehmen können Fachkräfte mit pädagogischem Abschluss, wie staatlich anerkannte ErzieherInnen, Diplom-PädagogInnen und ErziehungswissenschaftlerInnen, die bereits über Berufserfahrungen im sozialen Feld verfügen. Während der Ausbildung erhalten die angehenden MentorInnen ein ausführliches Handbuch (MAPP-Empowerment 2012a), welches über das Konzept der ELTERN-AG und über die konkrete, praxisorientierte Umsetzung informiert. Im Rahmen der Ausbildung führen die MentorInnen eine erste ELTERN-AG durch, die intern *Schulungs-ELTERN-AG* genannt wird. Diese wird von der MAPP-Empowerment gGmbH durch Hospitation und Praxisreflexion begleitet<sup>41</sup>. Sowohl diese Schulungs-ELTERN-AGs als auch alle nachfolgend eigenverantwortlich durchgeführten ELTERN-AGs werden gemeinsam von zwei MentorInnen (nach

---

<sup>41</sup> Eine ausführliche Beschreibung der Ausbildungsanforderungen, -inhalten und -qualifikationen befindet sich frei zugänglich auf der Homepage [www.elter-ag.de](http://www.elter-ag.de) (Zugriff am: 01.02.2017).

Möglichkeit ein Mentor und eine Mentorin als Mentorenteam) unter Orientierung an und Einhaltung von festgelegten Rahmenbedingungen und Programm-Konzeptbausteinen umgesetzt. Im Rahmen dieser Vorgaben haben die MentorInnen einen großen Handlungsspielraum, den sie den Bedürfnissen der teilnehmenden Eltern entsprechend gestalten. Dieses entspricht dem konzeptionellen Grundsatz des ELTERN-AG-Programmes, dass es kein festgelegtes Curriculum gibt, sondern die in den Kursen behandelten Themen grundsätzlich von den Eltern bestimmen werden.

Trotz des Verzichtes auf ein festgelegtes Curriculum verfügt die ELTERN-AG über eine klare, orientierungsgebende Struktur. Konzeptionell festgelegt sind dabei sowohl die einzuhaltenden *Phasen* einer ELTERN-AG als auch *Struktur und Bestandteile* der einzelnen Treffen, die im Folgenden vorgestellt werden.

### 3.3.2 Die ELTERN-AG-Phasen

Die Phasen der ELTERN-AG gliedern sich in 1.) die Vorlaufphase, 2.) die Einführungsphase und 3.) die Vertiefungsphase.

#### *Vorlaufphase:*

Die Vorlaufphase ist der Sozialraumanalyse und Akquise der Zielgruppeneltern durch die MentorInnen gewidmet. Ziel ist es, eine möglichst homogene Gruppe von acht bis zwölf Eltern aufzubauen. Dieses geschieht niedrigschwellig und mit aufsuchendem Ansatz: Die zu gewinnenden Eltern werden direkt im ihnen vertrauten Sozialraum – in dem auch die ELTERN-AG stattfinden soll – von den MentorInnen oder von mit dem Programm vertraut gemachten MultiplikatorInnen angesprochen und zur Teilnahme eingeladen. MultiplikatorInnen können dabei beispielsweise KitaleiterInnen, ErzieherInnen, Hebammen, Kinderärzte und Kinderärztinnen, FamilienhelferInnen oder MitarbeiterInnen von Familienberatungsstellen oder des Jugendamts sein. Das Gewinnen solcher MultiplikatorInnen im jeweiligen Stadtteil bzw. in der jeweiligen Region hat große Bedeutung für das Erreichen der Zielgruppe, weil sie die lokalen Bevölkerungsgruppen und Umgebungsbedingungen am besten kennen (Armbruster 2006, S. 37), und führt somit zurück auf das im Kap. 3.2.3 vorgestellte ELTERN-AG Grundprinzip der Lebenswelt-, Klientenorientierung und Sozialraumanalyse. Da die ELTERN-AG als Brücke zwischen der häuslichen Umgebung der teilnehmenden Eltern und ihrer Außenwelt fungieren soll (MAPP-Empowerment 2012a), ist die der Akquise vorgeschaltete Sozialraumerkundung und Netzwerkarbeit für die MentorInnen eine unerlässliche Voraussetzung für den Start einer neuen ELTERN-AG (s. dazu die Vertiefung in Kap. 9.2.3). Die Vorlaufphase kann zwei bis acht Wochen in Anspruch nehmen. Sobald mindestens

zwölf Zielgruppeneltern gewonnen wurden, können die Gruppentreffen beginnen. Die Teilnahme daran ist für die Eltern kostenfrei.

### *ELTERN-AG-Treffen – Einführungs- und Vertiefungs-/Konsolidierungsphase*

Jede ELTERN-AG umfasst 20 zweistündige, wöchentlich Treffen (einschließlich 30 Minuten Pausen), welche von den MentorInnen vorbereitet und begleitend durchgeführt werden. Bei Bedarf wird parallel zu den Treffen eine für die Eltern kostenfreie Kinderbetreuung vor Ort angeboten.

Die 20 ELTERN-AG-Treffen werden in zwei Phasen unterteilt: Die ersten zehn Treffen werden dabei als *Einführungsphase* verstanden. Der Schwerpunkt liegt in dieser Phase auf dem Einführen in die Strukturen, Kernelemente und Gruppenabläufe in der ELTERN-AG sowie auf dem Aufbau einer Gruppenidentität. Die darauf folgenden zehn Treffen verstehen sich als *Vertiefungs- beziehungsweise Konsolidierungsphase*. In dieser sollen die TeilnehmerInnen dazu ermutigt werden, die Treffen mit den gleichen Strukturen und Abläufen (wie in der Einführungsphase kennen gelernt) eigenverantwortlich(er) (mit-)zu gestalten. Im optimalen Fall schließt sich an die 20 von den MentorInnen begleiteten ELTERN-AG-Treffen die Nachhaltigkeitsphase an, in welcher die Eltern die Gruppe selbstständig weiterführen. Sollte sich zeigen, dass teilnehmende Eltern über die Gruppentreffen hinaus Begleitung und Unterstützung brauchen, welche das Kernkonzept der ELTERN-AG übersteigt, sollten die MentorInnen frühzeitig mit den Eltern und den Trägern darüber ins Gespräch kommen, um sicher zu stellen, dass die Rahmenbedingungen für mögliche weitere Hilfen geklärt werden.

Im Vergleich zu anderen etablierten Elternprogrammen umfasst die Eltern-AG mit 20 Gruppentreffen einen langen Zeitraum<sup>42</sup> (s. dazu die Diskussion im Kap. 9.2.1). Jedes einzelne ELTERN-AG-Treffen gilt als „(...) ein Unikat mit wiederkehrenden ritualisierten Elementen“ (MAPP-Empowerment 2012a, S. 32). Es gibt daher in den Gruppentreffen kein festgelegtes Curriculum, da die Eltern selber die Themen gemeinsam festlegen sollen, welche sie beschäftigen.

Um den Eltern dennoch Transparenz und Sicherheit im Ablauf der ELTERN-AG zu geben, ist jedes Treffen äquivalent aufgebaut und folgt einer im Konzept festgelegten dreigliedrigen Struktur mit folgenden drei Kernelementen, die in der angegebenen Reihenfolge in je einem Drittel der Zeit (je 30 Minuten) umzusetzen sind und „das ELTERN-AG-Trio“ (MAPP Empowerment 2012a, S. 27) genannt werden:

---

<sup>42</sup> Zum Vergleich: In ihrer Meta-Analyse erfassten Lösel et al. (2006b, S. 123, Tab. III-1), dass von n=27 analysierten Eltern-(Kind-)Programmen, mehr als drei Viertel der Programme mit max. 10 Sitzungen stattfinden (3–5 Sitzungen: 29,6 %, 6–10 Sitzungen: 48,1 %, 11–20 Sitzungen: 14,8 %). Nur für ein einziges Programm wurden mehr als 20 Sitzungen (70) gefunden.



1. das Element *Erfahrungsaustausch/Soziales Lernen*, genannt „Mein aufregender Elternalltag“,
2. das Element *Stressmanagement/Emotion*, genannt „Relax“ und
3. das Element *Wissen/Kognition*, genannt „Schlaue Eltern“.

„**Mein aufregender Elternalltag**“ bietet den Eltern als erster Bestandteil der ELTERN-AG zunächst Raum, um über aktuelle Erfahrungen aus ihrem Erziehungsalltag zu berichten und sich im Sinne von sozialem Lernen darüber auszutauschen und einander Feedback zu geben. Dieser Programmbestandteil ist entscheidend, da der Erfahrungsaustausch im Mittelpunkt des ELTERN AG-Konzepts steht. Die MentorInnen übernehmen hier in ihrer Empowerment-Haltung die Rolle der Moderation und unterstützen und fördern eine aktivierende Kommunikation.

„**Relax**“ dient der Vermittlung und Übung von Stressbewältigungsstrategien im Erziehungsalltag. Seine Bedeutung beschreibt Armbruster (2006, S, 125) wie folgt: „Da Kinder stark am elterlichen Modell lernen, kann sich ein *Circulus virtuosus* ausbilden, der in der nächsten Generation fortgesetzt wird. Hier ist es wichtig, den Eltern zu helfen, dass sie eine Sensibilität für ihren Zustand des Stressses entwickeln, und ihnen Mittel an die Hand geben, wie sie ihn regulieren können.“ Die Eltern sollen am Ende der ELTERN-AG in der Lage sein, möglichst frühzeitig eventuelle Stressfaktoren sowie das eigene Stressniveau und eigene Anspannung zu erkennen und sie zu minimieren oder zu umgehen.

„**Schlaue Eltern**“ ist auf den Wissenszuwachs der Eltern ausgerichtet. Die MentorInnen vermitteln in einem sechs- bis zehnminütigen Input – unter aktiver Mitarbeit der Eltern – Wissen über die gemeinsam mit den Eltern ausgewählten Themen rund um Erziehung und Familie. Anschließend moderieren sie die aktivierende Diskussion. Wie beschrieben gibt es dabei kein Curriculum, welches festgelegte Themen vorschreiben würde. Vielmehr besprechen die Eltern zu Beginn der ELTERN-AG, welche Themen sie im Laufe der 20 Treffen thematisieren möchten. Zumindest einmal sollen dabei in jedem ELTERN-AG-Treffen die *sechs goldenen Erziehungsregeln* der ELTERN-AG im praktischen Zusammenhang thematisiert werden. Diese Regeln werden zu Programmbeginn als Orientierungsrahmen für Gespräche über pädagogische Fragen in allen ELTERN-AG-Treffen sowie für den Erziehungsalltag eingeführt und fortlaufend thematisiert:

1. Respekt vor dem Kind,
2. Verzicht auf alle Formen von Gewalt in der Erziehung,
3. angemessen fordern, fördern und ansprechbar sein,
4. Grenzen setzen und konsequent sein,
5. Verstärken des erwünschten Verhaltens und Ignorieren des unerwünschten Verhaltens,
6. konstruktives Austragen von Konflikten (MAPP Empowerment 2012a, S. 37).<sup>43</sup>

---

<sup>43</sup> Es handelt sich hier um die aktualisierte Fassung der Regelformulierung. Die ursprüngliche Fassung ist zu finden bei Armbruster 2006, S. 43.

Die Erziehungsregeln bilden den pädagogischen Leitfaden der ELTERN AG. Sie stellen laut Armbruster (2006, S. 43) „(...) eine Zusammenfassung der Erkenntnisse der wissenschaftlich gesicherten Fachliteratur zum Thema Erziehung und Eltern-Kind-Interaktion dar“, welche allerdings in der ELTERN-AG nur knapp umrissen und nicht näher definiert werden. „Sie bieten Spielraum für Interpretation und werden von den Eltern in Bezug auf ihr Kind, auf ihren ganz persönlichen Familienalltag und auf ihre Lebenswelt ausgelegt“ (MAPP Empowerment 2012a, S. 8).

Als weitere verbindliche Pflichtbestandteile werden in jedem ELTERN-AG-Treffen zu Beginn eine Stimmungsabfrage und ein von den MentorInnen vorbereitetes zielgerichtetes Warm Up (im ELTERN AG-Konzept „WUP“ genannt) in Form eines kurzen Spieles oder einer Übung durchgeführt.

Ziel jedes ELTERN-AG Treffens soll es sein, dass die Eltern Neues erlebt und erfahren haben, dass sie etwas von sich selbst mitgeteilt haben, sich besser fühlen als davor und dass sie andere näher kennengelernt haben (Armbruster 2006, S. 45).

### **3.4 Zielgruppe der ELTERN-AG**

Im Kap. 2.2.2 wurde das „allgemeine Präventionsdilemma“ vorgestellt: Eltern, mit erhöhtem Bedarf an Erziehungsberatung und Begleitung werden durch bestehende Elternbildungsangebote kaum oder nur schwer erreicht (Bauer und Bittlingmayer 2005, S. 273) und sind sowohl in den Zielsetzungen als auch den faktischen Angeboten der Familienbildung unterrepräsentiert (Lösel et al. 2006b, S 12). Auch wenn die Bemühungen der Anbieter, diese Gruppe stärker zu erreichen, in den letzten Jahren deutlich angestiegen sind (Sterzing 2011, S. 11) und neue Konzepte und Maßnahmen entwickelt wurden, die sich ganz speziell – und teilweise ausschließlich – an diese Zielgruppe richten, wird oft nicht sichergestellt, dass diese auch tatsächlich von der erwünschten Elterngruppe in Anspruch genommen werden.

Die ELTERN-AG ist ein Angebot, das diesem Präventionsdilemma mit entgegen wirken möchte. Ihre Konzeption ist daher ausdrücklich auf die Zielgruppe und Bedürfnisse von Eltern in sozial benachteiligten Lebenslagen ausgerichtet (s. z. B. Armbruster 2006, 2007; Sotke und Armbruster 2007; Thiemann und Armbruster 2007). Ausschließlich Eltern, welche zumindest eines der folgenden durch die MAPP-Empowerment gGmbH definierten Zielgruppenkriterien erfüllt, dürfen an dem Programm teilnehmen.

Diese Kriterien wurden im Laufe der Programmweiterentwicklung konkretisiert und leicht modifiziert. Sie lauten wie folgt:

- Schulabschluss: Schule beendet ohne Abschluss, Hauptschulabschluss oder spezieller Abschluss,
- Ausbildungsabschluss: kein beruflicher Abschluss, in Bildungs-/Qualifizierungsmaßnahme,
- Migrationshintergrund: Migration aufgrund schwieriger wirtschaftlicher und/oder politischer Verhältnisse im Heimatland,
- Arbeitslosigkeit: seit mehr als zwölf Monaten arbeitslos, Erhalt von ALG II oder Hilfe zum Lebensunterhalt und keine ausreichende finanzielle Unterstützung von Angehörigen oder Bekannten,
- chronische gesundheitliche Probleme: Vorliegen einer schwerwiegenden, beeinträchtigenden Krankheit, von Abhängigkeit, eines seelischen Problems oder Ähnlichem,
- Alleinerziehendenstatus: alleinerziehend und überdurchschnittlich schwieriger beruflicher und finanzieller Status,
- minderjährige Mutter/Vater: Mutter und/oder Vater haben das 18. Lebensjahr noch nicht erreicht<sup>44</sup>.

Die ELTERN-AG möchte mit diesem Kriterienkatalog belegen, dass sie zu 100 % die Zielgruppe sozial benachteiligter Familien erreicht (s. zu dieser Thematik auch Kap. 7.2.2 sowie die Diskussion in Kap. 9.1).

### 3.5 Einordnung der „ELTERN-AG“ in die Elternbildungslandschaft

Wie im Kap. 2 beschrieben, ist das Angebot der Familienbildung allgemein und an Elternkursen insbesondere inzwischen so vielfältig, dass es notwendig geworden ist, Anbietern Einordnungshilfen zur Hand zu geben, damit sie ein für ihr Anliegen passgenaues Programm auswählen können, denn: „Nicht alle Elternkurse sind in gleicher Weise für alle Eltern geeignet. Je nach Konfliktlage, nach aktueller Verfasstheit, Bildungs- und Reflexionsniveau muss gut ausgewählt werden, welcher Kurs für welche Eltern mit welchen Problemlagen hilfreich sein kann oder in seiner Durchführung modifiziert werden muss“ (Tschöpe-Scheffler 2005b, S. 257). Groeger-Roth und Hasenpusch (2011a) fassen die Herausforderung bei dieser Auswahl wie folgt zusammen: „Mit der Fülle der Angebote ist die Qual der Wahl für die Praxis verbunden. Die Unübersichtlichkeit des Angebotes trägt dazu bei, dass

---

<sup>44</sup> Die Formulierung der Kriterien wurde während der Laufzeit der Evaluation der ELTERN-AG geändert. In den Evaluationsinstrumenten sind daher noch die ursprünglichen Formulierungen enthalten (s. Kap. 6.2.1). Diese lauteten: niedrige Schulbildung, niedrige Berufsbildung, Erhalt finanzieller Unterstützung zur Lebensführung, Migrationshintergrund, schwerwiegende Krankheit, Abhängigkeit oder seelisches Problem, Alleinerziehendenstatus, Minderjährigkeit bei Geburt des ersten Kindes.

potenzielle Nachfrager aus Kommunen, Schulen, Kitas und Familien mit dem Problem konfrontiert sind, zu beurteilen, welches Angebot für sie in ihrer spezifischen Situation am geeignetsten wäre. Einer der Gründe für die recht geringe Verbreitung von getesteten und wirksamen Programmen dürfte auch diese Unübersichtlichkeit sein“ (Groeger-Roth und Hasenpusch 2011a, S. 52). Zur gründlichen Betrachtung und Diskussion der ELTERN-AG gehört daher die Einordnung des Programmes in den (in Kap. 2 dargestellten) Kontext anderer in Deutschland etablierter Elternprogramme. Für eine solche Verortung bietet die Fachliteratur ganz unterschiedliche Klassifizierungsansätze. Diese sind dabei unterschiedlich hilfreich für den Vergleich der ELTERN-AG mit anderen Elternprogrammen und liefern unterschiedlichen Erkenntnisgewinn. Im Folgenden wird die ELTERN-AG unter dem Blickpunkt von drei verschiedenen Kategorisierungs- und Zuordnungsmöglichkeiten in den Markt der Familien- und Elternbildung eingeordnet.

### **3.5.1 Einordnung anhand traditioneller Familienbildungsformen**

Klassischerweise werden für eine Einordnung von Angeboten der Familienbildung drei Formen benannt, die in den letzten Jahren von Heitkötter und Thiessen (2009) um eine vierte Form ergänzt wurden. Unterschieden wird dabei zwischen 1.) institutioneller, 2.) informeller, 3.) medialer und 4.) mobil, aufsuchender Familienbildung. Tab. 3 gibt eine kurze Zusammenfassung dieser vier Kategorien mit Beispielen etablierter Angebote der Elternbildung.

**Tabelle 3:** Kategorien von Familienbildung

Form	Kurze Beschreibung	Beispiele
<b>institutionelle Familienbildung</b>	Angebote der institutionellen Familienbildung sind ihrem Charakter nach kursförmig konzipiert und werden entweder von klassischen Bildungseinrichtungen wie Familien- und Erwachsenenbildungsstätten, Kindertagesstätten und Schulen angeboten. Oder sie gehören zum Angebot von anderen Organisationen, Institutionen, Vereinen und Verbänden, deren Aktivitäten nur zum Teil der Familienbildung gewidmet sind. Hierzu können beispielsweise Jugendämter, Pfarrgemeinden, Wohlfahrts-, Eltern- und Jugendverbände gehören (vgl. AWO Bundesverband e.V. 2010, S. 40; Bird und Hübner 2013, S. 36; Heitkötter und Thiessen 2009, S. 426).	„Starke Eltern – starke Kinder“ <sup>45</sup> , „Rucksack“ <sup>46</sup> und „Griffbereit“ <sup>47</sup> sowie „TAFF“ <sup>48</sup> und „FuN“ <sup>49</sup> (vgl. AWO Bundesverbands e.V. 2010, S. 40ff.; Bird und Hübner 2013, S. 87ff.)
<b>informelle Familienbildung</b>	Diese Form der Familienbildung zeichnet sich durch die Niedrigschwelligkeit ihrer offenen Konzepte aus – z. B. Müttertreffs, Eltern-Café und Stammtische – und wird nach Heitkötter und Thiessen (2009, S. 43) auch als <i>Familienselbsthilfe</i> verstanden. Ausgehend von den Erfahrungen und Kompetenzen der Familien sind Angebote der informellen Familienhilfe auf den informellen Austausch von Familien untereinander, ihre Vernetzung und gegenseitige Entlastung im Familien- und Erziehungsalltag ausgerichtet.	„Elterntalk“ <sup>50</sup> (vgl. AWO Bundesverband e.V. 2010, S. 43f.; Bird und Hübner 2013, S. 92ff.)
<b>Mediale Familienbildung</b>	Die mediale Familienbildung erreicht die Eltern in Form von klassischen Printmedien wie Büchern, (Eltern-) Zeitschriften, Broschüren, Flyern und Elternbriefen sowie über elektronische und digitale Medien wie Fernsehprogramme.	die fachlich umstrittene, inzwischen abgesetzte RTL-Serie „Super-Nanny“, DVDs/CD-Roms, Rundfunk, Chats und Foren im Internet (vgl. AWO Bundesverband e.V. 2010, S. 44; Bird und Hübner 2013, S. 94ff.; Heitkötter und Thiessen 2009, S. 426).
<b>Mobil, aufsuchende Familienbildung</b>	Heitkötter und Thiessen (2009) ergänzen die drei klassischen Einordnungsformen der Familienbildung um diese vierte Form. Sie ist insbesondere auf die Bedürfnisse sozial benachteiligter Familien ausgerichtet, die durch die anderen drei herkömmlichen Formen kaum erreicht werden. Sie zeichnet sich durch ihre Geh-Struktur aus: Familien werden dort angesprochen und für die Teilnahme an den entsprechenden Angeboten gewonnen, wo sie sich in ihrem normalen Familienalltag aufhalten (z. B. auf Spielplätzen oder im Einkaufszentrum). Die Angebote sind daher sehr niedrigschwellig gehalten und helfen mit, „(...) Hürden für die Inanspruchnahme weiterer, institutioneller oder medialer Angebote [zu; Einf. M.S.] reduzieren“ (Heitkötter und Thiessen 2009, S. 427).	die Hausbesuchsprogramme „HIPPY“ <sup>51</sup> und „Opstapje“ <sup>52</sup> (vgl. Bird und Hübner 2013, S.97ff.)

<sup>45</sup> Programmbeschreibung „Starke Eltern – starke Kinder“: <http://www.sesk.de> (Zugriff am: 01.02.2017)

<sup>46</sup> Programmbeschreibung „Rucksack“: [www.kommunale-integrationszentren-nrw.de](http://www.kommunale-integrationszentren-nrw.de) (Zugriff am: 01.02.2017)

<sup>47</sup> Programmbeschreibung „Griffbereit“: <http://www.kommunale-integrationszentren-nrw.de/griffbereit-1> (Zugriff am: 01.02.2017)

<sup>48</sup> Programmbeschreibung „TAFF“: <http://www.taff-awo.de/> (Zugriff am: 01.02.2017)

<sup>49</sup> Programmbeschreibung „FuN“: <http://www.praepaed.de/fun/konzept/> (Zugriff am: 01.02.2017)

<sup>50</sup> Programmbeschreibung „Elterntalk“: <http://www.elterntalk.net> (Zugriff am: 01.02.2017)

<sup>51</sup> „HIPPY“: <http://www.hippy-deutschland.de> (Zugriff am: 01.02.2017)

<sup>52</sup> „Opstapje“: <http://www.impuls-familienbildung.de/opstapje.html> (Zugriff am: 01.02.2017)

Bird und Hübner (2013, S. 92; s. auch AWO Bundesverband e.V. 2010, S. 43) nehmen eine Einordnung des Programmes ELTERN-AG in diese klassische Kategorisierung vor. Sie beschreiben das Programm als ein wohnortnahes, im Stadtteil angesiedeltes Angebot, das eine Kombination aus Beratung und Selbsthilfe darstellt. Für sie stellt die ELTERN-AG daher ein Angebot der *informellen Familienbildung* dar, „(...) die über den [für diesen Typ eigentlich charakteristischen; Einf. M.S.] Offenen Treff hinausgeht und den Teilnehmenden offene Gestaltungsmöglichkeiten anbietet (...)“ (AWO Bundesverband e.V. 2010, S. 92). *Informelle Familienbildung* kategorisiert dabei solche Angebote, die ihrem Charakter nach kursförmig konzipiert und entweder von klassischen Bildungseinrichtungen, wie Familien- und Erwachsenenbildungsstätten, Kindertagesstätten und Schulen, bereitgestellt oder aber auch von anderen Organisationen, Institutionen, Vereinen oder Verbänden angeboten werden (z. B. Jugendämter, Pfarrgemeinden, Wohlfahrts-, Eltern- und Jugendverbände), die sich in ihrer Ausrichtung nur zum Teil der Familienbildung widmen (vgl. Heitkötter und Thiessen 2009, S. 426).

Ob diese Einordnung von Bird und Hübner (2013, S. 92) stimmig ist, wird an dieser Stelle in Frage gestellt. Die Programmentwickler der ELTERN-AG nehmen selber keine explizite – veröffentlichte – Einordnung des Konzeptes zu einem dieser beschriebenen vier Kategorien vor. Der Ansatz des Programmes wird (wie im Kap. 3.2 bereits dargelegt) allerdings immer wieder als *niedrigschwellig, aufsuchend* und als ausdrücklich auf die Bedürfnisse von kaum erreichten *Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen* ausgerichtet beschrieben. Die zu erreichenden Eltern werden direkt in dem ihren vertrauten Sozialraum – in dem auch die ELTERN-AG stattfinden soll – von den MentorInnen oder von mit dem Programm vertraut gemachten MultiplikatorInnen angesprochen und zur Teilnahme eingeladen. Wie im Kap. 3.3.2 dargestellt, sieht das Handbuch der ELTERN-AG (MAPP Empowerment 2012a) als Vorlaufphase für die Elternwerbung zum Gelingen dieses zentralen Anliegen explizit eine Sozialraumanalyse durch die MultiplikatorInnen mit folgenden Kernfragen vor: „Welche Knotenpunkte im jeweiligen Viertel gibt es? Welche Institutionen, Angebote, Treffpunkte, Schlüsselpersonen ermöglichen die Kontaktaufnahme zu unseren Eltern?“ (MAPP-Empowerment 2012a, S. 18). Mit Blick auf diesen Ansatz stellt sich die ELTERN-AG selbst daher eher als ein Angebot der *mobilen, aufsuchenden Familienbildung* dar.

Ein Erklärungsansatz dafür, dass Bird und Hübner (2013) – wie beschrieben – eine anderen Einordnung in die Kategorie *informelle Familienbildung* vornehmen, liegt darin begründet, dass der Begriff der *aufsuchenden Arbeit* in der Fachliteratur sehr unterschiedlich verwendet wird. Diese Beschreibung muss daher näher betrachtet und als diskussionswürdig erachtet werden. So liegt das Wort *aufsuchend* je nach Verwendung in seiner Bedeutung in unterschiedlicher Ausprägung vor: zwischen Ansätzen mit *Kommstruktur* (= die Hilfesuchenden kommen zum Angebot) und *Gehstruktur*

(= die Fachkräfte oder MitarbeiterInnen, welche das entsprechende Programm anbieten, gehen damit zu den Zielgruppen-Familien). Sterzing (2011) beschreibt diese unterschiedlich eng gefasste Wortverwendung wie folgt: „Die aufsuchende Arbeit variiert zwischen verschiedenen Programmen zwischen 100 %, d. h. alles findet in Haushalt der Familien statt, und 0 %, d. h. es liegt eine Kommstruktur vor (...). Von den verschiedenen Programmanbietern wird der Begriff aufsuchend als unterschiedliche Ausprägung einer Dimension mit den Polen Hausbesuche und Gruppentreffen verwendet. Dabei zeigen sich nicht nur vielfältige Variationen, sondern auch die Möglichkeit großer Flexibilität (...)" (Sterzing 2011, S. 24). Sterzing (2011) selbst versteht unter aufsuchender Arbeit ausschließlich Konzepte, in denen tatsächlich Hausbesuche vorgesehen sind (vgl. Sterzing 2011, S. 25). In ihrer Einordnung weisen somit bekannte Programme wie „Triple P-Einzeltraining“<sup>53</sup> und „wellcome“<sup>54</sup> (Gehstruktur ohne Gruppentreffen oder Aktivitäten außer Haus) sowie „HIPPY“<sup>55</sup>, „Opstapje“<sup>56</sup> und „STEEP“<sup>57</sup> (Gehstruktur mit regelmäßigen Gruppentreffen im sozialen Nahraum) einen aufsuchenden Ansatz auf. Bekannte Programme wie „Rucksack“<sup>58</sup> (regelmäßige Gruppentreffen für Eltern einer Einrichtung, z. B. Kita), „STEP“<sup>59</sup>, „FamilienTeam“<sup>60</sup> und das „Triple P“-Standardprogramm<sup>61</sup> gehören für sie dagegen nicht zur aufsuchenden Familienbildung (vgl. ebd., in Tab. 6). Auch die ELTERN-AG würde laut Sterzings (2011) Definition nicht als aufsuchendes Angebot gelten, da das Konzept keine Hausbesuche vorsieht.

Hinsichtlich dieser Diskrepanz und der Unterschiedlichkeit in der Verwendung der Begrifflichkeiten lässt sich die ELTERN-AG daher nicht eindeutig und diskussionsfrei einer der vier klassischen Formen der Familienbildung zuordnen. Möchte man dennoch eine Verortung der ELTERN-AG vornehmen, so sprechen die gründliche Analyse der Programmkonzeption, des Handbuches sowie Praxiserfahrungen dafür, die ELTERN-AG am ehesten als ein Programm der *aufsuchenden Familienbildung* zu sehen, das allerdings nicht als Hausbesuchsprogramm konzipiert ist, sondern mit Kurscharakter angeboten wird. Im Sinne der Definition von Heitkötter und Thiessen (2009, S. 427; s. Tab. 3.) trifft diese Kategorie dennoch weitgehend zu, da die Niedrigschwelligkeit und das Erreichen von Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen durch direkte Ansprache und Einladung von Zielgruppeneltern zur Teilnahme Kernaspekte der ELTERN-AG darstellen.

<sup>53</sup> „Triple P-Einzeltraining“: <http://www.triplep.de> (Zugriff am: 02.01.2017)

<sup>54</sup> „Wellcome“: <http://www.wellcome-online.de/> (Zugriff am: 02.01.2017)

<sup>55</sup> „HIPPY“: <http://www.hippy-deutschland.de> (Zugriff am: 02.01.2017)

<sup>56</sup> „Opstapje“: <http://www.impuls-familienbildung.de/opstapje.html> (Zugriff am: 02.01.2017)

<sup>57</sup> „STEEP“: <http://www.steep-weiterbildung.de/> (letzter Zugriff des Verf.: 02.01.2017)

<sup>58</sup> „Rucksack“: <http://www.kommunale-integrationszentren-nrw.de/rucksack-1> (Zugriff am: 02.01.2017)

<sup>59</sup> „STEP“: <http://www.instep-online.de/> (Zugriff am: 02.01.2017)

<sup>60</sup> „FamilienTeam“: <http://www.familienteam.org/> (Zugriff am: 02.01.2017)

<sup>61</sup> „Triple P“: <http://www.triplep.de> (Zugriff am: 02.01.2017)

### 3.5.2 Einordnung als Präventionsprogramm anhand von Zielsetzung und Zielgruppe

Bird und Hübner (2013) üben an der klassischen Kategorisierung in eine institutionelle, informelle, mediale und mobil aufsuchende Familienbildung zentrale Kritik: Bei diesem System würde ausschließlich versucht werden, „(...) nach Form der Angebote aus Anbietersicht, die Vielfalt zu ordnen (Angebotsseite), ohne jedoch die Sicht der Zielgruppe zu berücksichtigen (Nachfrageseite)“ (Bird und Hübner 2013, S. 87). Eine weitere in der Fachliteratur gängige Einordnungsmöglichkeit von Angeboten der Familienhilfe stellt daher nicht nur die *Angebotsform*, sondern die *Zielsetzung* und die *Zielgruppe* der jeweiligen Programme in den Fokus. Für präventive Programme ist hier die Unterteilung in (1.) präventive, (2.) selektive und (3.) indizierte Präventionsprogramme gängig – wie sie beispielsweise der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen (BMFSFJ 2005) oder auch Sterzing (2011) in ihrer Expertise für das Deutsche Jugendinstitut (DJI) verwenden. Zusammenfassend können diese Kategorien wie in Tab. 4 dargestellt beschrieben werden (vgl. BMFSFJ 2005, S. 22ff.; Sterzing 2011, S. 20f.). Auch hier werden neben der Beschreibung der Kategorien bekannte und in Deutschland gut etablierte Programme als Beispiele genannt.

**Tabelle 4:** Beschreibung der Kategorien von Präventionsprogrammen mit Beispielen

Form	Kurze Beschreibung	Beispiele
<b>universelle Prävention</b>	Angebote dieses Typs richten sich an <i>alle</i> Eltern. Sie können von der Teilnahme an solchen Programmen beispielsweise dahingehend profitieren, dass ihre Erziehungs- und Beziehungskompetenz gesteigert werden. Sie lernen, Belastungen im Erziehungsalltag besser zu bewältigen und mögliche Entwicklungsrisiken ihrer Kinder zu erkennen und zu minimieren.	Ein bekanntes universelles Präventionsprogramm ist der Elternkurs „Starke Eltern – starke Kinder“ <sup>62</sup> .
<b>selektive Prävention</b>	Die hierunter gefassten Programme unterstützen <i>Risiko-Eltern</i> , „(...) die – aus ganz unterschiedlichen Gründen – bereits ein unangemessenes Erziehungsverhalten entwickelt haben und über offensichtlich nur geringe Beziehungs- undziehungskompetenzen verfügen“ (BMFSFJ 2005, S. 23). Ihre Kinder verfügen daher über ungünstige Entwicklungsvoraussetzungen. Das Erziehungsverhalten der Eltern soll modifiziert werden, um negativen Entwicklungsverläufen der Kinder vorzubeugen.	Hier kann als prominentes Beispiel das Elternprogramm „Triple P“ <sup>63</sup> genannt werden.
<b>indizierte Prävention</b>	Diese Programme richten sich an Familien, deren Kinder bereits Entwicklungs- oder Verhaltensauffälligkeiten aufweisen, die mit ungünstigem Erziehungsverhalten der Eltern in Verbindung stehen. Maßnahmen dieses Typs setzen sowohl bei den Eltern als auch bei den Kindern an und sollten idealerweise auch Beziehungsstrukturen, Handlungsdefizite und Handlungsressourcen der jeweiligen Familie einbeziehen. Sterzing (2011, S. 21) betont, dass es hierbei keine scharfe Grenze zwischen indizierter Prävention und therapeutischer Intervention gibt.	Das „Triple P-Einzeltraining“ <sup>64</sup> ist eines der am weitesten verbreiteten und bekanntesten Programme, die diesem Typ zugeordnet werden können.

<sup>62</sup> „Starke Eltern – starke Kinder“: <http://www.sesk.de> (Zugriff am: 02.01.2017)

<sup>63</sup> „Triple P“: <http://www.triplep.de> (Zugriff am: 02.01.2017)

<sup>64</sup> „Triple P-Einzeltraining“: <http://www.triplep.de> (Zugriff am: 02.01.2017)



In ihrer Bestandaufnahme nimmt Sterzing (2011, S. 21) eine Zuordnung von präventiven Programmen für sozial benachteiligte Familien in dieses Kategoriensystem vor. Für die meisten der von ihr analysierten Programme zeigt sie auf, dass diese sich nicht eindeutig ausschließlich einer der drei beschriebenen Kategorien zuordnen lassen. Zwar werden die Programme fast immer *in aller Regel* entweder universell, selektiv oder indiziert eingesetzt, zumeist kann aber auch eine andere Form der Prävention *bei Bedarf* oder *über das Haupteinsatzgebiet hinaus* erfolgen. Die ELTERN-AG ist dagegen eines der wenigen Ausnahmen: Nach Sterzings (2011) Analysen wird dieses Programm bislang *ausschließlich* als *selektive* Präventionsmaßnahme eingesetzt. Ein anderes Präventionsanliegen (universell oder indiziert) ist nicht vorgesehen.

Auch die im Rahmen der vorliegenden Arbeit vorgenommene Betrachtung der Konzeption der ELTERN-AG bestätigt diese Zuordnung. Sie liegt nahe, da sich die ELTERN-AG ausschließlich an Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen richtet. Eltern, die nicht dieser genau definierten Zielgruppe angehören, dürfen an dem Programm nicht teilnehmen. Die ELTERN-AG kann damit eindeutig als *selektives Präventionsprogramm* verortet werden.

Doch wenn auch die Einordnung der ELTERN-AG hinsichtlich ihres präventiven Charakters diskussionsfrei erfolgen kann, muss *der Nutzen* dieser Kategorisierung als sehr gering betrachtet werden. So sagt die Präventionsform kaum etwas zum *Programmkonzept* aus. Es wird mit diesem Einordnungssystem kaum differenziert, was das jeweilige Programm tatsächlich erreichen möchte und wie dieses vermittelt wird. Hinsichtlich dieses Anliegens kann eine weitere Einordnung von Programmen in den Elternbildungsmarkt anhand von *Kernkompetenzbereichen* erfolgen. Diese aussagekräftigere Kategorisierungsmöglichkeit wird im Folgenden vorgestellt.

### 3.5.3 Einordnung gemäß Kompetenzprofilen

Tschöpe-Scheffler (2005a) nimmt den Versuch vor, einige bekannte Elternbildungskonzepte in einer Synopse gegenüber zu stellen und sie dabei verschiedenen *Kompetenzbereichen* zuzuordnen. Sie definiert dafür (Kern-)Kompetenzen, „(...) die Eltern einerseits benötigen, um entwicklungsfördernd erziehen zu können, und für die sie andererseits ihrer Selbsteinschätzung entsprechend am ehesten Unterstützung und Hilfe brauchen“ (Tschöpe-Scheffler 2005a, S. 286). Diese sind namentlich folgende Bereiche: 1.) Wissenserwerb, 2.) Erweiterung der Handlungsoptionen, 3.) Selbsterfahrung und Selbsterziehung sowie 4.) Organisation und Nutzen von Netzwerken.

Mittels einer *Feinjustierung* kann angegeben werden, wie viel Gewicht die jeweiligen Programme auf welchen der Kompetenzbereiche legen:

- 1 = sehr hohe Gewichtung, hier liegt der Schwerpunkt des Angebots,
- 2 = hohe Gewichtung,
- 3= dieses Kompetenzprofil wird u.a. auch angesprochen, ist nicht unwichtig, stellt aber nicht den Fokus des Konzeptes dar,
- 4 = dieses Kompetenzprofil ist vorhanden, allerdings (noch) nicht sehr ausgeprägt,

Neben dieser Gewichtungsmöglichkeit stellt Tschöpe-Scheffler (2005a) dar, welche konkreten Vorgehensweisen und Methoden in jedem der Kompetenzbereiche eingesetzt werden können, um die entsprechenden Inhalte zu vermitteln. So kann ein Programm beispielsweise im Bereich „Wissenserwerb“ Sachwissen anhand von *Expertenreferaten* vermitteln, es durch *eigenständige Lektüre erarbeiten* und/oder mit den Eltern *gemeinsam zusammentragen lassen* (Tschöpe-Scheffler 2005a, S. 296). Tab. 5 beschreibt die Kompetenzbereiche näher und gibt einen Überblick über die verschiedenen von Tschöpe-Scheffler (2005a) zusammen getragenen Methoden<sup>65</sup>.

**Tabelle 5:** Kompetenzbereiche und Methoden von Elternprogrammen nach Tschöpe-Scheffler 2005a (S. 286f., 295ff, Tab. S. 300); eigene Zusammenfassung und Darstellung

Kompetenzbereich	Kurzbeschreibung	Vorgehensweisen und Methoden
<b>Wissenserwerb</b>	„Eltern müssen über ein grundständiges <b>Wissen</b> darüber verfügen, wie Kinder sich entwickeln, welche Bedürfnisse sie haben und wie diese in Familie und Umwelt befriedigt werden können. Es dient dazu, sich, andere Menschen und Zusammenhänge besser verstehen zu können.“ (Tschöpe-Scheffler 2005a, S. 286)	a=referiertes Expertenwissen b=Informationsmaterial c=Gruppengespräche d=Zweiergespräche e=aktivierter Eltern-Kind-Wissensaustausch f=gemeinsame Erarbeitung
<b>Erweiterung der Handlungsoptionen</b>	„Eltern wünschen sich (...) flexible, erweiterte <b>Handlungsoptionen</b> im Umgang mit ihren Kindern. Hierzu benötigen sie Übungs- und Erprobungsmöglichkeiten, um neue und andere Formen der Erziehung und des Zusammenlebens entwickeln zu können. Das schließt auch Fragen ein, wie Eltern als Erwachsene mit sich und dem eigenen Leben umgehen und Sinnorientierung finden können.“ (Tschöpe-Scheffler 2005a, S. 286)	a=Eltern-Kind-Gruppen b=Training/praktische Übungen c=klare Verhaltensvorgaben d=Verhaltensbeobachtung e=Vorbild f=Anleitung zum Transfer g=ressourcenorient. Unterstützung h=Selbstwahrnehmung/-reflexion
<b>Selbsterfahrung und Selbsterziehung</b>	Für den Transfer in den Alltag bedarf es „(...) auch ausreichender Zeit und unterschiedlicher Erfahrungen zur Selbsttortung und <b>Selbsterfahrung</b> im Zusammenhang mit Sinn- und Erziehungsfragen (...). Elternbildung greift zu kurz, wenn nur die erzieherische Qualifizierung der Eltern angesprochen wird und nicht zugleich auch die eigene Persönlichkeits- und Weiterentwicklung.“ (Tschöpe-Scheffler 2005a, S. 286f.)	a=Biografiearbeit b=Zusammenhänge herstellen c=Perspektivwechsel
<b>Organisation und Nutzung von Netzwerken</b>	Eltern wünschen sich „(...) gut funktionierende <b>Netzwerke</b> , die auf eine prozessbegleitende, wenn nicht gar lebensbegleitende Hilfestellung angelegt sind (...). Außerdem wünschen sie sich Hilfe und Unterstützung bei der Etablierung und Pflege eines stabilen Freundes- und Bekanntenkreises. Je weniger auf familiäre Hilfe im großfamiliären Netz zurückgegriffen werden kann, desto wichtiger werden „Wahlverwandtschaften“ und verbindliche Beziehungen, die diese Lücke ausfüllen können.“ (Tschöpe-Scheffler 2005a, S. 287f)	a=Erziehungspartnerschaft b=Information c=Elternstammisch d=stadtteilbezogenes Netzwerk e=Einbindung

<sup>65</sup> Für eine ausführliche Beschreibung der Bereiche und der Methoden sei an dieser Stelle direkt auf Tschöpe-Scheffler (2005a) verwiesen.

Mit einer Zuordnung, welche dieser Kompetenzbereiche in welchem Elternprogramm eine wie große Gewichtung erfahren und welche konkreten Methoden zur Vermittlung der Bereiche jeweils zum Einsatz kommen, können methodische – und darüber hinaus anthropologische – Unterschiede zwischen einzelnen Programmen aufgezeigt werden. Tschöpe-Scheffler (2005a) selbst hat eine solche Zuordnung für einige gut etablierte Programme<sup>66</sup> vorgestellt und weist damit auf die große Spannweite dieser Programme hinsichtlich ihrer Schwerpunktsetzungen und Vorgehensweisen hin.

In Ergänzung zu dieser Arbeit von Tschöpe-Scheffler (2005a) nimmt die vorliegende Arbeit im Folgenden eine eigene Verortung der ELTERN-AG in dieses Kompetenzprofil-Modell vor, die es in dieser Form bislang noch nicht gab. Dazu wurden die im Konzept der ELTERN-AG verankerten Schwerpunkte und vorgesehenen Methoden analysiert. Um einen sinnvollen Vergleich zu anderen Programmen herstellen zu können, werden dabei nur diejenigen der neun von Tschöpe-Scheffler (2005a) analysierten Programme hinzugezogen, welche sich (nach Sterzing 2011; s. Kap. 2.2.3) wie die ELTERN-AG (ausschließlich oder zumindest auch) an Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen richten: Diese sind 1.) „Starke Eltern – starke Kinder“, 2.) „STEP“, 3.) „Eltern stärken“, 4.) „Familienteam“ und 5.) „FuN“. Die Ergebnisse der Analyse werden in der Tab. 6 zusammenfassend dargestellt und im Folgenden erläutert. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Beschreibung der für die vorliegende Arbeit vorgenommenen Einordnung der ELTERN-AG. Für eine genauere Betrachtung der anderen Programme über die Darstellungen in der Tab. 6 hinaus sei an dieser Stelle auf die Arbeit von Tschöpe-Scheffler (2005a) verwiesen.

---

<sup>66</sup> Für folgende neun Programme hat Tschöpe-Scheffler (2005a) eine entsprechende Zuordnung vorgestellt: Gordon-Familien-Training, Starke Eltern – starke Kinder, Triple P, STEP, Kess-erziehen, Eltern stärken – Dialogische Elternseminare, Encouraging-Elterntraining (Schoenaker-Konzept), FamilienTeam, FuN.

**Tabelle 6:** Kompetenzprofilzuordnung von Elternprogrammen für Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen; Erweiterung und Ausdifferenzierung von Tabellenauszügen bei Tschöpe-Scheffler (2005a, S. 300f.)

Programm	Kompetenzbereiche			
	WISSEN	HANDELN	SELBSTERFAHRUNG	NETZWERK
<b>Starke Eltern – starke Kinder</b>	<b>Gewichtung: 2</b> <b>Methoden: c, d, (e),f</b>	<b>Gewichtung: 1</b> <b>Methoden: b, c, d, e, f, g, h</b>	<b>Gewichtung: 2-3</b> <b>Methoden: b, c</b>	<b>Gewichtung: 3-4</b> <b>Methoden: c, e</b>
<b>STEP</b> Systematic Training for Effective Parenting	<b>Gewichtung: 2-3</b> <b>Methoden: b, c, (e), f</b>	<b>Gewichtung: 1</b> <b>Methoden: b, c, d, e, f, g, h</b>	<b>Gewichtung: 2</b> <b>Methoden: b, c</b>	<b>Gewichtung: 3-4</b> <b>Methoden: c, e</b>
<b>Eltern stärken</b> Dialogische Elternseminare	<b>Gewichtung: 2</b> <b>Methoden: c, d, (e),f</b>	<b>Gewichtung: 2</b> <b>Methoden: d, e, f, g, h</b>	<b>Gewichtung: 1</b> <b>Methoden: a, b, c</b>	<b>Gewichtung: 3-4</b> <b>Methoden: b, c, e</b>
<b>FamilienTeam</b>	<b>Gewichtung: 2</b> <b>Methoden: a, b, c, d, (e), f</b>	<b>Gewichtung: 1</b> <b>Methoden: b, c, d, e, f, g, h</b>	<b>Gewichtung: 2</b> <b>Methoden: b, c</b>	<b>Gewichtung: 3-4</b> <b>Methoden: b, c, e</b>
<b>FuN</b> Familie und Nachbarschaft	<b>Gewichtung: 2</b> <b>Methoden: c, d, e,f</b>	<b>Gewichtung: 1</b> <b>Methoden: a, c, e, f, g, h</b>	<b>Gewichtung: 3</b> <b>Methoden: b</b>	<b>Gewichtung: 1-2</b> <b>Methoden: a, b, c</b>
<b>ELTERN-AG</b> Präventionsprogramm für sozial benachteiligte Eltern	<b>Gewichtung: 2</b> <b>Methoden: c, f</b>	<b>Gewichtung: 1</b> <b>Methoden: b, c, e, f, g, h</b>	<b>Gewichtung: 1</b> <b>Methoden: a, b, c</b>	<b>Gewichtung: 2</b> <b>Methoden: (a), b, c, (d), (e)</b>
Legende				
<b>Legende Methoden:</b>	<b>Wissen:</b> a=referiertes Expertenwissen b=Informationsmaterial c=Gruppengespräche d=Zweiergespräche e=aktivierter Eltern-Kind-Wissensaustausch f=gemeinsame Erarbeitung	<b>Handeln:</b> a=Eltern-Kind-Gruppen b=Training/praktische Übungen c=klare Verhaltensvorgaben d=Verhaltensbeobachtung e=Vorbild f=Anleitung zum Transfer g=ressourcenorient. Unterstützung h=Selbstwahrnehmung/-reflexion	<b>Selbsterfahrung:</b> a=Biografiearbeit b=Zusammenhänge herstellen c=Perspektivwechsel	<b>Netzwerk</b> a=Erziehungspartnerschaft b=Information c=Elternstammtisch d=stadtteilbezogenes Netzwerk e=Einbindung
<b>Legende Gewichtung:</b>	<b>1</b> = sehr hohe Gewichtung, hier liegt der Schwerpunkt des Angebotes <b>2</b> = hohe Gewichtung <b>3</b> = Kompetenzprofil wird u. a. auch angesprochen, ist nicht unwichtig, <b>4</b> = Kompetenzprofil ist vorhanden, allerdings (noch) nicht sehr ausgeprägt, es stellt aber nicht den Fokus des Konzeptes dar			

### **Kompetenzbereich „Selbsterfahrung und Selbsterziehung“ (Selbsterfahrung)**

Der Bereich meint nach Tschöpe-Scheffler (2005a, S. 286f.), dass im Rahmen eines Programmes ausreichend Zeit und unterschiedliche Erfahrungsebenen zur Selbsttortung und Selbsterfahrung im Zusammenhang mit Sinn- und Erziehungsfragen gegeben werden müssen, damit der Transfer der Programminhalte in den Alltag gelingt. Über die erzieherische Qualifizierung der Eltern hinaus soll die eigene Persönlichkeits- und Weiterentwicklung angesprochen werden.

Raum für eine solche Selbsterfahrung zu geben, ist eines der Kernanliegen des ELTERN-AG-Konzeptes und erfährt basierend auf dem Empowerment-Ansatz (s. dazu auch Kap. 3.2.2) eine sehr große Gewichtung (Feinjustierungswert 1). Die ELTERN-AG will den im Kap. 3.2.1 beschriebenen Kreislauf von Deprivation dadurch durchbrechen, dass Eltern mit negativen Sozialisations- und Bildungsbiografien grundlegende positive Erfahrungen machen, die ihre persönlichen Stärken und Fähigkeiten fördern und ihnen Gefühle von Intaktheit und unbedingter Wertschätzung der eigenen Person ermöglichen. Eine so hohe Gewichtung erhält von den fünf von Tschöpe-Scheffler (2005a) analysierten Programmen nur das Programm „Eltern stärken“ (vgl. Tab. 6).

Neben einer entsprechenden Empowerment-Grundhaltung verfügen die kursdurchführenden MentorInnen zur methodischen Umsetzung dieses Kompetenzbereiches über einen umfangreichen methodischen Werkzeugkoffer, aus dem sie Methoden auswählen und einsetzen, die der Gruppe und der Situation der jeweiligen ELTERN-AG-Treffen angemessen erscheinen (s. dazu auch Kap. 3.3.2). Situationsbezogen können die MentorInnen methodisch hier auch die von Tschöpe-Scheffler (2005a) genannten Methoden der Anleitung von Biografiearbeit zur Auseinandersetzung mit eigenen Kindheitsmustern (Methode a) oder zur Wahrnehmung von Zusammenhängen zwischen aktuellem Erziehungsgeschehen und individuellen Lebensmustern (Methode b) einsetzen. Insbesondere sind die Mentorinnen mit dem ELTERN-AG-Konzept aufgefordert, die Eltern in den Sitzungen darin zu unterstützen, immer wieder Perspektivwechsel vorzunehmen (Methode c) und sie im Verlauf der ELTERN-AG-Treffen mit dieser ihnen meist fremden Methode so vertraut zu machen, dass sie sich den Perspektivwechsel im Alltag zu eigen machen (MAPP Empowerment 2012a, S. 64ff.) (s. für die hier genannten Methoden die Legende in Tab. 6).

### **Kompetenzbereich „Erweiterung der Handlungsoptionen“ (Handeln)**

Der Kompetenzbereich umfasst, dass Eltern Übungs- und Erprobungsmöglichkeiten geboten werden sollen, um neue und andere Formen der Erziehung und des Zusammenlebens entwickeln und dadurch ihre Handlungsoptionen im Umgang mit ihren Kindern erweitern zu können. Dazu gehört auch die Auseinandersetzung damit, wie Eltern als Erwachsene mit sich selbst und dem eigenen

Leben umgehen und wie sie Sinnorientierung finden (Tschöpe-Scheffler 2005a, S. 286). Die Programme „Starke Eltern – starke Kinder“, „STEP“, „FamilienTeam“ und „FuN“ legen nach Tschöpe-Scheffler (2005a) ihre höchste Gewichtung auf diesen Kompetenzbereich.

In der ELTERN-AG erfährt dieser Kompetenzbereich eine ebenso hohe Gewichtung wie der Kompetenzbereich der Selbsterfahrung (Feinjustierungswert 1 = sehr hohe Gewichtung) und findet seinen Ausdruck ebenfalls im Empowerment-Ansatz. „Eltern bedürfen der Ermutigung zur Selbstwirksamkeit. Durch Empowerment lernen Sie sich selbst zu helfen“ (MAPP-Empowerment 2012a, S. 7). Im Fokus steht dabei das elterliche Erziehungsverhalten. Die ELTERN-AG möchte Eltern Optionen für ein gelingendes Leben mit den eigenen Kindern eröffnen und Kompetenzen fördern, „(...) die es ihnen erlauben, souveräne, einfühlsame und fördernde Erzieher ihrer Kinder zu sein“ (Armbruster 2006, S. 20).

Bezüglich der Vorgehensweisen im Kompetenzbereich *Erweiterung der Handlungsoptionen* zeigt die Analyse der Konzeption und des Handbuchs der ELTERN-AG (MAPP-Empowerment 2012a) auf, dass ein breites Spektrum der von Tschöpe-Scheffler (2005a) definierten Methoden einsetzt wird. Der umfangreiche methodische Werkzeugkoffer, der MentorInnen zur Verfügung steht, enthält entsprechende Methoden, die Eltern zum Reflektieren des eigenen Erziehungsverhaltens animieren (Methode h). Eltern lernen neue Handlungsoptionen kennen, erproben diese und erleben ressourcenorientierte Unterstützung bei der Findung von Lösungen in den Herausforderungen des Erziehungsalltags (Methode g). Aus dem Werkzeugkoffer können zum Thema und der Gesamtsituation der ELTERN-AG-Gruppe passende Methoden zur praktischen Übung wie Rollenspiele, Kommunikationsübungen und Trainings (Methode b) situationsangemessen ausgewählt und angewandt werden. Die Kinder der teilnehmenden Eltern nehmen allerdings nicht an Gruppentreffen der ELTERN-AG teil (Methode a), sodass dort noch kein gemeinsames interaktives, situationsorientiertes Lernen und auch keine Verhaltensbeobachtung (Methode d) erfolgen kann. Allerdings können Hausaufgaben methodisch zum Transfer in den Erziehungsalltag (Methode f) eingesetzt und ausgewertet werden. Die Haltung der MentorInnen dient den Eltern als Vorbild (Methode e). Die konzeptgebundenen „Goldenen Erziehungsregeln“<sup>67</sup> geben Hilfe für den Erziehungsalltag (Methode c) (s. für die hier genannten Methoden die Legende in Tab. 6).

### **Kompetenzbereich „Netzwerkbildung und -nutzung“ (Netzwerk)**

Der Bereich meint, dass Eltern darin unterstützt und gefördert werden sollen, in gut funktionierende, auf prozess- oder sogar lebensbegleitende Hilfestellung ausgerichtete Netzwerke eingebunden zu

---

<sup>67</sup> siehe zu den „Goldenen Erziehungsregeln“ Kap. 3.3.2

sein sowie einen stabilen Freundes- und Bekanntenkreis zu etablieren und zu pflegen (Tschöpe-Scheffler 2005a, S. 287f.).

Die Konzentration auf diesen Bereich erhält in der ELTERN-AG ein hohes Gewicht (Feinjustierungswert 2). So formuliert die MAPP-Empowerment (2012a, S. 11) deutlich: „Der Ort, an dem eine ELTERN-AG stattfindet, ist mehr als ein geografischer Ort. Er ist vor allem ein Lebensraum, ein sozialer Raum. ELTERN-AG ist ein sozialraumorientiertes Angebot, welches über die Vermittlung von Wissen und erzieherischen Kompetenzen hinausgeht. Mit dem Angebot werden Familien dabei unterstützt, Barrieren zu durchbrechen und Kontakte zur Umwelt auf- bzw. auszubauen“. Auch hier setzt der Empowerment-Ansatz der ELTERN-AG an, mit dem – wie im Kap. 3.2.2 beschrieben der „Grundstein für den Aufbau sozialer Netzwerke“ (Sodtke und Armbruster 2007, S. 712) gelegt werden kann. Neben dem Aufbau von Beziehungen untereinander soll die ELTERN-AG auch als „Türöffner zu einer Erziehungspartnerschaft“ (Armbruster 2005, S. 65) wirken. Durch die ELTERN-AG sollen die Eltern neben einer realistischeren Einschätzung des eigenen Erziehungsvermögens, ihr Selbstbewusstsein und die Fähigkeit, ihre Wünsche, Interessen und Probleme zum Ausdruck bringen können (Armbruster 2005, S. 65). „Sie erfahren, dass es möglich ist, mit Fachleuten vertrauensvoll auf gleicher Augenhöhe über Kinder und Erziehungsfragen zu kommunizieren, und dass sich Kooperation mit familienbezogenen Einrichtungen lohnt“ (Armbruster 2005, S. 65). Von den anderen in der Tab. 6 aufgeführten Programmen legt laut Tschöpe-Scheffler (2005a) nur das Programm „FuN“ einen ebenso großen Schwerpunkt auf die Netzwerkbildung und -nutzung.

Methodisch wird der Kompetenzbereich insbesondere dadurch gefördert, dass den Eltern im Verlauf der ELTERN-AG Verantwortung für die Gruppentreffen übertragen werden soll (s. dazu ausführlich Kap. 3.3.2). Dieses zielt darauf, dass die Eltern nach Abschluss der ELTERN-AG untereinander ein Netzwerk aufgebaut haben und im Idealfall die Gruppe selbstorganisiert weiterführen. Dieses kann mit der von Tschöpe-Scheffler (2005a) genannten Methode eines „Elternstammtisches“ (Methode c) verglichen werden. Über die Förderung einer Gruppenstruktur zwischen den TeilnehmerInnen über die ELTERN-AG-Treffen hinaus werden im Rahmen der ELTERN-AG Informationen über bestehende Netzwerke im Sozialraum weitergegeben (Methode b) und im Idealfall einen Beitrag zur Gestaltung eines stadtteilbezogenen Netzwerkes geleistet (Methode d). Finden ELTERN-AGs darüber hinaus an ein Setting gebunden statt, kann das Elternprogramm in die dortige Arbeit eingebunden werden (Methode e). Im Setting *Kindertageseinrichtung* kann so auch die Erziehungspartnerschaft zwischen ErzieherInnen und Eltern gefördert werden (Methode a), wenn die MentorInnen der ELTERN-AG gleichzeitig auch die ErzieherInnen der Kinder der TeilnehmerInnen sind (s. für die hier genannten Methoden die Legende in Tab. 6).

## Kompetenzbereich „Wissenserwerb“ (Wissen)

Dieser Kompetenzbereich legt den Fokus darauf, dass das grundständige Wissen von Eltern darüber, wie Kinder sich entwickeln, welche Bedürfnisse sie haben und wie diese in Familie und Umwelt befriedigt werden können, vertieft wird. Dieses soll fördern, sich selbst, andere Menschen und Zusammenhänge besser zu verstehen (Tschöpe-Scheffler 2005a, S. 286).

Dem Wissenserwerb kommt bei allen in der Tab. 6 enthaltenen Programmen ein hohes Gewicht zu. Auch im Kompetenzprofil der ELTERN-AG kann man hier den Feinjustierungswert 2 (= hohe Gewichtung) zuordnen. Im Laufe der ELTERN-AG-Treffen bearbeiten die Eltern eine Vielzahl von erziehungsbezogenen Themenbereichen „(...) wie etwa Trotzphase, Ernährung, Einschlafprobleme, Geschwisterrivalität, Stresssignale des Körpers, Selbstwert des Kindes, Bedürfnisse des Kindes und der Eltern, Umgang mit Konflikten, Regeln und Rituale in den Familien und deren Umsetzung, Feiern und Feste in der Familie, Fernsehen, Wohnen, Umzug in eine andere Region“ (Armbruster 2005, S. 67). Insbesondere das ELTERN-AG-Element „Schlaue Eltern“<sup>68</sup> widmet sich dem Wissenszuwachs.

Methodisch verzichtet die ELTERN-AG allerdings bewusst auf die Wissensvermittlung in Form von Expertenreferaten (Methode a), durch die Bearbeitung eines Kursbuches oder anderen Kursmaterialien (Methode b). Im Konzept wird diesbezüglich betont, dass die ganzheitliche Beteiligung von Lernenden durch klassischen Frontalunterricht bei der Zielgruppe der ELTERN-AG nicht gelingt. „Insbesondere die Eltern der ELTERN-AG, welche häufig problembelastete Bildungskarrieren hinter sich haben, lassen sich mit althergebrachten Lernformen kaum motivieren. „Trockener“ Frontalunterricht und Belehrung würden in negativer Weise an vorhandene Erfahrungen anknüpfen, was in diesem Falle hieße, Lernblockaden aus alter (Schul-)Zeit zu reaktivieren. Das Lernen in der ELTERNAG darf deshalb nicht „schulisch“ sein“ (MAPP Empowerment 2012a, S. 47f.). Neben diesen lerntheoretischen Erwägungen steht es auch dem Empowerment-Ansatz, der Klientenzentrierung und dem Ziel der Aktivierung und Ermutigung zu selbsttätigem, eigenverantwortlichem Handeln der ELTERN-AG entgegen, wenn die Eltern bei der Vermittlung von Wissen in eine passive Rolle drängt werden würden (MAPP Empowerment 2012a, S. 48). Aus diesem Grund gibt es – wie im Kap. 3.3.2 beschrieben – im ELTERN-AG-Konzept auch kein festgelegtes Curriculum. Stattdessen bestimmen die Eltern grundsätzlich selber die Themen, welche gemeinsam in der ELTERN-AG-Gruppe erarbeitet und diskutiert werden. Die MentorInnen treten bei der Wissensvermittlung und aktivierenden Kommunikation als *ModeratorInnen* statt als *ExpertInnen* auf. Sie geben in jedem ELTERN-AG-Treffen im Rahmen des Teils „Schlaue Eltern“ einen kleinen Input zum

---

<sup>68</sup> Siehe zu den ELTERN-AG-Elementen ausführlicher Kap. 3.3.2.



jeweils von den Eltern gewählten Thema (Methode f) und moderieren im Teil „Mein aufregender Elternalltag“ den Erfahrungsaustausch der Eltern in Gruppengesprächen (Methode c) (s. für die hier genannten Methoden die Legende in Tab. 6).

### 3.5.4 Zusammenfassende Verortung der ELTERN-AG

Die Darstellung der vorangegangenen Kapitel verdeutlicht, dass eine Einordnung von Elternprogrammen allgemein und von der ELTERN-AG insbesondere nicht diskussionsfrei erfolgen kann. Dafür stehen zu viele Verortungs-Schemata nebeneinander, die sich teilweise in ihren Konzepten überschneiden, aber teilweise auch völlig unterschiedliche Aspekte bei der Betrachtung von Programmen in den Blick nehmen. Zudem erschwert die unterschiedliche Verwendung und Auffassung von Begrifflichkeiten – wie beispielsweise für *aufsuchende* Elternarbeit gezeigt werden konnte (vgl. Kap. 3.5.1) – eine eindeutige und einheitliche Verortung von Programmen.

Möchte man dennoch eine Einordnung der ELTERN-AG in die in den Kap. 3.5.1 bis 3.5.3 vorgestellten Einordnungsschemata vornehmen, so sprechen die gründliche Analyse der Programmkonzeption, des Handbuchs sowie Praxiserfahrungen dafür, die ELTERN-AG am ehesten wie folgt auf dem Familien- und Elternbildungsmarkt zu verorten: als ein *selektives* Präventions-Elternkursprogramm für sozial benachteiligte Familien mit aufsuchendem Ansatz, das mit seinem *Kompetenzprofil* – im Sinne des Empowerment-Ansatzes – eine sehr hohe Gewichtung darauf legt, Eltern einen Raum für *Selbsterfahrung und Selbsterziehung* zu eröffnen und auf diesem Weg ihre *Handlungsoptionen* zu erweitern, und zudem ein hohes Gewicht auf die *Netzwerkbildung und -nutzung* der Eltern und den *Wissenserwerb* legt.

## 3.6 Expansionsstand und Auszeichnungen

Im Folgenden wird ein zusammenfassender Überblick über die Expansion der ELTERN-AG und ausgewählte Auszeichnungen gegeben.

### Entwicklung und Expansion

Das Programm ELTERN-AG wurde zwischen 2002 und 2003 unter der Leitung von Prof. Dr. Meinrad Armbruster an der Hochschule Magdeburg-Stendal (FH) gemeinsam mit Studierenden des Fachbereiches „Sozial- und Gesundheitswesen“ konzipiert und seit 2004 auf dem Familien- und Elternbildungsmarkt angeboten. Seit 2007 befindet es sich in Trägerschaft der Dachorganisation MAPP-Empowerment gGmbH. Zunächst wurden ELTERN-AG-Gruppen ausschließlich in Sachsen-

Anhalt durchgeführt. Das Programm expandierte dann aber schnell in weitere Bundesländer. Bislang gibt es 301 ausgebildete und zertifizierte MentorInnen in 14 Bundesländern (Stand: 31.12.2016).

Von 2004 bis Dezember 2016 wurden durch ELTERN-AGs insgesamt 3.667 Eltern mit 8.274 Kindern erreicht (Stand: 30.12.2016). Die Zahlen werden laufend auf der Internetpräsenz der ELTERN-AG<sup>69</sup> aktualisiert. Dort können zudem auf einer interaktiven Karte die aktuellen Standpunkte von angebotenen ELTERN-AG-Gruppen eingesehen werden<sup>70</sup>.

### Auszeichnungen und Preise

Das Programm wurde seit 2005 bereits vielseitig für Preise nominiert und mit solchen ausgezeichnet. Genannt werden sollen an dieser Stelle auszugsweise die Nominierung für den „Deutschen Präventionspreis“ (2006), die Auszeichnung als „Best Practice Modell der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung“ (2007), die Auszeichnungen im Rahmen des bundesweiten Wettbewerbs "365 Orte im Land der Ideen" (2010), im Wettbewerb "This is European Social Innovation" (initiiert vom europäischen Euclid Network in Zusammenarbeit mit der europäischen Kommission, der Vereinigung Social Innovation Exchange und dem Social Innovation Park in Bilbao) und beim Wettbewerb "Social Entrepreneur des Jahres" der Schwab Foundation (alle in 2010), die Auswahl zum ersten Spendenprojekt, welches im Rahmen der Initiative „Deutschland rundet auf“<sup>71</sup> gefördert wurde (2012), und die Verleihung des „PHINEO-Wirkt-Siegels“<sup>72</sup> (2012). 2013 erhielt das Programm zudem den internationalen "Klaus J. Jacobs Best Practice Prize"<sup>73</sup>. 2014 wurde die ELTERN-AG als Finalist für vorbildliches Engagement in der Kategorie „Publikumspreis“ innerhalb des „Deutschen Engagementpreises“<sup>74</sup> ausgezeichnet.

2013 erreichte die ELTERN-AG die höchst mögliche Stufe nachgewiesener Effektivität in der „Grünen Liste Prävention“ (CTC- Datenbank empfohlener Präventionsprogramme)<sup>75</sup>. Diese Datenbank bildet auf der Basis öffentlich zugänglicher Kriterien (Groeger-Roth und Hasenpusch 2011b) den Entwicklungsstand einer Auswahl als empfehlenswert einstuftbarer, in Deutschland angebotener Präventionsansätze in den Bereichen Familie, Schule, Kinder/Jugendliche und Nachbarschaft ab (s. ausführlicher Kap. 4.2.1).

---

<sup>69</sup> <http://www.eltern-ag.de/elternag/programm/zahlen-fakten> (Zugriff am: 02.01.2017)

<sup>70</sup> <http://www.eltern-ag.de/elternag/eltern-ag-vor-ort> (Zugriff am: 02.01.2017)

<sup>71</sup> <http://www.deutschland-rundet-auf.de/> (Zugriff am: 02.01.2017)

<sup>72</sup> <http://www.phineo.org/empfohlene-projekte/kinder-in-armut/eltern-ag/> (Zugriff am: 02.01.2017)

<sup>73</sup> <http://jacobsfoundation.org/de/awards/best-practice-prize-2013/> (Zugriff am: 02.01.2017)

<sup>74</sup> <https://www.deutscher-engagementpreis.de/> (Zugriff am: 02.01.2017)

<sup>75</sup> <http://www.gruene-liste-praevention.de/nano.cms/datenbank/programm/26> (Zugriff am: 02.01.2017)

### **3.7 Qualitätssicherung/-entwicklung (Evaluationsaufträge)**

Im Folgenden werden die Maßnahmen beschrieben, welche vom Programmträger (seit 2007 die MAPP-Empowerment gGmbH als Dachorganisation) zur Qualitätssicherung und -entwicklung bisher ergriffen wurden und werden. Dazu zählen eigene Maßnahmen des Trägers sowie bisher vergebene und durchgeführte (externe) Evaluationsaufträge.

#### **3.7.1 Fortlaufende Qualitätssicherung/-entwicklung durch die MAPP-Empowerment gGmbH**

Neben der Sicherstellung der qualitativen und konzeptgetreuen Umsetzung von ELTERN-AG-Gruppen durch eine entsprechende und umfangreiche Ausbildung der MentorInnen (s. Kap. 3.3.1), führt die MAPP-Empowerment gGmbH regelmäßig fortlaufende Maßnahmen zur Qualitätssicherung und -entwicklung durch. Dazu können die Evaluation der Arbeit der MentorInnen (beispielsweise durch die Analyse von Sitzungsdocumentationen<sup>76</sup>), Hospitationen der ELTERN-AG-Gruppen und regelmäßige Meinungsumfragen unter den teilnehmenden Eltern gezählt werden.

Seit der Entwicklung des ELTERN-AG-Konzeptes wurde die Effektivität des Programmes darüber hinaus mit zwei unterschiedlich angelegten Begleitforschungen untersucht.

#### **3.7.2 Begleitforschung an der Hochschule Magdeburg-Stendal (2004–2006)**

Die erste Evaluation wurde zwischen 2004 und 2005 an der Hochschule Magdeburg-Stendal mit Elternbefragungen und Kindertestungen in Form eines Prä-Post-Designs mit Kontrollgruppenvergleich durchgeführt. Die Haupthypothesen lauteten:

1. „Durch die Teilnahme an den Sitzungen der ELTERN-AG verbessern die involvierten Eltern ihre Erziehungskompetenz.“
2. „Die positive Veränderung der Erziehungskompetenz der Eltern führt bei ihren Kindern zu einem Entwicklungszuwachs, unabhängig von dem normalen Entwicklungsverlauf in dieser Zeit“ (Armbruster 2006, S. 220).

Eingesetzt wurde ein selbstentwickelter strukturierter Elternfragebogen mit Fragen zu Lebensumständen der Eltern, zu ihren Erziehungsstrategien und zu Erfahrungen im Umgang mit den eigenen Kindern. Regelmäßig wurden zudem nach den Gruppentreffen Fragebögen zur Zufriedenheit von den teilnehmenden Eltern ausgefüllt. Darüber hinaus wurden die Kinder der involvierten Eltern

---

<sup>76</sup> Sitzungsdocumentationen wurden eingesetzt bis zum Jahr 2012.

mit dem Entwicklungstest ET 6-6 von Petermann und Stein (2000) hinsichtlich ihres Entwicklungsstandes getestet.

Erste deskriptive Ergebnisse zur Soziodemografie der teilnehmenden Eltern und zur Auswertung der ELTERN-AG-Treffen (Teilnehmerzahlen und Zufriedenheit, empfundener aktueller und zukünftiger Nutzen und Weiterempfehlung) wurden in Armbruster (2006, S. 223ff.) veröffentlicht und lassen sich zusammengefasst beispielsweise auch bei Armbruster et al. 2014 (S. 210f.) finden. Hier werden als statistische Hauptbefunde genannt, dass die in die Untersuchung einbezogenen ELTERN-AG-Gruppen annähernd zu 100 % aus sozial benachteiligten Familien bestanden, dass 78 % der Eltern zu den regelmäßigen Gruppentreffen kamen, 80 % auch bis zum letzten der 20 Treffen blieben und sich darüber hinaus 65 % der Eltern auch ein Jahr nach Abschluss der ELTERN-AG noch regelmäßig trafen. Weitere Hauptergebnisse der Untersuchung lassen sich nach Armbruster et al. (2014) wie folgt zusammenfassen:

1. „Kinder aus sozial benachteiligten Familien erfahren zu einem biografisch frühen Zeitpunkt eine verantwortungsbewusstere und sensiblere Erziehung, Stimulation und Förderung durch ihre Eltern. Dadurch verbessern sich ihre Chancen auf eine gute psychosoziale Entwicklung und auf Schul- und Ausbildungserfolg“ (Armbruster et al. 2014, S. 211).
2. „Eltern, die aufgrund ihrer Lebenssituation den traditionellen Unterstützungsangeboten eher ablehnend gegenüberstehen (...), werden in der Phase der Nestbildung und der frühen Kindheit als entscheidende Erziehungs- und Bildungsinstanz aufgewertet und gestärkt“ (Armbruster et al. 2014, S. 211).
3. „Durch das Empowerment lernen die Eltern, ihre Kompetenzen wahrzunehmen und bewusst einzusetzen sowie die Selbsthilfepotenziale der Gruppe zu nutzen und auf andere Gebiete zu generalisieren“ (Armbruster et al. 2014, S. 211).

### **3.7.3 Externe Evaluation durch das nexus Institut e.V. (2010–2013)**

Im Zeitraum vom Frühjahr 2010 bis zum Frühjahr 2013 wurde das Elternprogramm ELTERN-AG im Auftrag der MAPP-Empowerment gGmbH wissenschaftlich durch das nexus Institut e.V. begleitet und extern evaluiert (s. auch Böhm und Schneider 2012, 2013a, 2013b; Schneider und Böhm 2012a, 2012b). Zentrales Ziel der Evaluation war es, zu analysieren, ob durch das Programm tatsächlich die gewünschte Zielgruppe sozial benachteiligter Eltern erreicht wurde und wie sich die Teilnahme an der ELTERN-AG auf die Eltern und die Entwicklung ihrer Kinder auswirkt. Die Evaluation wurde mit einer Kombination aus quantitativen und qualitativen Methoden in einer quasi-experimentellen Panelstudie mit Kontrollgruppe zu – je nach untersuchter ELTERN-AG-Gruppe – mindestens drei bis optimal vier Messzeitpunkten durchgeführt.

Neben der Bewertung dieser Programmeffekte umfasste die wissenschaftliche Begleitung der ELTERN-AG durch das nexus Institut e.V. zudem als formative und aktivierende Evaluation eine Begleitung des Teams der MAPP-Empowerment gGmbH bei der Multiplikation der ELTERN-AG und der Umsetzung ihrer Qualitätsansprüche. Die Begleitung war dabei durch eine ausgeprägte Orientierung auf Prozess, Ressourcen und Partizipation gekennzeichnet. Sie erkundete das, was positiv und erfolgreich war und nutzte die Ergebnisse dieser Erkundung für die Verbesserung von Prozessen. Aktivierende Evaluation hat das Ziel, durch kontinuierliche Beobachtung des Umsetzungsstands und durch regelmäßige Rückmeldung von Zwischenergebnissen auf der einen Seite erfolgreiche Prozesse und Strategien zu bestärken und auf der anderen Seite Fehlentwicklungen und Abweichungen von der Prozessplanung frühzeitig zu erkennen und zu vermeiden. Da sie Lernen ermöglichen will, spielen Kooperation und konstruktive Rückmeldung im Evaluationsprozess eine entscheidende Rolle. Weitere wesentliche Merkmale der aktivierenden Evaluation sind die Einbeziehung aller relevanten beteiligten Gruppen und die Anpassung der Evaluationsmethoden an die Zielgruppen, d. h. die Berücksichtigung ihrer besonderen Alltags- und Kontextbedingungen, um einen möglichst breiten Zugang zu erreichen. Zu den Zielgruppen der Evaluation der ELTERN-AG gehörten deshalb neben den Eltern und ihren Kindern die MentorInnen, die ELTERN-AGs durchführen, die Träger, die sie anbieten, sowie das Team der MAPP-Empowerment gGmbH. Ihre Erfahrungen wurden in Hinblick auf die Umsetzung des Konzepts der ELTERN-AG und seiner Qualitätsansprüche analysiert.

Die Evaluation der ELTERN-AG durch das nexus Institut e.V. verfolgte somit verschiedene Zielsetzungen: Sie sollte erstens dazu beitragen, die Erfolgsbedingungen des Programmes für die Eltern und die Entwicklung der Kinder auf eine wissenschaftliche Basis zu stellen. Sie sollte zweitens die Qualitätssicherung und Weiterentwicklung des Programmes durch Rückmeldung der Evaluationsergebnisse unterstützen. Und sie sollte drittens auch projektübergreifend wichtige Erkenntnisse für die Unterstützung sozial benachteiligter Familien durch Elternprogramme liefern. Zusammenfassend lagen die Ziele der wissenschaftlichen Begleitung der ELTERN-AG durch das nexus Institut e.V. in der Prozessbegleitung und der Analyse folgender Aspekte (s. ausführlich Kap. 5):

- Zielgruppenerreichung,
- kurzfristige und Follow-up-Wirkungen der Programmteilnahme auf die Vernetzung und das Empowerment, sowie auf die Erziehungskompetenz der Eltern,
- Erwartungshaltung der Eltern bei Programmbeginn sowie ihre Zufriedenheit bei Programmabschluss,
- kurzfristige (Vorher-Nachher-Vergleich) und Follow-up-Wirkungen (ein halbes Jahr nach) der Programmteilnahme auf die Entwicklung der Kinder,
- sowie Konzept- und Qualitätsumsetzung in den ELTERN-AGs.

Der folgende Teil B der vorliegenden Arbeit konzentriert sich auf ausgewählte zentrale Elemente dieser Evaluation. Eingeleitet wird in den Teil B mit einem Einblick in die Evaluationslage in der Familien- und Elternbildung und den diesbezüglich bestehenden Forschungsbedarf.

Im Kap. 5 werden darauf aufbauend die ausführlichen Ziele und Fragestellungen der Evaluation der ELTERN-AG präsentiert. Im anschließenden Kap. 6 werden Design, Methoden und eingesetzte Instrumente vorgestellt. Kap. 7 befasst sich mit den Ergebnissen zur Wirksamkeit des Programmes. Im darauf folgenden Teil der vorliegenden Arbeit (Kap. 8) werden diese Befunde zusammengefasst und im Kap. 9 umfassend diskutiert.

## TEIL B: EMPIRISCHER TEIL: Die Evaluation des Programmes „ELTERN-AG“

### 4 Forschungshintergrund: Evaluationslage in der Familien- und Elternbildung

Der Nachweis der Wirksamkeit eines Programmes spielt neben der guten theoretischen Fundierung eine wichtige Rolle im Rechtfertigungsprozess von präventiven Interventionen (Beelmann 2006, S. 152). Diese unbestrittene Tatsache steht dem Wissen darüber gegenüber, dass es in Deutschland allgemein ein großes Defizit an Qualitätssicherung zu Präventionsprogrammen gibt. Im internationalen Vergleich fällt auf, wie wenige Evaluationsstudien aus dem bundesdeutschen Raum zu hier verbreiteten Programmen vorliegen. Der Mangel an hochwertiger und aussagekräftiger Evaluation betrifft dabei sowohl gut etablierte Programme als auch neuere Konzepte. „[D]ie quantitativ orientierte Wirkungsforschung befindet sich in Deutschland erst in den Anfängen; dies betrifft insbesondere die Frage nach Langzeitstudien, die Effekte von Programmen auf elterliches Erziehungsverhalten und Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern untersuchen“ (Correll und Lepperhoff 2013, S. 15). Die meisten Programme weisen eine nur geringe und wenig verlässliche empirische Basis auf (Heinrichs et al. 2007, S. 143.).

Dieser Mangel und der daraus resultierende Forschungsbedarf hat in den letzten Jahren verstärkt Eintritt in die Diskussion um Familienbildung gefunden und zur Forderung geführt, Familien- und Elternbildungsangebote verstärkt zu evaluieren (beispielsweise BMFSFJ 2005; Lösel et al. 2006b). Vor diesem Hintergrund steigt das Ausmaß an Qualitätssicherung und Evaluation in der Familien- und Elternbildung in Deutschland in den letzten Jahren langsam an. Die Verwendung und Unterscheidung der Begrifflichkeiten *Evaluation* und *Evaluationsforschung* erfolgen in der Diskussion allerdings so verschieden, dass man „(...) hinter der selben Worthülse auf recht unterschiedliche Konzepte und Vorstellungen [trifft; Einf. M.S.]“ (Kromrey 2001, S. 106). So werden die Begriffe beispielsweise im alltäglichen Sprachgebrauch anders verwendet und verstanden als im Kontext politischer Argumentationen oder empirischer Methodologie (s. ausführlicher Kromrey 2001, S. 105f.). Auch die verschiedenen Anbieter von Familien- und Elternbildung verfügen über keinen einheitlichen Sprach- und Verständnisgebrauch. Sterzing (2011, S. 41) verweist darauf, dass sich der Begriff *Evaluation* bei Programmträgern „(...) als breite Projektionsfläche für alle Aktivitäten von systematischer Evaluation durch die Eltern, (...) über jährliche interne Evaluation (...) bis hin zur externen Evaluation des Angebots durch Forschungsinstitute (...) erweist“. Da auch die Kriterien, die für die Bewertung von Programmen herangezogen werden, entsprechend unterschiedlich ausfallen, können für ein und das Selbe Programm sehr unterschiedliche Einschätzungen und Empfehlungen vorliegen (s. auch

Heinrichs et al. 2007). Diese Tatsache verweist auf die Notwendigkeit, die Evaluationslage der Familien- und Elternbildung genauer zu betrachten. Dabei stellt sich die Frage, welche *Arten* von Evaluationsforschung für Programme gewählt werden können, auf welchen *Ebenen* in der Elternbildungslandschaft bislang – hauptsächlich – evaluiert wird und welche *Wirkungen* von präventiven Familienbildungsmaßnahmen mit Blick auf die internationale und nationale Forschungslage überhaupt erwartet werden können.

#### 4.1 Evaluationslage und Evaluationsebenen

Beschreibungen von Evaluationen können mit keinem „Musterdesign“ (Kromrey 2001, S. 112) abgehandelt werden, da es beim Evaluieren darum geht, Vorgehensweisen zu entwickeln und zu begründen, welche der jeweiligen Konstellation von Gegenstand und Fragestellungen angepasst sind (Kromrey 2001, S.112). „Da (...) Präzisierungen [des Begriffes „Evaluation“; Einf. M.S.] in unterschiedlicher Weise möglich und notwendig sind (...), sehen sich Evaluatoren einer solchen Vielfalt von Aufgabenprofilen und Rahmenbedingungen gegenüber, dass von einem vorherrschenden Evaluationsmodell und von einer Methodik *der* Evaluation nicht die Rede sein kann“ (Kromrey 2001, S. 116). Kromrey (2001) betont, dass es bei all der Fülle von Vorhaben interdependente Dimensionen gibt, welche allen Vorhaben gemeinsam sind und mit denen sich jede Evaluation auseinandersetzen muss. Diese bezieht sich auf die Dimensionen *Handlungsprogramm*, *Programmziele* und *Effekte* sowie auf die *Programmwelt*, da Programme außerhalb des Forschungslabors nicht von Umgebungseinflüssen abgeschirmt werden können (Kromrey 2001, S. 116f.; s. zur Veranschaulichung Abb. 5).

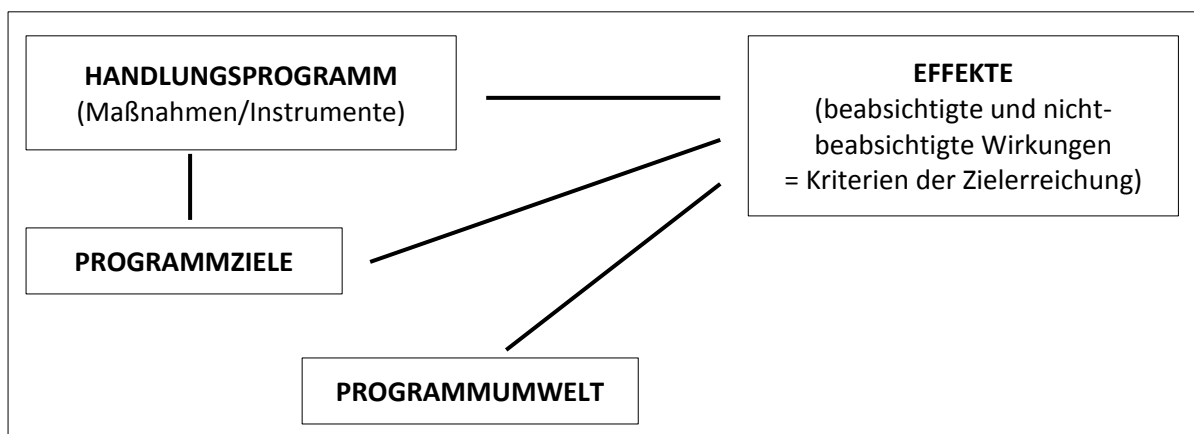


Abbildung 5: Programmforschung (Darstellung nachgebildet nach Kromrey 2001, S. 116)



Aus diesen Dimensionen heraus ergeben sich für Evaluationsforschungen verschiedene Untersuchungsanlässe, -aufträge und Evaluationsebenen. Ordnungen der verschiedenen Ebenen sind an vielen Stellen geliefert worden. Kromrey (2001, S. 117) formuliert vier zentrale Fragen, die für eine Schwerpunktsetzung und Differenzierung zu klären sind und deren Beantwortung zu je einer unterschiedlichen Art von Evaluation führt:

- Was wird evaluiert?
- Wann wird evaluiert?
- Wo ist die Evaluation angesiedelt?
- Wer beurteilt nach welchen Kriterien?

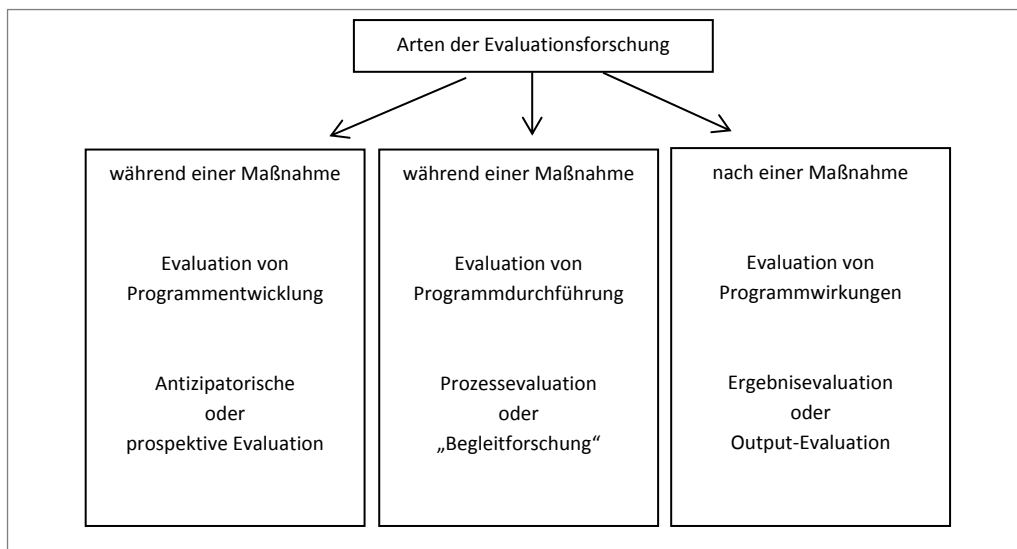
Die Tab. 7 gibt einen Überblick darüber, worauf sich die jeweiligen Fragen beziehen und welche Evaluationstypen sich daraus ableiten lassen.

**Tabelle 7:** Leitfragen zur Ermittlung von Evaluationstypen (Inhalte nach Kromrey 2001, S. 117ff.); eigene Darstellung

Leitfrage	Bezieht sich darauf ...	Führt zu folgendem Evaluationstyp:	
		entweder:	oder:
<b>Was wird evaluiert?</b>	... was Gegenstand der Evaluation ist.	<b>Implementationsforschung</b> Untersuchung von Effekten, die von den Maßnahmen eines Programmes oder Projektes hervorgerufen werden	<b>Wirkungsforschung</b> systematische Untersuchung der Planung, Durchsetzung und des Vollzugs
<b>Wann wird evaluiert</b>	... zu welchem Zeitpunkt die Evaluation angesetzt ist.	<b>summative Evaluation</b> erst gegen Ende oder nach Abschluss eines Projekts durchgeführte/zugänglich gemachte Untersuchung mit zusammenfassendem Urteil	<b>formative Evaluation</b> begleitende Evaluation mit vorgesehenen regelmäßigen Rückkoppelungen von Ergebnissen in das Projekt
<b>Wo ist die Evaluation angesiedelt?</b>	... wem die Evaluationsaufgabe übertragen wird.	<b>Externe Evaluation</b> Inanspruchnahme von Diensten eines Forschungsinstituts oder außenstehender unabhängiger Forscher	<b>interne Evaluation</b> Betreuung des eigenen Personals des Projektträgers mit der Informationssammlung und -einspeisung
<b>Wer beurteilt nach welchen Kriterien?</b>	... woher die Kriterien der Evaluation stammen und wer die Bewertungsinstanz ist.	<b>Instanzen der Evaluierung</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Beurteilungskriterien stammen aus dem zu evaluierenden Programm selbst. Implementation und Wirkungen werden im Lichte der eigenen Ziele bewertet, das Evaluationsteam nimmt "technologische Einschätzungen" vor.</li> <li>• Die Bewertung wird auf programm- und evaluationsexterne Instanzen verlagert, z. B. durch Befragungen der Adressaten eines Programmes (Akzeptanzforschung).</li> </ul>	

Appel (2001, S. 82f.) konzentriert sich bei der Betrachtung verschiedener Arten von Evaluationsforschung darauf, *wann* evaluiert wird und verwendet mit Verweis auf Rossi et al. (1988) die folgenden Begriffsunterscheidungen für drei Hauptarten von Evaluation, die sich auf den Zeitpunkt der Untersuchung – vor, während oder nach der Maßnahme – beziehen:

1. Evaluation von *Programmentwicklung* = antizipatorische/prospektive Evaluation,
2. Evaluation von *Programmdurchführung* = Prozessevaluation/Begleitforschung,
3. Evaluation von *Programmwirkung* = Ergebnisevaluation/Output-Evaluation (s. Abb. 6).



**Abbildung 6:** Arten der Evaluationsforschung; Darstellung nachgebildet nach Appel 2001, S. 83

Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ 2000) wählt in dem von ihm herausgegebenen Leitfaden zur zielgeführten Evaluation als Klärungs- und Ordnungsschema für Evaluationsfragestellungen ebenfalls die zeitliche Dimension eines Programmes. Vorgelagerten Evaluationen werden darin die Dimensionen *Struktur*, *Konzept* und *Input* zugeordnet, eher begleitende Evaluationen beziehen sich auf die Dimension *Prozess* und eher nachgelagerte Evaluationen auf die Dimension *Ergebnis*.

Rossi et al. (2004, S. 62ff.) gliedern die möglichen Evaluationsstadien noch weiter auf und leiten die folgenden Evaluationstypen ab:

1. Bedarfsanalyse (Needs Assessment),
2. Analyse der Programmtheorie (Assessment of program theory),
3. Prozessevaluation (Assessment of program process/Process evaluation),
4. Wirksamkeitsevaluation (Impact assessment/Imput evaluation/outcome evaluation),
5. Effizienzbewertung (Efficiency Assessment).

Jeder Evaluationstyp weist seine eigene Funktion auf und umfasst spezifische Fragestellungen (s. zu typischen Fragestellungen der genannten Evaluationstypen Rossi et al. 2004, S. 87f.). Damit verbunden wird die Forderung gestellt, dass Programmevaluation im Sinne einer *umfassenden Evaluation* alle fünf Ebenen umfassen sollte („multi-goal“-Ansatz, s. beispielsweise Chen und Rossi 1980).

Auch Lösel et al. (2006b, S. 168ff.) orientieren sich bei den von ihnen gelisteten Leitfragen für die Evaluation von Maßnahmen im Elternbildungsbereich grob am Konzept einer *umfassenden Evaluation* nach Rossi et al. (2004). Kromrey (2001) hält dieser Forderung allerdings entgegen, dass bei empirischer Informationsgewinnung im Kontext von Evaluierung vielmehr eine *Präzisierung* des jeweiligen Evaluationsgegenstandes im Vordergrund stehen sollte. Denn so wäre jede Evaluation überfordert, „(...), wollte sie ein Programm, eine Einrichtung o.ä. quasi „ganzheitlich“ zu ihrem Gegenstand machen. Empirische Informationsgewinnung im Kontext von Evaluierung hat – anders als im Kontext von Grundlagenforschung – für konkrete Entscheidungszwecke zielgenaue Befunde zu liefern, die zudem für die Nutzer „relevant“ zu sein haben; das heißt: von ihnen muss „etwas abhängen“. Befunde, die zwar als „ganz interessant“ aufgenommen werden, bei denen es aber für das Entscheidungshandeln keinen Unterschied ausmacht, ob sie so oder anders ausfallen, sind irrelevant, sind Verschwendung von Evaluationsressourcen“ (Kromrey 2001, S. 109). Das Argument der knappen Ressourcen wird auch von Anbietern der Familienbildung als zentraler Grund für den in Deutschland konstatierten Mangel an hochwertiger und aussagekräftiger oder gänzlich fehlender Evaluation genannt (Sterzing 2011, S. 43). Der Blick auf die Evaluationspraxis im bundesdeutschen Familienbildungssektor zeigt dementsprechend, dass anstelle von *umfassenden Evaluationen* in Abhängigkeit von finanziellen Mitteln und Zielsetzungen meist Schwerpunkte in *einem* Evaluationsbereich gesetzt werden (Appel 2001, S. 83).

Bislang gibt es noch keine umfassende Untersuchung zur Klärung der Frage, auf welchen der beschriebenen *Ebenen* vor allem evaluiert wird. Anhaltspunkte bietet der Befund aus der Bestandaufnahme präventiver Familienbildungsmaßnahmen von Lösel et al. (2006b), dass zwar über die gesamte Familienbildungslandschaft hinweg für einen Großteil der Angebote in irgendeiner Form Qualitätssicherungsmaßnahmen<sup>77</sup> durchgeführt werden, dass systematische Evaluationen aber die Ausnahme bleiben (Lösel et al. 2006b, S. 95ff.). Da, wo Maßnahmen der präventiven Familienbildung in irgendeiner Form evaluiert werden, konzentrieren sich die Untersuchungen häufig ausschließlich auf Teilnahmehäufigkeiten, Abbruchquoten und Teilnehmerzufriedenheit – und damit auf einzelne Aspekte von *Prozessevaluation*. Seltener nehmen die Untersuchungen auch einzelne

---

<sup>77</sup> am häufigsten durch formelle Fortbildung der Kurs- oder Gruppenleiter und durch Supervisionsmaßnahmen (Lösel et al. 2006b, S. 96)

Implementierungsschwierigkeiten in den Blick (Lösel et al. 2006b, S. 97f.). Der *konkrete Prozess der Implementation* wird bislang wenig beleuchtet. Auch *Wirksamkeitsuntersuchungen* sind – über die gesamte Familienbildungslandschaft hinweg betrachtet – in Deutschland noch selten.

Mehr Dynamik lässt sich im Bereich der Elternbildung finden. Insbesondere zu Elternkursen wird die Evaluationsforschung in den letzten Jahren deutlich stärker vorgebracht. Das Werben mit einer durchgeführten Programmevaluation gehört hier „(...) mittlerweile schon zum „guten Ton“ (Geogger-Roth et al. 2011a, S. 1). Neben der Untersuchung von *Prozessmerkmalen* steht für Elternkurse vor allem die *Outcome-Ebene* im Fokus des Forschungsinteresses. Während die Betrachtung der *Effizienzebene* im bundesdeutschen Elternbildungsbereich noch gänzlich fehlt<sup>78</sup>, geht es auf der Outcome-Ebene vor allem um die Erbringung eines Nachweises der *Wirksamkeit* von Elternprogrammen, da dieser zur Rechtfertigung präventiver Interventionen herangezogen wird (Beelmann 2006, S. 152). Im Sinne dieser Rechtfertigung haben Programmentwickler und -anbieter daher an eben diesen Wirksamkeitsnachweisen ein besonders großes Interesse.

## 4.2 Einstufung der Bewährung und Effektivität von Programmen

Da, wo Evaluationen die Wirksamkeit von Programmen bereits untersucht haben, gilt es, die Qualität der jeweiligen Forschungsarbeit einzuordnen und zu überblicken, ob die gefundenen Ergebnisse übertragbar sind und ob das Programm sich als effektiv erweist.

### 4.2.1 Beurteilung anhand von Evidenzkriterien

Eine Art der Beurteilung fußt auf den evidenzbasierten Kriterien der Arbeitsgruppe der American Psychological Association – wie sie beispielsweise auch bei Heinrichs et al. (2002) und Sterzing (2011, S. 42f.) herangezogen wurden. Entsprechend der Anzahl vorhandener Studien, ihres Designs und den Evaluationsergebnissen findet hierbei eine Bewertung von Präventionsmaßnahmen in den Kategorien „empirisch gut bewährt“ und „vermutlich effektiv“ statt.

- *Empirisch gut bewährt* meint dabei, dass das Programm sich in mindestens zwei von unabhängigen Forschungsgruppen durchgeführten Kontrollgruppen-Studien gegenüber einer alternativen Präventionsmaßnahme oder einem Placebo-Training als überlegen herausgestellt hat.

---

<sup>78</sup> Anders als im US-amerikanischen Raum ist die Betrachtung von Effizienz im Sinne von Kosten-Nutzen-Analysen in der deutschen (Fach-)Öffentlichkeit sowie in der Bildungspolitik noch nicht weit verbreitet. Erste Ansätze für Effizienzbetrachtung für kitabezogene Maßnahmen finden sich im Rahmen des Projektes „Frühe Hilfen“ (Meier-Gräwe und Wagenknecht 2011).

- Als *vermutlich effektiv* werden Programme eingestuft, die sich in zwei Studien gegenüber einer nicht-trainierten Kontrollgruppe als überlegen erwiesen haben oder die in nur einer Kontrollgruppenstudie mit einer Reihe von zusätzlichen Merkmalen wie zum Beispiel dem Vorhandensein eines Trainingsmanuals oder einer genauen Spezifikation der Stichprobe ausgezeichnet sind (Heinrichs et al. 2002, S. 179).

Auch der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen (2005) und das Ärztliche Zentrum für Qualität (ÄZQ; s. Heinrichs et al. 2007) beziehen sich für Programmeinstufungen auf die Anzahl und das Design vorhandener Studien. Sie empfehlen eine Beurteilung des Ausmaßes der Wirkungsabsicherung hinsichtlich klar definierter *Evidenzgrade*. Gängig ist die Orientierung am Leitlinien-Manual der Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlichen Medizinischen Fachgesellschaften (AWMF) und der Ärztlichen Zentralstelle für Qualitätssicherung (ÄZQ), die in der Tab. 8 zusammengefasst wird.

**Tabelle 8:** Überblick über den Grad von Evidenz gemäß der Empfehlungen der Wissenschaftlichen Medizinischen Fachgesellschaften (AWMF) und der Ärztlichen Zentralstelle für Qualitätssicherung (ÄZQ) (AWMF und ÄZQ 2001, S. 41)

Grad der Evidenz	
Evidenzgrad	Evidenz aufgrund von ...
<b>Evidenzgrad Ia:</b>	... Metaanalysen randomisierter kontrollierter Studien
<b>Evidenzgrad Ib:</b>	... mindestens einer randomisierten kontrollierten Studie
<b>Evidenzgrad IIa:</b>	... mindestens einer gut angelegten kontrollierten Studie ohne Randomisierung
<b>Evidenzgrad IIb:</b>	... mindestens einer gut angelegten quasi-experimentellen Studie
<b>Evidenzgrad III:</b>	... gut angelegter, nicht-experimenteller Studien (z. B. Vergleichsstudien, Korrelationsstudien, Fall-Kontrollstudien)
<b>Evidenzgrad IV:</b>	... von Berichten/Meinungen von Expertenkreisen, Konsensus-Konferenzen und/oder klinischer Erfahrung anerkannter Autoritäten

Aus dem angloamerikanischen Raum gibt es inzwischen eine Reihe von „Empfehlungslisten“ Groeger-Roth (2014, S. 127), welche evidenzbasiert empfehlenswerte Präventionsprogrammen enthalten. Groeger-Roth (2014, S. 128) verweist für einen Überblick über die am besten evaluierten Programme auf die Empfehlungsliste der US-amerikanischen „Blueprint-Forschung“<sup>79</sup> (s. beispielsweise Guder und Sonnen 2014, S. 77ff.).

Für den bundesdeutschen Elternbildungsmarkt finden sich solche Verweise auf ermittelte Evidenzgrade sowohl in Überblicksarbeiten für unterschiedliche Elternbildungskonzepte (z. B. bei Heinrichs et al. 2007) als auch in den Evaluationsberichten einzelner Programme (z. B. für die bisher

<sup>79</sup> <http://www.blueprintsprograms.com> (Zugriff am: 09.03.2017)

vorgelegten Evaluationen zum Programm „Starke Eltern – starke Kinder“ bei Rauer 2009). Einen ersten Ansatz, auch für Deutschland eine umfangreiche Liste zur Verfügung zu stellen, welche Programme auf dem Elternbildungsmarkt welchen Evidenzgrad erreichen, stellt die „Grüne Liste Prävention“ dar.

#### 4.2.2 Beurteilung in der „Grünen Liste Prävention“

Die Datenbank „Grüne Liste Prävention“ des Landespräventionsrates Niedersachsen (LPR)<sup>80</sup> bietet auf der Basis nachvollziehbarer Kriterien einen Überblick über von ihr empfohlenen, in Deutschland etablierte und evaluierte Präventionsansätze aus den Bereichen Familie, Schule, Kinder, Jugendliche und Nachbarschaft (Groeger-Roth und Hasenpusch 2011a, S. 52). Sie will den Entwicklungsstand der Programme möglichst genau abbilden und teilt empfohlene Ansätze bezüglich des Nachweises ihrer Wirksamkeit in drei Stufen ein:

- Stufe 1 = „Effektivität theoretisch gut begründet“,
- Stufe 2 = „Effektivität wahrscheinlich“,
- Stufe 3 = „Effektivität nachgewiesen“.

In Stufe 1 ordnet die „Grünen Liste Prävention“ Programme ein, deren Konzept zwar die Kriterien für eine gute Konzept- und Umsetzungsqualität erfüllt, „(...) dessen Evaluationsstudie(n) aber noch keine Beweiskraft über die Wirksamkeit hat (haben)“ (Groeger-Roth 2014, S. 135). Die Stufe 2 listet Programme, für die eine oder mehrere Evaluationen, die „(...) mehr als bloße Hinweise auf die Wirksamkeit geben“, vorliegen und positive Ergebnisse aufzeigen (Groeger-Roth 2014, S. 135). Für den Nachweis der Effektivität (Stufe 3 = „Effektivität nachgewiesen“) fordert die „Grüne Liste Prävention“, dass eine Evaluation vorliegen muss, die einem der folgenden drei definierten Typen entspricht und aus der heraus (überwiegend) positive Ergebnisse mit mindestens hinreichender Beweiskraft für das Programm ableitbar sind:

- eine randomisierte kontrollierte Studie mit follow-up (mind. sechs Monate bei allen Designs),
- eine quasiexperimentelle Studie mit follow up oder
- ein Kohortendesign mit Follow-up (s. ausführlich zu den Bewertungskriterien Groeger-Roth und Hasenpusch 2011b).

Universelle und selektive Präventionsprogramme, die in Deutschland implementierbar sind und für die mindestens eine aussagekräftige Evaluation aus dem deutschsprachigen Raum vorliegt, sollen mithilfe dieser Einteilung nach der Güte ihrer Wirksamkeitsüberprüfung und der Qualität ihrer Konzepte beschrieben werden. „Das gestufte Bewertungssystem (...) soll ein Anreiz für Anbieter sein,

---

<sup>80</sup> [www.gruene-liste-praevention.de](http://www.gruene-liste-praevention.de) (Zugriff am: 02.01.2017)

die Evaluationsqualität von Programmen zu erhöhen. Das System ist so gestaltet, dass es konkrete Hinweise darauf gibt, wie der Wirksamkeitsnachweis verbessert werden kann, ohne dass die „Einstiegshürden“ unrealistisch hoch gehängt werden“ (Groeger-Roth 2014, S. 130). Zwar sollen die Kriterien auch nicht zu niedrig angesetzt werden, es wird aber bewusst darauf verzichtet, die höchstmöglich denkbaren Bewertungskriterien zugrunde zu legen, da die Entwicklung der Evaluationsforschung in Deutschland dafür noch nicht weit genug vorangeschritten ist (Groeger-Roth 2014, S. 130).<sup>81</sup> Tab. 9 gibt einen Überblick über die bislang in die Datenbank „Grüne Liste Prävention“ aufgenommenen Programme.

**Tabelle 9:** Bisher in die „Grüne Liste Prävention“ aufgenommene Programme; Stand: März 2017; Darstellung gemäß Groeger-Roth (2014, S. 138; Tab. 1); eigene aktualisierende Ergänzungen

Stufe 1: Effektivität theoretisch gut begründet	Stufe 2: Effektivität wahrscheinlich	Stufe 3: Effektivität nachgewiesen
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Big Brothers Big Sisters</li> <li>• Mentoren für Kinder</li> <li>• Familienhebammen – eine Chance für Kinder</li> <li>• FreD</li> <li>• FREUNDE</li> <li>• FuN</li> <li>• HaLT</li> <li>• HIPPY</li> <li>• KESS erziehen</li> <li>• Konflikt-KULTUR</li> <li>• MamMut</li> <li>• MOVE</li> <li>• No Blame Approach</li> <li>• Palaverzelt</li> <li>• Pyramide</li> <li>• Rucksack KiTa</li> <li>• Selbstwert stärken – Gesundheit fördern</li> <li>• SKOLL – Selbstkontrolltraining</li> <li>• Sozialtraining in der Schule</li> <li>• Tom &amp; Lisa</li> <li>• Wir kümmern uns selbst</li> <li>• Ziggy zeigt Zähne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aktion BOB</li> <li>• Babylotse</li> <li>• buddy</li> <li>• Eigenständig werden</li> <li>• fairplayer.sport</li> <li>• Faustlos</li> <li>• Fit for Differences</li> <li>• Fit for Life</li> <li>• Gordon-Familien-Training</li> <li>• Lions-Quest</li> <li>• Lubo aus dem All (1.+ 2. Kl.)</li> <li>• Lubo aus dem All (Vorschulalter)</li> <li>• Mobbingfreie Schule</li> <li>• Olweus</li> <li>• PaC Prävention als Chance</li> <li>• Partnerschule</li> <li>• REBOUND</li> <li>• Spielfieber – Der Countdown läuft...</li> <li>• Starke Eltern – starke Kinder</li> <li>• STEEP</li> <li>• STEP</li> <li>• Stepping Stones Triple P</li> <li>• Surf-Fair</li> <li>• Teen Triple P</li> <li>• TrainerPlus</li> <li>• Training mit Jugendlichen</li> <li>• Triple P System</li> <li>• Verhaltenstraining für Schulanfänger</li> <li>• Verhaltenstraining im Kindergarten</li> <li>• Verhaltenstraining in der Grundschule</li> <li>• Verrückt? Na und!</li> <li>• wellcome</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aktion Glasklar</li> <li>• ALF</li> <li>• Balu und Du</li> <li>• Be smart – don't start</li> <li>• DENKZEIT-Methode (Denkzeit-klassisch)</li> <li>• EFFEKT</li> <li>• ELTERN-AG</li> <li>• ElternStärke(n)</li> <li>• fairplayer.manual</li> <li>• Familien stärken</li> <li>• Glücksspielparcours-Koffer zur Glücksspielprävention</li> <li>• GO!</li> <li>• IPSY</li> <li>• JobFit-Training</li> <li>• Kindergarten plus</li> <li>• Klasse2000</li> <li>• KlasseKinderSpiel</li> <li>• Lebenslust mit Lars &amp; Lisa</li> <li>• MEDIENHELDEN</li> <li>• NETWASS-Verfahren zur Krisenprävention</li> <li>• Opstapje</li> <li>• Papilio</li> <li>• PAT - Mit Eltern Lernen</li> <li>• PEP</li> <li>• PFADE</li> <li>• Trampolin</li> <li>• Triple P (0-12)</li> <li>• Unplugged</li> <li>• Wir2 – Bindungstraining für Alleinerziehende</li> </ul>

<sup>81</sup> s. für eine weiterführende Auseinandersetzung mit der Frage nach der Angemessenheit der Schwellenwerte (Groeger-Roth 2014)

## 4.3 Erwartbare Wirkungen von Familienbildungsmaßnahmen

Sowohl die Anwendung der Bewertungskriterien der „Grünen Liste Prävention“ als auch der im Kap. 4.2.1 beschriebenen Evidenzgraden muss mit einem differenzierten und programmübergreifenden Blick geschehen. Heinrichs et al. (2007, S. 142f.) geben in diesem Sinne zu bedenken, „(...) dass das Evidenzlevel Auskunft über Art und Anzahl vorhandener Studien und einem globalen von Null signifikant verschiedenen mittleren Effekt gibt, aber keine differenzierte Wirksamkeitsbetrachtung beinhalten. So kann ein Programm Evidenzlevel Ia haben, aber die Evidenz kann durchaus besagen, dass die Elternbildungsmaßnahme auf manche relevante Variablen keinen Einfluss hat (...).“ Für die Frage danach, welche Wirkungen tatsächlich durch welches Programm erzielt werden können, reicht die alleinige Betrachtung der Evidenzgrade nicht aus. Hier müssen die Ergebnisse der Wirksamkeitsevaluationen der jeweils interessierenden Programme herangezogen werden. Um die Ergebnisse einer solchen Evaluation diskutieren und in die Forschungslandschaft einbetten zu können, ist die Kenntnis darüber von Nöten, mit welchen Wirkungen im Hinblick auf den Forschungshintergrund *überhaupt* bei entsprechenden Programmen gerechnet werden kann.

Eine effektive Methode für eine *programmübergreifende* Klärung der Frage, welche Ergebnisse über die Wirkung von Familienbildungsmaßnahmen bekannt sind, stellen Übersichtsarbeiten wie systematische Reviews und Meta-Analysen dar. Im internationalen Forschungsraum liegen sie zu familienbezogenen Präventionsmaßnahmen in einer Vielzahl vor. Aufgrund unterschiedlichster thematischer Fragestellungen, Schwerpunkte, Einschlusskriterien und Auswertungsstrategien sind diese Übersichtsarbeiten sehr breit aufgestellt. Kriterien für die Auswahl der jeweils herangezogenen Primärstudien solcher Analysen können enger umfasste Themen, spezifische Vorgehensweisen oder konkrete Programme sein. Auch die Konzentration auf bestimmte Altersgruppen, auf eine bestimmte Art von Maßnahme oder auf potentielle Zielbereiche kann der Auswahl zugrunde liegen. Trotz dieser Heterogenität weisen die verschiedenen Vergleichsarbeiten große Überlappungen im Pool der ihnen zugrunde liegenden Primärstudien auf. Sie liefern dennoch jede für sich interessante Ergebnisse, „(...) da integrative Analysen immer auch subjektive Entscheidungsprozesse beinhalten und Re-Analysen ähnlich wie Replikationen in der Primärforschung entscheidend zur Validierung von Forschungsbefunden beitragen“ (Beelmann 2006, S. 152).

### 4.3.1 Befunde und Trends aus internationalen Übersichtsarbeiten

International – und insbesondere aus dem angloamerikanischen Raum – liegt eine große Anzahl von Übersichtsarbeiten zu familienbezogenen Präventionsmaßnahmen vor. Einen guten Überblick in Bezug auf die Wirkung bei Kindern und Jugendlichen bietet die Arbeit von Beelmann (2006), in



welcher Ergebnisse von 23 internationalen quantitativen Überblicksarbeiten und Meta-Analysen zu Präventionsmaßnahmen zusammengetragen wurden (Zeitraum: 1995–2006). Die Analyse kommt zu dem Befund, dass die meisten Wirkungsanalysen zu Präventionsprogrammen mit den Schwerpunkten *externalisierende Störungen* (dissoziale Verhaltensprobleme wie Aggression, Gewalt und Kriminalität)<sup>82</sup>, *Suchtprävention*<sup>83</sup> und *allgemeine Entwicklungsförderung*<sup>84</sup> vorliegen. Weitere Anliegen der in die Arbeit einbezogenen Maßnahmen liegen bei der Prävention von *Scheidungsfolgen*<sup>85</sup>, der *Verhinderung von Misshandlung und sexuellem Missbrauch*<sup>86</sup> sowie der *Vermeidung jugendlicher Schwangerschaften*<sup>87</sup>.

Auch für den Bereich der Eltern- und Familienbildung/-förderung, kann auf eine Vielzahl internationaler Meta-Analysen und Vergleichsarbeiten zurückgegriffen werden. Verwiesen sei hier insbesondere auf die umfangreichen Auswertungen von Layzer et al. (2001) zu Programmen der Familienförderung, in welche Evaluationsergebnisse aus insgesamt 665 Trainings-Kontrollgruppen-Vergleichen in die Analysen einbezogen wurden. Der Großteil der Meta-Analysen zu Elternbildungsmaßnahmen konzentriert sich dabei auf verschiedenste Elterntrainings, die sich mit sehr unterschiedlichen Konzepten und Zielgruppen befassen (Weiss et al. 2015, S. 28).

Zwischen den verschiedenen Vergleichsarbeiten zeigen sich teilweise so große Ergebnisunterschiede, dass allgemeine Aussagen trotz der hohen Anzahl von Einzeluntersuchungen schwierig sind (Beelmann 2006, S. 158; Layzer et al. 2001). Dennoch können einige grobe Richtwerte und Trends zur Wirksamkeit von Familienbildungsmaßnahmen abgeleitet werden. Im Folgenden wird ein Überblick über verallgemeinerbare Befunde aus internationalen Meta-Analysen gegeben<sup>88</sup>.

**Erwartbare Effekte allgemein:** Allgemein können durch Präventionsmaßnahmen überwiegend positive Ergebnisse und Wirkungen auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sowie ggf. auf ihre Eltern und Familien erwartet werden. Die Effektstärken bei präventiven Maßnahmen sind überwiegend niedrig bis mittelhoch. Neuere Überblicksarbeiten kommen dabei eher zu geringeren Wirksamkeitsschätzungen als ältere Arbeiten mit vergleichbaren Fragestellungen. Darüber hinaus

---

<sup>82</sup> Ang und Hughes 2002; Beelmann und Bogner 2005; Farrington und Welsh 2003; Lösel und Beelmann 2003; Serketich und Dumas 1996; Tremblay und Craig, 1995; Tremblay et al. 1999; Wilson et al. 2001; Wilson et al. 2003

<sup>83</sup> Gottfredson und Wilson 2003; Tobler et al. 2000; Tobler und Stratton 1997

<sup>84</sup> Bakermans-Kranenburg et al. 2003; Layzer et al. 2001; Lösel et al. 2005; Mrazek und Brown 2002; Nelson et al. 2003

<sup>85</sup> Stathakos und Röhrle 2003

<sup>86</sup> Davis und Gidycz 2000; MacLeod und Nelson 2000

<sup>87</sup> Franklin et al. 1997

<sup>88</sup> Einbezogen werden insbesondere Befunde der umfassenden Vergleichsarbeit von Beelmann (2006). Darüber hinaus werden von Rauer (2009), Lösel et al. (2006b) und Weiss et al. (2015) zusammengetragene Befunde zur Wirksamkeit von familienbezogenen Präventionsmaßnahmen dargestellt.

sind Effektstärken aus nicht-publizierten Arbeiten meistens geringer als aus publizierten Arbeiten (Beelmann 2006, S. 157; Lösel et al. 2006b, S. 115; Weiss et al. 2015, S. 28).

**Elternbezogene Maße:** Effekte auf elternbezogene Maße fallen im Durchschnitt höher aus als auf kindbezogene Maße. In Bezug auf das Erziehungsverhalten der Eltern sind bei Familienbildungsmaßnahmen kleine bis mittlere Effekte erwartbar. Das von Eltern berichtete Erziehungsverhalten weist dabei eine stärkere Veränderung auf als allgemeine Persönlichkeitsveränderungen (Beelmann 2006, S. 154; Rauer 2009, S. 17).

**Einbezug von Kindern und kindbezogene Maße:** Kombinierte Programme sind effektiver als isolierte Maßnahmen. Die Effekte von Programmen, die ausschließlich für Eltern angeboten werden und in welchen die Kinder nicht explizit mit einbezogen werden, sind bei Kindern meist klein. Je früher kindbezogene Maßnahmen beginnen, desto effektiver sind sie (Lösel et al. 2006b, S. 115; Rauer 2009, S. 17).

**Präventionstyp und Zielgruppe:** Universelle Präventionsprogramme erbringen (beträchtlich) schwächere Effekte als gezielte/indizierte Ansätze. Zielgruppen mit erhöhtem Risiko der Störungsentwicklung oder einer beginnenden Störung (selektiver Präventionsansatz) profitieren dagegen stärker von Programmen. Zu favorisieren sind hochstrukturierte, lerntheoretisch sorgfältig fundierte, kognitiv-behaviorale und multimodale Programmansätze, die auf wichtige Gestaltungsprinzipien der Prävention bezogen sind (Beelmann 2006, S. 158f.; Lösel et al. 2006b, S. 115; Rauer 2009, S. 17; Weiss et al. 2015, S. 28).

**Kursstruktur, -dauer und -inhalte:** Die Durchführung von Programmen ist in Gruppenform günstiger. Es ist von Vorteil, wenn die Eltern sich gegenseitig unterstützen. Professionalität der Programmleitenden wirkt sich günstig aus. Die Wirkungsbefunde zur Programmintensität sind sehr heterogen: Es gibt sowohl Befunde zu größerer Effektivität von längeren, intensiveren Maßnahmen als auch zu kürzeren Programmen. Günstigere Auswirkungen sind zu erwarten, wenn im Rahmen der Präventionsmaßnahme *strukturierte* Vermittlungen sowie Übungen und Anwendungen konkreter Verhaltensmaßnahmen stattfinden (Beelmann 2006, S. 159; Lösel et al. 2006b, S. 116; Rauer 2009, S. 17).

**Evaluationsqualität und -methode:** Methodisch schwächere Arbeiten kommen im Ergebnis zu höheren Effekten. Höhere Effektivität ist bei (universitären) Modellprojekten und Eigenevaluationen durch die Programm(-mit-)entwickler zu finden. Erwartbar ist ein negativer Zusammenhang zwischen Effektstärke und Stichprobengröße (Beelmann 2006, S. 157, 159; Lösel et al. 2006b, S. 116; Weiss et al. 2015, S. 28).

**Langzeiteffekte:** Daten zu längerfristigen Folgen sind kritisch zu beurteilen, weil eine nennenswerte längerfristige Forschung bislang fehlt. Die wenigen Ergebnisse deuten eher auf geringere Effekte bei längeren Nacherhebungszeiträumen hin. So ist bei Follow-up-Untersuchungen in den meisten Kriterienbereichen eine deutliche Reduzierung der Effekte erwartbar (Beelmann 2006, S. 158; Lösel et al. 2006b, S. 115; Rauer 2009, S. 17; Weiss 2015, S. 28).

#### 4.3.2 Befunde und Trends aus dem bundesdeutschen Raum

Die internationalen Einzelstudien sowie Meta-Analysen, welche für diese verallgemeinerbaren Befunde herangezogen wurden, stammen größtenteils aus dem angloamerikanischen Raum und umfassen nur zu einem sehr geringen Teil deutsche Untersuchungen. Daher können aus ihnen heraus auch nur sehr vorsichtig Wirksamkeitserwartungen für in Deutschland implementierte Programme abgeleitet werden. Weiss et al. (2015) geben in diesem Sinne zu bedenken, „(...) dass in den USA oder in Großbritannien standardisierte Elterntrainings eine längere Tradition haben, während in der deutschen Familienbildung mehr offene, schwach strukturierte Angebote praktiziert wurden (...). Auch dürften die ethnischen Hintergründe von Minderheiten eine Rolle spielen, indem z. B. die islamisch geprägten Familien in Deutschland teilweise andere erzieherische Werte haben und durch organisierte Programme schwerer erreichbar sind“ (Weiss et al. 2015, S. 29). Daher wird im Folgenden Einblick in Befunde und Trends zur Wirksamkeit von Programmen gegeben, die durch Untersuchungen in Deutschland ermittelt wurden.

Die umfassendste Überblicksarbeit über Familienbildungsangebote in Deutschland bietet die durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend geförderten Bestandsaufnahme und Meta-Evaluation von Lösel et al. (2006b; Bezugsjahr 2004; s. zu der Studie ausführlicher Kap. 2.1.2). Im Rahmen ihrer *Bestandsaufnahme* von familienbezogenen Bildungsmaßnahmen in Deutschland<sup>89</sup> prüfen Lösel et al. (2006b) insgesamt 1.451 eigenständige Einzelmaßnahmen zunächst dahingehend, ob sie über Ergebnisse (a) einer *Prozessevaluation* und (b) einer

---

<sup>89</sup> Einbezogen wurden Präventionsmaßnahmen, die sich an Eltern bzw. die ganze Familie richten, die einen kurs- oder Projektcharakter haben und die direkt oder indirekt zur Stärkung der Erziehungskompetenz beitragen sollen (Lösel et al. 2006b, S. 23; s. auch Kap. 2.1.2).

*Wirksamkeitsevaluation* verfügten. Unter Prozessevaluation wurde dabei die Erfassung von Qualitätskriterien wie Teilnehmerzufriedenheit, Teilnahmequoten (Teilnahmehäufigkeit und Abbruchquote) sowie mögliche Implementierungsprobleme verstanden. Das Aufweisen einer Wirksamkeitsevaluation meint darüber hinaus die Frage danach, inwieweit durch die jeweiligen Maßnahmen die angestrebten Ziele bei den TeilnehmerInnen erreicht wurden. Zusammengefasst kommt die Bestandaufnahme zu folgenden Befunden:

- **Zu Prozessevaluationen:** Kriterien der erfolgreichen Maßnahmenumsetzung wurden für die erfassten Angebote nur selten (bei deutlich unter 40 % der Maßnahmen) überhaupt in irgendeiner Form systematisch erfasst – am häufigsten dabei noch von Familienbildungsstätten. Meist gab es allerdings keine *gezielte* Prüfung, sondern nur eine subjektive Einschätzung der KursleiterInnen. Am häufigsten wurden die Kriterien der Prozessevaluation bei manualisierten Erziehungskursen und Paarangeboten erfasst. Allgemein ging eine Manualisierung insgesamt hochsignifikant mit einer verstärkten Überprüfung der jeweiligen prozessrelevanten Merkmale einher (Lösel et al. 2006b, S. 10, 96ff.).
- **Zu Wirksamkeitsevaluationen:** Für 86,1 % der insgesamt 1.451 von Lösel et al. (2006b) erfassten Einzelmaßnahmen verfügten über gar keine Wirksamkeitsevaluation. Nur für 14 Maßnahmen (< 1 %) wurde eine Wirksamkeitsüberprüfung in der Einrichtung durchgeführt, in welcher die Maßnahme auch tatsächlich angeboten wurde. Bei allen anderen Überprüfungen bezog sich die Prüfung lediglich auf das *Konzept* der angebotenen Maßnahme. Die wenigen gefundenen Prä-Post-Messungen, waren zudem durchgängig nicht mit einem Kontrollgruppendesign erfolgt. Sie lagen auf einem methodischen Niveau, das zwar konstruktive Rückmeldungen über Stärken und Schwächen der untersuchten Einzelmaßnahme ermöglicht, aber für eine fundierte Wirkungsbeurteilung nicht geeignet ist (Lösel et al. 2006b, S. 108ff.).

Für die Ableitung von verallgemeinerbaren Wirkungserwartungen an in Deutschland implementierte Familienbildungsmaßnahmen führten Lösel et al. (2006b) eine über die beschriebene Bestandaufnahme hinausgehende Meta-Analyse durch. Einbezogen wurden deutsche Wirkungsstudien mit Kontrollgruppendesign (Bezugszeitraum 1976 bis 2005). In 2.800 einschlägigen Literaturstellen wurden insgesamt nur 27 solcher Evaluationen gefunden (Bezugsjahr 2004). Lösel et al. (2006b, S. 141) erklären diesen Befund damit, dass nach einer langen Zeit der

Vernachlässigung die Durchführung von systematischer Evaluationsforschung im Bereich der familienbezogenen Präventionsarbeit in Deutschland noch jung sei.

Seit dieser Vergleichsarbeit sind weitere Untersuchungen in Deutschland durchgeführt und neue Primärstudien verfasst worden. Weiss et al. (2015) stellen – in Erweiterung der Arbeit von Lösel et al. (2006b) – eine umfassendere Meta-Analyse zur Wirksamkeit der familienbezogenen Prävention in Deutschland zur Verfügung. Einbezogen wurden alle Untersuchungen im Bezugsraum 1976 bis 2010, auf die folgende Kriterien zutreffen:

- (1) „Es handelt sich bei dem evaluierten Programm um eine Präventionsmaßnahme mit pädagogisch-psychozialer Ausrichtung, deren Ziel die direkte oder indirekte Stärkung der Erziehungskompetenz in Familien ist.
- (2) Die Adressaten sind Eltern bzw. die gesamte Familie.
- (3) Die Programme haben einen Kurs- oder Programmcharakter und wurden in Deutschland durchgeführt. Die Ergebnisse werden in deutscher oder englischer Sprache berichtet.
- (4) Es wird eine Erfolgsmessung vorgenommen, die sich auf inhaltliche Zielbereiche der Maßnahme bezieht.
- (5) Die Ergebnisse müssen so dokumentiert sein, dass Effektstärken berechnet werden können.
- (6) Die Studie hat ein kontrolliertes Design, d. h. sie vergleicht die Teilnehmer mit Personen, die nicht an der Maßnahme teilgenommen haben (Vergleichs- bzw. Kontrollgruppe) anhand der gleichen Erfolgsmaße“ (Weiss et al. 2015, S. 29).

Fanden Lösel et al. (2006b) mit dem Bezugsjahr 2004 nur 27 Primärstudien, welche den gesetzten Kriterien für familienbezogene Präventionsmaßnahmen entsprachen und in die Meta-Analyse eingingen, waren es bei Weiss et al. (2015) mit dem Bezugsjahr 2011 immerhin bereits 45 Studien<sup>90</sup>, die ein „breites Spektrum familienbezogener Präventionsprogramme“ (Weiss et al. 2015, S. 30) abdecken. Die überwiegende Mehrzahl der Studien (n=38) waren dabei Evaluationen zu Erziehungskursen und Elterntrainings<sup>91</sup> (Weiss et al. 2015, S. 37). Tab. 10 listet alle einbezogenen Primärstudien beider Meta-Analysen auf.

---

<sup>90</sup> „In sechs Studien wurden die Ergebnisse getrennt für jeweils zwei Subgruppen berichtet. Um die Äquivalenz der Vergleiche zu erhöhen, wurde in diesen Fällen bei der Effektstärkenkodierung auf diese Subgruppen Bezug genommen. Für die quantitative Integration ergaben sich somit 51 Vergleiche aus 45 Studien“ (Weiss et al. 2015, S. 30).

<sup>91</sup> Für einen Überblick über die deskriptiven Daten der analysierten Studien sei an dieser Stelle auf die Tabelle 1 bei Weiss et al. (2005; S. 31f. verwiesen).

**Tabelle 10:** Auflistung aller in die Meta-Analyse von Weiss et al. (2015) einbezogenen kontrollierten Primärstudien; mit \* markierte Studien gingen auch bei Lösel et al. (2006b) ein

Quellenverweis	Titel der bei Weiss et al. (2015) einbezogenen Primärstudien
Bartoszyk und Nickel 1986*	Teilnahme von Vätern an Säuglingspflegekursen und ihr Betreuungsverhalten in den ersten Lebenswochen des Kindes
Beelmann 2003*	Effektivität behavioraler Elterntrainingsprogramme: Ergebnisse zweier Pilotstudien zur Prävention dissozialen Verhaltens
Brisch et al. 2003*	Early preventive attachment-oriented psychotherapeutic intervention program with parents of a very low birthweight premature infant: Results of attachment and neurological development
Bruder 2006	Die Förderung der Selbstregulation bei Kindern unter Einbeziehung ihrer Eltern
Eichelberger et al. 2010	Effekte universeller Prävention mit dem Gruppenformat des Elterntrainings Triple P auf das kindliche Problemverhalten, das elterliche Erziehungsverhalten und die psychische Belastung der Eltern
Eimecke et al. 2010	Wie wirksam ist ein begleitendes Elterntraining in der Prävention von Angst und Depression bei Kindern?
Eller und Winkelmann 1978*	Das Berliner Eltern-Trainings-Projekt
Feierfeil und Wendelspieß 1982*	Über die Erfassung kindperzipierter elterlicher Verhaltensweisen und des Selbstkonzeptes des Kindes im Zusammenhang mit einem Elterntraining – Untersuchung zur differentiellen Evaluierung eines Elterntrainingsprogramms
Frank 2010	Elternbildung – ein kompetenzstärkendes Angebot für Familien. Effektivität der Intervention: „Starke Eltern – Starke Jugend“.
Franz et al. 2010	Effekte eines bindungstheoretisch fundierten Gruppenprogramms für alleinerziehende Mütter und ihre Kinder: PALME
Grimm 2006	Evaluation des Kompetenztrainings für Eltern sozial auffälliger Kinder (KES)
Hahlweg et al. 2010	Long-term outcome of a randomized controlled universal prevention trial through a positive parenting program: Is it worth the effort?
Hanisch et al. 2006	Kurzzeiteffekte des indizierten Präventionsprogramms für Expansives Problemverhalten (PEP) auf das elterliche Erziehungsverhalten und auf das kindliche Problemverhalten
Hanisch et al. 2010	Die klinische Signifikanz des Präventionsprogramms für Expansives Problemverhalten (PEP) im Langzeitverlauf
Hartung und Hahlweg 2010	Strengthening parent wellbeing at the work-family interface. A German trial on workplace Triple P
Heinrichs et al. 2006b*	Die langfristige Wirksamkeit eines Elterntrainings zur universellen Prävention kindlicher Verhaltensstörungen: Ergebnisse aus Sicht der Mütter und Väter
Heinrichs et al. 2009	Universelle Prävention kindlicher Verhaltensstörungen mithilfe einer elternzentrierten Maßnahme. Ergebnisse drei Jahre nach Teilnahme
Jotzo 2003*	Trauma Frühgeburt? Ein Programm zur Krisenintervention bei Eltern
Kabakci-Kara 2009	Eltern- und Kindertraining für Familien türkischer Herkunft: Evaluation einer selektiven Präventionsmaßnahme
Klinkner 2000*	Elternberatung für Alleinerziehende. Eine Evaluationsstudie
Knödel 1983	Erziehungseinstellungen, Einstellungsveränderungen und Mutter-Kind-Interaktion
Köhle und Köhle 1988*	Präventiv orientiertes Elterntraining. Evaluation zweier Kursprogramme
Konrad 2002*	Entwicklung und Evaluation eines Gruppentrainings für Mütter von Kindern mit einer Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung
Krey 2010	Der Elternkurs „Kinder im Blick“ als Bewältigungshilfe für Familien in Trennung. Eine Evaluationsstudie
Lauth 1996*	Effizienz eines metakognitiv-strategischen Trainings bei lern- und aufmerksamkeitsbeeinträchtigten Grundschulern

Quellenverweis	Titel der bei Weiss et al. (2015) einbezogenen Primärstudien
Lauth et al. 2005	Effekte von eltern- und kindzentrierten Interventionen bei Hyperkinetischen Störungen
Lösel et al. 2006a*	Prävention von Problemen des Sozialverhaltens im Vorschulalter. Evaluation des Eltern- und Kindertrainings EFFEKT
Lösel et al. 2009	Universal prevention of antisocial development: Short- and long-term effects of a child- and parent-oriented program
Lund et al. 2001*	Ein Elterstraining zum motivationsförderlichen Erziehungsverhalten in Leistungskontexten
Marzinzik und Kluwe 2007	Evaluation des STEP-Elterstrainings
Minsel 1976*	Veränderung der Erziehungseinstellungen von Eltern durch Trainingskurse
Müller 1978*	Erfahrungen mit dem Präventiven Elterstraining
Neumann 2004*	Evaluation der präventiven „Triple P“-Kurzberatung (Positive Parenting Program). Veränderungen im elterlichen Erziehungsverhalten
Nielebock 2004*	Evaluation der präventiven „Triple P“-Kurzberatung (Positive Parenting Program): Veränderungen im kindlichen Verhalten
Ollefs 2008	Jugendliche mit externalem Problemverhalten – Effekte von Elterncoaching
Otto 2007	SELVES. Schüler-, Eltern- und Lehrertrainings zur Vermittlung effektiver Selbstregulation
Petzold 1998*	Paare werden Eltern. Eine familienentwicklungs-psychologische Längsschnittstudie
Rauer 2009	Elternkurs Starke Eltern – Starke Kinder: Wirkungsanalysen bei Eltern und ihren Kindern in Verknüpfung mit Prozessanalysen in den Kursen – eine bundesweite Studie
Reichle und Franiek 2008	Evaluationsbefunde zum präventiven Elternkursprogramm „Auf den Anfang kommt es an“
Schneider et al. 1983*	Evaluation eines Elterstrainings. Eine empirische Studie zur Überprüfung des Trainingserfolges nach qualitativen und quantitativen Erfolgskriterien
Sondermann 2004*	Zum Stand von Elternbildung und Elternberatung. Möglichkeiten der Prävention von und Intervention bei kindlichen Entwicklungsstörungen
Spröber 2006	ProACT + E. Entwicklung und Evaluation eines Mehrebenen-Programms zur Prävention von „Bullying“ an weiterführenden Schulen und zur Förderung der positiven Entwicklung von Schülern
Stinner-Meißner 2004*	Programmevaluation in der Erwachsenenbildung. Vergleich verschiedener Angebotsformen eines Stressbewältigungsprogramms für Eltern
Tschöpe-Scheffler und Niermann 2002*	Evaluation des Elternkurskonzepts „Starke Eltern – starke Kinder“ des deutschen Kinderschutzbundes
Voges 1977*	Änderung der Erziehungseinstellung durch Elterstraining
Vonderlin 1999*	Die Bedeutung von Gesprächsgruppen für die Bewältigung einer Frühgeburt durch die Eltern
Witte et al. 1983*	Zur Überprüfung eines Trainings nach dem Gordon-Konzept bei alleinerziehenden Personen
Wittler 2008	Lernlust statt Lernfrust. Evaluation eines Elterstrainings zur Förderung autonomieunterstützender Instruktionsstrategien im häuslichen Lernkontext
Ziegenhain et al. 2004*	Frühe Förderung von Resilienz bei jungen Müttern und Säuglingen
Zimmermann und Moritz 2004*	Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluation des Interventionsprojekts „Opstapje“. Mütterliche Anleitungsgüte und Verhalten des Kindes in einer Spielsituation

Weiss et al. (2015, S. 36) betonen, dass – trotz des in den letzten Jahren zu beobachtenden Zuwachses systematischer Evaluationsforschung zu psychosozialen Maßnahmen – die Gesamtanzahl einschlägiger Untersuchungen gemessen am breiten Angebot des bundesdeutschen Familienbildungsmarktes noch sehr gering ist. Dass in ihrer Meta-Analyse jüngere Primärstudien überwiegen, sehen sie als Ausdruck einer zunehmenden „(...) Sensibilisierung für die Notwendigkeit fundierter Evaluation. Gerade die neueren Studien setzen auf kontrollierte Gruppenzuweisung und längere Follow-up-Zeiträume (...). Somit nimmt nicht nur die Zahl der Evaluationen zu, sondern auch das Bemühen um methodische Qualität. Möglicherweise machen die knapper werdenden Ressourcen die Politik und Praxis offener für methodisch adäquate Evaluationen, die aber nach wie vor zumeist von der Wissenschaft ausgehen“ (Weiss et al. 2015, S. 36).

Weder die 27 in die Meta-Analyse von Lösel et al. (2006b) noch die 45 von Weiss et al. (2015) einbezogenen Einzelstudien können als repräsentativ für die aktuelle deutsche Familienbildungslandschaft betrachtet werden, da ihre Konzepte, Inhalte und Zielgruppen in vielen Bereichen nicht der Angebotsstruktur des bundesdeutschen Familienbildungsmarktes entsprechen (s. Weiss et al. 2015, S. 37f.). Auch können die jeweiligen komplexen Zusammenhänge bislang nur sehr begrenzt im Rahmen von Meta-Analysen überprüft werden, „(...) weil oft nur eine geringe Zahl von Studien mit bestimmten Charakteristika vorliegt (...). Hierzu sind dringend mehr kontrollierte Primärstudien erforderlich, die gezielt bestimmte Merkmalskonstellationen evaluieren“ (Weiss et al. 2015, S. 40). Dennoch können die Befunde der Vergleichsarbeiten als aufschlussreiche *Trends* zur Wirksamkeit von familienbezogenen Präventionsprogrammen in Deutschland herangezogen werden. Die erwartbaren Wirkungen decken sich nach Weiss et al. (2015, S. 38) dabei überwiegend mit den internationalen Befunden. Zu den Ergebnissen der Meta-Analyse von Lösel et al. (2006b) fassen Lösel und Runkel (2013) zusammen,

- dass sich insgesamt moderate positive Effekte ergeben, die für die kindbezogenen Maße (mittlerer Effekt,  $d=.26$ ) geringer ausfallen als für die elternbezogenen Maße (mittlerer Effekt,  $d=.44$ ),
- dass die Effekte auch im Follow-up signifikant bestehen bleiben, sich allerdings für beide Maße verringern (kindbezogen:  $d=.18$  und elternbezogen:  $d=.35$ ),
- dass die Effekte bei trainingsnahen Erfolgskriterien größer ausfallen als bei Kriterien zum Alltagsverhalten,
- dass sie bei relativ intensiver gezielter Prävention größer ausfallen als bei universellen Präventionsprogrammen und
- dass in methodisch schwachen Designs, in denen die Treatment- und die Kontrollgruppe nicht äquivalent sind, größere Effekte zu finden sind (Lösel und Runkel 2013, S. 229).



Aus der bei Weiss et al. 2015 berichteten Aktualisierung der Meta-Analyse fassen sie zusammen,

- dass sich sowohl bei emotional-sozialen als auch bei kognitiven Maßen signifikante Effekte bei Kindern zeigen und
- dass sich größere Effekte bei den Eltern auch in den kindbezogenen Indikatoren niederschlagen (Lösel und Runkel 2013, S. 229f.<sup>92</sup>).

Im Folgenden werden diese und weitere bei Lösel et al. (2006b) und Weiss et al. (2015) berichteten Hauptergebnisse für einen Überblick geordnet und zusammengefasst. Tab. 11 fasst darüber hinaus die mittleren Gesamteffekte zentraler Kriterienbereiche zusammen und stellt dabei die von Lösel et al. (2006b) gefundenen Effektgrößen denen gegenüber, die von Weiss et al. (2015) berichtet werden.

**Elternbezogene Maße:** Allgemein sind im Prä-Post-Vergleich (Messungen innerhalb der ersten drei Monate nach Maßnahmenabschluss) ausnahmslos zumindest schwache positive Effekte durch die Teilnahme an Programmen erwartbar. Durchschnittlich liegt über alle elternbezogenen Erfolgskriterien hinweg ein hochsignifikanter mittelstarker Effekt vor. Die Einzeleffekte sind dabei aber sehr heterogen und auch der Kontrollgruppenvergleich führt zu sehr unterschiedlich hohen Effekten. Insbesondere kann eine positive, hochsignifikante Entwicklung beim selbstberichteten Erziehungsverhalten erwartet werden. Die Veränderungen des elterlichen Erlebens der Erziehungssituation sowie die allgemeinen Persönlichkeitsveränderungen fallen demgegenüber etwas geringer aus, wenngleich auch die hier auftretenden Effekte (hoch-)signifikant sind. Bezüglich des Erziehungsverhaltens findet man höhere Effekte, wenn anstelle des konkreten Erziehungsverhaltens Wissensinhalte erhoben werden. Für die Eltern-Kind-Beziehungen lässt sich lediglich ein marginal signifikanter Effekt finden. Bezüglich des sozialen Umfeldes der Eltern zeigt sich bei Lösel et al. (2006b) noch kein signifikanter Effekt, während Weiss et al. (2015) über einen kleinen Effekt berichten (Lösel et al. 2006b, S. 129f., 133; Weiss et al. 2015, S. 34).

**Kindbezogene Maße:** Die Einzelergebnisse zu kindbezogenen Maßen fallen heterogen und insgesamt schwächer als bei elternbezogenen Maßen aus. Im Mittel zeigen sich hochsignifikante kleine Einflüsse auf die sozio-emotionale und kognitive Entwicklung der Kinder. Die Auswirkungen auf die Eltern stehen dabei im engen Zusammenhang mit denen auf ihre Kinder. Es kann erwartet werden, dass Studien, die höhere Effekte bei elternbezogenen Erfolgsmaßen erreichen, auch zu günstigeren

---

<sup>92</sup> Lösel und Runkel 2013 beziehen sich 2013 auf das noch unveröffentlichte Manuskript der Arbeit von Weiss et al. (2015)

Entwicklungen bei den kindbezogenen Maßen führen. Kein verallgemeinerbarer Zusammenhang besteht zwischen der Effektstärke eines Programmes und dem Alter der am jeweiligen Programm teilnehmenden Kinder (Lösel et al. 2006b, S. 130, 140; Weiss et al. 2015, S. 34).

**Ausrichtung der Maßnahme und Zielgruppe:** Gezielte Präventionsmaßnahmen erweisen sich günstiger als universelle Maßnahmen. Indizierte Präventionsmaßnahmen führen zum größten mittleren Effekt. Keine signifikante Varianz der Effektivität ist bei der Unterscheidung zwischen lerntheoretisch ausgerichteten und nonbehavioralen Programmen sowie hinsichtlich der Methoden, der Intensität und der Manualisierung der Maßnahmen zu finden. Auch unterscheiden sich Elternkurse und Angebote rund um die Geburt nicht signifikant in ihren Effekten (Lösel et al. 2006b, S. 139; Weiss et al. 2015, S. 35f.).

**Kursstruktur, -dauer und -inhalte:** Allgemein betrachtet steigt die Effektstärke der Programme mit zunehmender Sitzungsanzahl und -dauer bei gezielten Präventionsmaßnahmen an. Es erweist sich im Trend effektiver, Programme anzubieten, die praktische Übungen anstelle einer primären gesprächsorientierten Ausrichtung beinhalten und die trotz Orientierung an einem Manual noch Möglichkeiten der individuellen Sitzungsgestaltung lassen. Programme mit *weitgehend* freier Gestaltung führen allerdings zu geringeren Effekten (Lösel et al. 2006b, S. 133f., 136f., S. 139).

**Langzeiteffekte:** Die Maßnahmen zeigen im Mittel auch im Follow-up durchschnittlich kleine Effekte auf die Eltern und ihre Kinder. Für die elternbezogenen Maße fallen sie weniger stark aus als in den Post-Untersuchungen, bleiben aber weiterhin hochsignifikant und günstiger als in der jeweiligen Kontrollgruppe. Für die kindbezogenen Maße bleiben sie stabil. Es zeigen sich hier allerdings zwischen den Vergleichsarbeiten unterschiedliche Ergebnisse hinsichtlich der Signifikanz der Ergebnisse. Bei Studien mit einem zeitlich kürzerem Follow-up sind etwas größere Effekte zu erwarten als bei Langzeit-Follow-up-Untersuchungen (Lösel et al. 2006b, S. 131f.; Weiss et al. 2015, S. 34).

**Evaluationsqualität und -methode:** Für die Effektgrößen zeigen sich klare Zusammenhänge zwischen der Qualität des Untersuchungsdesigns und den zur Anwendung kommenden Instrumenten sowie der Stichprobengröße. So lassen sich deutlich schwächere Effekte für Untersuchungen mit kontrollierter Zugangsweise finden als für Untersuchungen mit nonäquivalenten Kontrollgruppen,

welche die höchsten Effekte erzielen. Je kleiner die Stichproben, umso besser fallen die Untersuchungsergebnisse aus. Die Höhe der Effekte steht zudem im Zusammenhang mit den Erhebungsinstrumenten. Diesbezüglich zeigen sich besonders dann günstigere Effekte, wenn sich die Erfolgsmaße auf die Eltern statt auf die Kinder beziehen und sie sehr eng an die Programminhalte angelehnt sind, wenn auf standardisierte Erfassungsinstrumente zugunsten selbstentwickelter Instrumente verzichtet wird und wenn die Erfassung über Selbstberichte der Teilnehmer erfolgt, die sich statt auf konkretes Erziehungsverhalten auf Wissensinhalte bezieht. Veröffentlichte Qualifikationsarbeiten weisen im Mittel etwas niedrigere Effekte auf als andere Publikationsformen (Lösel et al. 2006b, S. 133f.; Weiss et al. 2015, S. 35, 36).

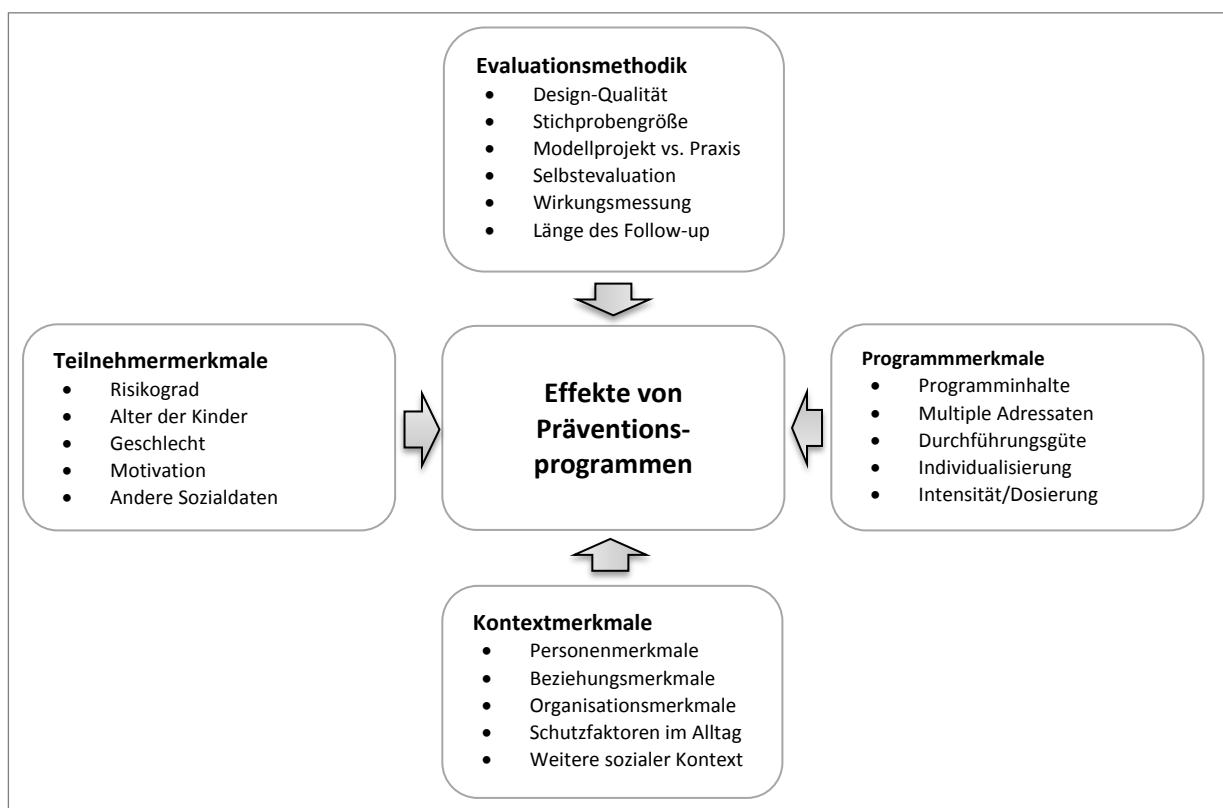
**Tabelle 11:** Überblick über berichtete mittlere Gesamteffekte verschiedener Kriterienbereiche (eigene Zusammenfügung aus den Tabellen bei Lösel et al. (2006b, S. 130) und Weiss et al. (2015, S. 34)

Erfolgsmaße		berichtet von	
		Lösel et al. (2006b)	Weiss et al. (2015)
<b>Gesamt (alle Maße)</b>	<i>k</i>	27	48
	<i>d<sub>+</sub></i>	.40***	.35***
<b>Elternbezogene Maße</b>	<i>k</i>	26	41
	<i>d<sub>+</sub></i>	.44***	.44***
<i>Erziehungsverhalten</i>	<i>k</i>	21	35
	<i>d<sub>+</sub></i>	.56***	.53***
<i>Erleben bzgl. Erziehungssituation</i>	<i>k</i>	10	19
	<i>d<sub>+</sub></i>	.21*	.34***
<i>Persönlichkeit allgemein</i>	<i>k</i>	7	17
	<i>d<sub>+</sub></i>	.28*	.35***
<i>soziales Umfeld</i>	<i>k</i>	6	11
	<i>d<sub>+</sub></i>	.10	.34**
<b>Kindbezogene Maße</b>	<i>k</i>	12	29
	<i>d<sub>+</sub></i>	.26**	.20***
<i>sozio-emotionale Maße</i>	<i>k</i>	10	22
	<i>d<sub>+</sub></i>	.29*	.24***
<i>kognitive Maße</i>	<i>k</i>	4	8
	<i>d<sub>+</sub></i>	.42**	.30**
<b>Eltern-Kind-Beziehung</b>	<i>k</i>	/	6
	<i>d<sub>+</sub></i>	/	.20*

Anmerkungen: *k* = Anzahl der Vergleiche; *d<sub>+</sub>* = mittlere gewichtete Effektstärke (Modell zufallsvariabler Effekte); \* *p*<.10; \* *p*<.05; \*\* *p*<.01; \*\*\* *p*<.001

Weiss et al. (2015, S. 40) stellen als Fazit ihrer Meta-Analyse fest, dass einerseits ermutigende Ergebnisse, andererseits aber – insbesondere für Maßnahmen wie Eltern-Kind-Gruppen und andere offene Angebote der Familienbildung – gravierende Forschungsdefizite hinsichtlich familienbezogener Präventionsprogramme in Deutschland zu finden sind. Sie betonen, dass trotz bester Absicht Präventionsprogramme auch zu Nulleffekten oder sogar unerwünschten Effekten

führen können. Allerdings weisen sie auch auf den Trend hin, dass sich die Forschungslage zu Erziehungskursen in Deutschland in den letzten Jahren verbessert, wenngleich weiterhin insgesamt betrachtet langfristig ausgerichtete Evaluationen für vertiefte Analysen fehlen. Zahl und Qualität der gefundenen kontrollierten Evaluationsstudien im Bereich der Elternbildung sind aber deutlich angestiegen, sodass eine realistischere Einschätzung möglicher wird, welche der Effekte bei Elterntrainings erwartbar sind. Lösel und Runkel (2013) verdeutlichen dabei in ihrer zusammenfassenden Darstellung der Forschungssynthesen, dass die große Varianz gefundener Effekte keineswegs nur auf Unterschiede zwischen den verschiedenen Präventionsprogrammen zurückgeführt werden kann: „Vielmehr spielen auch andere Faktoren eine Rolle, die teilweise miteinander zusammenhängen. Lösel (2012) hat die teilweise gut replizierten, teilweise auch nur in einzelnen Studien aufgezeigten möglichen Einflüsse auf die Effektstärken von entwicklungsbezogenen Präventionsprogrammen in einem Modell zusammengefasst“ (Lösel und Runkel 2013, S. 230), welches in der Abb. 7 wiedergegeben wird. Sie verdeutlicht, dass neben den Programmmerkmalen auch Kontextmerkmale, Teilnehmermerkmale und die Evaluationsmethodik in den Blick zu nehmen sind.



**Abbildung 7:** Modell potenzieller Einflüsse auf die Effekte von Präventionsprogrammen (Darstellung nachgebildet nach Lösel und Runkel 2013, S. 232)

## 4.4 Einstufung von evaluierten Programmen für Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen

Programme, die – meist aus dem US-amerikanischen Raum – in Deutschland adaptiert und entsprechend den hier anzufindenden Bedingungen angepasst oder weiterentwickelt wurden, können für einen Wirkungsnachweis häufig auf internationale Untersuchungen zurückgreifen. Für die Rechtfertigung ihrer Etablierung in Deutschland benötigen sie aber darüber hinaus Untersuchungen aus dem bundesdeutschen Raum, damit sie vor dem Hintergrund der im Kap. 4.3.2 dargestellten *in Deutschland* erwartbaren Effekte betrachtet werden können. Für die bekanntesten und am häufigsten angebotenen Elternkurse (s. dazu die Ausführungen in Kap. 2.1.1) wurden in den letzten Jahren vermehrt entsprechende Evaluationen im bundesdeutschen Raum durchgeführt.

Statt einer ausführlichen Beschreibung und Einstufung *aller* möglichen Präventionsprogramme wird im Folgenden – dem Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit entsprechend – der Blick darauf gerichtet, welche der Programme, die sich explizit an *Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen* wenden, bislang in Deutschland entsprechend eingestuft wurden.

In Kap. 2.2.3 wurde nach Sterzing (2011) ein Überblick darüber gegeben, wie breit gefächert sich das Angebot solcher Programme in der bundesdeutschen Elternkurslandschaft derzeit darstellt. Die im Kap. 2 beschriebene Vielfalt der Elternkurse betrifft nicht nur die Konzeptionen, sondern auch das Ausmaß ihrer Wirkungsüberprüfung und Konzeptqualität. Für einen Großteil der bei Sterzing (2011) aufgeführten insgesamt 23 Programme wurden in den letzten Jahren Qualitätssicherungsmaßnahmen in Form von Evaluation durchgeführt. Da es allerdings keine verbindlichen Standards gibt, zeigt sich auch hier eine große Heterogenität. So reicht die Bandbreite von Programmen, die ausschließlich Selbstevaluationen durch die Reflexion der TeilnehmerInnen durchführen (z. B. „Eltern stärken“; s. Sterzing 2011, S. 57f.) bis hin zu Programmen, deren Wirksamkeit im Rahmen einer externen Evaluation durch ein unabhängiges, wissenschaftliches Forschungsinstitut auf wissenschaftlich hohem Niveau nachgewiesen wurde (z. B. „Opstapje“; s. Sann und Thrum 2005a) oder die bereits *mehrfach* hinsichtlich unterschiedlicher Fragestellungen evaluiert wurden (z. B. „Starke Eltern – starke Kinder“; s. Rauer 2009; Tschöpe-Scheffler und Niermann 2002). Einige der bei Sterzing (2011) gelisteten Programme sind bereits in der im Kap. 4.2.2 vorgestellten Datenbank „Grünen Liste Prävention“ aufgenommen und dort hinsichtlich ihrer Wirksamkeit eingestuft worden. Tab. 12 fasst diese Einstufung zusammen und nennt darüber hinaus, auf welche konkreten Ergebnisveröffentlichungen die vorgenommene Einstufung des jeweiligen Programmes in der Datenbank basiert.

**Tabelle 12:** Überblick über die Einstufung bei Sterzing (2011) gelisteter Programme für Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen in der Datenbank „Grüne Liste Prävention“; Stand und letzter Zugriff auf die genannten Websites: 13.03.2017

Programm Name und Website		Einstufung in der „Grünen Liste Prävention“		
		Stufe	Einstufung basiert auf:	Evaluationsdesign:
1	<b>ELTERN-AG</b> – Präventionsprogramm für sozial benachteiligte Familien ( <a href="http://www.eltern-ag.de">www.eltern-ag.de</a> )	Stufe 3	erste Ergebnisse: Schneider und Böhm (2012b)	Panelstudie mit Kontrollgruppendesign durch das nexus Institut e.V. (Laufzeit 2010–2013)
2	<b>FuN-Programme</b> – Familie und Nachbarschaft ( <a href="http://www.praepaed.de/">http://www.praepaed.de/</a> )	Stufe 1	Forschungsbericht: Tschöpe-Scheffler (2006)	Panelstudie mit Kontrollgruppendesign durch die Fachhochschule Köln, Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften (Leitung: Prof. Dr. Tschöpe-Scheffler)
3	<b>Hippy</b> – Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters ( <a href="http://www.hippy-deutschland.de">http://www.hippy-deutschland.de</a> )	Stufe 1	Evaluationsbericht: Bierschock et al. (2009)	Panelstudie ohne Kontrollgruppendesign durch das Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg (Laufzeit: 2005-2007)
4	<b>Opstapje</b> – Schritt für Schritt ( <a href="http://www.impuls-familienbildung.de/">http://www.impuls-familienbildung.de/</a> )	Stufe 3	Abschlussbericht des Modellprojekts: Sann und Thrum (2005a)	Panelstudie mit Kontrollgruppendesign durch das Deutschen Jugendinstitut (Laufzeit: 2001–2003)
5	<b>PAT</b> – Parents als Teachers/ Mit Eltern lernen ( <a href="http://www.pat-mittelternlernen.org/">http://www.pat-mittelternlernen.org/</a> )	Stufe 3	Forschungsbericht: Lanfranchi und Neuhauser 2013	Panelstudie mit Kontrollgruppendesign im Rahmend der Züricher ZEPPELIN-Studie durch die Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (Longitudinal angelegte Untersuchung seit 2011)
6	<b>Starke Eltern – starke Kinder</b> ( <a href="http://www.starkeeltern-starkekinder.de">http://www.starkeeltern-starkekinder.de</a> )	Stufe 2	Evaluationsbericht: Rauer 2009; Forschungsbericht: Tschöpe-Scheffler und Niermann 2002	Panelstudie mit Kontrollgruppendesign durch Prof. Dr. Rauer an der Universität Hamburg (Laufzeit: 2006–2007) Panelstudie mit Kontrollgruppendesign durch die Fachhochschule Köln, Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften (Leitung: Prof. Dr. Tschöpe-Scheffler; Laufzeit: 2002–2002)
7	<b>STEEP</b> – Steps towards effective and enjoyable parenting ( <a href="http://www.steep-weiterbildung.de/">http://www.steep-weiterbildung.de/</a> )	Stufe 2	erste Ergebnisse: Suess et al. (2010)	Panelstudie mit Kontrollgruppendesign durch die Hochschule für angewandte Wissenschaften Hamburg im Rahmen der Hamburger Studie (Leitung: Prof. Dr. Suess)
8	<b>STEP</b> – Systematic Training for Effective Parenting/Systematisches Training für Eltern und Pädagogen ( <a href="http://www.instep-online.de/">http://www.instep-online.de/</a> )	Stufe 2	Evaluationsbericht: Marzinik und Kluwe (2007) Abschlussbericht: Hartung et al. (2010).	durch die Fakultät für Gesundheitswissenschaften der Universität Bielefeld (Leitung: Prof. Dr. Hurrelmann) 1. Evaluationsphase: Zeitraum 2005–2006 2. Evaluationsphase: Zeitraum 2006–2009 im Rahmen des BMBF-geförderten Projekts „Bielefelder Evaluation von Elternbildungsprogrammen“ (BEEP)
9	<b>Triple P – Einzeltraining</b> – Positive Parenting Programm-Einzeltraining ( <a href="http://www.triplep.de">http://www.triplep.de</a> )	Stufe 3 <sup>93</sup>	Untersuchungsergebnisse: Heinrichs et al. 2006a, 2006b, 2009	Panelstudie mit Kontrollgruppendesign zur Evaluation von Triple P-Einzeltrainings und Gruppentrainings im Rahmen der Jacobs-Studie an der TU Braunschweig (Laufzeit 2001–2007)
10	<b>Wellcome</b> – Praktische Hilfe für Familien nach der Geburt ( <a href="http://www.wellcome-online.de/">http://www.wellcome-online.de/</a> )	Stufe 2	Teilbericht: Stürmer und Trötschel 2006	Panelstudie mit Kontrollgruppendesign durch die Universität zu Kiel (2006)

**Anmerkungen:** Stufe 1 = „Effektivität theoretisch gut begründet“, Stufe 2 = „Effektivität wahrscheinlich“, Stufe 3 = „Effektivität nachgewiesen“.

<sup>93</sup> Die Einstufung in der „Grünen Liste Prävention“ bezieht sich auf das Programm „Triple P (0–6)“ allgemein, umfasst in ihren Beschreibungen aber auch das „Triple P – Einzeltraining“.

Die Datenbank „Grüne Liste Prävention“ nennt insgesamt zehn der 23 bei Sterzing (2011) aufgeführten Programme bisher als empfehlenswert. Alle weiteren Programme sind entweder in dem Portal nicht als effektives Präventionsprogramm gelistet<sup>94</sup> oder ihre Effektivität wird derzeit noch eingestuft<sup>95</sup> oder befindet sich „auf der Schwelle“<sup>96</sup>. Unter den zehn empfohlenen Elternkursen lassen sich zwei Programme finden, die laut der „Grünen Liste Prävention“ zumindest *theoretisch* als gut genug begründet erscheinen (Stufe 1 des Effektivitätsnachweises): „FuN“ und „HIPPY“.<sup>97</sup> Bei vier Programmen wird die Effektivität als *wahrscheinlich* eingestuft (Stufe 2 des Effektivitätsnachweises): „Starke Eltern – starke Kinder“, „STEEP“, „STEP“ und „wellcome“. Nur vier der von Sterzing (2011) gelisteten Programme erreichen in der „Grünen Liste Prävention“ die dort höchste Bewertungsstufe (Stufe 3 des Effektivitätsnachweises): die „ELTERN-AG“, „Opstapje“, „PAT“ und „Triple P“, wobei letztgenannte Einstufung sich auf Triple P (0–12) bezieht und nicht explizit auf das bei Sterzing (2001) genannte Triple P-Einzeltraining.

Die Arbeitsgruppe der American Psychological Association (Chambless und Ollendick 2001) stellt strengere evidenzbasierte Kriterien an die Einstufung eines Programmes als „empirisch gut bewährt“. Wie im Kap. 4.2.1 beschrieben wird ein Programm nach diesen Kriterien erst dann entsprechend eingeordnet, „(...) wenn es sich in mindestens zwei von unabhängigen Forschungsgruppen durchgeführten Kontrollgruppen-Studien gegenüber einer alternativen Präventionsmaßnahme oder einem Placebo-Training als überlegen erwiesen hat“ (Sterzing 2011, S. 42f.). Greift man auf diese Bewertungsgrundlage zurück, hat nach Sterzing (2011) keines der von ihr gelisteten 23 Programme bislang den Nachweis erbringen können, „(...) sich in der Zielgruppe sozial benachteiligter Familien als wirksame Maßnahme empirisch gut bewährt zu haben“ (Sterzing 2011, S. 43).

## 4.5 Fazit zum Forschungsbedarf

Wie in den vorausgehenden Kapiteln beschrieben, weist die derzeit wachsende Familienbildungslandschaft in Deutschland einen hohen Mangel an hochwertiger und aussagekräftiger Evaluation auf – auch wenn in den letzten Jahren ein deutlicher Anstieg der Anzahl und der Qualität von Evaluationsstudien zu verzeichnen ist. Es zeigt sich sehr deutlich, „(...) dass es in

---

<sup>94</sup> Zu beachten ist, dass die „Grüne Liste Prävention“ keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt. Bei der Fülle der Angebote auf dem Präventionsmarkt können Programme in der Datenbank fehlen.

<sup>95</sup> Die Kategorie „Einstufung Effektivität erfolgt noch“ bedeutet, dass bereits eine positive Entscheidung über die Aufnahme des Programmes in die „Grüne Liste Prävention“ gefällt wurde, aber noch keine abschließende Einstufung erfolgt ist.

<sup>96</sup> Programme befinden sich in der „Grünen Liste Prävention“ dann *auf der Schwelle*, wenn auf der Konzeptebene nicht alle Kriterien für ein theoretisch überzeugendes Modell erfüllt sind, wenn nötige Informationen zur Einstufung noch nicht vorliegen oder wenn noch überhaupt keine Evaluation vorgenommen wurde.

<sup>97</sup> Zudem erreicht die Programmvariante von Rucksack – „Rucksack-Kita“ – die Stufe 1.

Deutschland nach wie vor an langfristig angelegten Evaluationsstudien mangelt, die durch vom Programmanbieter unabhängige Evaluatoren vorgenommen werden“ (Sterzing 2011, S. 41), und dass die quantitativ orientierte Wirkungsforschung sich in Deutschland noch in den Anfängen befindet (Corell und Lepperhoff 2013, S. 15). Nicht nur sind wir hier weit davon entfernt, *umfassende Evaluationen* zu einzelnen Präventionsprogrammen erwarten zu können. Auch auf den einzelnen *Evaluationsebenen* ist ein weitreichendes Forschungsdefizit zu verzeichnen. Beelmann (2006, S. 160) sieht an dieser Stelle als wesentliche Aufgaben zukünftiger Präventionsforschung (1) die Untersuchung von Präventionsmaßnahmen hinsichtlich längerfristiger Wirkungen, (2) eine verstärkte Implementations- und Prozessforschung, (3) die Entwicklung und Anwendung neuer Auswertungsmethoden von Präventionsprogrammen, (4) die Untersuchung des monetären Werts solcher Programme sowie (5) die Durchführung vergleichender Untersuchungen und die Gestaltung des Transfers von fundierten Präventionsmaßnahmen in die Versorgungspraxis.

Neben dieser umfassenden Forschungsforderung wird in der Fachdiskussion in den letzten Jahren vor allem ein verstärktes Voranbringen von Untersuchung zur *Wirksamkeit* von Einzelmaßnahmen gefordert. Wie im Kap. 4.3 beschrieben liegen aus dem internationalen und nationalen Forschungsraum Vergleichs- und Überblicksarbeiten vor, aus denen heraus bereits einige allgemeine, programmübergreifende Wirkungstrends abgeleitet werden können. Die Vergleiche – die sich im Stamm ihrer Primärstudien häufig überschneiden – führen allerdings teilweise zu sehr unterschiedlichen Kernaussagen. So fassen beispielsweise Lösel et al. (2006b, S. 115) aus internationalen Metaanalysen zusammen, dass sich für alle von ihnen betrachteten familienbezogenen Präventionsmaßnahmen insgesamt positive Ergebnisse mit überwiegend niedrigen bis mittelhohen Effekten ergeben. Beelmann (2006, S. 159) konstatiert stattdessen im selben Jahr, „(...) dass eine Rechtfertigung universeller Präventionsmaßnahmen vom Standpunkt der erzielten Wirksamkeit [auf Kinder und Jugendliche; Einf. M.S.] kritisch beurteilt werden muss, zumal wir eigentlich bei allen Meta-Analysen auch negative Programm-Wirkungen finden (...) und keinesfalls davon auszugehen ist, im schlechtesten Fall nur Null-Effekte zu erzielen.“ Auch Weiss et al. (2015, S. 40) stellen fest, dass Präventionsprogramme – selbst bei bester Absicht – auch keine oder sogar unerwünschte Effekte haben können. Trotz dieses uneinheitlichen Fazits wird allgemein davon ausgegangen, „(...) dass mit Elternkursprogrammen eine Verbesserung der elterlichen Erziehungsfähigkeit, eine stärkere Selbstreflexion und eine höhere Erziehungssicherheit erreicht werden können, in deren Folge sich dann auch eine Verbesserung der Situation der Kinder einstellt“ (Tschöpe-Scheffler und Niermann 2002, S. 19). Übereinstimmung besteht darin, dass hierfür die noch mangelhafte Evaluationslage zur Wirkung von Programmen der Familien- und Elternbildung weiter voran zu bringen ist.



Nach Tschöpe-Scheffler und Niermann (2002, S. 20) soll durch eine empirische Erforschung der Kurseffektivität vor allem der Nachweis erbracht werden, ob der jeweilige Elternkurs in der Lage ist, das Verhalten der Eltern in Erziehungssituationen signifikant in einer *zuvor definierten Weise* zu verbessern und ob darüber hinaus durch das jeweilige Elterntaining Verhaltensprobleme der Kinder in einer *zuvor definierten Form* signifikant reduziert werden. Die Betonung der zuvor zu definierenden Erwartungen erweist sich denn auch als besonders wichtig, um realistische Evaluationsvorhaben formulieren und durchführen zu können. Anderenfalls könnte der Druck, der durch die steigende Forderung nach Legitimation von Elternprogrammen durch empirische Wirksamkeitsnachweise auf die Anbieter ausgeübt wird, leicht zum „inflationären Verfolgen aller grundsätzlich sinnvollen Ziele“ führen (vgl. Sterzing 2011, S. 31). So berichten auch Lösel et al. (2006b, S. 154) für den bundesdeutschen Raum, dass mit den meisten familienbezogenen Präventionsmaßnahmen eine ganze Reihe von Zielen parallel verfolgt werden. Die Maßnahmen zielen somit nicht auf Veränderungen in einzelnen Bereichen, sondern sollen „(...) die vielschichtigen Faktoren familiärer Interaktion sowie der Elternrolle und der Einbettung ins gesellschaftliche Leben gemeinsam berücksichtigen (...)“ (Lösel et al. 2006b, S. 154). Auch sie empfinden es als fraglich, ob und inwiefern solche umfassenden Wirkungen realistische Zielsetzungen für eine einzelne Maßnahme darstellen können (Lösel et al. 2006b, S. 154). Programmanbietern und Wissenschaftlern stellt sich somit die Aufgabe, eingegrenzte und programmspezifische Evaluationsfragen und -ziele zu formulieren und zu prüfen, die vor dem Hintergrund der internationalen und nationalen Forschungslage als realistisch eingeschätzt werden können. Durch dieses Vorgehen kann Evaluation zu mehr Festlegung und damit – wie von Sterzing (2010, S. 31) erwartet – zu mehr Differenzierung zwischen den vielfältigen Programmen auf dem Elternbildungsmarkt hinsichtlich ihrer tatsächlichen und realistisch angestrebten Ziele führen.

Zusammengefasst zeigt sich, dass eine starke und weiter wachsende Forderung nach mehr Legitimation der Familien- und Elternbildungsprogramme durch Evaluation besteht. Die Anforderungen, *was* in zukünftigen Forschungsarbeiten priorisiert werden sollte, sind dabei vielfältig. Im Folgenden werden aus diesem großen Pool einige zentrale Forschungsbedarfe beschrieben. Die Zusammenfassung konzentriert sich dabei auf Anliegen, die zum „empirischen Aufgabenbereich zukünftiger Präventionsforschung“ (Beelmann 2006, S. 160) gezählt werden können.

### **Forderung nach kontrollierter, längerfristiger Wirksamkeitsforschung**

Die häufigste Forderung in der Diskussion um Elternbildung betrifft den beschriebenen allgemeinen Mangel an Wirksamkeitsforschung. Die Bewertungskriterien, welche zugrunde gelegt werden, um ein

Programm als empirisch gut bewährt und wirksam einzustufen, sind noch sehr heterogen (s. auch Kap. 4.2). Über die Notwendigkeit, hochwertige Studien durchzuführen, die in ihrem Design kontrolliert und längerfristig angelegt sind und mit einem aussagekräftigen Panel durchgeführt werden, herrscht aber großer Konsens. Insbesondere das Heranziehen einer Kontrollgruppe muss für die Feststellung Berücksichtigung finden, ob gefundene Effekte auf die untersuchte Maßnahme zurückzuführen sind (Bortz und Döring 2006, S. 523ff.). Weiss et al. (2015, S. 40) fordern – insbesondere auch angesichts der immensen gesellschaftlichen Kosten von langfristig verfestigten Problemen bei besonders belasteten Familien –, dass intensivere, differenziertere und nachhaltigere Prozess- und Wirkungsevaluationen in der Alltagspraxis voranzubringen sind.

### **Forderung nach vertiefter Implementationsforschung**

In Zusammenhang mit der Diskussion um Wirksamkeitsforschung, steht auch die Forderung nach vertiefter Implementationsforschung. Mit dieser soll der Frage nach der adäquaten Umsetzung von Programmkonzeptionen nachgegangen werden. Lösel et al. (2006b) betonen die Relevanz einer solchen Forschung, „(...) wenn man sich auf Wirksamkeitsprüfungen des jeweiligen Kurskonzeptes beruft, die andernorts stattgefunden haben. Jede Wirksamkeitsprüfung kann nur über das Programm Aussagen machen, das konkret untersucht wurde. Die Übertragung auf andere Durchführungskontexte ist keineswegs selbstverständlich (...)“ (Lösel et al. 2006b, S. 164). Dieses gilt insbesondere auch, wenn Programme sich auf internationale Wirksamkeitsuntersuchungen beziehen – wenn beispielsweise ein für den deutschen Markt adaptierter Elternkurs mit Wirksamkeitsnachweisen aus US-amerikanischem Kontext wirbt –, aber auch für Programme, die eine geringe Manualisierung aufweisen. Allgemein kann konstatiert werden, dass sich Programmuntersuchung zwar häufig auf prozessbezogene Aspekte der Teilnahmehäufigkeiten, Abbruchquoten und Teilnehmerzufriedenheit beziehen, der konkrete Prozess der Implementation sowie Implementationsschwierigkeiten aber bislang kaum beleuchtet werden. Auch die im Kap. 4.2.2 vorgestellte Datenbank „Grüne Liste Prävention“ zieht für ihre Empfehlung von Programmen das (Nicht-)Vorhandensein von Implementationsforschung nicht explizit in ihr Bewertungsschema mit ein.

### **Forderung nach Untersuchung der Zielgruppenerreichung und -genauigkeit**

Die Forderung nach genaueren Untersuchungen und Darstellungen der Zielgruppenerreichung betrifft insbesondere Programme, die Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen adressieren (wollen). Wie der diesbezügliche Angebotsmarkt derzeit im bundesdeutschen Raum aussieht, wurde

im Kap. 2.2.3 vorgestellt. Doch auch bei Programmen, die angeben, sich explizit – oder zumindest auch – an Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen wenden zu wollen, muss kritisch hingesehen werden. So erreichen bei Weitem nicht alle Maßnahmen, die angeben, sich dieser Zielgruppe zu widmen, tatsächlich die gewünschten Adressaten. Der AWO Bundesverband e.V. (2010, S. 53) ermittelte diesbezüglich, „(...) dass bei 12,5 % der explizit für sozial benachteiligte Eltern konzipierten Maßnahmen der Anteil der Teilnehmenden aus der Mittel- und Oberschicht über 50 % lag“. Auch Lösel et al. (2006b, S. 158) fanden bei denjenigen von ihnen untersuchten Familienbildungsangeboten für – bei ihnen sogenannten – *schwache Familien*, einen Teilnehmeranteil von 12,5 % aus der oberen Mittel- und Oberschicht.

Untersuchungen, welche sich speziell darauf beziehen, welche konkreten Zielgruppen von den Angeboten der Familienbildung generell erreicht werden, sind bislang allgemein rar. Darüber hinaus findet „(...) insbesondere die Zielgruppe sozial benachteiligter Familien, die in der Tat auch für eine Evaluation schwieriger zu gewinnen ist als Mittelschichtfamilien, (...) in bisherigen Untersuchungen wenig Berücksichtigung“ (Sterzing 2011, S. 41f.). Die diesbezüglich zunehmende Forderung lautet denn auch, dass das tatsächliche Erreichen der angestrebten Zielgruppe zukünftig empirisch belegt werden sollte – insbesondere, bei Programmen, die sich nicht nur *auch*, sondern *explizit* an Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen wenden. Dieses sei bislang schon daher schwierig, weil häufig gar nicht systematisch erfasst wird, wer an welchem Programm teilnimmt. Für eine solche systematische Evaluation der Zielgruppenerreichung lautet eine Kernforderung, die Teilnahme von Familien nach klar benannten Kriterien zu dokumentieren (Sterzing 2011, S. 42). Solche einsehbaren Kriterien fehlen bislang auf dem bundesdeutschen Elternkursmarkt fast noch gänzlich.

### **Forderung nach Methodenforschung und vergleichenden Untersuchungen**

Das vierte an dieser Stelle aufgeführte Forschungsanliegen betrifft die *Methodik* von Programmevaluationen. Die große diesbezügliche Heterogenität wurde in den vorangegangenen Kapiteln thematisiert. Diese betrifft nicht nur die *Qualität* der durchgeführten Untersuchungen, sondern, das gesamte Forschungsdesign, die zur Anwendung kommenden Instrumente und die Auswertungsmethoden. Auch wäre es wünschenswert und gewinnversprechend, zukünftig Evaluationsergebnisse unterschiedlicher Programme verstärkt miteinander vergleichen zu können. Auch hierbei gilt es, insbesondere auch Programme für die Zielgruppe „Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen“ in den Blick zu nehmen. So verfasst Sterzing (2011, S. 45f.): „Das Fehlen von vergleichenden Untersuchungen in Deutschland zur Wirksamkeit der Programme im Hinblick auf die aufgestellten Ziele, gerade auch in der Arbeit mit sozial benachteiligten Familien, ist das größte

Hindernis, um bedarfsentsprechend jeweils das optimale Angebot auswählen zu können. Auch wenn sich im Rahmen von Evaluationen nur ein Teil der Ziele als realistisch erwies, so wäre es doch ein großer Fortschritt, Klarheit zu gewinnen, welchem Bedarf mit welchem Programm am besten entsprochen werden kann.“

Neben der Forderung von Vergleichbarkeit fordert der Fokus auf Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen auch, die Angemessenheit von Forschungsmethoden hinsichtlich der Bedarfe und Voraussetzungen dieser Zielgruppe mehr in den Blick zu nehmen.

Die hier vorgenommene Zusammenfassung zentraler Forschungsbedarfe zur Evaluationslagen in der Familien- und Elternbildungslandschaft erhebt bei weitem keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sie leitet aber ein, auf welche Kernaspekte der folgende empirische Teil B der vorliegenden Arbeit seinen Fokus legt. Als Beitrag zur Schließung der aufgeführten Forschungslücken wird die Evaluation des präventiven Elternprogrammes ELTERN-AG in den Blick genommen, das explizit für Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen angeboten wird und das im Kap. 3 bereits inhaltlich und konzeptionell ausführlich vorgestellt wurde. In den folgenden Kapiteln werden in diesem Sinne zunächst die Rahmenbedingungen, Ziele und Fragestellungen (Kap. 5) sowie das Forschungsdesign, Methoden und Untersuchungsgruppen (Kap. 6) der Evaluation der ELTERN-AG vorgestellt.

## 5 Die Evaluation der ELTERN-AG: Ziele und Fragestellungen

Im Zeitraum vom Frühjahr 2010 bis zum Frühjahr 2013 wurde das primärpräventive Elternprogramm ELTERN-AG durch das nexus Institut e.V. wissenschaftlich begleitet und extern evaluiert. Die Evaluation wurde durch einen jährlich tagenden wissenschaftlichen Projektbeirat begleitet, dem folgende Personen angehörten:

- Univ.-Prof. Dr. Wolfgang Tietze, Freie Universität Berlin, Erziehungswissenschaften und Psychologie, Arbeitsbereich Kleinkindpädagogik, Leiter PädQUIS gGmbH,
- Univ.-Prof. Dr. Heidi Keller, Universität Osnabrück, Humanwissenschaften, Entwicklung und Kultur, Leiterin Forschungsstelle Entwicklung, Lernen und Kultur des Niedersächsischen Instituts für Frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe),
- Prof. Dr. Günter Mey, Hochschule Magdeburg-Stendal, Angewandte Humanwissenschaften, Entwicklungspsychologie.

### 5.1 Ziele der Evaluation

Zentrales Ziel der Evaluation der ELTERN-AG lag in der Analyse, ob das Programm tatsächlich die gewünschte Zielgruppe sozial benachteiligter Eltern erreicht (Zielgruppenerreichung als Aspekt der Implementationsuntersuchung) und wie sich die Teilnahme an der ELTERN-AG auf die Eltern und darüber hinaus auf ihre Kinder auswirkt (Wirksamkeitsuntersuchung).

Neben der Untersuchung der Programmeffekte umfasste die wissenschaftliche Begleitung zudem als *formative* und *aktivierende* Evaluation<sup>98</sup> eine Begleitung des Teams der MAPP-Empowerment gGmbH bei der Multiplikation der ELTERN-AG und der Umsetzung ihrer Qualitätsansprüche (Prozessevaluation). Die Begleitung war dabei durch eine ausgeprägte Orientierung auf Prozess, Ressourcen und Partizipation gekennzeichnet. Folgende zu untersuchende Personengruppen wurden vor diesem Hintergrund in die Untersuchungen einbezogen:

- Eltern und ihr jeweils jüngstes Kind,
- MentorInnen der untersuchten ELTERN-AGs,
- Träger als Anbieter der untersuchten ELTERN-AGs,
- das Team der MAPP-Empowerment gGmbH.

---

<sup>98</sup> Aktivierende Evaluation hat das Ziel, durch kontinuierliche Beobachtung des Umsetzungsstandes und durch regelmäßige Rückmeldung von Zwischenergebnissen auf der einen Seite erfolgreiche Prozesse und Strategien zu bestärken und auf der anderen Seite Fehlentwicklungen und Abweichungen von der Prozessplanung frühzeitig zu erkennen und zu vermeiden. Da sie Lernen ermöglichen will, spielen Kooperation und konstruktive Rückmeldung im Evaluationsprozess eine entscheidende Rolle. Weitere wesentliche Merkmale der aktivierenden Evaluation sind die Einbeziehung aller relevanten beteiligten Gruppen und die Anpassung der Evaluationsmethoden an die Zielgruppen, d. h. die Berücksichtigung ihrer besonderen Alltags- und Kontextbedingungen, um einen möglichst breiten Zugang zu erreichen.

Die Evaluation der ELTERN-AG verfolgte somit verschiedene Zielsetzungen: Sie sollte erstens dazu beitragen, die Erfolgsbedingungen des Programmes für die Eltern und die Entwicklung der Kinder auf eine wissenschaftliche Basis zu stellen. Sie sollte zweitens die Qualitätssicherung und Weiterentwicklung des Programmes durch Rückmeldung der Evaluationsergebnisse unterstützen. Und sie sollte drittens auch projektübergreifend wichtige Erkenntnisse für die Unterstützung sozial benachteiligter Familien durch Elternprogramme liefern.

Konkret lagen die Ziele der wissenschaftlichen Begleitung der ELTERN-AG in der Prozessbegleitung und der Analyse folgender Aspekte:

- Zielgruppenerreichung,
- kurzfristige Wirkungen (Vorher-Nachher) und Follow-up-Wirkungen (ein halbes Jahr nach Programmabschluss) der Teilnahme an der ELTERN-AG auf die soziale Unterstützung, die Vernetzung und das Empowerment, das Erziehungsverhalten sowie das Kompetenzgefühl der Eltern,
- Erwartungshaltung der Eltern bei Programmbeginn sowie ihre Zufriedenheit bei Programmabschluss,
- kurzfristige Wirkungen (Vorher-Nachher) und Follow-up-Wirkungen (ein halbes Jahr nach Programmabschluss) der Teilnahme von Eltern an der ELTERN-AG auf die Entwicklung ihrer Kinder,
- Analyse der verschiedenen Settings, in denen ELTERN-AGs stattfinden sowie
- Analyse der Konzept- und Qualitätsumsetzung in den ELTERN-AGs.

## 5.2 Evaluationsebenen und Fragestellungen der Evaluation

Entsprechend den angesprochenen Zielen ergaben sich konkrete Fragestellungen, die auf den Evaluationsebenen *Prozess-* und *Wirksamkeitsevaluation* anzusiedeln sind. In Tab. 13 werden die Forschungsfragen zusammengefasst, welchen sich der empirische Teil B der vorliegenden Arbeit schwerpunktmäßig widmet.

**Tabelle 13:** Fragestellungen der Evaluation der ELTERN-AG auf Prozess- und Wirksamkeitsebene

Ebenen der Evaluation	Fragestellungen der Evaluation
<b>PROZESSEVALUATION</b>	
<b>Zielgruppenerreichung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erreicht das Programm die Zielgruppe sozial benachteiligter Eltern?</li> <li>• Erfüllen die teilnehmenden Eltern mindestens eines der Zielgruppenkriterien der ELTERN-AG?</li> <li>• Weisen sie darüber hinaus einen niedrigen Sozialstatus auf?</li> </ul>
<b>Erwartungen und Zufriedenheit</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Was erwarten die Eltern von der Teilnahme an einer ELTERN-AG?</li> <li>• Wie zufrieden sind die Eltern mit dem Programm?</li> <li>• Würden sie das Programm weiter empfehlen?</li> <li>• Für wie alltagsnützlich bewerten die Eltern das Programm?</li> </ul>
<b>WIRKSAMKEITSEVALUATION</b>	
<b>Unterstützung und Vernetzung/Empowerment</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Steigert sich die Vernetzung der Eltern im sozialen Umfeld in der Form, dass die Eltern sich nach Programmabschluss selbstorganisiert weiter treffen?</li> <li>• Erleben sie mehr soziale Unterstützung in ihrem Alltag?</li> </ul>
<b>Erziehungsverhalten und Erziehungskompetenz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verändert sich das Erziehungsverhalten der teilnehmenden Eltern?</li> <li>• Erhöht sich das elterliche Kompetenzgefühl?</li> </ul>
<b>kindliche Entwicklung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie wirkt sich das Programm auf die Entwicklung der Kinder aus?</li> </ul>

Darüber hinaus ergaben sich aus dem Untersuchungsauftrag der aktivierenden Evaluation und Prozessbegleitung folgende weitere Fragestellungen (s. Böhm und Schneider 2013b):

- Wie setzten die MentorInnen das Konzept der ELTERN-AG um? Wird es mit den angestrebten Qualitätskriterien umgesetzt?
- Wie bewerten die Träger die Programmumsetzung? Welche organisatorischen Bedingungen erleichtern oder erschweren den Trägern die Durchführung des Programmes?

Im Verlauf der Untersuchung wurde zudem noch folgende Frage in die Evaluation der ELTERN-AG mit aufgenommen, für die an dieser Stelle auf die Arbeit von Bochmann (2013)<sup>99</sup> verwiesen wird:

- Welchen subjektiven Nutzen ziehen die MentorInnen aus der Ausbildung und der Qualifizierung durch die MAPP-Empowerment gGmbH?

<sup>99</sup> Zur Klärung dieser zusätzlichen Forschungsfragen wurden MentorInnen, welche zwischen 2009 und 2012 an der MentorInnen-Ausbildung teilgenommen hatten, in schriftlicher Form zu ihrer Ausbildung und zu den von ihnen durchgeführten ELTERN-AGs befragt. Das Hauptanliegen war es dabei, zu untersuchen, welchen Nutzen die MentorInnen – neben dem Primärnutzen, nach ihrer Zertifizierung ELTERN-AGs durchführen zu dürfen – aus der Ausbildung ziehen konnten. Auch die Zufriedenheit mit der Ausbildung stand im Fokus der Befragung. Ergänzt wurden die Ergebnisse durch die Auswertung von MentorInnen-Interviews und von Feedbackbögen, welche von der MAPP-Empowerment gGmbH im Rahmen der MentorInnen-Ausbildung erhoben wurden (s. ausführlich Bochmann 2013; Böhm und Schneider 2013b).

Die Untersuchungsergebnisse zu den in Tab. 13 genannten Fragestellungen werden in Kap. 7 dargestellt. Ergebnisse der Befragung der MentorInnen und der Träger zu den genannten zusätzlichen Fragestellungen, die sich auf die Umsetzung des Konzepts der ELTERN-AG und seiner Qualitätsansprüche beziehen, liegen nicht im Fokus der vorliegenden Arbeit, fließen aber im Teil C in die Diskussionen zur Zielgruppenerreichung und zur Implementation der ELTERN-AG (Kap. 9) mit ein.

Im Kap. 6 werden zunächst das Forschungsdesign, die Methoden und die Untersuchungsgruppen der Evaluation der ELTERN-AG vorgestellt.



## 6 Forschungsdesign, Methoden und Untersuchungsgruppen

Die Evaluation der ELTERN-AG wurde als bundesländerübergreifende Panelstudie mit quasi-experimentellem Design und Kontrollgruppe mit Prä-Post- sowie Follow-up-Messung in mehreren ELTERN-AG-Gruppen angelegt. Die Untersuchungen umfasst eine Kombination aus quantitativen und qualitativen Methoden. Die folgenden Kapitel stellen das Forschungsdesign, die in der Evaluation zur Anwendung gekommenen Methoden – einschließlich der Stichprobenumfangsplanung – (Kap. 6.1), die einbezogenen Instrumente (Kap. 6.2), die realisierten Untersuchungsgruppen (Kap. 6.3) und das Vorgehen bei der Datenbereinigung (Kap. 6.4) vor. Zudem wird berichtet, inwiefern die geplante Kontrollgruppen-Parallelisierung gelungen ist (Kap. 6.5). Ein besonderer Blick gilt darüber hinaus der Analyse des Evaluations-Drop-outs (Kap. 6.6).

### 6.1 Methoden

Die Abb. 8 gibt einleitend einen Überblick über das Design der Evaluationsstudie.

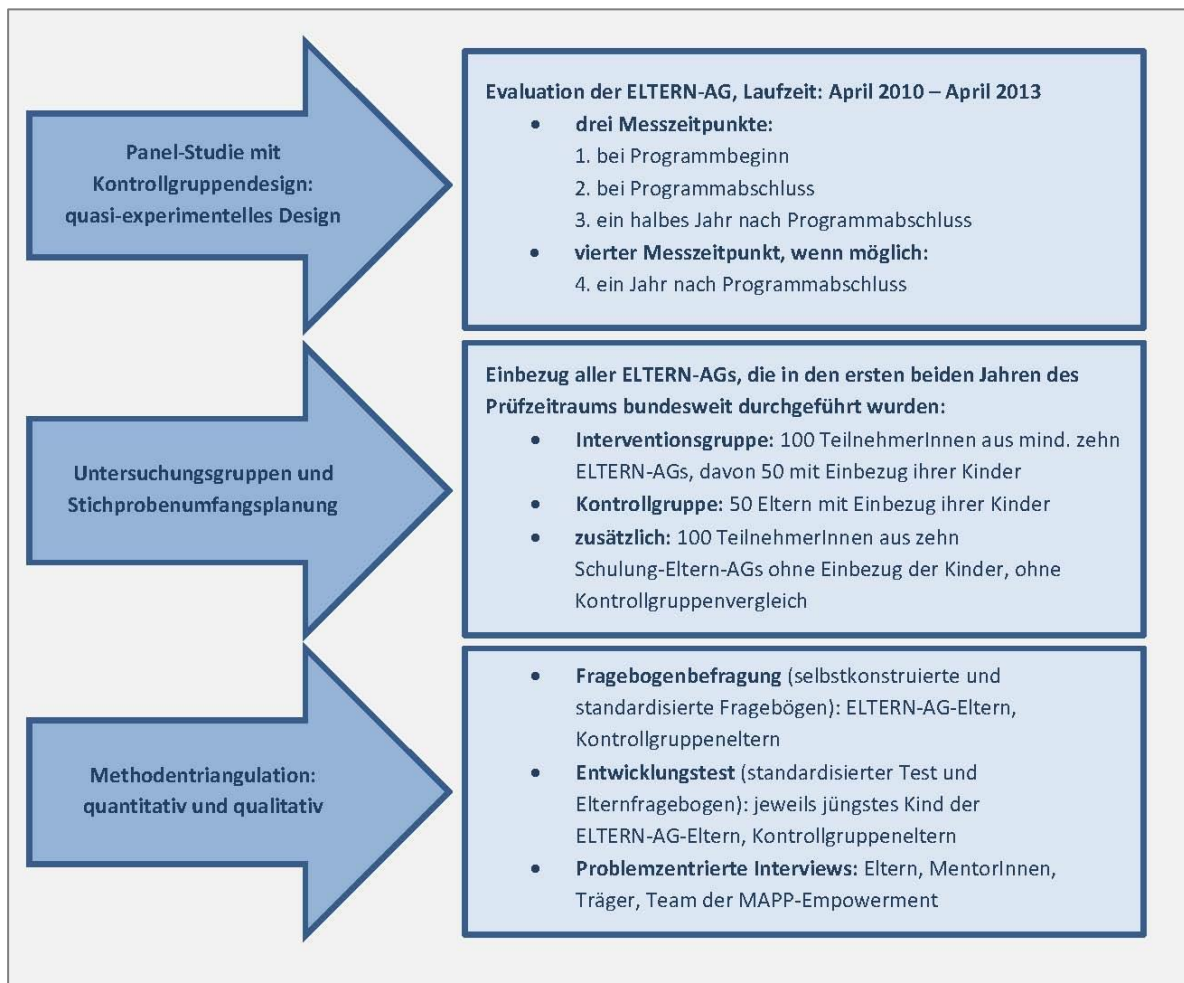


Abbildung 8: Überblick über das geplante Forschungsdesign der Evaluation der ELTERN-AG

### 6.1.1 Methodentriangulation

Im Sinne einer Methodentriangulation (Bortz und Döring 2006, S. 365f.) kamen in der Evaluation der ELTERN-AG quantitative und qualitative Methoden zum Einsatz, um sich gegenseitig zu ergänzen – d. h. um „dasselbe soziale Phänomen“, aber auch „unterschiedliche Aspekte desselben Phänomens“ zu erfassen (Kelle und Erzberger 2005, S. 303). Für die Untersuchung bestand der Anspruch, die Erhebungsmethoden insbesondere den Möglichkeiten und Bedingungen der Zielgruppe – Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen – anzupassen. Aus diesem Grund kamen für die quantitativen Befragungen der Eltern *Kurzfassungen* standardisierter Fragebögen zum Einsatz. Um die quantitative Befragung weiter einzugrenzen, wurde für die Untersuchung der kindlichen Entwicklung statt einer umfassenden Elternbefragung ein Entwicklungstest (s. Kap. 6.2.3) von dafür qualifizierten MitarbeiterInnen des Evaluationsteams mit den Kindern der TeilnehmerInnen durchgeführt. Zudem wurden qualitative Methoden eingesetzt, die der Alltagskommunikation der Zielgruppe eher entsprachen (zur Diskussion der Methoden und deren Einsatz bei der Zielgruppe s. ausführlich Kap. 9).

### 6.1.2 Kontrollgruppendesign

Das Forschungsdesign umfasste eine Kontrollgruppe, um in den Untersuchungen gefundene Effekte auf die Teilnahme an der ELTERN-AG zurückführen zu können (Bortz und Döring 2006, S. 523ff.). Bei der Akquise der Kontrollgruppen-Eltern wurde darauf geachtet, eine Parallelisierung zu erzielen (s. zur Realisierung dieser Parallelisierung Kap. 6.5).

Das Kontrollgruppen-Design sah vor, aus jedem Sozialraum, in dem eine ELTERN-AG-Gruppe in die Evaluation eingezogen wurde, Eltern und ihr jeweils jüngstes Kind für eine Kontrollgruppenteilnahme zu gewinnen. Sie sollten ebenfalls zur Zielgruppe gehören, aber selber nicht an einer ELTERN-AG teilnehmen. Zu allen Messzeitpunkten wurden sie mit den gleichen Instrumenten untersucht, wie die ELTERN-AG-TeilnehmerInnen. Für die Teilnahme an jedem Messzeitpunkt erhielten sie eine geringfügige finanzielle Aufwandsentschädigung, da sich ein finanzielles Anreizsystem insbesondere bei sozial benachteiligten Familien positiv auf deren Teilnahme an einer Untersuchung auswirken kann (Heinrichs 2006; Heinrichs et al. 2006a; s. zur diesbezüglichen Diskussion Kap. 9.1). Für die Kontrollgruppen-Akquise war die Zusammenarbeit mit MultiplikatorInnen vor Ort geplant, die – mithilfe von dafür erstellten Informationen und Flyern – Eltern aus dem Sozialraum für die Teilnahme an der Kontrollgruppe gewinnen sollten.

### 6.1.3 Stichprobenumfangsplanung

**Einbezug von ELTERN-AG-Gruppen:** Die Evaluation stand vor der Herausforderung, dass der Stichprobenumfang nicht frei planbar war, sondern für den erforderlichen Längsschnitt ausschließlich ELTERN-AG-Gruppen einbezogen werden konnten, die – um die Erhebungszeiträume einhalten zu können – zwischen Juni 2010 und Juni 2012 starteten. Geplant wurde, hierbei zumindest zehn Gruppen in die Evaluation einbeziehen zu können. Diese Planung konnte übertroffen werden (s. dazu Kap. 6.3).

**Befragungen in ELTERN-AGs:** Angestrebt wurde eine Vollerhebung unter allen TeilnehmerInnen der einbezogenen ELTERN-AGs, die sich bei Programmbeginn zur freiwilligen Teilnahme an der Evaluation bereit erklären würden. Dazu wurden alle Eltern, die zum ersten Messzeitpunkt in den untersuchten ELTERN-AG-Gruppen anwesend waren, um ihre Teilnahme an der wissenschaftlichen Begleitung gebeten. Da von einer ELTERN-AG-Gruppengröße von mindestens sieben Eltern in jeder der mindestens zehn einzubeziehenden Gruppen auszugehen war, wurde eine Stichprobengröße von  $n=70-100$  TeilnehmerInnen eingeplant (zur realisierten Stichprobe s. Kap. 6.3).

**Befragungen UND Kindertestungen in ELTERN-AGs:** Zudem sah das Evaluationsdesign vor, neben den ELTERN-AG-TeilnehmerInnen auch deren jeweils jüngstes Kind in die Evaluation mit einzubeziehen – insofern dieses im testrelevanten Alter<sup>100</sup> war. Unter den geplanten 70–100 EvaluationsteilnehmerInnen sollte hier 50 Eltern gefunden werden, die neben der Teilnahme an der Elternbefragung auch ihr jüngstes Kind testen lassen würden (zur realisierten Stichprobe s. Kap. 6.3).

**Befragungen UND Kindertestungen in der Kontrollgruppe:** Die Stichprobenumfangsplanung sah vor, eine Kontrollgruppe mit ebenfalls  $n=50$  Eltern zu bilden, die an der Fragebogenbefragung teilnehmen würden und die darüber hinaus den Entwicklungsstand ihres jeweils jüngsten Kindes testen lassen würden, insofern dieses im testrelevanten Alter war (zur realisierten Stichprobe s. Kap. 6.3).

---

<sup>100</sup> Testrelevantes Alter: Für die Aufnahme in die Untersuchung mussten die Kinder mindestens sechs Monate alt sein, durften aber höchstens 54 Monate alt sein, um noch zu mindestens drei Messzeitpunkten im testbaren Alter von höchstens 72 Monaten zu sein.

**Befragungen in Schulungs-ELTERN-AGs:** In der Evaluation wurde zwischen ELTERN-AGs und sogenannten Schulungs-ELTERN-AGs unterschieden. Schulungs-ELTERN-AGs werden von MentorInnen durchgeführt, die sich im Untersuchungszeitraum noch in der ELTERN-AG-Qualifizierung zum/r „anerkannten Mentor/in für Empowerment in der frühen Bildung und Erziehung“ befanden und daher im Erhebungszeitraum ihre erste – noch durch Praxisreflexion begleitete – ELTERN-AG durchführten (s. zur Qualifizierung Kap. 3.3.1). Vorgesehen war, neben den regulären ELTERN-AGs auch alle Schulungs-ELTERN-AGs in die Evaluation einzubeziehen, die zwischen Juni 2010 und Juni 2012 starten würden. Die Schulungs-ELTERN-AGs sollten aber nicht direkt mit den anderen ELTERN-AGs verglichen werden, sondern ein gesondertes Panel darstellen. Das Evaluationsdesign sollte sich diesbezüglich auf eine Befragung der teilnehmenden Eltern mit einem Fragebogen beschränken, also ohne Kontrollgruppe und ohne Testungen der Kinder. Hier wurde ebenfalls mit einer Stichprobengröße von mindestens n=70–100 Eltern gerechnet (zur realisierten Stichprobe s. Kap. 6.3).

**Interviews:** Interviews sollten mit den MentorInnen aller in die Evaluation einbezogenen regulären ELTERN-AGs sowie mit bis zu zwei Eltern aus jeder dieser ELTERN-AG-Gruppe durchgeführt werden. Zudem sollten VertreterInnen der Träger, welche diese ELTERN-AGs anbieten, und MitarbeiterInnen der MAPP-Empowerment gGmbH befragt werden (zur realisierten Stichprobe s. Kap. 6.3).

#### **6.1.4 Laufzeit und Messzeitpunkte in den ELTERN-AGs**

Die Evaluation der ELTERN-AG wurde als Panelstudie mit drei Messzeitpunkten in den begleiteten ELTERN-AGs durchgeführt:

- Messzeitpunkt 1: zu Beginn der Teilnahme an der ELTERN-AG,
- Messzeitpunkt 2: zum Ende der Teilnahme an der ELTERN-AG,
- Messzeitpunkt 3: Follow-up, sechs Monate nach Abschluss der ELTERN-AG.

Wo es der Erhebungszeitraum ermöglichte, wurde in den ELTERN-AGs zudem zwölf Monate nach Programmabschluss ein vierter Messzeitpunkt durchgeführt.<sup>101</sup>

Die Datenerhebung wurde in den ELTERN-AGs bei Programmbeginn (1. Messzeitpunkt) und Programmende (2. Messzeitpunkt) nach Möglichkeit zentral vor Ort bei einem der ELTERN-AG-Gruppentreffen mit den Eltern und ihren Kindern durchgeführt. Als erster Messzeitpunkt wurde

---

<sup>101</sup> Da ein vierter Messzeitpunkt im Erhebungszeitraum nicht in allen ELTERN-AGs möglich und die Stichprobe zum vierten Messzeitpunkt entsprechend stark verringert war, wurden diese Daten nicht in die im Kap. 7 vorgestellten Auswertungen einbezogen.

dabei das zweite ELTERN-AG-Treffen gewählt, als zweiter Messzeitpunkt das vorletzte Gruppentreffen. Für den dritten Messzeitpunkt wurde von den MentorInnen der jeweiligen ELTERN-AG ein Nachtreffen organisiert, in dessen Rahmen die dritte Datenerhebung bei den Eltern und ihren Kindern durchgeführt werden konnte (s. zur Wahl der Erhebungstermine die Diskussion in Kap. 9.3.1). Das Fragebogen-Set für die vierte Befragung – ein Jahr nach Abschluss der ELTERN-AG – wurde den Eltern, die beim dritten Messzeitpunkt ihre Zustimmung dazu gegeben hatten (mit 96 % waren das nahezu alle), postalisch mit frankiertem Rücksendeumschlag zugeschickt. Auf gleiche Weise wurden in den Schulungs-ELTERN-AGs der dritte<sup>102</sup> und der vierte Messzeitpunkt organisiert.

## 6.2 Instrumente

Die in der Evaluation der ELTERN-AG eingesetzten Erhebungsinstrumente wurden nach wissenschaftlichen Kriterien entsprechend der Evaluationsziele und der Voraussetzungen der jeweiligen Untersuchungsgruppen ausgewählt. Die Methodentriangulation sah für die Evaluation sowohl qualitative als auch quantitative Methoden und dementsprechende Instrumente vor:

- Alle Eltern wurden mit Fragebogen-Sets und Feedbackbögen (Meinungsumfragen) befragt.
- Von einem Teil der Eltern aus Untersuchungs- und Kontrollgruppe wurde das jeweils jüngste Kind mit einem Entwicklungstest getestet.
- Mit einzelnen Eltern der ELTERN-AGs, den MentorInnen, mit TrägervertreterInnen sowie mit MitarbeiterInnen des Teams der MAPP-Empowerment gGmbH wurden Interviews geführt.
- Sitzungsdokumentationen der MentorInnen zu den ELTERN-AG-Treffen wurden ausgewertet.

Die Tab. 14 bietet einen Überblick über die in der Evaluation eingesetzten Instrumente und Methoden, die anschließend beschrieben werden.

---

<sup>102</sup> In einer der Schulungs-ELTERN-AGs gab es ebenfalls zum dritten Messzeitpunkt ein Nachtreffen, in dessen Rahmen die Datenerhebung stattfinden konnte.

**Tabelle 14:** Überblick über die eingesetzten Untersuchungsinstrumente in der Evaluation der ELTERN-AG

Instrument	erfasst wird:	Zeitpunkt	in der Gruppe
<b>Elternfragebogen-Set</b>			
<b>Fragebogen: Angaben zur Person</b> (selbstkonstruiert)	soziodemographische Daten, Kriterien der ELTERN-AG zu sozialer Benachteiligung und zum Brandenburger Sozialindex (Böhm et al. 2007)	MZP 1-3 (+4)	Eltern-AG, Kontrollgruppe, S-Eltern-AG
<b>Fragebogen zur Sozialen Unterstützung (F-SozU-K14)</b> – Kurzfassung (Fydrich et al. 2007)	soziale Integration der Eltern, subjektiv wahrgenommene Unterstützung aus dem sozialen Umfeld	MZP 1-3 (+4)	Eltern-AG, Kontrollgruppe, S-Eltern-AG
<b>Erziehungsfragebogen (EFB-K)</b> – Kurzfassung (Deutsche Adaption der Parenting Scale (PS); Miller 2001)	Erziehungsverhalten und Erziehungsstrategien von Eltern bei schwierigem Verhalten der Kinder (Subskalen: Nachsichtigkeit und Überreagieren)	MZP 1-3 (+4)	Eltern-AG, Kontrollgruppe, S-Eltern-AG
<b>Fragebogen zum Kompetenzgefühl von Eltern (FKE)</b> (Deutsche Adaption der Parenting Sense of Competence Scale (PSCS) (16 Items) von Miller 2001)	positive Wahrnehmung der Elternrolle und der eigenen Erziehungs Kompetenzen (Subskalen: Zufriedenheit mit der eigenen Elternrolle und Selbstwirksamkeits-Erleben)	MZP 1-3 (+4)	Eltern-AG, Kontrollgruppe, S-Eltern-AG
<b>Fragebogen zur ELTERN-AG</b> (selbstkonstruiert)	Akquiseweg und Erwartungen an die ELTERN-AG (MZP 1), Zufriedenheit mit der ELTERN-AG (MZP 2), wahrgenommener Nutzen für den Erziehungsalltag und Empowerment (MPZ 3+4)	MZP 1-3 (+4)	Eltern-AG, S-Eltern-AG
<b>Eltern-Meinungsumfragebogen</b>			
<b>Fragebogen: Zufriedenheit Eltern</b> (konstruiert für die ELTERN-AG)	Zufriedenheit mit den einzelnen ELTERN-AG-Treffen	MZP 1-2	Eltern-AG, S-Eltern-AG
<b>Testung der kindlichen Entwicklung</b>			
<b>Entwicklungstest sechs Monate bis sechs Jahre (ET 6-6)</b> (Petermann et al. 2006)	Inventar kriteriumsorientierter Entwicklungsdiagnostik mit Altersnormen für Kinder von sechs Monaten bis sechs Jahren	MZP 1-3 (+4)	Eltern-AG, Kontrollgruppe
<b>Interviews</b> (Leitfadeninterviews orientiert am Problemzentrierten Interview nach Witzel (1985, 2000))			
<b>Qualitatives Eltern-Interview</b>	Erfahrungen und subjektive Sicht der Eltern zu den Bereichen: ELTERN-AG, Lebenssituation, Kind und Erziehung, soziales Netzwerk, Zukunft	MZP 1-3 (+4)	Eltern-AG
<b>Qualitatives Träger-Interview</b>	Erfahrungen mit der ELTERN-AG und der Zielgruppe sozial benachteiligter Eltern	einmalig	Träger
<b>Qualitatives Mentoren-Interview</b>	Erfahrungen mit der ELTERN-AG und der Zielgruppe sozial benachteiligter Eltern	einmalig	MentorInnen
<b>Qualitatives Interview mit der MAPP</b>	Entwicklungsphasen der MAPP/der ELTERN-AG, Erfahrungen und Konsequenzen aus dem Etablierungsprozess	einmalig	MAPP
<b>Dokumentation der ELTERN-AG-Treffen</b>			
<b>Sitzungsprotokoll für MentorInnen</b> (konstruiert für die ELTERN-AG)	Umsetzung des ELTERN-AG-Konzepts bei den Treffen	zwischen MZP 1-2: jedes 2. Treffen	MentorInnen

### 6.2.1 Eltern-Fragebogen-Sets

Zu jedem Messzeitpunkt wurden die TeilnehmerInnen der ELTERN-AGs sowie die Kontrollgruppen-Eltern mit für die Evaluation der ELTERN-AG zusammengestellten Fragebogen-Sets (s. Anhang 1.1 bis 1.3) befragt.

Die Fragebogen-Sets enthielten sowohl standardisierte Fragebögen, die bereits in anderen Programmevaluationen eingesetzt wurden, als auch Fragebögen, die explizit für die Evaluation der ELTERN-AG konzipiert wurden:

- einen selbstkonstruierten Fragebogen zu Angaben über die Person (soziodemografische Fragen, Zielgruppenkriterien der ELTERN-AG zur sozialen Benachteiligung, inklusive Kriterien zur Ermittlung des „Brandenburger Sozialindex“ nach Böhm et al. 2007),
- die Kurzfassung des „Fragebogens zur sozialen Unterstützung“ (F-SozU K14 nach Fydrich et al. 2009),
- die Kurzfassung des „Erziehungsfragebogens“ (EFB-K nach Miller 2001),
- den „Fragebogen zum Kompetenzgefühl von Eltern“ (FKE nach Miller 2001) sowie
- (ausschließlich bei den Eltern der ELTERN-AG eingesetzt) einen selbstkonstruierten Fragebogen zu Erwartungen an die ELTERN-AG (beim ersten Messzeitpunkt), zur Zufriedenheit mit dem Programm (beim zweiten Messzeitpunkt) beziehungsweise zum Nutzen des Programmes für den Erziehungsalltag und das Empowerment (beim zweiten und dritten Messzeitpunkt).

Die Auswertung der Daten aus den Fragebogen-Sets und den Qualitätssicherungsinstrumenten erfolgte mithilfe der statistischen Analysesoftware SPSS. Im Folgenden werden alle genannten Instrumente der ELTERN-AG-Fragebogen-Sets erläutert.

#### Fragebogen zu Angaben über die Person

Der in den Fragebogen-Sets enthaltene „Fragebogen zu Angaben über die Person“ wurde für die Evaluation der ELTERN-AG konzipiert. Er erfasst neben den soziodemografischen Standardfragen wie Geschlecht, Alter und Angaben zum Haushalt auch Items zur Erfassung der Zielgruppenzugehörigkeit (s. zu den Zielgruppenkriterien Kap. 3.4). Erfragt wurden dafür die Schul- und Berufsbildung, der Erhalt finanzieller Unterstützung zur Lebensführung, das Vorhandensein eines Alleinerziehendenstatus, eines Migrationshintergrundes sowie von schwerwiegenden Krankheiten, seelischen Problemen oder Abhängigkeiten (ja-/nein-Abfragen). Erfragt wurde zudem das Alter bei der Geburt des ersten Kindes.

## Brandenburger Sozialindex

Um den Status einer sozialen Benachteiligung unabhängig von den im Kap. 3.4 dargestellten Zielgruppenkriterien der MAPP-Empowerment gGmbH zu überprüfen, wurde der „Brandenburger Sozialindex“ (BSI; Böhm et al. 2007) ermittelt. Der BSI ist ein Maß für den Sozialstatus (niedrig, mittel, hoch) von Kindern, der im Rahmen von Einschulungsuntersuchungen für sozialstatusbezogene Auswertungen vom Landesgesundheitsamt Brandenburg entworfen wurde und unter anderem regelmäßig für die kommunale Gesundheitsberichterstattung im Land Brandenburg eingesetzt wurde (Böhm et al. 2007). Seine Berechnung basiert auf der Schulbildung sowie dem Erwerbstätigkeitsstatus der Eltern, welche zentrale Indikatoren für eine vertikale Sozialschichtenteilung darstellen. Anders als beispielsweise beim Sozialschichtindex des Bundesgesundheitsveys, der auf dem Scheuch-Index basiert (Winkler und Stolzenberg 1999), kommt der BSI mit den zwei Indikatoren *Bildung* und *berufliche Stellung* aus, ohne auf das *Einkommen* der Familie zurückgreifen zu müssen. Dieses wird damit begründet, dass das Einkommen einer Person hoch mit deren Bildung und beruflicher Stellung korreliert und demnach nicht notwendigerweise erhoben werden muss. Für die Evaluation der ELTERN-AG bot sich der BSI an, da mit ihm eine Sozialstatuszugehörigkeit der TeilnehmerInnen der ELTERN-AG vorgenommen werden kann, ohne ihnen die sensible Frage nach der Höhe ihres Einkommens stellen zu müssen. Zugleich sollte mit der Berechnung des Sozialstatus das Erreichen der Zielgruppe ergänzend überprüft werden. Die Schulbildung der Eltern bzw. des erziehenden Paares im BSI berücksichtigt für beide Partner, ob diese keinen Schulabschluss oder ausschließlich einen Abschluss neunte Klasse haben (niedrige Schulbildung), einen Abschluss zehnte Klasse (mittlere Schulbildung) oder einen höheren Abschluss als Klasse zehn (hohe Schulbildung). Die berufliche Stellung erfasst im BSI bei beiden gemeinsam erziehenden Partnern, ob diese erwerbstätig sind oder nicht. Erfragt wurden für die Berechnung des Brandenburger Sozialindex im Elternfragebogen-Set daher auch die Schulbildung und der aktuelle Erwerbstätigkeitsstatus des Partners beziehungsweise der Partnerin. Im Rahmen der Indexbildung können minimal vier Punkte (niedrigster Sozialstatus) und maximal zehn Punkte (höchster Sozialstatus) erreicht werden. Bei alleinerziehenden Müttern und Vätern gehen die Werte des alleinerziehenden Elternteils doppelt in die Indexbildung ein (Böhm et al. 2007, S. 1ff.; s. zur Diskussion des BSI Kap. 9.4.1).

## Fragebogen zur sozialen Unterstützung (F-SozU K-14)

In der Evaluation der ELTERN-AG wurde zu allen Messzeitpunkten erfasst, wie viel allgemeine soziale Unterstützung die TeilnehmerInnen in ihrem Alltag wahrnehmen. Dafür wurde die Kurzform K-14 des



Fragebogens zur sozialen Unterstützung (F-SozU K-14) nach Fydrich et al. (2009) eingesetzt. Der F-SozU K-14 ist ein Selbstbeurteilungsverfahren, mit dem das Konstrukt *Soziale Unterstützung* eindimensional als wahrgenommene oder antizipierte Unterstützung erfasst wird. Die Kurzform K-14 umfasst 14 Items in Form von Aussagen, deren Zutreffen auf die eigene Situation auf einer fünfstufigen Likert-Skala (1=„trifft nicht zu“ bis 5=„trifft genau zu“) eingeschätzt wird. Für die Auswertungen wird ein Skalenwert als Mittelwert über alle 14 Items gebildet, der zwischen 1,00 und 5,00 liegt und wie folgt interpretiert werden kann: Je *höher* der Skalenwert einer Person, desto *höher* ist deren wahrgenommene soziale Unterstützung. Tab. 15 listet die im F-SozU K-14 enthaltenen Items auf.

**Tabelle 15:** Items des Fragebogens zur wahrgenommenen sozialen Unterstützung (F-SozU K-14) nach Fydrich et al. (2009)

Nr.	Item
1	Ich finde ohne weiteres jemanden, der sich um meine Wohnung kümmert, wenn ich mal nicht da bin.
2	Es gibt Menschen, die mich ohne Einschränkung so nehmen wie ich bin.
3	Ich erfahre von anderen viel Verständnis und Geborgenheit.
4	Ich habe einen sehr vertrauten Menschen, mit dessen Hilfe ich immer rechnen kann.
5	Bei Bedarf kann ich mir ohne Probleme bei Freunden oder Nachbarn etwas ausleihen.
6	Ich habe Freunde/Angehörige, die sich auf jeden Fall Zeit nehmen und gut zuhören, wenn ich mich aussprechen möchte.
7	Ich kenne mehrere Menschen, mit denen ich gerne etwas unternehme.
8	Ich habe Freunde/Angehörige, die mich einfach mal umarmen.
9	Wenn ich krank bin, kann ich ohne Zögern Freunde/Angehörige bitten, wichtige Dinge für mich zu erledigen.
10	Wenn ich mal sehr bedrückt bin, weiß ich, zu wem ich damit ohne weiteres gehen kann.
11	Es gibt Menschen, die Freude und Leid mit mir teilen.
12	Bei manchen Freunden/Angehörigen kann ich auch mal ganz ausgelassen sein.
13	Ich habe einen vertrauten Menschen, in dessen Nähe ich mich ohne Einschränkungen wohl fühle.
14	Es gibt eine Gruppe von Menschen (Freundeskreis, Clique), zu der ich gehöre und mit der ich mich häufig treffe.

Der von Fydrich et al. (2009; S. 43ff.) berechnete Mittelwert der Normierungsstichprobe, welche in Bezug auf das Alter, das Geschlecht und den Bildungsstand der Probanden als repräsentativ für die bundesdeutschen Verhältnisse angesehen werden kann (n=2.507), liegt bei  $\bar{x}=3,97$  bei einer Standardabweichung von  $s=.68$ . Der F-SozU K-14 verzeichnet nach den Berechnungen von Fydrich et al. (2009, S. 44) eine sehr gute interne Konsistenz (Cronbach's  $\alpha=.94$ ) und Retest-Reliabilität ( $r=.96$ ; Retest nach einer Woche). Auch beim Einsatz im Rahmen der Evaluation der ELTERN-AG konnte die gute interne Konsistenz des F-SozU K-14 nachgewiesen werden: Zum ersten

Messzeitpunkt betrug Cronbach's  $\alpha=.92$  (n=341) und beim zweiten Messzeitpunkt Cronbach's  $\alpha=.93$  (n=240; für einen Überblick über alle berichteten Daten der Normierungsstichprobe und der Stichprobe der Evaluation der ELTERN-AG s. Tab. 21). Der Einsatz dieses Fragebogens bot sich zudem besonders gut für die Evaluation der ELTERN-AG an, da die Differenzierungsfähigkeit des Ausmaßes von Unterstützung mit dem F-SozU K-14 eher für Personen gegeben ist, die in ihrem Alltag wenig soziale Unterstützung wahrnehmen (Fydrich et al. 2009, S. 45). Bereits vor Evaluationsbeginn konnte davon ausgegangen werden, dass dieses auf den Großteil der ELTERN-AG-TeilnehmerInnen zutreffen würde (Robert Koch Institut 2011, S. 115<sup>103</sup>). Der Fragebogen erlaubt zudem, die durchschnittlich von Eltern der ELTERN-AG wahrgenommene soziale Unterstützung mit jener der Normierungsstichprobe bei Fydrich et al. (2009) zu vergleichen, die für den bundesdeutschen Durchschnitt als repräsentativ betrachtet werden kann.

### Erziehungsfragebogen (EFB-K)

Zum Erfassen des Erziehungsverhaltens und der Erziehungsstrategien von Eltern bei schwierigem Verhalten ihrer Kinder kam in der Evaluation der ELTERN-AG zu allen vier Messzeitpunkten der „Erziehungsfragebogen“ (EFB-K) von Miller (2001) – die deutsche Kurzform der „Parenting Scale“ von Arnold et al. (1993) – zum Einsatz. Der EFB-K umfasst 13 Items, die in Form von Aussagen zu eigenen Erziehungsstrategien in hypothetischen Konfliktsituationen mit dem eigenen Kind gestaltet sind (beispielsweise: das Kind lässt einem keine Ruhe, ist ungezogen, verhält sich unangemessen oder tut etwas Verbotenes). Den TeilnehmerInnen wird zur Beschreibung des eigenen Erziehungsverhaltens in solchen Situationen eine siebenstufige Skala geboten. An den Endpunkten der Skalen stehen jeweils zwei gegensätzliche Aussagen, welche Formen eines förderlichen/effektiven und eines weniger förderlichen/ineffektiven Erziehungsverhaltens beschreiben. Die TeilnehmerInnen werden gebeten, ihr eigenes Erziehungsverhalten in den letzten zwei Monaten auf der Skala zwischen diesen beiden komplementären Reaktionsmöglichkeiten einzuordnen. Abb. 9 zeigt beispielhaft einen Auszug aus dem ELTERN-AG Fragebogen-Set.

Wenn mein Kind ungezogen ist oder sich unangemessen verhält ...								
... gehe ich damit um, ohne mich aus der Fassung bringen zu lassen.	3	2	1	0	1	2	3	... bin ich so verärgert und frustriert, dass mein Kind merkt, dass es mich aus der Fassung gebracht hat.

**Abbildung 9:** Auszug aus dem Erziehungsfragebogen (EFB-K) im Fragebogen-Set der Evaluation der ELTERN-AG

<sup>103</sup> „Frauen und Männer mit niedrigem Bildungsstatus berichten zu höheren Anteilen als Angehörige mittlerer und höherer Bildungsgruppen von geringer erfahrener sozialer Unterstützung“ (Robert Koch Institut 2011, S. 115).

Für die Berechnung des elterlichen Erziehungsverhaltens wird ein Gesamtskalenwert als Mittelwert aller 13 Items berechnet. Dafür werden die Skalenwerte so umgepolt, dass der Endpol mit dem jeweils förderlichen/effektiven Erziehungsverhalten den Wert „1“, der Endpol mit dem weniger förderlichen/ineffektiven Erziehungsverhalten die „7“ und die Skalenmitte die „4“ erhält. Entsprechend gilt für den Gesamtskalenwert folgendes: Je *niedriger* der Skalenwert einer Person, desto *förderlicher/effektiver* ist deren Erziehungsverhalten. Tab. 16 listet alle Items des EFB-K auf.

**Tabelle 16:** Items des Fragebogens zum Erziehungsverhalten (EFB-K) nach Miller 2001

Nr. <sup>104</sup>	Item	Pol 1 (förderliches/effektives Erziehungsverhalten)	Pol 2 (nicht förderliches/ineffektives Erziehungsverhalten)
5	Wenn mich mein Kind nervt und mir keine Ruhe lässt ...	... kann ich das gut ignorieren.	... kann ich das nicht ignorieren.
7	Ich drohe mit Dingen ...	... bei denen ich mir sicher bin, dass ich sie verwirklichen kann.	... von denen ich weiß, dass ich sie nicht tun werde.
8	Ich bin eine Mutter/ein Vater ...	... die/der Grenzen setzt und meinem Kind sagt, was erlaubt ist und was nicht.	... die/der mein Kind das tun lässt, was es will.
10	Wenn mein Kind ungezogen ist oder sich unangemessen verhält ...	... hebe ich meine Stimme oder schreie mein Kind an.	... spreche ich ruhig mit meinem Kind.
13	Wenn mein Kind nicht in meiner Nähe ist ...	... weiß ich meistens in etwa, was es gerade tut.	... weiß ich oft nicht, was es gerade tut.
16	Wenn mein Kind etwas tut, was ich nicht mag ...	... unternehme ich jedes Mal etwas dagegen.	... lasse ich es oft einfach durchgehen.
17	Wenn es ein Problem mit meinem Kind gibt ...	... habe ich mich unter Kontrolle.	... entgleitet mir die Situation häufig und ich tue Dinge, die ich gar nicht tun wollte.
18 <sup>105</sup>	Wenn mein Kind ungezogen ist oder sich unangemessen verhält ...	... gebe ich ihm nie oder selten einen Klaps oder eine Ohrfeige.	... bekommt es meistens bzw. immer einen Klaps oder eine Ohrfeige.
20	Wenn ich eine angemessene Drohung oder Warnung ausspreche ...	... setzte ich sie auch in die Tat um.	... setze ich sie oft nicht in die Tat um.
22	Wenn mein Kind ungezogen ist oder sich unangemessen verhält ...	... gehe ich damit um, ohne mich aus der Fassung bringen zu lassen.	... bin ich so verärgert und frustriert, dass mein Kind merkt, dass es mich aus der Fassung gebracht hat.
25	Wenn mein Kind ungezogen ist oder sich unangemessen verhält ...	... fluche ich selten und gebrauche selten Schimpfwörter.	... fluche ich oft und gebrauche Schimpfwörter.
26	Wenn ich meinem Kind etwas verboten habe ...	... halte ich mich an das, was ich gesagt habe.	... lasse ich es mein Kind dann häufig trotzdem tun.
28	Wenn mein Kind etwas tut, das ich nicht möchte ...	... sage ich nie oder selten gemeine und verletzende Sachen oder Beschimpfungen.	... sage ich meistens gemeine und verletzende Sachen oder Beschimpfungen.
30	Wenn mein Kind sich aufregt, wenn ich ihm etwas verboten habe ...	... bleibe ich dabei.	... nehme ich das Verbot zurück.

<sup>104</sup> Die Nummern der Items entsprechen denen in der Langfassung des EFB (so auch bei Miller 2001, S. 89).

<sup>105</sup> Für die Evaluation der ELTERN-AG wurde neben den Items der Kurzfassung dieses zusätzliche Item aus der Langfassung des „Erziehungsfragebogens“ von Miller (2001) in das Fragebogen-Set aufgenommen.

Der EFB-K wurde von Miller (2001) auf der Grundlage von Daten einer im Rahmen der *Braunschweiger Kindergartenstudie* gezogenen repräsentativen Stichprobe normiert. Die Normierungsstichprobe umfasst zwischen 557 und 561 in Deutschland lebende Mütter<sup>106</sup> mit Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren, die eine Kita besuchten. In dieser Normierungsstichprobe laden die 13 Items des EFB-K eindeutig auf zwei Faktoren, welche *Nachsichtigkeit* (Subskala 1) und *Überreagieren* (Subskala 2) im Erziehungsverhalten abbilden. Der Mittelwert für den Gesamtskalenwert liegt in der Normierungsstichprobe bei  $\bar{x}=2,9$  ( $s=.7$ ) und die interne Konsistenz der Gesamtskala beträgt Cronbach's  $\alpha=.76$  (Miller 2001, S. 88).

Im Rahmen der Evaluation der ELTER-AG wurde die Faktorenladung der Items über die Daten aller TeilnehmerInnen der Evaluation<sup>107</sup> hinweg anhand einer konfirmatorischen Faktorenanalyse mit zwei vorgegebenen Faktoren überprüft. Bis auf zwei Items, die im Vergleich zu den Angaben bei Miller (2001) Besonderheiten aufwiesen<sup>108</sup>, luden alle Items eindeutig auf dem richtigen Faktor (s. Tab. 17).

**Tabelle 17:** Faktorenladungen im Erziehungsfragebogen (EFB-K) in der Stichprobe der Evaluation der ELTERN-AG im Vergleich zur Normierungsstichprobe bei Miller (2001)

Item Nr.	Item	Ladungen in der Normierungsstichprobe von Miller (2001, S. 89)		Ladungen in Stichprobe der Evaluation der ELTERN-AG	
		Faktor 1 „Nachsichtigkeit“	Faktor 2: „Überreagieren“	Faktor 1: „Nachsichtigkeit“	Faktor 2: „Überreagieren“
20	Wenn ich eine angemessene Drohung oder Warnung ausspreche ...	.75	.07	.67	.11
7	Ich drohe mit Dingen ...	.73	.09	.60	-.02
26	Wenn ich meinem Kind etwas verboten habe ...	.71	.21	.76	.22
8	Ich bin eine Mutter/ein Vater ...	.62	-.04	.47	.36
30	Wenn mein Kind sich aufregt, wenn ich ihm etwas verboten habe ...	.59	.02	.74	.15
16	Wenn mein Kind etwas tut, was ich nicht mag ...	.58	.05	.35	.38
22	Wenn mein Kind ungezogen ist ... / Fassung	.13	.73	.04	.70
17	Wenn es ein Problem mit meinem Kind gibt ...	.14	.72	.23	.57
10	Wenn mein Kind ungezogen ist ... / schreien	.06	.71	.11	.67
25	Wenn mein Kind ungezogen ist ... / Schimpfwörter	.07	.64	.05	.74
28	Wenn mein Kind etwas tut, das ich nicht möchte ...	.04	.59	.07	.63
5	Wenn mich mein Kind nervt und mir keine Ruhe lässt ...	-.09	.58	.23	.11

<sup>106</sup> Durch missing data variierte die Normierungsstichprobe zwischen  $n=557$  und  $n=561$  (Miller 2001, S. 89).

<sup>107</sup> Es gingen die Daten der TeilnehmerInnen der ELTERN-AGs, der Schulungs-ELTERN-AGs und der Kontrollgruppe in die Faktorenanalyse ein.

<sup>108</sup> Item 16 und Item 5, s. Tab. 17.

Die Prüfung der internen Konsistenz der Gesamtskala lieferte ähnliche Werte wie für die Normierungsstichprobe bei Miller (2001, S. 88): Sie lag beim ersten Messzeitpunkt bei Cronbach's  $\alpha=.75$  (n=341) und beim zweiten Messzeitpunkt bei Cronbach's  $\alpha=.78$  (n=240). Für die Subskala *Nachsichtigkeit* wurde zum ersten Messzeitpunkt Cronbach's  $\alpha=.71$  (n=326) und zum zweiten Messzeitpunkt Cronbach's  $\alpha=.70$  (n=245) ermittelt. Bei der Subskala *Überreagieren* war die interne Konsistenz zum ersten Messzeitpunkt mit Cronbach's  $\alpha=.66$  (n=334) niedriger als in der Normierungsstichprobe, zum zweiten Messzeitpunkt konnte aber Cronbach's  $\alpha=.71$  (n=236) ermittelt werden (für einen Überblick über alle berichteten Daten der Normierungsstichprobe und der Stichprobe der Evaluation der ELTERN-AG s. Tab. 21).

Der EFB-K bot sich bei der Instrumentenplanung für die Evaluation der ELTERN-AG zudem an, da er nur wenige der allgemein diskutierten Probleme von Selbstbeobachtungsinstrumenten zu Erziehungsfragen aufweist und sehr verhaltensnahes Erziehungshandeln von Eltern erfasst (Miller 2001, S. 72). „Die richtige Antwort ist nicht immer erkennbar und es werden keine Häufigkeiten von Reaktionen erfragt, da diese stark von der Schwere der kindlichen Auffälligkeiten beeinflusst sind. Auf diese Weise sinkt die Wahrscheinlichkeit von Antwortverzerrungen“ (Miller 2001, S. 72f.). Zudem kam der EFB-K bereits in einigen anderen Evaluationen von Elternprogrammen zum Einsatz wie beispielsweise für „Triple P“ (Fragebogen-Set bei Miller 2001; Seifert et al. o. J.), für „Kess-erziehen“ (Hensel et al. 2010) und für das „Rendsburger Eltern-Training“ (Egert 2009).

### Fragebogen zum Kompetenzgefühl von Eltern (FKE)

Für die Erfassung der Erziehungskompetenz wurde zu allen Messzeitpunkten der „Fragebogen zum Kompetenzgefühl von Eltern“ (FKE) als deutsche Adaption der Parenting Sense of Competence Scale (PSCS) (Gibaud-Wallaston und Wandersman 1978, zitiert in Johnston und Mash 1989) von Miller (2001) verwendet. Dieser umfasst die Subskalen „Zufriedenheit mit der eigenen Elternrolle“ und „Selbstwirksamkeits-Erleben“. Auch der FKE kam bereits in anderen Elternprogramm-Evaluationen, wie beispielsweise für „Starke Eltern – starke Kinder“ (Rauer 2009) und für das „Rendsburger Eltern-Training“ (Egert 2009), zum Einsatz. Auf einer sechsstufigen Likert-Skala (1=„stimme völlig zu“ bis 6=„stimme überhaupt nicht zu“)<sup>109</sup> bewerten die TeilnehmerInnen das Zutreffen von 16 Aussagen, die sich auf ihre Gefühle als Eltern beziehen. Für die Berechnungen der

---

<sup>109</sup> Im Eltern-Fragebogen-Set der Evaluation der ELTERN-AG (s. Anhang 1.1) wurde abweichend von der Skalierung von Miller (2001) eine Umpolung vorgenommen, sodass folgendes gilt: 1=„stimme überhaupt nicht zu“ bis 6=„stimme völlig zu“. Diese Abweichung wurde für den leichteren Umgang der Befragten vorgenommen, da der Fragebogen zur sozialen Unterstützung (F-Soz-U K-14) ebenfalls diese Polungsrichtung aufweist. Bei der Eingabe in SPSS wurden daher alle Items aus dem ELTERN-AG Eltern-Fragebogen-Set umgepolt.

Skalenwerte müssen alle Items der Skala „Selbstwirksamkeit“ umgepolt werden. In Bezug auf die Interpretation der berechneten Skalenwerte gilt folgendes: Je *höher* der Skalenwert einer Person, desto *höher* ist das elterliche Kompetenzgefühl. „Eltern mit hoher Ausprägung auf der Skala Selbstwirksamkeit sind der Meinung, die nötigen Fähigkeiten zur Erziehung zu besitzen und sie bei Schwierigkeiten effektiv einzusetzen. Sie fühlen sich mit der Rolle als Eltern vertraut, erfüllen ihre Erwartungen an sich selbst und trauen sich die Lösung von auftretenden Problemen zu. Eltern mit hohen Werten in der Zufriedenheit fühlen sich selten bis nie hilflos und manipuliert und glauben, dass sie Erziehungssituationen meist unter Kontrolle haben. Sie sind nur selten frustriert und fühlen sich der Erziehungsaufgabe gut gewachsen. Selbstwirksamkeit als kognitive Komponente und Zufriedenheit als affektive Komponente ergeben gemeinsam das Konstrukt des elterlichen Selbstwertgefühls“ (Miller 2001, S. 74).

Der Gesamtskalenwert für das elterliche Kompetenzgefühl berechnet sich aus der Summe der für jede der 16 Aussagen erhaltenen Punkte und liegt zwischen 16 (kleinstmögliches Kompetenzgefühl) und 96 (größtmögliches Kompetenzgefühl). Als leichte Abweichung wurden für die Evaluation der ELTERN-AG zwei Items (Item 7 und 11) mit anderen Formulierungen als in der Version von Miller (2001) verwendet, da es bei den beiden Items in dieser ursprünglichen Version zu Verständnisschwierigkeiten im Pre-Test des ELTERN-AG-Fragebogen-Sets gekommen war. Für das Item 7 wurde im ELTERN-AG-Fragebogen-Set stattdessen die Übersetzung nach Lösel et al. (2003) genutzt, wie sie beispielsweise auch in der Evaluation des Rendsburger Eltern-Trainings zur Anwendung kam (Egert 2009, S. 294). Für das Item 11 wurde eine neue Übersetzung verwendet. Tab. 18 gibt einen Überblick über diese Abweichungen von der Version des FKE von Miller (2001) und Tab. 19 listet alle Items des Fragebogens in der zur Anwendung gekommenen Version auf.

**Tabelle 18:** Überblick über die Items des Fragebogens zum Kompetenzgefühl von Eltern (FKE), deren Formulierung im Fragebogen-Set der Evaluation der ELTERN-AG von den Formulierungen in der Fragebogenversion von Miller (2001) abweichen

	Item-Formulierung nach Miller (2001)	Formulierung im ELTERN-AG-Fragebogen-Set
<b>Item 7:</b>	<i>„Erziehung ist zu schaffen und auftretende Probleme sind leicht zu lösen.“</i>	<i>„Probleme, die sich einer Mutter/einem Vater stellen, lassen sich in der Regel lösen.“</i>
<b>Item 11:</b>	<i>„Wenn irgendjemand eine Antwort darauf hat, was mit meinem Kind los ist, dann bin ich es.“</i>	<i>„Wenn jemand erkennen kann, was meinem Kind auf dem Herzen liegt, dann bin ich das.“</i>

**Tabelle 19:** Items des Fragebogens zum elterlichen Kompetenzgefühl (FKE) nach Miller (2001) mit Anpassungen für das Fragebogen-Set der Evaluation der ELTERN-AG

Nr.	Item
1	Mir ist klargeworden, dass die Probleme der Kindererziehung leicht zu lösen sind, wenn man einmal verstanden hat, wie das eigene Handeln die Kinder beeinflusst.
2	Obwohl Elternschaft sehr erfüllend sein kann, bin ich beim jetzigen Alter meines Kindes häufig frustriert.
3	Ich gehe abends genau so ins Bett, wie ich morgens aufwache – mit dem Gefühl, eine ganze Menge nicht bewältigt zu haben.
4	Ich weiß nicht warum, aber manchmal fühle ich mich in Situationen manipuliert, in denen ich eigentlich die Kontrolle haben sollte.
5	Meine Eltern waren besser als ich darauf vorbereitet, gute Eltern zu sein.
6	Ich würde ein gutes Vorbild für andere junge Eltern abgeben, die Lernen wollen, gute Eltern zu sein.
7	Probleme, die sich einer Mutter/einem Vater stellen, lassen sich in der Regel lösen.
8	Für Eltern besteht ein großes Problem darin, dass sie nicht wissen, ob sie ihre Aufgaben gut oder schlecht erfüllen.
9	Manchmal fühle ich mich so, als ob ich nichts schaffen würde.
10	Ich erfülle meine persönlichen Erwartungen daran, wie ich mich um mein Kind kümmere.
11	Wenn jemand erkennen kann, was meinem Kind auf dem Herzen liegt, dann bin ich das.
12	Meine Begabungen und Interessen liegen auf anderen Gebieten als der Kindererziehung.
13	Wenn ich bedenke, wie lange ich schon Mutter/Vater bin, fühle ich mich mit dieser Rolle sehr vertraut.
14	Wenn Elternschaft interessanter wäre, wäre ich motivierter, meine Aufgabe als Mutter/Vater besser zu machen.
15	Ich bin fest davon überzeugt, dass ich über alle notwendigen Fertigkeiten verfüge, um meinem Kind eine gute Mutter/ein guter Vater zu sein.
16	Mutter bzw. Vater zu sein, macht mich ängstlich und angespannt.

Miller (2001) normierte ihre Version des FKE auf der Grundlage derselben Stichprobe in Deutschland lebender Mütter ( $n=561$ ), die für die Normierung des bereits vorgestellten „Erziehungsfragebogens“ (EFB-K) herangezogen wurde (Miller 2001, S. 124f.). Der Mittelwert der Gesamtskala liegt in der Normierungsstichprobe bei  $\bar{x}=67,6$  ( $s=9.0$ ) und die interne Konsistenz der Gesamtskala beträgt Cronbach's  $\alpha=.76$ . Zudem laden die 16 Items bei Miller (2001) auf zwei Faktoren, die zusammen 38 % der Gesamtvarianz aufklärten und die Subskalen *Zufriedenheit mit der eigenen Elternrolle* (Cronbach's  $\alpha=.76$ ;  $\bar{x}=28,3$  mit  $s=4.8$ ) und *Selbstwirksamkeit* (Cronbach's  $\alpha=.70$ ;  $\bar{x}=39,4$  mit  $s=6.5$ ) bilden (Miller 2001, S. 123ff.).

Für die Stichprobe der Evaluation der ELTERN-AG bestätigte eine konfirmatorische Faktorenanalyse mit zwei vorgegeben Faktoren diese Struktur: Alle Items luden eindeutig auf dem richtigen Faktor (s. Tab. 20). Beide Faktoren klärten zusammen 39 % der Gesamtvarianz auf.

**Tabelle 20:** Angaben zu Faktorenladungen im Fragebogen zum Kompetenzgefühl der Eltern (FKE) in der Stichprobe der Evaluation der ELTERN-AG im Vergleich zur Normierungsstichprobe

Item Nr.	Item	Ladungen in der Normierungsstichprobe von Miller (2001, S. 89)		Ladungen in der Stichprobe der Evaluation der ELTERN-AG	
		Faktor 1 „Zufriedenheit“	Faktor 2: „Selbstwirksamkeit“	Faktor 1 „Zufriedenheit“	Faktor 2: „Selbstwirksamkeit“
2	Obwohl Elternschaft sehr erfüllend sein kann, bin ich beim jetzigen Alter ...	.62	.16	.71	-.15
3	Ich gehe abends genau so ins Bett, wie ich morgens aufwache, ...	.72	.11	.70	-.21
4	Ich weiß nicht warum, aber manchmal fühle ich mich in Situationen ...	.61	.00	.67	-.07
5	Meine Eltern waren besser als ich darauf vorbereitet, gute Eltern zu sein.	.62	-.20	.44	-.07
8	Für Eltern besteht ein großes Problem darin, dass sie nicht wissen, ...	.27	.00	.45	.39
9	Manchmal fühle ich mich so, als ob ich nichts schaffen würde.	.63	.00	.70	-.05
12	Meine Begabungen und Interessen liegen auf anderen Gebieten ...	.36	.29	.41	-.06
14	Wenn Elternschaft interessanter wäre, wäre ich motivierter, ...	.57	-.11	.39	-.02
16	Mutter bzw. Vater zu sein, macht mich ängstlich ...	.62	.27	.58	-.26
1	Mir ist klar geworden, dass die Probleme der Kindererziehung leicht ...	.00	.60	-.05	.63
6	Ich würde ein gutes Vorbild für andere junge Eltern abgeben, ...	.13	.59	-.16	.59
7	Probleme, die sich einer Mutter/einem Vater stellen, lassen sich ...	.14	.64	-.13	.61
10	Ich erfülle meine persönlichen Erwartungen daran, ...	-.35	.56	.02	.60
11	Wenn jemand erkennen kann, was meinem Kind auf dem Herzen liegt, ...	-.14	.57	-.03	.70
13	Wenn ich bedenke, wie lange ich schon Mutter/Vater bin, ...	.17	.58	-.18	.66
15	Ich bin fest davon überzeugt, dass ich über alle notwendigen ...	.16	.61	-.25	.68



Die interne Konsistenz der Gesamtskala lag sowohl zum ersten (n=299) als auch zum zweiten Evaluations-Messzeitpunkt (n=217) bei Cronbach's  $\alpha=.78$ . Für die Subskala *Zufriedenheit* wurde zum ersten Messzeitpunkt Cronbach's  $\alpha=.74$  (n=333) und zum zweiten Messzeitpunkt sogar Cronbach's  $\alpha=.82$  (n=234) gefunden. Die Prüfung der internen Konsistenz der Subskala *Selbstwirksamkeit* ergab zum ersten Messzeitpunkt Cronbach's  $\alpha=.77$  (n=322) und zum zweiten Messzeitpunkt Cronbach's  $\alpha=.78$  (n=235; für einen Überblick über alle berichteten Daten der Normierungsstichprobe und der Stichprobe der Evaluation der ELTERN-AG s. Tab. 21).

**Tabelle 21:** Vergleich der internen Konsistenz und Re-Test-Reliabilität des F-SozU K-14, EFB-K und FKE zwischen Normierungsstichproben und Gesamtstichprobe der ELTERN-AG-Evaluation

Skala/ Subskala	Stichprobe	Interne Konsistenz (Cronbach's $\alpha$ )	Retest-Reliabilität (r)
F-SozU K-14 Gesamtskala	Normierungsstichprobe (Fydrich et al. 2009, S. 44)	<b>.94</b> (n=2.507)	<b>.96**</b>
	Eval. ELTERN-AG 1. MZP	<b>.92</b> (n=341)	<b>.74**</b> (n=195)
	Eval. ELTERN-AG 2. MZP	<b>.93</b> (n=240)	
EFB-K Gesamtskala	Normierungsstichprobe (Miller 2001, S. 88)	<b>.76</b> (n=zw. 557 und 561) <sup>110</sup>	<i>nicht berichtet</i>
	Eval. ELTERN-AG 1. MZP	<b>.75</b> (n=313)	<b>.65**</b> (n=171)
	Eval. ELTERN-AG 2. MZP	<b>.78</b> (n=228)	
EFB-K Subskala Nachsichtigkeit	Normierungsstichprobe (Miller 2001, S. 88)	<b>.75</b> (n=zw. 557 und 561)	<i>nicht berichtet</i>
	Eval. ELTERN-AG 1. MZP	<b>.71</b> (n=326)	<b>.57**</b> (n=186)
	Eval. ELTERN-AG 2. MZP	<b>.70</b> (n=245)	
EFB-K Subskala Überreagieren	Normierungsstichprobe (Miller 2001, S. 88)	<b>.75</b> (n=zw. 557 und 561)	<i>nicht berichtet</i>
	Eval. ELTERN-AG 1. MZP	<b>.66</b> (n=334)	<b>.56**</b> (n=187)
	Eval. ELTERN-AG 2. MZP	<b>.71</b> (n=236)	
FKE Gesamtskala	Normierungsstichprobe (Miller 2001, S. 124)	<b>.76</b> (n=ca. 570) <sup>111</sup>	<i>nicht berichtet</i>
	Eval. ELTERN-AG 1. MZP	<b>.78</b> (n=299)	<b>.58**</b> (n=152)
	Eval. ELTERN-AG 2. MZP	<b>.78</b> (n=217)	
FKE Subskala Zufriedenheit	Normierungsstichprobe (Miller 2001, S. 124)	<b>.76</b> (n=ca. 570)	<i>nicht berichtet</i>
	Eval. ELTERN-AG 1. MZP	<b>.74</b> (n=333)	<b>.55**</b> (n=179)
	Eval. ELTERN-AG 2. MZP	<b>.82</b> (n=234)	
FKE Subskala Selbstwirksamkeit	Normierungsstichprobe (Miller 2001, S. 124)	<b>.70</b> (n=ca. 570)	<i>nicht berichtet</i>
	Eval. ELTERN-AG 1. MZP	<b>.77</b> (n=322)	<b>.51**</b> (n=188)
	Eval. ELTERN-AG 2. MZP	<b>.78</b> (n=235)	

\*\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (1-seitig) signifikant.

<sup>110</sup> Die Normierungsstichprobe zum EFB-K variiert bei Miller (2001) aufgrund von missing data von n=557 bis n=561 (vgl. Miller 2001, S. 89). Eine genaue Stichprobengröße wurde für die Berechnung von Cronbach's Alpha nicht angegeben.

<sup>111</sup> Für die Überprüfung der Gütekriterien des FKE wurde bei Miller (2001) eine Normierungsstichprobe von n=570 Müttern herangezogen (vgl. Miller 2001, S. 123). Es wird aber nicht genau angegeben, wie viele Fälle konkret in die Berechnung von Cronbach's Alpha beim Gesamtskalenwert sowie bei den beiden Subskalen eingingen.

## Fragebogen zur ELTERN-AG

Das Fragebogen-Set für die Eltern aus den ELTERN-AGs unterscheidet sich vom Fragebogen-Set für die Kontrollgruppen-Eltern dahingehend, dass die Eltern aus den ELTERN-AGs zusätzlich mit einem für die Evaluation konstruierten Fragebogen zur ELTERN-AG befragt wurden. Zum ersten Messzeitpunkt wurde erfasst, wie sie auf die ELTERN-AG aufmerksam geworden waren und welche Erwartungen sie an die ELTERN-AG-Teilnahme stellten. Zum Abschluss der ELTERN-AG umfasste das Fragebogen-Set Fragen zur Zufriedenheit der Eltern mit der ELTERN-AG. Die Eltern bewerteten dabei das Gelingen der ELTERN-AG mit Schulnoten (1=„sehr gut“ bis 5=„mangelhaft“) in Hinblick darauf, wie gut die Erwartungen, die bei der ersten Befragung ermittelt wurden, tatsächlich erfüllt worden waren, wie gut die drei ELTERN-AG-Bestandteile „Schlaue Eltern“, „Mein aufregender Elternalltag“ und „Relax“ umgesetzt worden waren und wie zufrieden sie mit der Vermittlung der ELTERN-AG-Erziehungsregeln waren (s. zu den Bestandteilen und Regeln Kap. 3.3.2). Zum dritten und vierten Messzeitpunkt wurde erfragt, wie nützlich die Erfahrungen aus der ELTERN-AG „auch heute noch“ für den Erziehungsalltag seien. Zudem umfasst der Fragebogen zu den Messzeitpunkten 2 bis 4 die Frage, ob die Eltern die ELTERN-AG weiterempfehlen würden.

### 6.2.2 Eltern-Meinungsumfragebogen zu einzelnen ELTERN-AG-Treffen

Zusätzlich zu dem im Kap. 6.2.1 vorgestellten Eltern-Fragebogen-Set erhielten die TeilnehmerInnen der ELTERN-AG ab dem dritten Treffen und dann in jedem weiteren zweiten Treffen einen Kurzfragebogen – die sogenannte *Meinungsumfrage* – zur Zufriedenheit mit diesem jeweiligen Treffen (s. Anhang 2). Auf einer vierstufigen Likert-Skala („stimmt genau“ – „stimmt eher“ – „stimmt kaum“ – „stimmt gar nicht“) wurden die Eltern gefragt, inwiefern sie – bezogen auf dieses eine Treffen – folgenden Items zustimmen würden:

- „Ich habe mich heute in der ELTERN-AG wohl gefühlt.“
- „Die Themen waren interessant.“
- „Ich habe Antworten auf meine Erziehungsfragen bekommen.“
- „Ich habe alle Inhalte verstanden.“
- „Ich habe mich am Gespräch beteiligt.“
- „Ich habe praktische Beispiele gesammelt.“
- „Ich habe Erfahrungen und Beispiele aus meinem Erziehungsalltag eingebracht.“
- „Zu Hause werde ich die Tipps und Tricks ausprobieren.“
- „Die Stimmung im Kurs war gut und wir hatten Spaß.“
- „Ich freue mich auf das nächste Treffen.“

Dieser Fragebogen stammt aus dem Pool an Instrumenten, welche die MAPP-Empowerment gGmbH bereits vor Beginn der Evaluation der ELTERN-AG für die Qualitätssicherung eingesetzt hatte und die für die Evaluation überarbeitet worden waren. Einzelne dieser Qualitätssicherungsinstrumente wurden auch für die Evaluation durch das nexus Institut e.V. verwendet – neben der Meinungsumfrage auch Dokumentationsbögen, welche die MentorInnen zu einzelnen ELTERN-AG-Treffen ausfüllten.

### 6.2.3 Testung der kindlichen Entwicklung

Wie im Kap. 6.1.1 beschrieben, wurde für die Untersuchung der kindlichen Entwicklung statt einer weiteren umfassenden Eltern-Befragung ein Entwicklungstest mit den Kindern der TeilnehmerInnen durchgeführt, um die quantitative Befragung der Eltern begrenzen zu können. Im Folgenden werden die Instrumente vorgestellt, die in der Evaluation der ELTERN-AG dafür eingesetzt wurden.

#### Entwicklungstest ET 6-6

Armbruster (2006, S. 220) erläutert in seinem Buch über die ELTERN-AG die Hypothese, dass das Programm die Erziehungskompetenz der Eltern verbessert und diese Verbesserung auch zu einem Entwicklungszuwachs bei den Kindern der TeilnehmerInnen führt. Dabei werden positive Einflüsse auf kindliche Entwicklungsparameter wie „Körpermotorik“, „Handmotorik“, „kognitive Entwicklung“, „Sprachentwicklung“, „Sozialentwicklung“ und „Emotion“ als möglich angesehen (Armbruster 2006, S. 220, 232). Zur Prüfung dieser Hypothese wurde der allgemeine Entwicklungstest ET 6-6 von Petermann et al. (2006) eingesetzt. Der ET 6-6 ist ein Inventar kriteriumsorientierter Entwicklungsdiagnostik mit Altersnormen, das für jedes getestete Kind zu den Entwicklungsparametern „Körpermotorik“, „Handmotorik“, „kognitive Entwicklung“ (mit den Bereichen „Gedächtnis“, „Kategorisieren“, „Handlungsstrategien“ und „Körperbewusstsein“), „Sprachentwicklung“ (mit den Bereichen „rezeptive Sprache“ und „expressiver Sprachgebrauch“), „Sozialentwicklung“ und „emotionale Entwicklung“ sowie für einen Subtest „Nachzeichnen“ zur visuellen Raumwahrnehmung ein differenziertes Entwicklungsprofil liefert. Ein Grund für die Auswahl des ET 6-6 in der Evaluation der ELTERN-AG bestand darin, dass der Test für ein großes Altersspektrum (Kinder zwischen sechs Monaten und sechs Jahren) konzipiert ist und die Kinder der ELTERN-AG-TeilnehmerInnen somit zu mindestens drei Messzeitpunkten mit altersentsprechenden Untertests getestet werden konnten. Andere Instrumente, die in Betracht gezogen wurden – wie beispielsweise der „Bayley-Test“ (Bayley Scale of Infant and Toddler Development; Bayley 2006), der in der Begleitung des „Opstapje“-Modellprojekts durch das Deutsche Jugendinstitut

(Sann und Thrum 2005a) eingesetzt wurde – konnten diese Altersspanne, die in der ELTERN-AG gegeben war, nicht abdecken. Um diesen Vorteil nutzen zu können, sah das Design der Evaluation der ELTERN-AG vor, dass die Kinder, die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung mit dem ET 6-6 getestet wurden, zum ersten Messzeitpunkt nicht älter als viereinhalb Jahre waren, damit sie auch zum zweiten und dritten Messzeitpunkt getestet werden konnten.

Die Testkennwerte des ET 6-6 basieren auf den Daten einer Normierungsstichprobe von n=950 Kindern aus drei bundesdeutschen Regionen (Raum Bremen, Dortmund und Rostock), bei denen im Vorfeld noch keine Entwicklungsauffälligkeiten festgestellt worden waren (Petermann et al. 2006, S. 43ff.). Die aus dieser Stichprobe ermittelten Altersnormen beziehen sich auf zwölf gebildete Altersgruppen und sind ausführlich von Petermann et al. (2006) dargestellt worden. Je Altersgruppe gibt es einen altersentsprechenden Untertest. Entsprechend der steigenden Anforderungen, die an Kinder mit zunehmendem Alter gestellt werden können, unterscheiden sich die Aufgaben innerhalb dieser Untertests voneinander. Es lässt sich bei jedem Untertest für jede Entwicklungsdimension ein Testwert zwischen 0 und 10 berechnen. Das Testmanual liefert zudem für jede der oben angegebenen Altersgruppen den Mittelwert und die Standardabweichung der jeweiligen Normierungsgruppe, sodass ableitbar ist, wie die Testergebnisse eines Kindes in der Evaluation der ELTERN-AG im Vergleich zu den gleichaltrigen Kindern der Normierungsstichprobe einzuordnen sind.

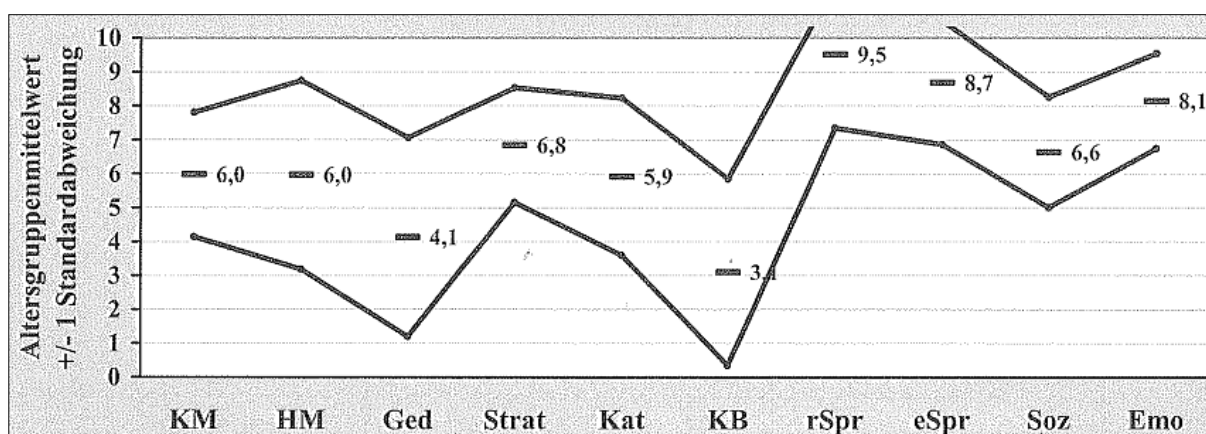
Neben den Testaufgaben umfasst der ET 6-6 in einem kurzen Eltern-Fragebogen die Einschätzung der Eltern zur Entwicklung ihres Kindes. Zu jeder der Dimensionen wird anhand der Anzahl der vom Kind richtig gelösten Testaufgaben und ggf. aus den Angaben im Eltern-Fragebogen ein Testwert errechnet, mit dem der Entwicklungsstand des Kindes im Vergleich zu den Testergebnissen der jeweiligen Normierungsgruppe interpretiert werden und somit ein individuelles Entwicklungsprofil angelegt werden kann.

In der Evaluation der ELTERN-AG wurde der ET 6-6 als Einzeltest beim jeweils jüngsten Kind der ELTERN-AG-TeilnehmerInnen und der Kontrollgruppen-Eltern durchgeführt (insofern das Kind, wie oben erläutert, beim ersten Messzeitpunkt zwischen sechs Monate und viereinhalb Jahre alt war). Der Test wurde zu allen Messzeitpunkten wiederholt, zu denen die Mutter bzw. der Vater das entsprechende ELTERN-AG-Fragebogen-Set ausgefüllte, und dauerte je nach Alter des Kindes zwischen 15 und 55 Minuten. Er wurde in einem möglichst reizarmen Raum unter der Anwesenheit eines Elternteils des Kindes durchgeführt. Während der Testung füllte ein Elternteil den ET 6-6-Eltern-Fragebogen aus.

Da im Evaluationsdesign zum vierten Messzeitpunkt keine Einzeltestungen vor Ort mehr vorgesehen waren, wurden zu diesem Messzeitpunkt nicht mehr alle Entwicklungsdimensionen, sondern nur noch die beiden Dimensionen emotionale Entwicklung und Sozialentwicklung betrachtet. Da diese beiden Dimensionen im ET 6-6 fast ausschließlich über Elternfragen und nicht über Testaufgaben ermittelt werden, konnte die emotionale und soziale Entwicklung der Kinder zu diesem vierten Messzeitpunkt auch ohne Kindertestung anhand des ET 6-6-Eltern-Fragebogens erfasst werden.

Zur Rückmeldung der Ergebnisse der Testungen mit dem ET 6-6 wurde den Eltern ein ausführliches, personalisiertes Entwicklungsprofil ihres Kindes zur Verfügung gestellt. Dieses erhielten die Eltern aber nicht unmittelbar nach jedem durchgeführten Test, sondern erst nach Ablauf des dritten Messzeitpunktes, um eine Einflussnahme auf ihre Einschätzung der ELTERN-AG durch die Rückmeldungen zu verhindern. Ausgenommen davon waren durch Tests aufgedeckte Entwicklungsverzögerungen, die einen sofortigen Interventionsbedarf bei den Kindern notwendig machen würden und daher selbstverständlich ohne zeitliche Verzögerung an die Eltern zurück gemeldet wurden. Das rückgemeldete Entwicklungsprofil umfasste neben allgemeinen Informationen zum ET 6-6 verschriftlichte Auswertungen zu allen drei Tests, die mit dem jeweiligen Kind durchgeführt worden waren. Dabei wurde ein besonderer Schwerpunkt darauf gelegt, mit der Darstellungsart und Wortwahl den Bedürfnissen und Voraussetzungen der Zielgruppe zu begegnen. Um sicher zu gehen, dass dies gelingt, erhielten zunächst zwei Mütter die Gelegenheit, ausführliche Rückmeldung zur Verständlichkeit und Zufriedenheit der Darstellungsart zu geben. Dieser Pre-Test führte zu sehr positiven Rückmeldungen seitens beider Mütter. Erst im Anschluss an diesen Schritt wurden dann weitere Rückmeldungen fertiggestellt und an die Eltern der Untersuchungs- und der Kontrollgruppe geschickt. Insbesondere wurden in den Rückmeldungen Testergebnisse beschrieben, die im Vergleich mit dem Entwicklungsstand von gleichaltrigen Kindern als über- oder unterdurchschnittlich und damit als Entwicklungsstärken oder auch -verzögerungen angesehen werden konnten. Dies wurde sowohl bezüglich ganzer Entwicklungsdimensionen (Körper- und Handmotorik, kognitive Entwicklung, Sprachentwicklung, soziale und emotionale Entwicklung) als auch bezüglich einzelner Testaufgaben rückgemeldet. Die Eltern erhielten so einen Überblick darüber, wie sich ihr Kind über die drei Messzeitpunkte hinweg (insgesamt also über etwa ein Jahr) entwickelt hatte und welche Entwicklungsbereiche gegebenenfalls ihrer besonderen Aufmerksamkeit, Beobachtung oder einer gezielten Förderung bedurften. Angehängte Entwicklungsprofile nach dem Muster der standardisierten ET 6-6-Protokollbögen verdeutlichten zudem die Testergebnisse im Vergleich zu durchschnittlichen Testergebnissen gleichaltriger Kinder in einem Verlaufsdiagramm.

Die Abb. 10 zeigt eine solche standardisierte Profilverlage mit Angaben durchschnittlicher Testwerte von Kindern im Alter von 36 bis 42 Monaten aus der Normierungsstichprobe von Petermann et al. (2006), in welches die Testergebnisse der getesteten Kinder dieser Altersgruppe eingefügt werden konnten. Die Rückmeldungen wurden von den Eltern positiv aufgenommen. Rückmeldungen zu unverständlich erläuterten Ergebnissen, Bedenken der Eltern oder ähnliches gab es im gesamten Evaluationszeitraum keine.



	KM	HM	Ged	Strat	Kat	KB	rSpr	eSpr	Soz	Emo
Anzahl Testaufgaben	8	2	3	6	12	4	0	3	1	1
Anzahl Elternfragen	4	1	0	2	0	0	1	2	10	9
$I_{ges}$ : Aufgaben (gesamt)	12	3	3	8	12	4	1	5	11	10
$I_{gel}$ : Aufgaben (gelöst)										
Testwert = $I_{gel} \div I_{ges} \times 10$										
$MW_{gesamt}$	5.97	5.96	4.13	6.84	5.91	3.09	9.51	8.68	6.63	8.14
$SD_{gesamt}$	1.83	2.78	2.93	1.69	2.32	2.75	2.17	1.82	1.63	1.40
$MW_{\varnothing}$	6.27	6.58	4.19	6.83	5.82	3.70	10.0	8.72	6.69	8.28
$SD_{\varnothing}$	1.71	2.99	3.22	1.64	2.33	2.85	0.00	1.82	1.65	1.12
$MW_{\delta}$	5.69	5.39	4.07	6.84	5.99	2.48	9.07	8.65	6.58	8.01
$SD_{\delta}$	1.91	2.49	2.68	1.75	2.33	2.54	2.94	1.84	1.63	1.61

KM: Körpermotorik; HM: Handmotorik; Ged: Gedächtnis; Strat: Handlungsstrategien; Kat: Kategorisieren; KB: Körperbewusstsein; rSpr: rezeptive Sprache; eSpr: expressive Sprache; Soz: Sozialentwicklung; Emo: Emotionale Entwicklung; SN: Subtest Nachzeichnen.

**Abbildung 10:** Auszug aus den ET 6-6-Protokoll- und Auswertungsbögen von Petermann et al. (2006) für die Altersgruppe 36-42 Monate

### 6.2.4 Interviews mit Eltern, MentorInnen, Trägerleitungen und dem Team der MAPP

Mit verschiedenen Personengruppen wurden im Rahmen der Evaluation der ELTERN-AG problemzentrierte Interviews nach Witzel (1985, 2000) mit teilstrukturiertem Leitfaden geführt. Der Interviewleitfaden dient im Gespräch als Orientierungsrahmen und enthält dafür in schriftlicher Form die interessierenden Hauptfragen, Erzählanstöße und mögliche weitere Nachfragen. Das

problemzentrierte Interview erlaubt ein möglichst unvoreingenommenes, situationsadäquates und konkretisierendes Erfassen gesellschaftlicher Realität und individueller Handlungen. Dabei konzentriert es sich auf die Sicht der interviewten Personen und umfasst erzählungsanregende und verständnisvertiefende Kommunikationsstrategien, die im Verlauf des Interviews flexibel eingesetzt werden können.

Die Auswertung der Interviews erfolgte in der Evaluation der ELTERN-AG mit der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008). Anhand der interessierenden inhaltlichen Aspekte, die auch in den Fragen des Interviewleitfadens enthalten sind, wird zunächst ein Kategoriensystem erarbeitet. Dieses wird „(...) während der Analyse in Rückkopplungsschleifen überarbeitet und an das Material flexibel angepasst“ (Mayring 2005, S. 474). Dadurch ist das Verfahren offen für induktive Kategorienbildung. Neue inhaltliche Aspekte, die sich im Verlauf der Auswertung ergeben, können in das Kategoriensystem mit aufgenommen werden. Unterstützt und dokumentiert wurde die qualitative Auswertung durch den Einsatz des Programmes Atlas.ti.

Wie erläutert, konzentriert sich die vorliegende Arbeit insbesondere auf die mit quantitativen Methoden ermittelten Wirksamkeitsergebnisse der Evaluation der ELTERN-AG. Die Ergebnisse der qualitativen Befragungen fließen als Fallbeispiele ergänzend in die Beschreibungen der quantitativen Ergebnisse sowie in die Diskussion zu Implementation und Wirksamkeit der ELTERN-AG sowie zur Methodenangemessenheit beim Evaluationsdesign im Kap. 9 mit ein. Die folgenden Ausführungen beschreiben die Inhalte der Interviewleitfäden für die Interviews mit Eltern und MentorInnen. Die Inhalte der Leitfäden für die Interviews mit Trägern und MAPP-MitarbeiterInnen, die nicht im Fokus der vorliegenden Arbeit stehen, werden kurz zusammengefasst.<sup>112</sup>

### Qualitative Befragung der Eltern aus ELTERN-AGs

Mit einzelnen ELTERN-AG-TeilnehmerInnen<sup>113</sup> wurden zum ersten, zweiten, dritten und in Einzelfällen auch zum vierten Messzeitpunkt problemzentrierte Interviews durchgeführt. Die Auswahl der Eltern erfolgte nach den Kriterien *Zugänglichkeit* – also Bereitschaft zur Teilnahme am Interview – und nach weiteren Kriterien als kriteriengeleitete Einzelfallauswahl (Merkens 2005), die eine möglichst große Vielfalt von Perspektiven abbilden soll. Zu diesen Kriterien gehörten unterschiedliche ELTERN-AGs und Unterschiedlichkeit der Interviewten in Bezug auf Alter, Geschlecht, Anzahl der Kinder und Familiensituation. Die Interviewleitfäden (s. Anhang 3) umfassten Fragen zu den Erwartungen bzw. Erfahrungen der Interviewten mit der ELTERN-AG, zur eigenen

---

<sup>112</sup> Für umfassendere Auswertungen der Interviews und ausführliche Falldarstellungen sei an dieser Stelle auf Böhm und Schneider (2013b) verwiesen.

<sup>113</sup> Angestrebt wurde, mit jeweils ein bis zwei Eltern aus jeder ELTERN-AG Interviews zu führen.

Lebenssituation, zu Zukunftsvorstellungen und -wünschen und zum eigenen sozialen Netzwerk. Zudem wurden Beispiele konkreter, kurzfristig von den Eltern erlebter Erziehungssituationen erfragt, und zwar solche, mit denen sie selbst zufrieden, und solche, in denen sie mit sich selbst als Mutter oder Vater nicht zufrieden waren. Die aus dem Interview stammenden Daten wurden im Rahmen der Transkription vollständig anonymisiert, sodass die verwendeten Daten keine Rückschlüsse auf einzelne Person erlauben.

### **Qualitative Befragung der MentorInnen**

Im Rahmen der Evaluation der ELTERN-AG wurden zudem problemzentrierte Interviews mit allen MentorInnen geführt, die im Untersuchungszeitraum eine der begleiteten ELTERN-AGs durchgeführt und abgeschlossen hatten. In den Interviews wurden sie zum einen gebeten, über ihre Erfahrungen mit der MentorInnen-Ausbildung zu berichten. Dazu gehörten Fragen zu ihren Erwartungen zu Ausbildungsbeginn, zu ihrer Zufriedenheit und zum Nutzen, den sie aus der Ausbildung ziehen konnten. Zum anderen wurden die MentorInnen über ihre Erfahrungen mit der ELTERN-AG, zum Konzept der ELTERN-AG, zu ihren Erwartungen im Vorfeld der ELTERN-AG, zu ihren Erfahrungen bei der Planung und Durchführung der Eltern-Akquise und des Programmes sowie zu ihrer Planung, weitere ELTERN-AGs durchzuführen, befragt (s. den Leitfaden im Anhang 4).

### **Qualitative Befragung der Trägerleitungen und des Teams der MAPP-Empowerment gGmbH**

Als weitere wichtige Perspektive umfasste die Evaluation der ELTERN-AG zudem problemzentrierte Interviews mit Leitungspersonen der Träger, die im Untersuchungszeitraum eine oder mehrere der begleiteten ELTERN-AGs angeboten hatten. Es wurde erfragt, wie sie auf die ELTERN-AG aufmerksam geworden waren, wie der Prozess bis zur Entscheidung für die ELTERN-AG ablief, welche Erfahrungen sie mit der MAPP-Empowerment gGmbH, mit der ELTERN-AG und mit deren Zielgruppe gemacht haben. Zusätzlich wurde in den Interviews thematisiert, wie die Träger das Konzept der ELTERN-AG – auch im Vergleich zu anderen Elternprogrammen – bewerten und welche Wünsche und Empfehlungen sie weitergeben können. Um Aspekte der Organisationsentwicklung zu erfassen, wurden mit MitarbeiterInnen der MAPP-Empowerment gGmbH problemzentrierte Interviews geführt. Thematisiert wurden in diesen Interviews die Entwicklungsphasen der MAPP-Empowerment gGmbH in Bezug auf interne und externe Akteure, Ressourcen, Vernetzungen, Ziele und Perspektiven sowie Erfahrungen und Konsequenzen aus dem bisherigen Etablierungsprozess der ELTERN-AG als Angebot in der Trägerlandschaft.



### 6.2.5 Dokumentationsbögen der ELTERN-AG-Treffen

Im Rahmen von ELTERN-AGs wurden durch die MAPP-Empowerment gGmbH bis zum Jahr 2012 in allen ELTERN-AGs zur Qualitätssicherung und Weiterentwicklung des Programmes Dokumentationsbögen eingesetzt, in denen Inhalte, Methodik und Verlauf der einzelnen ELTERN-AGs nach jedem Treffen von den MentorInnen festgehalten wurden. Das standardisierte Formular sollte zudem zur Reflexion und Selbsteinschätzung der MentorInnen beitragen. Der Dokumentationsbogen enthielt Fragen zur Anzahl der Eltern, die am jeweiligen Treffen teilgenommen hatten, und ihrer zu betreuenden Kinder, zu den behandelten Themen und dabei eingesetzten Methoden in den drei Teilen „Mein aufregender Elternalltag“, „Relax“ und „Schlaue Eltern“ sowie ihre jeweilige Dauer. Inwieweit die Themen bei den Eltern angekommen und die Methoden funktioniert haben, sollte von den MentorInnen mit Schulnoten auf einer Skala von eins bis sechs bewertet werden. Des Weiteren wurde für alle drei Teile gefragt, welche Schwierigkeiten es gab und was besonders gut funktioniert hatte. Die MentorInnen werden zudem gebeten, zu notieren, wenn ihnen etwas aufgefallen war, welche Aufgaben sie den Eltern nach Hause mitgegeben hatten, welche organisatorischen Punkte besprochen und welche zusätzlichen „WUPs“ (Warming ups) durchgeführt wurden. Zum Schluss gaben die MentorInnen eine Gesamtnote für das ELTERN-AG-Treffen ab.

## 6.3 Realisierte Untersuchungsgruppen und Datengrundlage

Im Folgenden werden die untersuchten ELTERN-AGs hinsichtlich ihrer Standorte und Setting-Anbindungen sowie die Realisierung aller in die Evaluation einbezogener Untersuchungsgruppen beschrieben.

### 6.3.1 Untersuchte ELTERN-AGs: Standorte und Settings

Im Zeitraum zwischen Juni 2010 und Dezember 2012 wurden insgesamt 15 ELTERN-AGs und 27 Schulungs-ELTERN-AGs untersucht, die an insgesamt 16 Standorten in sieben verschiedenen Bundesländern durchgeführt wurden<sup>114</sup>. Die ELTERN-AGs fanden an Standorten in Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Niedersachsen statt. Die Schulungs-ELTERN-AGs wurden in Sachsen-Anhalt und Niedersachsen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Berlin und Bayern angeboten.

---

<sup>114</sup> ELTERN-AGs, die zwar in diesem Zeitraum starteten, aber nicht bis zum Ende durchgeführt wurden, sowie ELTERN-AGs, die in einer anderen Sprache als Deutsch durchgeführt wurden, wurden nicht in das Panel aufgenommen.

Angebunden waren die 15 ELTERN-AGs an unterschiedliche Settings:

- Drei ELTERN-AGs fanden als zusätzliches Angebot für TeilnehmerInnen an *Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen* statt,
- eine ELTERN-AG fand im Rahmen einer Maßnahme *Betreutes Wohnen* statt,
- vier ELTERN-AGs waren ein Angebot in *Familienzentren* (oder ähnlichen Einrichtungen),
- fünf ELTERN-AGs wurden in *Kindertagesstätten* für Eltern angeboten, die ihr Kind dort betreuen ließen, und
- zwei weitere ELTERN-AGs fanden zwar ebenfalls in den Räumlichkeiten einer Kindertagesstätte statt, wurden aber nicht explizit für die Eltern dieser Einrichtung, sondern als *offenes Angebot im Kiez* angeboten und setzten sich insbesondere aus TeilnehmerInnen zusammen, die an verschiedenen Orten von unterschiedlichen MultiplikatorInnen zur Teilnahme eingeladen worden waren.

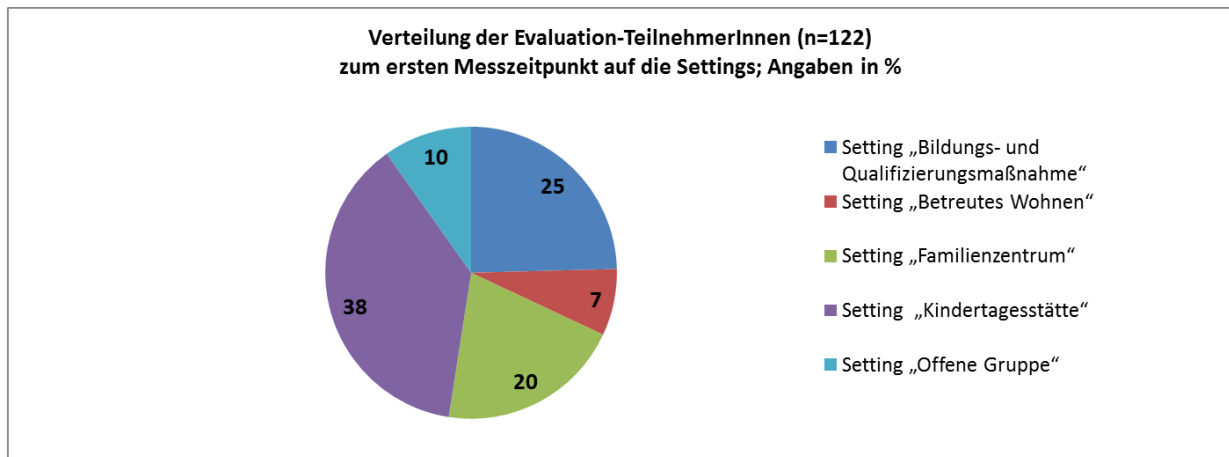
Die Tab. 22 umfasst eine Beschreibung der jeweiligen Settings. Die Prüfung, ob es hinsichtlich der Wirksamkeit der ELTERN-AG signifikante Unterschiede zwischen ELTERN-AGs mit unterschiedlicher Setting-Anbindung gibt, konnte im Rahmen der Evaluation der ELTERN-AG aufgrund zu kleiner Stichproben der jeweiligen Settings nicht vorgenommen werden.

**Tabelle 22:** Beschreibung der Settings von ELTERN-AGs

Setting	Beschreibung der untersuchten ELTERN-AGs in diesem Settings
<b>Setting „Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahme“</b>	In diesem Setting wurde die ELTERN-AG als freiwilliges, paralleles Angebot für junge alleinerziehende Mütter mit einer Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahme der Arbeitsagentur zur Vermittlung in Ausbildung oder Arbeit (gemäß § 54 SGB III) kombiniert. Das Angebot der ELTERN-AG fand in dem gleichen Haus statt, in dem auch der Unterricht im Rahmen der Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahme durchgeführt wurde. Die Räumlichkeiten und die Umgebung waren den teilnehmenden Müttern von daher bekannt, ebenso die MitarbeiterInnen des Trägers, welche für die Kinderbetreuung bereit standen.
<b>Setting „Betreutes Wohnen“</b>	Die ELTERN-AG im Setting „Betreutes Wohnen“ fand in Einrichtungen statt, in denen (gemäß § 19 SGB VIII) alleinerziehenden jungen Eltern – in der Regel Müttern – mit Kindern unter sechs Jahren Betreuung und Unterkunft in einer geeigneten Wohnform angeboten wird, um sie bei der Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen und für eine selbstbestimmte Lebensführung und die Übernahme einer verantwortungsbewussten Elternrolle zu stärken.
<b>Setting „Kindertagesstätte“</b>	ELTERN-AGs, die zu diesem Setting zählten, wurden in einer Kindertagesstätte für Eltern, deren Kinder dort betreut wurden, durchgeführt. Dabei wurden die untersuchten ELTERN-AGs von MentorInnen begleitet, die auch ErzieherInnen in der Kindertagesstätte waren oder mit einem Team aus ErzieherInnen der Kindertagesstätte und ErzieherInnen aus einer anderen Einrichtung des Trägers.
<b>Setting „Familienzentrum“</b>	Während beim Setting „Kindertagesstätte“ die Kinder der Eltern aus den ELTERN-AGs in der gleichen Einrichtung betreut werden und sich die Eltern dort auch regelmäßig begegnen, kommen in den ELTERN-AGs von Familienzentren Eltern dazu, deren Kinder in unterschiedlichen Einrichtungen betreut werden oder die ihre Kinder selbst betreuen. Möglich ist auch eine Kombination, wenn zu einem Familienzentrum auch eine Kindertagesstätte gehört und in der ELTERN-AG Eltern aus dieser Einrichtung mit Eltern aus weiteren Einrichtungen zusammen kommen. Damit ergibt sich für die ELTERN-AGs aus diesem Setting eine etwas größere Heterogenität der Eltern im Hinblick auf diesen Hintergrund.
<b>Setting „Offene Gruppe“</b>	Als „Offene Gruppe“ wurde im Rahmen der Untersuchung Settings benannt, bei dem Träger ELTERN-AGs nicht vorrangig für Eltern einer bestimmten Einrichtung anbieten, sondern diese für Eltern aus verschiedenen Einrichtungen und Wohnvierteln und offen für alle Zielgruppeneltern gestalten. Dabei wurden die ELTERN-AGs zwar in bestimmten Räumlichkeiten – etwa in einer Kindertagesstätte – durchgeführt, es konnten aber unterschiedliche Zielgruppeneltern daran teilnehmen. Dadurch wiesen diese ELTERN-AGs im Vergleich zu den ELTERN-AGs aus den anderen Settings eine größere Heterogenität in Bezug auf die Verteilung des Wohnortes oder den Migrationshintergrund der teilnehmenden Eltern auf.

Unter allen Eltern, die zum ersten Messzeitpunkt im Rahmen der Evaluation der ELTERN-AG mit dem Fragebogen-Set befragt werden konnten (n=122), nahmen 25 % (n=30) an ELTERN-AGs teil, die angebunden an eine Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahme durchgeführt wurden und 7 % (n=9) an einer ELTERN-AG, die im Rahmen einer Maßnahme „Betreutes Wohnen“ angeboten wurde. 20 % (n=25) der Eltern waren TeilnehmerInnen der ELTERN-AGs in Familienzentren ähnlichen

Einrichtungen und 10 % (n=12) nahmen an einer ELTERN-AG mit offener Gruppe teil. Die größte Gruppe wurde mit 38 % (n=46) von den TeilnehmerInnen der ELTERN-AGs gestellt, welche im Setting „Kindertagesstätte“ angeboten wurden. Die Abb. 11 stellt diese Verteilung grafisch dar.



**Abbildung 11:** Verteilung der Evaluation-TeilnehmerInnen (n=122) zum 1. MZP auf die Settings

### 6.3.2 Eltern und ihre Kinder

Da die wissenschaftliche Begleitung als fester Bestandteil der ELTERN-AG vermittelt und durch eine enge Kooperation mit dem Team der MAPP-Empowerment gGmbH, den Trägerleitungen und den MentorInnen organisiert wurde, konnte in allen Untersuchungsgruppen eine große Bereitschaft zur Teilnahme an den Untersuchungen vermerkt werden. In den ELTERN-AGs und in der Kontrollgruppe wurden vier Messzeitpunkte durchgeführt, in den Schulungs-ELTERN-AGs waren es drei.

Im folgenden Kapitel wird berichtet, welche Stichprobengrößen in den verschiedenen Untersuchungsgruppen über die Evaluationslaufzeit hinweg realisiert wurden. Beschrieben werden jeweils für die begleiteten ELTERN-AGs, Kontrollgruppen und Schulungs-ELTERN-AGs, wie viele Probanden an den Fragebogenbefragungen, den Kindertestungen und den Eltern-Interviews teilgenommen haben. Unterschieden wird dabei zwischen der Teilnahme an *einzelnen* Messzeitpunkten (s. Tab. 23) und der Teilnahme an *mehreren* Messzeitpunkten (nachfolgend *Panel*daten genannt; s. Tab. 24).

Während die Daten aller Eltern, die zumindest an der ersten Befragung teilgenommen haben, für die Analyse der Ausgangswerte (wie beispielsweise Zielgruppenzugehörigkeit und Erwartungen an die ELTERN-AG) herangezogen wurden, konnten für die Auswertungen der Vorher-Nachher-Vergleiche nur die Eltern und Kinder einbezogen werden, für die Daten zu mehreren Messzeitpunkten (im optimalen Fall zu mindestens drei Messzeitpunkten) vorlagen.

**Tabelle 23:** Überblick über die Teilnahme von Eltern, Kindern und MentorInnen an den einzelnen Erhebungen zu den Messzeitpunkten 1 bis 4

Teilnahme an der ...	Eltern-Untersuchungsgruppen			Summe
	ELTERN-AG	Kontrollgruppe	Schulungs-ELTERN-AG	
... 1. Fragebogen-Befragung	122	50	206	378
... 2. Fragebogen-Befragung	81	47	136	219
... 3. Fragebogen-Befragung	69	47	63	179
... 4. Fragebogen-Befragung	27	38	nicht vorgesehen	65
<b>Summe</b>				<b>841</b>
... 1. Kindertestung (ET 6-6)	64	50	nicht vorgesehen	114
... 2. Kindertestung (ET 6-6)	49	47	nicht vorgesehen	96
... 3. Kindertestung (ET 6-6)	45	46	nicht vorgesehen	91
... 4. Kindertestung (ET 6-6) - verkürzte Fassung -	19	36	nicht vorgesehen	55
<b>Summe</b>				<b>356</b>
... 1. Eltern-Interview	<b>23</b>	nicht vorgesehen	nicht vorgesehen	<b>23</b>
... 2. Eltern-Interview	<b>16</b>	nicht vorgesehen	nicht vorgesehen	<b>16</b>
... 3. Eltern-Interview	<b>13</b>	nicht vorgesehen	nicht vorgesehen	<b>13</b>
... 4. Eltern-Interview	<b>5</b>	nicht vorgesehen	nicht vorgesehen	<b>5</b>
<b>Summe</b>				<b>57</b>

### Teilnahme von Eltern an den einzelnen Fragebogenbefragungen

In den 15 untersuchten ELTERN-AGs beteiligten sich insgesamt 122 Eltern an der Fragebogen-Befragung zum ersten Messzeitpunkt. Zum zweiten Messzeitpunkt nahmen 81 ELTERN-AG-Eltern an der Fragebogen-Befragung teil, zum dritten Messzeitpunkt (Nachtreffen) 69 und zum vierten Messzeitpunkt 27 (postalische Befragung).

Aus der Kontrollgruppe lagen Fragebögen von 50 Eltern zum ersten Messzeitpunkt, von jeweils 47 zum zweiten und dritten Messzeitpunkt, von 38 zum vierten Messzeitpunkt vor.

In den Schulungs-ELTERN-AGs nahmen zum ersten Messzeitpunkt 206, zum zweiten Messzeitpunkt 136 und zum dritten Messzeitpunkt 63 Eltern an der Befragung teil. Ein vierter Messzeitpunkt wurde hier nicht durchgeführt. Insgesamt wurden über alle Messzeitpunkte und alle Untersuchungsgruppen hinweg 841 Fragebogen-Befragungen durchgeführt.

### Teilnahme von Kindern an den einzelnen Entwicklungstestungen

Ihre Kinder konnten die Eltern der ELTERN-AGs und der Kontrollgruppe im Rahmen der Evaluation mit dem ET 6-6 testen lassen, wenn ihr jeweils jüngstes Kind zu Beginn der ELTERN-AG zwischen sechs Monaten und viereinhalb Jahren alt gewesen war. Voraussetzung war generell, dass die Eltern selber an den Fragebogen-Befragungen teilnahmen und ihr Kind zum jeweils vorausgegangenen Messzeitpunkt bereits an der Entwicklungstestung teilgenommen hatte.

Zum ersten Messzeitpunkt konnten 64 Kinder der ELTERN-AG-TeilnehmerInnen und 50 Kinder der Kontrollgruppen-TeilnehmerInnen hinsichtlich ihrer Entwicklung getestet werden. Zum zweiten Messzeitpunkt waren es in den ELTERN-AGs 49 und in der Kontrollgruppe 47 Kinder, zum dritten Messzeitpunkt 45 ELTERN-AG-Kinder und 46 Kontrollgruppen-Kinder und zum vierten Messzeitpunkt 19 Kinder aus ELTERN-AGs und 36 Kinder aus der Kontrollgruppe. In den Schulungs-ELTERN-AGs wurden keine Kindertestungen durchgeführt.

Insgesamt wurden über alle Messzeitpunkte und alle Untersuchungsgruppen hinweg 356 Entwicklungstestungen mit dem ET 6-6 durchgeführt, 55 davon (zum 4. Messzeitpunkt) in gekürzter Form über Eltern-Befragungen.

### Teilnahme von Eltern an den einzelnen Eltern-Interviews

Eltern-Interviews wurden nur mit einzelnen Eltern aus ELTERN-AGs zum ersten bis dritten Messzeitpunkt und in Einzelfällen zudem zum vierten Messzeitpunkt geführt. Voraussetzung für die Messzeitpunkte 2 bis 4 war, dass die Eltern auch beim jeweils vorangegangenen Messzeitpunkt interviewt worden waren. Zum ersten Messzeitpunkt wurden 23 Eltern interviewt, zum zweiten waren es 16, zum dritten 13 und zum vierten Messzeitpunkt fünf Eltern.

Insgesamt wurden über alle Messzeitpunkte und alle Untersuchungsgruppen hinweg 57 Eltern-Interviews durchgeführt.

### Teilnahme von Eltern am Panel

Unterteilt wird im vorliegenden Bericht zwischen Paneldaten *erster bis zweiter Messzeitpunkt* (die Eltern haben zum ersten und zweiten Termin an der Evaluation teilgenommen), *erster bis dritter Messzeitpunkt* (Teilnahme an allen drei Evaluationsterminen) und *erster bis vierter Messzeitpunkt* (Teilnahme an allen vier Messzeitpunkten). Die Tab. 24 gibt einen Überblick über die entsprechenden TeilnehmerInnenanzahlen.

**Tabelle 24:** Überblick über die Teilnahme von Eltern und Kindern an mehreren Messzeitpunkten (Paneldaten)

Teilnahme ...	Untersuchungsgruppen			
	ELTERN-AG	Kontrollgruppe	Schulungs-ELTERN-AG	Summe
<b>... am Panel 1.-2. MZP</b>				
... 1. bis 2. FB-Befragung	77	47	108	232
... 1. bis 2. Kindertestung	49	47	nicht vorgesehen	96
... 1. bis 2. Interview	16	nicht vorgesehen	nicht vorgesehen	16
<b>... am Panel 1.-3. MZP</b>				
... 1. bis 3. FB-Befragung	65	47	49	161
... 1. bis 3. Kindertestung	45	46	nicht vorgesehen	91
... 1. bis 3. Interview	13	nicht vorgesehen	nicht vorgesehen	13
<b>... am Panel 1.-4. MZP</b>				
... 1. bis 4. FB-Befragung	27	38	nicht vorgesehen	65
... 1. bis 4. Kindertestung	19	36	nicht vorgesehen	55
... 1. bis 4. Interview	5	nicht vorgesehen	nicht vorgesehen	5

**ELTERN-AG:** In den untersuchten ELTERN-AGs nahmen 77 Eltern an sowohl der ersten als auch zweiten Eltern-Befragung teil. 49 ließen zu beiden Messzeitpunkten ihr Kind testen und mit 16 ELTERN-AG-Eltern konnte ein erstes und zweites Interview geführt werden.

Für die Messzeitpunkte 1 bis 3 liegen aus der ELTERN-AG 65 Eltern-Fragebögen, 45 Kindertestungen und 13 Interviews vor. Das Panel für die Teilnahme an allen vier Messzeitpunkten umfasst in der Treatmentgruppe ELTERN-AG 27 Eltern-Fragebögen, 19 Kindertests und fünf Interviews.

**Kontrollgruppe:** Aus der Kontrollgruppe liegen für das *Panel erster bis zweiter Messzeitpunkt* 47 Eltern-Fragebögen und ebenso viele Kindertests vor. Alle Kontrollgruppen-Eltern, die am zweiten Messzeitpunkt an der Evaluation teilnahmen, taten dieses auch zum dritten Messzeitpunkt, sodass das *Panel erster bis dritter Messzeitpunkt* ebenfalls 47 Eltern-Fragebögen umfasst. Bei den Kindertests gab es mit 46 Testungen einen Test weniger als noch zum zweiten Messzeitpunkt<sup>115</sup>. Zu allen vier Messzeitpunkten nahmen in der Kontrollgruppe 38 Eltern an den Befragungen und 36 Eltern mit ihren Kindern an den Kindertestungen teil.

**Schulungs-ELTERN-AG:** Für die Schulungs-ELTERN-AGs liegen für das *Panel erster bis zweiter Messzeitpunkt* 108 und für das *Panel erster bis dritter Messzeitpunkt* 49 Eltern-Fragebögen vor. Kindertestungen und Interviews wurden in den Schulungs-ELTERN-AGs nicht durchgeführt.

<sup>115</sup> Dieses liegt daran, dass ein Kind, das zum ersten und zweiten Messzeitpunkt getestet wurde und dessen Mutter auch zum dritten Messzeitpunkt weiterhin an der Evaluation teilnahm, bei diesem dritten Testtermin bereits zu alt war, um mit dem ET 6-6 (Petermann et al. 2006) getestet zu werden.

Zusammenfassend wurden im Evaluationszeitraum über alle drei Untersuchungsgruppen hinweg (ELTERN-AG, Kontrollgruppe und Schulungs-ELTERN-AG) zum ersten und zweiten Messzeitpunkt 232 Eltern mit Eltern-Fragebögen befragt, 16 in Eltern-Interviews und 96 Entwicklungstests durchgeführt. Zu drei Messzeitpunkten wurden insgesamt 161 Eltern-Befragungen, 91 Kindertestungen und 13 Interviews durchgeführt. Für alle vier Messzeitpunkte liegen Daten aus insgesamt 65 Eltern-Fragebögen, 55 Kindertests und fünf Interviews vor. Die vorliegende Arbeit konzentriert sich auf die Auswertungen der Messzeitpunkte 1 bis 3.

### 6.3.3 Trägerleitungen, MentorInnen und Team der MAPP

Insgesamt wurden Interviews mit 16 Trägerleitungen geführt, die im Untersuchungszeitraum eine ELTERN-AG angeboten haben, sowie mit 29 MentorInnen untersuchter ELTERN-AGs. Die Interviews fanden jeweils erst nach Abschluss der ELTERN-AG statt, damit die Trägerleitungen und MentorInnen über bereits mit dem Programm gesammelte Erfahrungen berichten konnten.

Zusätzlich zu diesen Befragungen wurden zehn Interviews mit insgesamt acht MitarbeiterInnen der MAPP-Empowerment gGmbH geführt – davon mit zwei Personen sowohl im ersten Forschungsjahr, gleich zu Beginn der wissenschaftlichen Begleitung (Juni/Juli 2010), als auch im dritten Forschungsjahr (s. für diese Zahlen Tab. 25), mit drei Personen im ersten Forschungsjahr und weiteren drei Personen im dritten Forschungsjahr.

**Tabelle 25:** Überblick über die Teilnahme an den einzelnen Interviews zu den Messzeitpunkten 1 bis 4

Untersuchungsgruppen	Anzahl Interviews	Anzahl der Messzeitpunkte
Trägerleitungen	16	ein Messzeitpunkt
MentorInnen	29	ein Messzeitpunkt
MitarbeiterInnen der MAPP-Empowerment gGmbH	10	zehn Interviews mit acht Personen, zwei Personen wurden im ersten <u>und</u> dritten Forschungsjahr interviewt

## 6.4 Bereinigung des SPSS-Datensatzes

Der SPSS-Datensatz für die Auswertung der quantitativ erhobenen Daten umfasst die Fragebogen-Angaben sowie Testergebnisse aller Eltern und ihrer Kinder aus den drei Untersuchungsgruppen (ELTERN-AG, Kontrollgruppe und Schulungs-ELTERN-AG) zu allen erhobenen Messzeitpunkten. Vor der abschließenden Analyse dieser Daten wurde eine gründliche Prüfung des Datensatzes vorgenommen, um insbesondere Eingabefehler aufzudecken und korrigieren zu können.



Dafür wurden zunächst für alle interessierenden Variablen Häufigkeitsauszählungen der für sie eingegebenen Werte durchgeführt, um vor dem Hintergrund der in SPSS vordefinierten Wertebereiche der Variablen „(...) sachlogisch unmögliche Werte zu erkennen“<sup>116</sup> (Bühl 2012, S. 267). Um den Datensatz zudem von sonstigen Fehlern zu bereinigen, wurden die Eingaben stichprobenartig gewählter Eltern-Fragebögen und Kindertest-Protokollbögen vollständig überprüft, indem jeder einzelne im Fragebogen/Test enthaltene Variablenwert mit dem im SPSS-Datensatz eingegebenen Wert verglichen und letzterer ggf. korrigiert wurde. Für diese Stichprobe wurde jeder zehnte (oder sogar bis zu jeder fünfte) von Dateneingebenden eingegebene Fragebogen bzw. Test herangezogen und jeweils von anderen als den Ursprungseingebenden überprüft.

## 6.5 Kontrollgruppen-Parallelisierung

Bevor im Kap. 7 die Ergebnisse der Untersuchungsmerkmale „wahrgenommene soziale Unterstützung“, „Erziehungsverhalten“ und „Erziehungskompetenz“ bzw. „elterliches Kompetenzgefühl“ der Befragten sowie der Entwicklung ihrer Kinder vorgestellt werden, soll an dieser Stelle zunächst die Frage geklärt werden, ob sich die Eltern der Kontrollgruppe hinsichtlich ihrer Ausgangswerte bei diesen Untersuchungsmerkmalen und ihrer Soziodemografie tatsächlich nicht signifikant von den Eltern der ELTERN-AGs unterscheiden – ob also eine Parallelisierung der beiden Gruppen gelungen war. Hinsichtlich der Soziodemografie wurden folgende Vergleiche vorgenommen:

- Geschlechterverteilung,
- Altersverteilung,
- Kinderanzahl,
- vorherige Teilnahme an einem Elternprogramm,
- Familienstand,
- Zielgruppenzugehörigkeit anhand der ELTERN-AG-Zielgruppenkriterien und des
- Brandenburger Sozialindex.

In die Vergleiche gingen die Daten aller Eltern ein, die zum ersten Messzeitpunkt an der Eltern-Befragung teilgenommen hatten. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die soziodemografischen Ausgangswerte beider Gruppen weitgehend miteinander vergleichbar waren, während es hinsichtlich der genannten untersuchungsrelevanten Merkmale im Ursprungspanel einige Unterschiede gab. In Tab. 26 werden zunächst die Ergebnisse *aller* soziodemografischen

---

<sup>116</sup> Was beispielsweise bei einer Variable, die auf einer fünfstufigen Skala erfasst worden war und deren in SPSS definierter Wertebereiche zwischen 1 und 5 lag (z. B. 1=“trifft nicht zu“, 2=“trifft eher zu“, 3=“trifft teilweise zu“, 4=“trifft zu“, 5=“trifft genau zu“) in SPSS der Wert 6 eingegeben worden, so konnte dieses durch die Häufigkeitsauszählung aufgedeckt werden.

Vergleiche dargestellt. Tab. 27 im Kap. 6.5.3 und Tab. 28 im Kap. 6.5.4 fassen die Ergebnisse der Vergleiche untersuchungsrelevanter Merkmale zusammen. Die folgenden Kapitel beschreiben die Vergleichsergebnisse zur Soziodemografie (Kap. 6.5.1), zur Zielgruppenzugehörigkeit (Kap. 6.5.2), zu den Skalenwerten des F-SozU K-14, EFB-K und FKE (Kap. 6.5.3) sowie zum Entwicklungsstand der Kinder (Kap. 6.5.4). Sie konzentrieren sich dabei auf die Beschreibung der Ausgangswerte, bei denen zwischen den beiden Gruppen Unterschiede aufgetreten waren.

**Tabelle 26:** Vergleich soziodemografischer Ausgangswerte von Eltern der ELTERN-AG und der Kontrollgruppe

Statistische Daten	ELTERN-AG (n=122)	Kontrollgruppe (n=50)
<b>Soziodemografie und Lebenssituation</b>		
Geschlecht	95 % Frauen 5 % Männer	94 % Frauen 6 % Männer
Altersspanne	geb. zw. 1963 und 1995 16-47 Jahre alt	geb. zw. 1967 und 1994 17-43 Jahre alt
Durchschnittsalter	27,8 Jahre	26,3 Jahre
Kinderanzahl	0-7 eigene Kinder (15 Teilnehmerinnen schwanger)	1-4 eigene Kinder (1 Teilnehmerin schwanger)
durchschnittliche Kinderanzahl	1,7 Kinder	1,9 Kinder
vorherige Teilnahme an einem Elternprogramm	ja: 14,5 % nein: 85,5 %	nein: 100 %
aktueller Familienstand	28,1 % unverheiratet, ohne Partner 26,4 % unverheiratet, mit Partner zusammen lebend 19,0 % unverheiratet, mit Partner getrennt lebend 17,4 % verheiratet, zusammen lebend 4,1 % verheiratet, getrennt lebend 5,0 % geschieden, getrennt lebend	20,4 % unverheiratet, ohne Partner 38,8 % unverheiratet, mit Partner zusammen lebend 18,4 % unverheiratet, mit Partner getrennt lebend 14,3 % verheiratet, zusammen lebend 6,1 % verheiratet, getrennt lebend 2,0 % geschieden, getrennt lebend
zusammenlebend mit dem Vater des jüngsten Kindes	ja: 27,8 % nein: 72,2 %	ja: 40,0 % nein: 60,0 %
alleinerziehend	ja: 64,7 % nein: 35,3 %	ja: 54,0 % nein: 46,0 %
Erwerbstätigkeitsstatus	nicht berufstätig: 67,8 % berufstätig: 17,4 % in Bildungs-/Qualifizierungsmaßnahme: 14,8 %	nicht berufstätig: 79,6 % berufstätig: 14,3 % in Bildungs-/Qualifizierungsmaßnahme: 16,1 %
alleinerziehend <u>und</u> Erhalt finanzieller Unterstützung zur Lebensführung	58,8 %	48,0 %
<b>Zielgruppenzugehörigkeit</b>		
Zugehörigkeit zur Zielgruppe	96 %	100 %
durchschnittliche Anzahl erfüllter Zielgruppenkriterien	2,8 (zwischen 0-6 Kriterien)	2,8 (zwischen 1-5 Kriterien)
Erfüllung konkreter Kriterien	niedrige Schulbildung: 41 % niedrige Berufsbildung: 46 % Erhalt finanz. Unterstützung: 86 % Migrationshintergrund: 10 % Krankheit: 17 % alleinerziehend: 63 % minderjährig: 17 %	niedrige Schulbildung: 60 % niedrige Berufsbildung: 50 % Erhalt finanz. Unterstützung: 86 % Migrationshintergrund: 4 % Krankheit: 12 % alleinerziehend: 54 % minderjährig: 12 %
Sozialstatus nach dem Brandenburger Sozialindex (BSI)	niedrig: 75,5 % mittel: 20,9 % hoch: 3,6 %	niedrig: 86,0 % mittel: 11,6 % hoch: 2,3 %

### 6.5.1 Vergleich: soziodemografische Ausgangswerte

Die Eltern der Kontrollgruppe wiesen im Vergleich zu denen der ELTERN-AGs eine ähnliche Altersverteilung mit einem ähnlichen Altersdurchschnitt auf ( $\bar{x}_{\text{Kontroll}}=26,3$ ;  $\bar{x}_{\text{EAG}}=27,8$ ) und hatten durchschnittlich in etwa gleich viele eigene Kinder ( $\bar{x}_{\text{Kontroll}}=1,9$ ;  $\bar{x}_{\text{EAG}}=1,7$ ). Auch die Geschlechterverteilung (Frauenanteil: 95 % in der ELTERN-AG-Gruppe und 94 % in der Kontrollgruppe) war zum ersten Messzeitpunkt in etwa vergleichbar. Beim Vergleich der Familienstatus-Aufteilung fiel auf, dass es zwar in etwa gleich viele Eltern gab, die nicht verheiratet waren, es in der ELTERN-AG der Anteil der Eltern ohne PartnerIn aber um acht Prozentpunkte höher lag und dafür in der Kontrollgruppe deutlich mehr Eltern angaben, eine/einen PartnerIn zu haben und mit diesem/r auch zusammen zu leben (in der ELTERN-AG 26 %, in der Kontrollgruppe 39 %). Dazu passt auch das Ergebnis, dass in der ELTERN-AG mehr Alleinerziehende waren als in der Kontrollgruppe (65 % bzw. 54 %) und dass die Kontrollgruppen-Eltern öfter mit dem Vater ihres jüngsten Kindes zusammen lebten (in der ELTERN-AG 28 %, in der Kontrollgruppe 40 %).

### 6.5.2 Vergleich: Zielgruppenzugehörigkeit

Mit Blick auf die Zielgruppenerreichung kann festgehalten werden, dass eine Parallelisierung der beiden Gruppen weitgehend gelungen ist: In der ELTERN-AG gehörten 96 % und in der Kontrollgruppe 100 % der Eltern nach den Kriterien der ELTERN-AG zur Zielgruppe sozial benachteiligter Eltern (s. zu den Kriterien und zur Zielgruppenerreichung in der ELTERN-AG ausführlich die Diskussion in Kap. 9.1). Durchschnittlich wurden von den insgesamt sieben Kriterien in beiden Gruppen 2,8 erfüllt, wobei die meisterfüllten Kriterien in beiden Gruppen ein *Alleinerziehendenstatus* und der *Erhalt finanzieller Unterstützung zur Lebensführung* waren. Nur bei einem Zielgruppenkriterium fiel ein deutlicher Unterschied auf: In der Kontrollgruppe befanden sich mit 60 % deutlich mehr Mütter mit *niedriger Schulbildung* (kein Schulabschluss oder Abschluss 9. Klasse) als in der Treatmentgruppe (41 %). Zudem fiel auf, dass in der Kontrollgruppe mehr Eltern nicht berufstätig waren (80 % zu 68 %). Beim Brandenburger Sozialstatus lag der Anteil der Eltern mit niedrigem Sozialstatus in der Kontrollgruppe um rund zehn Prozentpunkte höher als in der Treatmentgruppe.

### 6.5.3 Vergleich: untersuchungsrelevante elternbezogene Maße

Zum Vergleich der elternbezogenen Maße wahrgenommene soziale Unterstützung (F-SozU K-14), Erziehungsverhalten (EFB-K) und Erziehungskompetenz der TeilnehmerInnen (FKE) wurden t-Tests

für unabhängige Stichproben durchgeführt. Tab. 27 fasst die Ergebnisse zusammen, die im Folgenden beschrieben werden.

**Tabelle 27:** Vergleich der Ausgangswerte elternbezogener Maße in der ELTERN-AG und der Kontrollgruppe zum 1. Messzeitpunkt

elternbezogene Maße	ELTERN-AG			Kontrollgruppe			p	Cohens d
	$\bar{x}$	s	n	$\bar{x}$	s	n		
Wahrgenommene soziale Unterstützung (F-SozU K-14)	3.7	.79	121	4.0	.74	50	.02	.39
Erziehungsverhalten (EFB-K)	3.0	.78	117	3.0	.81	47	.64	.00
Elterliches Kompetenzgefühl (FKE)	4.3	.60	116	4.5	.73	49	.06	.30

Anmerkungen: Konventionen für Cohens d (Cohen 1988): d=.02 kleiner Effekt; d=.05 mittlerer Effekt; d=.08 großer Effekt

### Eltern, die zumindest an der ersten Befragung teilnahmen

In die Mittelwertvergleiche wurden zunächst die Ausgangswerte aller TeilnehmerInnen der ELTERN-AG und der Kontrollgruppe, die zumindest beim ersten Messzeitpunkt an der Befragung teilgenommen hatten. Es zeigte sich, dass zum ersten Messzeitpunkt bezüglich des Erziehungsverhaltens (EFB-K) keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen vorlagen. Die Ausgangswerte konnten hier demnach als gleich angesehen werden. Anders war dieses bei der wahrgenommenen sozialen Unterstützung (F-SozU K-14): Diese war bei den TeilnehmerInnen der Kontrollgruppe, die zum ersten Messzeitpunkt den Eltern-Fragebogen ausfüllten, signifikant höher als bei den TeilnehmerInnen der ELTERN-AG (kleiner Effekt). Bei der Erziehungskompetenz (FKE) lag ein marginal signifikanter Unterschied vor (kleiner Effekt). Für die Auswertungen der Vorher-Nachher-Vergleiche war dies zu beachten (s. für den Umgang mit den ungleichen Ausgangswerten die Diskussion im Kap. 9.5.2).

### Eltern, die an allen drei Befragungen teilnahmen (Panel)

Da in die Analysen von Veränderungen in den untersuchungsrelevanten Merkmalen nur Daten von Eltern einbezogen werden konnten, die nicht nur zum ersten, sondern zu allen drei Messzeitpunkten an der Evaluation teilgenommen hatten, mussten zudem die Ausgangsdaten dieser Panel-TeilnehmerInnen aus der Treatment- und der Kontrollgruppe hinsichtlich ihrer Parallelität untersucht werden. Es zeigte sich, dass auch hier der bereits gefundene signifikante Mittelwertunterschied der wahrgenommenen sozialen Unterstützung (F-SozU K-14; kleiner Effekt)<sup>117</sup> zwischen den

<sup>117</sup> F-SozU K-14:  $\bar{x}_{\text{EAG}}=3,7$  mit  $s=.81$  und  $n=76$ ;  $\bar{x}_{\text{Kontroll}}=4,0$  mit  $s=.76$  und  $n=47$ ;  $p=.02$ ; Cohens  $d=.38$

Ausgangswerten beider Gruppen vorlag. Während es bezüglich des Erziehungsverhaltes (EFB-K) auch dann weiterhin keine signifikanten Mittelwertunterschiede gab, wenn man nur die Panel-TeilnehmerInnen für den Mittelwertvergleich heranzog, unterschieden sich die beiden Gruppen nun allerdings auch bezüglich ihrer Ausgangswerte elterlichen Kompetenzgefühls (FKE; kleiner Effekt)<sup>118</sup> hochsignifikant voneinander.

### 6.5.4 Vergleich: Entwicklungsstand der Kinder

Für die Vergleiche des *Entwicklungsstands* (getestet mit dem Entwicklungstest ET 6-6) der jeweils jüngsten Kinder der ELTERN-AG-Eltern und der Kontrollgruppen-Eltern wurden zu jeder mit dem ET 6-6 getesteten Entwicklungsdimension (Körper- und Handmotorik, kognitive Entwicklung mit den Bereichen Handlungsstrategien, Gedächtnis, Kategorisieren und Körperbewusstsein, Sprachentwicklung mit den Bereichen rezeptive Sprache und Sprachgebrauch, soziale und emotionale Entwicklung sowie zu dem Subtest Nachzeichnen) t-Tests für unabhängige Stichproben berechnet. In Tab. 28 werden die Ergebnisse zusammengefasst.

**Tabelle 28:** Vergleich der Ausgangswerte im ET 6-6 der ELTERN-AG-Kinder und der Kontrollgruppenkinder

elternbezogene Maße	ELTERN-AG			Kontrollgruppe			p	Cohens d
	$\bar{x}$	s	n	$\bar{x}$	s	n		
Körpermotorik im ET 6-6	-.046	1.1	53	-.344	1.0	47	.169	-.283
Handmotorik im ET 6-6	-.448	1.2	56	-.974	1.4	47	.044	-.403
Gedächtnis im ET 6-6	-.443	1.2	17	-.053	1.3	7	.494	.312
Handlungsstrategien	-.793	1.2	53	-.625	.94	47	.434	.156
Kategorisieren im ET 6-6	-.310	1.1	29	-.195	.96	21	.708	.111
Körperbewusstsein im ET 6-6	-.485	1.1	52	-.445	1.0	47	.847	.038
Rezeptive Sprache im ET 6-6	-.203	1.6	47	-.414	1.0	43	.462	-.158
Expressiver Sprachgebrauch im ET 6-6	-.067	1.2	56	-.709	1.2	47	.009	-.535
Sozialentwicklung im ET 6-6	-.266	1.2	56	-.709	1.2	47	.402	-.369
Emotionale Entwicklung im ET 6-6	-.429	1.3	56	-.597	1.2	47	.497	-.134
Subtest Nachzeichnen im ET 6-6	-.508	.86	13	-.376	.40	5	.749	.197

Anmerkungen: Konventionen für Cohens d (Cohen 1988): d=.02 kleiner Effekt; d=.05 mittlerer Effekt; d=.08 großer Effekt

<sup>118</sup> FKE:  $\bar{x}_{\text{EAG}}=4,2$  mit  $s=.59$  und  $n=72$ ;  $\bar{x}_{\text{Kontroll}}=4,5$  mit  $s=.66$  und  $n=46$ ;  $p=.01$ ; Cohens  $d=.48$

### Kinder, die zumindest an der ersten Testung teilnahmen

Zunächst wurden auch hier die z-standardisierten Daten aller Kinder der ELTERN-AG-TeilnehmerInnen und der Kontrollgruppen-TeilnehmerInnen herangezogen, die zumindest zum ersten Messzeitpunkt an der Evaluation teilnahmen und mit dem ET 6-6 getestet werden konnten. Es zeigte sich, dass es ausschließlich in Bezug auf den Entwicklungsstand im Bereich der Handmotorik (kleiner Effekt) und des expressiven Sprachgebrauchs (mittlerer Effekt) signifikante Unterschiede zwischen den Kindern der Kontrollgruppe und der ELTERN-AG gab. In beiden Fällen lagen die Ausgangstestwerte der Kontrollgruppenkinder niedriger als die der ELTERN-AG-Kinder. Die Kinder der ELTERN-AGs hatten also zu Beginn der Untersuchungen in ihrer Handmotorik und ihrem expressiven Sprachgebrauch im Durchschnitt einen Entwicklungsvorsprung vor den Kindern der Kontrollgruppe. In allen anderen Entwicklungsdimensionen waren die Unterschiede nicht signifikant, sodass davon auszugehen ist, dass es in den Ausgangswerten der kindlichen Entwicklung – mit den beiden genannten Ausnahmen – keine Unterschiede zwischen den beiden Gruppen gab. Insbesondere für die Entwicklungsdimension Gedächtnis sowie den Subtest Nachzeichnen müssen die Ergebnisse allerdings mit Vorbehalt interpretiert werden, da die Teil-Stichproben in der Kontrollgruppe hier sehr klein waren.

### Kinder, die an allen drei Testungen teilnahmen (Panel)

In Bezug auf die kindliche Entwicklung wurden zudem die Ausgangswerte der Kinder beider Gruppen miteinander verglichen, die nicht nur zum ersten, sondern zu allen Messzeitpunkten mit dem ET 6-6 getestet werden konnten. Neben den bereits gefundenen signifikanten Mittelwertunterschieden bezüglich der Handmotorik (mittlerer Effekt)<sup>119</sup> und des expressiven Sprachgebrauchs (mittlerer Effekt)<sup>120</sup> zeigten sich nun in dieser verringerten Panelstichprobe zudem signifikante Unterschiede in den Ausgangswerten der Körpermotorik (kleiner Effekt)<sup>121</sup> und der rezeptiven Sprache (kleiner Effekt)<sup>122</sup>. In den Bereichen der kognitiven Entwicklung, der sozialen und der emotionalen Entwicklung gab es weiterhin keine signifikanten Unterschiede zwischen den Ausgangswerten beider Gruppen (s. für den Umgang mit den ungleichen Ausgangswerten die Diskussion im Kap. 9.5.2).

---

<sup>119</sup> Handmotorik:  $\bar{x}_{\text{EAG}}=-,26$  mit  $s=1.2$  und  $n=40$ ;  $\bar{x}_{\text{Kontroll}}=-,96$  mit  $s=1.1$  und  $n=43$ ;  $p=.00$ ; Cohens  $d=-.608$

<sup>120</sup> expressiver Sprachgebrauch:  $\bar{x}_{\text{EAG}}=.01$  mit  $s=1.3$  und  $n=39$ ;  $\bar{x}_{\text{Kontroll}}=-,68$  mit  $s=1.2$  und  $n=43$ ;  $p=.02$ ; Cohens  $d=-.552$

<sup>121</sup> Körpermotorik:  $\bar{x}_{\text{EAG}}=-,06$  mit  $s=1.3$  und  $n=38$ ;  $\bar{x}_{\text{Kontroll}}=-,39$  mit  $s=1.0$  und  $n=43$ ;  $p=.02$ ; Cohens  $d=-.285$

<sup>122</sup> Rezeptive Sprache:  $\bar{x}_{\text{EAG}}=.10$  mit  $s=.93$  und  $n=33$ ;  $\bar{x}_{\text{Kontroll}}=-,39$  mit  $s=1.1$  und  $n=40$ ;  $p=.04$ ; Cohens  $d=.481$

## 6.6 Evaluations-Drop-out-Analyse

Eine der großen Herausforderungen in Längsschnittuntersuchungen stellen fehlende Werte und insbesondere Drop-outs dar, da sie zu einer Verfälschung und Einschränkung der Aussagekraft der Untersuchungsergebnisse führen können (Mayer 2012, S. 207).

Für die Bewertung der Effektivität der ELTERN-AG stellte sich im Rahmen der Untersuchung auch die Frage, ob sich die Eltern, welche die Teilnahme an der Evaluation vorzeitig beendet hatten – also nur am ersten (Drop-out zum zweiten Messzeitpunkt) bzw. nur am ersten und zweiten, nicht aber am dritten Messzeitpunkt (Drop-out zum dritten Messzeitpunkt) teilnahmen – von den Eltern unterschieden, die zumindestens zwei bzw. zu allen drei Messzeitpunkten an der Untersuchung teilgenommen hatten (Panelbefragung). Dafür wurde eine Drop-out-Analyse durchgeführt. Hier ist zwischen dem Drop-out der Forschungsteilnahme und dem Drop-out der Programtteilnahme zu unterscheiden. Diese unterscheiden sich aus folgenden Gründen:

Der erste Evaluations-Messzeitpunkt wurde in allen ELTERN-AGs im Rahmen des zweiten ELTERN-AG Treffens durchgeführt. Hierbei wurde eine Vollerhebung unter allen anwesenden Eltern angestrebt. Es gab aber auch Eltern, die zwar an der ELTERN-AG teilnahmen, aber beim zweiten Treffen nicht anwesend waren. Einige dieser Eltern füllten den Fragebogen nachträglich und zeitnah dennoch aus, für andere lag zum ersten Messzeitpunkt kein Fragebogen vor. Gleiches trat auch beim zweiten Messzeitpunkt auf, der im Rahmen des vorletzten Treffens stattfand. Auch gab es Eltern, die erst nach dem zweiten Treffen in die ELTERN-AG kamen und daher erst zum zweiten Messzeitpunkt befragt werden konnten. Im vorliegenden Kapitel geht es allein um den Drop-out der Forschungsteilnahme.

Da in den Auswertungen der Evaluationsergebnisse sowohl Veränderungen zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt betrachtet wurden als auch zwischen dem ersten und dem dritten Messzeitpunkt – und dabei verschiedene Stichprobengrößen herangezogen wurden (s. Kap. 6.3) – wurde auch bei der Drop-out-Analyse zwischen einem Evaluations-Drop-out zum zweiten und zum dritten Messzeitpunkt unterschieden. Die Ergebnisse für beide Analysen werden im Folgenden vorgestellt. Sie beziehen sich ausschließlich auf die Eltern der ELTERN-AG. In der Kontrollgruppe gab es so gut wie keinen Drop-out (s. dazu die Diskussion in Kap. 9.3.3).

### 6.6.1 Drop-out zum zweiten Messzeitpunkt

Um der Frage nachzugehen, ob sich die ELTERN-AG Eltern, die zwar an der ersten, aber nicht mehr an der zweiten Befragung teilnahmen (Drop-out zum zweiten Messzeitpunkt) signifikant von denen

unterschieden, die an beiden Befragungen teilgenommen hatten, wurden bezüglich der soziodemografischen Daten, der Zielgruppenzugehörigkeit, des Sozialstatus und des Settings, in dem die jeweilige ELTERN-AG durchgeführt wurde, Häufigkeitsauszählungen für die Gruppe vorgenommen. Zum Vergleich ihrer untersuchungsrelevanten Ausgangswerte (erster Messzeitpunkt) der wahrgenommenen sozialen Unterstützung (F-SozU K-14), des Erziehungsverhaltens (EFB-K), des elterlichen Kompetenzgefühls (FKE) sowie bezüglich ihres Alters und ihrer durchschnittlichen Anzahl eigener Kinder wurden mithilfe von t-Tests für unabhängige Stichproben Mittelwertunterschiede der Ausgangswerte berechnet. Die Tab. 29 umfasst alle Daten der Vergleiche, von denen im Folgenden besonders relevante Ergebnisse und insbesondere Gruppenunterschiede beschrieben werden.

**Tabelle 29:** Vergleich der Ausgangswerte zu Soziodemografie und zentralen Untersuchungsmerkmalen zwischen ELTERN-AG-Eltern des Panels und Eltern, die ausschließlich am ersten Messzeitpunkt an der Evaluation teilgenommen haben

Statistische Daten und elternbezogene Maße	Vergleich für Drop-out zum 2. MZP	
Geschlecht	Eltern im Panel (n=77)	2 % Frauen 98 % Männer
	Drop-out-Eltern (n=44)	6,5 % Frauen 93,5 % Männer
Durchschnittsalter	Eltern im Panel (n=77)	$\bar{x}_{\text{Verbleib}}=28,8$ $s=.78$
	Drop-out-Eltern (n=45)	$\bar{x}_{\text{Drop-out}}=25,9$ $s=.62$ $p=.02$
durchschnittliche Kinderanzahl	Eltern im Panel (n=74)	$\bar{x}_{\text{Verbleib}}=1,9$ $s=1.26$
	Drop-out-Eltern (n=44)	$\bar{x}_{\text{Drop-out}}=1,5$ $s=.82$ $p=.05$
aktuelle Schwangerschaft	Eltern im Panel (n=75)	9 %
	Drop-out-Eltern (n=42)	18 %
vorherige Teilnahme an einem Elternprogramm	Eltern im Panel (n=75)	18 %
	Drop-out-Eltern (n=45)	7 %
aktueller Familienstand	Eltern im Panel (n=77)	32,5 % unverheiratet, ohne Partner 16,9 % unverheiratet, mit Partner zusammen lebend 20,8 % unverheiratet, mit Partner getrennt lebend 18,2 % verheiratet, zusammen lebend 5,2 % verheiratet, getrennt lebend 6,5 % geschieden, getrennt lebend
	Drop-out-Eltern (n=44)	20,5 % unverheiratet, ohne Partner 43,2 % unverheiratet, mit Partner zusammen lebend 15,9 % unverheiratet, mit Partner getrennt lebend 15,9 % verheiratet, zusammen lebend 2,3 % verheiratet, getrennt lebend 2,3 % geschieden, getrennt lebend
zusammenlebend mit dem Vater/ der Mutter des jüngsten Kindes	Eltern im Panel (n=60)	28 %
	Drop-out-Eltern (n=28)	29 %
alleinerziehend	Eltern im Panel (n=77)	68 %
	Drop-out-Eltern (n=44)	57 %



Statistische Daten und elternbezogene Maße	Vergleich für Drop-out zum 2. MZP	
Erwerbstätigkeitsstatus	Eltern im Panel (n=72)	nicht berufstätig: 70,8 % berufstätig: 16,8 % Bildungs-/Qualifizierungsmaßnahme: 12,5 %
	Drop-out-Eltern (n=44)	nicht berufstätig: 63,6 % berufstätig: 18,2 % Bildungs-/Qualifizierungsmaßnahme: 18,2 %
Zugehörigkeit zur Zielgruppe	Eltern im Panel (n=77)	95 %
	Drop-out-Eltern (n=45)	98 %
durchschnittliche Anzahl erfüllter Zielgruppenkriterien	Eltern im Panel (n=77)	2,7 (zwischen 0 bis 6 Kriterien)
	Drop-out-Eltern (n=45)	2,9 (zwischen 0 bis 5 Kriterien)
Erfüllung konkreter Kriterien	Eltern im Panel (n=77)	niedrige Schulbildung: 42 % niedrige Berufsbildung: 41 % Erhalt finanz. Unterstützung: 83 % Migrationshintergrund: 8 % Krankheit: 17 % alleinerziehend: 58 % minderjährig: 16 %
	Drop-out-Eltern (n=44-45)	niedrige Schulbildung: 40 % niedrige Berufsbildung: 56 % Erhalt finanz. Unterstützung: 91 % Migrationshintergrund: 13 % Krankheit: 18 % alleinerziehend: 56 % minderjährig: 20 %
Sozialstatus nach dem Brandenburger Sozialindex (BSI)	Eltern im Panel (n=71)	niedrig: 74,6 % mittel: 19,7 % hoch: 0 %
	Drop-out-Eltern (n=39)	niedrig: 76,9 % mittel: 23,1 % hoch: 5,6 %
Setting der ELTERN-AG	Eltern im Panel (n=77)	Bildungs-/Qualifizierungsmaßnahme: 17 % Kita: 46 %
	Drop-out-Eltern (n=45)	Bildungs-/Qualifizierungsmaßnahme: 38 % Kita: 24 %
Wahrgenommene soziale Unterstützung (F-SozU K-14)	Eltern im Panel (n=76)	$\bar{x}_{\text{Verbleib}}=3,7$ $s=.81$
	Drop-out-Eltern (n=45)	$\bar{x}_{\text{Drop-out}}=3,8$ $s=.74$ $p=.25$
Erziehungsverhalten (EFB-K)	Eltern im Panel (n=73)	$\bar{x}_{\text{Verbleib}}=3,1$ $s=.77$
	Drop-out-Eltern (n=44)	$\bar{x}_{\text{Drop-out}}=3,0$ $s=.81$ $p=.40$
Elterliches Kompetenzgefühl (FKE)	Eltern im Panel (n=72)	$\bar{x}_{\text{Verbleib}}=4,2$ $s=.59$
	Drop-out-Eltern (n=44)	$\bar{x}_{\text{Drop-out}}=4,4$ $s=.62$ $p=.17$

45 Eltern, die beim ersten Messzeitpunkt zu Beginn der ELTERN-AG noch an der Befragung teilgenommen hatten, konnten zum zweiten Messzeitpunkt am Ende der ELTERN-AG nicht mehr befragt werden. Die Drop-out-Analyse zeigt, dass der frühzeitige Ausstieg aus der wissenschaftlichen Begleitung der ELTERN-AG nicht mit den untersuchungsrelevanten Ausgangsdaten, die mittels standardisierter Fragebögen erfasst wurden, zusammenhing. So fanden die t-Tests für unabhängige Stichproben zwischen den beiden Elterngruppen keine signifikanten Mittelwertunterschiede in Bezug auf die wahrgenommene soziale Unterstützung, das Erziehungsverhalten und das elterliche Kompetenzgefühl. Auch hinsichtlich der Zugehörigkeit zur ELTERN-AG-Zielgruppe anhand der Zielgruppenkriterien und des Brandenburger Sozialindex (BSI) gab es laut Häufigkeitsauszählungen keine grundlegenden Unterschiede zwischen den beiden Gruppen: In der Gruppe der Eltern, die zu beiden Messzeitpunkten befragt werden konnten, gehörten 95 % zur Zielgruppe, wurden durchschnittlich 2,7 Kriterien erfüllt und wiesen 75 % einen niedrigen Sozialstatus auf. In der Drop-out-Gruppe betrug die Zielgruppenquote 98 % bei einer durchschnittlichen Anzahl von 2,9 erfüllten Kriterien und einem Anteil von 77 % Eltern mit niedrigem Sozialstatus. Allerdings zeigte sich in Bezug auf das Alter, dass die Eltern, die nur am ersten Messzeitpunkt an der Befragung teilnahmen, um durchschnittlich drei Jahre jünger waren und durchschnittlich etwas weniger Kinder hatten.

Größere Unterschiede zeigten sich in den Häufigkeitsauszählungen dahingehend, dass die Drop-out-Eltern zu Beginn der ELTERN-AG häufiger schwanger gewesen waren, deutlich häufiger einen Partner hatten (mit dem sie auch zusammen lebten), häufiger eine niedrige Schulbildung hatten und öfter finanzielle Hilfe zur Lebensführung erhielten. Als besonders interessant erwies sich die Auswertung, an welches Setting die jeweilige ELTERN-AG, welcher die Drop-out-Eltern angehörten, gebunden war. So gab es in den ELTERN-AGs, welche an eine Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahme gebunden waren – wie beispielsweise eine Maßnahme, die alleinerziehende Mütter in Ausbildung und Arbeit bringen soll – vergleichsweise mehr Eltern, die zum zweiten Messzeitpunkt nicht mehr befragt werden konnten, während es in ELTERN-AGs, die im Rahmen der Arbeit von Kindertagesstätten angeboten wurden, einen deutlich geringen Evaluations-Drop-out gab: Von den Drop-out-Eltern gehörten rund 38 % einer ELTERN-AG im Setting Bildungs-/Qualifizierungsmaßnahme und 24 % einer im Setting Kindertagesstätte an. Unter den Eltern, die zu beiden Messzeitpunkten befragt werden konnten, nahmen demgegenüber nur 17 % an einer ELTERN-AG im Setting Bildungs-/Qualifizierungsmaßnahme, aber 46 % an einer ELTERN-AG im Setting Kindertagesstätte teil.

Zusätzlich zur quantitativen Drop-out-Analyse wurde eine qualitative Drop-out-Analyse durchgeführt: Eltern, die nicht mehr an der zweiten Befragung teilgenommen hatten und von denen (noch gültige)

Kontakt Daten vorlagen, wurden telefonisch befragt, aus welchen Gründen sie zum zweiten Messzeitpunkt nicht mehr an der Befragung beziehungsweise an der ELTERN-AG teilgenommen hatten. Von den 45 Eltern, die zum ersten Messzeitpunkt, nicht aber mehr zum zweiten Messzeitpunkt befragt wurden, konnten zwölf Eltern (27 %) telefonisch erreicht und zu ihren Ausstiegsgründen befragt werden. Elf dieser Eltern hatten nicht nur die Teilnahme an der Untersuchung, sondern auch die Teilnahme an der ELTERN-AG frühzeitig abgebrochen. Die zwölfte Person war zwar bis zum Ende in der ELTERN-AG geblieben, hatte aber keine Zeit zum Ausfüllen des Eltern-Fragebogen-Sets gefunden. Nur eine der befragten Personen brach die ELTERN-AG-Teilnahme bewusst ab, weil ihr zwar das Programm und die Kompetenz der MentorInnen gefielen, die anderen ELTERN-AG-TeilnehmerInnen aber nicht genug bei der Sache, sondern „zu albern“ gewesen wären. Die anderen Personen gaben folgende Gründe für ihren Ausstieg an:

- Aufnahme einer Ausbildung oder Arbeit,
- eine längere Krankheit oder ein Unfalls oder
- eine erneute Schwangerschaft oder die Geburt eines weiteren Kindes.

Auch bei diesen telefonischen Befragungen zeigte sich ein Zusammenhang zwischen dem Ausstieg aus der ELTERN-AG und dem Setting, indem die ELTERN-AG angeboten worden war: Hatten Eltern eine ELTERN-AG besucht, die an eine Bildungs- oder Qualifizierungs-Maßnahme gebunden war, bedeutete der Ausstieg aus dieser Maßnahme (insbesondere aufgrund von erneuter Schwangerschaft, Krankheit oder Aufnahme einer Arbeitstätigkeit im Rahmen der Qualifizierungsmaßnahme) auch gleichzeitig den Ausstieg aus der ELTERN-AG.

### **6.6.2 Drop-out zum dritten Messzeitpunkt**

Parallel zu den Analysen für die Eltern der ELTERN-AG, die zum ersten, aber nicht mehr zum zweiten Messzeitpunkt an der Evaluation teilnahmen, wurde auch untersucht, welche Eltern am ersten, aber nicht mehr am dritten Messzeitpunkt teilnahmen. Im Folgenden werden besonders relevante Ergebnisse und insbesondere Gruppenunterschiede beschrieben (s. Tab. 30).

57 Eltern der Treatmentgruppe, die beim ersten Messzeitpunkt zu Beginn der ELTERN-AG an der Evaluation teilgenommen hatten (n=122), füllten ein halbes Jahr nach Programmabschluss (dritter Messzeitpunkt) den Eltern-Fragebogen nicht mehr aus. Die vorgenommenen t-Tests für unabhängige Stichproben zeigten, dass diese Drop-out-Gruppe sich bezüglich der untersuchungsrelevanten Merkmale wahrgenommene soziale Unterstützung, Erziehungsverhalten und elterliches Kompetenzgefühl nicht signifikant von den Panel-Eltern unterschied. Auch die anhand der

Zielgruppenkriterien und des Brandenburger Sozialindex (BSI) erfasste Zielgruppenerreichung war in beiden Gruppen sehr ähnlich: Im Panel gehörten 97 % laut Zielgruppenkriterien zur Zielgruppe, wurden durchschnittlich 2,7 Kriterien erfüllt und wiesen 75 % einen niedrigen Sozialstatus auf. In der Drop-out-Gruppe betrug die Zielgruppenquote 98 % bei einer durchschnittlichen Anzahl von 2,9 erfüllten Kriterien und einem Anteil von 77 % Eltern mit niedrigem Sozialstatus. In der Drop-out-Gruppe betrug die Zielgruppenquote 95 % bei einer durchschnittlichen Anzahl von 2,9 erfüllten Kriterien und einem Anteil von 74 % Eltern mit niedrigem Sozialstatus. Allerdings waren die Drop-out-Eltern im Durchschnitt um drei Jahre jünger als die Panel-Eltern<sup>123</sup> und hatten durchschnittlich etwas weniger Kinder<sup>124</sup>.

Größere Unterschiede zeigten sich in den Häufigkeitsauszählungen dahingehend, dass die Drop-out-Eltern zu Beginn der ELTERN-AG häufiger schwanger gewesen waren, dass die ELTERN-AG für sie öfter das erste Eltern-(Kind-)Programm war, an dem sie teilnahmen, dass sie deutlich häufiger unverheiratet einen Partner hatten, mit dem sie auch zusammen lebten und seltener alleinerziehend waren. Als besonders interessant erwies sich auch hier die Auswertung, an welches Setting die jeweilige ELTERN-AG, welcher die Drop-out-Eltern angehörten, gebunden waren. So gab es in den ELTERN-AGs, welche an eine Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahme gebunden waren, vergleichsweise mehr Eltern, die zum dritten Messzeitpunkt nicht mehr befragt werden konnten, während sich in ELTERN-AGs, die im Setting Kindertagesstätte angeboten wurden, ein deutlich geringerer Evaluations-Drop-out ergab: Unter den Drop-out-Eltern gehörten rund 30 % einer ELTERN-AG im Setting Bildungs-/ Qualifizierungsmaßnahme und 23 % einer im Setting Kindertagesstätte an. Unter den Panel-Eltern nahmen demgegenüber nur 20 % an einer ELTERN-AG im Setting Bildungs-/ Qualifizierungsmaßnahme, aber 51 % an einer ELTERN-AG im Setting Kindertagesstätte teil.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Ausgangswerte der Eltern insbesondere bezüglich der Zielgruppenzugehörigkeit und des Sozialstatus sowie der wahrgenommenen sozialen Unterstützung, des Erziehungsverhaltens und des Kompetenzgefühls nicht ausschlaggebend für einen Abbruch der Teilnahme an der wissenschaftlichen Untersuchung waren. Ein wichtiger Aspekt für den vergleichsweise hohen Drop-out ist die Anbindung einzelner untersuchter ELTERN-AGs an das Setting Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahme, bei dem sich auch im Vergleich zu den ELTERN-AGs der anderen Settings ein höherer Drop-out der Programmteilnahme ergab. In diesem Setting wurde die ELTERN-AG als paralleles Angebot im Rahmen einer Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahme durchgeführt. Wenn Eltern noch während der Teilnahme an der Maßnahme einen Praktikums- oder Ausbildungsplatz erhielten, nahmen sie auch nicht mehr an der ELTERN-AG teil.

---

<sup>123</sup> Alter:  $\bar{x}_{\text{Drop-out}}=25,9$  mit  $s=6.7$  und  $n=57$ ;  $\bar{x}_{\text{Panel}}=29,4$  mit  $s=7.6$  und  $n=65$ ;  $p=.01$

<sup>124</sup> Kinderanzahl:  $\bar{x}_{\text{Drop-out}}=1,5$  mit  $s=.84$  und  $n=54$ ;  $\bar{x}_{\text{Panel}}=1,9$  mit  $s=1.3$  und  $n=64$ ;  $p=.03$

Vorrangig aufgrund des Drop-outs im Setting Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahme ergab sich damit zusammenfassend in der Untersuchungsgruppe der ELTERN-AG-Eltern folgender Evaluations-Drop-out, der in Tab. 30 aufgeführt ist:

**Tabelle 30:** Evaluations-Drop-out in den ELTERN-AGs

<b>Untersuchungsgruppe</b>	<b>Evaluations-drop-out in %</b>
<b>Eltern der ELTERN-AG: Teilnahme an Fragebogenbefragungen</b>	
erster (n=122) zum zweiten (n=77) Messzeitpunkt:	36,8 %
zweiter (n=77) zum dritten (n=65) Messzeitpunkt:	15,6 %
<b>Eltern der ELTERN-AG: Teilnahme an Fragebogenbefragungen UND Entwicklungstestungen ihrer Kinder</b>	
erster (n=64) zum zweiten (n=49) Messzeitpunkt:	23,4 %
zweiter (n=49) zum dritten (n=45) Messzeitpunkt:	8,1 %
<b>Eltern der Kontrollgruppe: Teilnahme an Fragebogenbefragungen UND Entwicklungstestung ihrer Kinder</b>	
erster (n=50) zum zweiten (n=47) Messzeitpunkt:	6,0 %
zweiter (n=47) zum dritten (n=46) Messzeitpunkt:	2,1 %

## 7 Evaluationsergebnisse

Das vorliegende siebte Kapitel widmet sich den Ergebnissen der in der Evaluation der ELTERN-AG erhobenen eltern- und kindbezogenen Maßen. Zunächst werden die zur Anwendung gekommenen Auswertungsverfahren erläutert.

### 7.1 Auswertungsverfahren

Die Darstellung der soziodemografischen Daten (Kap. 7.2.1), der Zielgruppenerreichung (Kap. 7.2.2) und der Erwartungen der Eltern an die ELTERN-AG (Kap. 7.2.3) beziehen sich auf den ersten Messzeitpunkt und umfassen die Daten aller Eltern, die an der ersten Befragung zu Beginn der ELTERN-AG teilgenommen haben. Die Zwischenergebnisse zur Zufriedenheit mit der ELTERN-AG (Kap. 7.2.3), zur empfundenen Nützlichkeit (Kap. 7.2.3) der ELTERN-AG-Erfahrungen sowie zum Empowerment (Kap. 7.2.4) beziehen sich auf den zweiten und dritten Messzeitpunkt. Auch bezüglich der wahrgenommenen sozialen Unterstützung (F-SozU K-14; Kap. 7.2.5), des Erziehungsverhaltens (EFB-K; Kap. 7.2.6), des elterlichen Kompetenzgefühls (FKE; Kap. 7.2.7) und der kindlichen Entwicklung (ET 6-6; Kap. 7.3.1) wurden die Ausgangswerte aller Eltern und Kinder betrachtet, die zum ersten Messzeitpunkt an der Evaluation teilgenommen haben.

Für die varianzanalytischen Vorher-Nachher-Vergleiche dieser untersuchungsrelevanten Merkmale wurde das Signifikanzniveau a priori traditionell auf  $\alpha=.05$  festgesetzt. Es werden aber auch – nicht zuletzt aufgrund der eher kleinen Stichprobengrößen<sup>125</sup> (s. dazu im Überblick die Tab. 24 im Kap. 6.3.2) – Ergebnisse berichtet, die auf einem Signifikanzniveau von  $\alpha=.10$  gegen den Zufall abgesichert werden konnten. Dieses entspricht einem Vorgehen, das in vielen Programmevaluationen gewählt wurde. Als Maß zur Betrachtung der gefundenen Effektgrößen wird das partielle Eta-Quadrat ( $\eta_p^2$ )<sup>126</sup> berichtet (s. dazu auch die Diskussion in Kap. 9.5.1).

Folgende Auswertungsverfahren kamen konkret zum Einsatz:

---

<sup>125</sup> Ob gefundene Unterschiede zwischen der Treatmentgruppe und der Kontrollgruppe statistisch signifikant werden, hängt unter anderem von den Stichprobengrößen ab. Umso größer diese sind, umso eher ergibt sich beim Test auf Signifikanz ein statistisch bedeutsamer, signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen (Rost 2013, S. 237).

<sup>126</sup> Bei der Interpretation wird hierbei auf die Konventionen für Eta-Quadrat ( $\eta^2$ ) gemäß Cohen (1988) zurückgegriffen: Kleiner Effekt: ab  $\eta^2=.01$ ; mittlerer Effekt: ab  $\eta^2=.06$ ; großer Effekt: ab  $\eta^2=.14$  (s. dazu die Diskussion in Kap. 9.5.1).

### Veränderungen zum Programmabschluss hin (erster und zweiter Messzeitpunkt)

Es wurde erstens jeweils mit Hilfe einfaktorieller Varianzanalysen (beziehungsweise t-Test für abhängige Stichproben) überprüft, inwiefern sich bei den Eltern der ELTERN-AGs Unterschiede zwischen dem ersten Messzeitpunkt (zu Beginn der ELTERN-AG) und dem zweiten Messzeitpunkt (bei Programmabschluss) finden ließen. Hier gingen die Daten aller TeilnehmerInnen ein, die zumindest an der ersten und zweiten Befragung teilgenommen hatten (s. dazu im Überblick die Tab. 33 im Kap. 7.2.8).

### Veränderungen im Follow-up (erster bis dritter Messzeitpunkt)

Anhand von einfaktoriellen Varianzanalysen mit dreifacher Messwiederholung und Post-hoc-Analysen wurde geprüft, inwiefern sich bei den Eltern Veränderungen über die drei Messzeitpunkte hinweg eingestellt hatten. Die Berechnungen umfassen ausschließlich die Daten aller Eltern, die an allen drei Befragungen teilgenommen haben (Panel-Daten). Die Angaben von Eltern, die zwar zu Beginn und beim Abschluss ihrer ELTERN-AG den Fragebogen ausfüllten, nicht jedoch den dritten Fragebogen im Follow-up-Termin (zum Evaluations-Drop-out s. Kap. 9.3.3), blieben bei diesen Berechnungen unberücksichtigt. Das Panel für die Vorher-Nachher-Vergleiche über drei Messzeitpunkte umfasst demnach deutlich weniger TeilnehmerInnen als das Panel für die Mittelwertvergleiche zwischen den ersten beiden Messzeitpunkten (s. dazu im Überblick die Tab. 24 im Kap. 6.3.2). Wenn mit den Daten die Voraussetzung der Sphärizität verletzt wurde – überprüft mit dem Mauchly-Test auf Sphärizität –, so wurden mit SPSS die dort so bezeichneten „Greenhouse-Geisser“-Korrekturen der Freiheitsgrade vorgenommen (s. dazu Rasch et al. 2006, S. 111).

Der Schwerpunkt der Ergebnisdarstellung liegt für diese Analysen auf der Treatmentgruppe. Die diesbezüglichen Befunde aus der Kontrollgruppe werden zusammenfassend berichtet, die aus der Schulungs-ELTERN-AG-Gruppe erwähnt. Für eine ausführliche Darstellung aller Analyseergebnisse aller drei Untersuchungsgruppen wird auf die ausführliche Tab. 34 im Kap. 7.2.8 verwiesen.

**Rückführbarkeit von Effekten auf die Teilnahme an der ELTERN-AG (Kontrollgruppenvergleich; erster bis dritter Messzeitpunkt)**

Um zu überprüfen, ob ggf. gefundene Veränderungen bei den Eltern tatsächlich auf die Teilnahme an der ELTERN-AG zurückgeführt werden können, wurden über alle drei Messzeitpunkte Vergleiche mit den Daten der Kontrollgruppen-Eltern anhand von zweifaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholungen (gemischtes Design) mit dem dreifach gestuften Innensubjektfaktor „Zeit“ (=gemessene Werte zum ersten, zweiten und dritten Messzeitpunkt) und dem zweifach gestuften Zwischensubjektfaktor „Gruppe“ (=Zugehörigkeit zur Treatment- oder Kontrollgruppe) berechnet. Auch hier wurden bei Verletzungen der Sphärität mit SPSS die dort so bezeichneten „Greenhouse-Geisser“-Korrekturen der Freiheitsgrade vorgenommen (s. dazu Rasch et al. 2006, S. 111). Die Tab. 31 gibt einen Überblick darüber, welche Messzeitpunkte für die Untersuchung welcher Merkmale in der Treatment- und in der Kontrollgruppe mit welchen Auswertungsverfahren durchgeführt wurden und welche Messzeitpunkte hierbei jeweils einbezogen wurden.

**Tabelle 31:** Überblick über die eingesetzten Auswertungsverfahren

Auswertungsverfahren	ELTERN-AG			Kontrollgruppe		
	1. MZP	2. MZP	3. MZP	1. MZP	2. MZP	3. MZP
deskriptive Auswertungen	Soziodem., Zielgruppe, Erwartungen			Soziodem., Zielgruppe		
		Zufriedenheit, Nutzen, Empowerment				
			Nutzen, Empowerment			
einfaktorielle Varianzanalysen/ t-Tests für abhängige Stichproben	F-SozU K-14, EFB-K, FKE, ET 6-6			F-SozU K-14, EFB-K, FKE, ET 6-6		
einfaktorielle Varianzanalysen mit dreifacher Messwiederholung und Post-hoc- Analysen	F-SozU K-14, EFB-K, FKE, ET 6-6			F-SozU K-14, EFB-K, FKE, ET 6-6		
zweifaktorielle Varianzanalysen mit dreifacher Messwiederholung (gemischtes Design)	F-SozU K-14, EFB-K, FKE, ET 6-6					



## 7.2 Elternbezogene Maße

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Untersuchungen der elternbezogenen Maße in den Blick genommen.

### 7.2.1 Soziodemografie und Lebenssituation der realisierten Stichprobe

Im vorliegenden Kapitel wird zunächst die realisierte Stichprobe hinsichtlich soziodemografischer und lebenssituationsbezogener Kennzeichen beschrieben. Für die diesbezüglichen Auswertungen wurden die Daten aller ELTERN-AG-Eltern herangezogen, die (zumindest) zum ersten Messzeitpunkt das Eltern-Fragebogen-Set ausfüllten ( $n=122$ ).

An den untersuchten ELTERN-AGs nahmen fast ausschließlich Frauen teil: 95 % der Eltern, die zum ersten Messzeitpunkt an der Befragung teilnahmen, waren weiblich, nur 5 % männlich. Die Quote der Männer war in der Evaluationsstichprobe daher sehr klein, was die reale Zusammensetzung in den untersuchten ELTERN-AGs widerspiegelt. Die TeilnehmerInnen waren zwischen 1963 und 1995 geboren und in dem Jahr, in dem ihre ELTERN-AG startete, zwischen 16 und 47 Jahre alt. Ihr Durchschnittsalter lag bei 27,8 Jahren ( $s=7,3$ ). Diese breite Altersspanne ergibt sich aus zwei Gründen: Zum einen können vereinzelt auch Großeltern, die maßgeblich an der Erziehung ihrer Enkelkinder beteiligt sind, an einer ELTERN-AG teilnehmen. Zum anderen gibt es in ELTERN-AGs auch Eltern, die aus einer früheren Beziehung bereits erwachsene Kinder haben und nun noch kleinere Kinder erziehen. Die ELTERN-AG erreichte – von Einzelfällen abgesehen – insbesondere junge Mütter unter 30 Jahren. Die Abb. 12 gibt einen Überblick über die Altersverteilung.

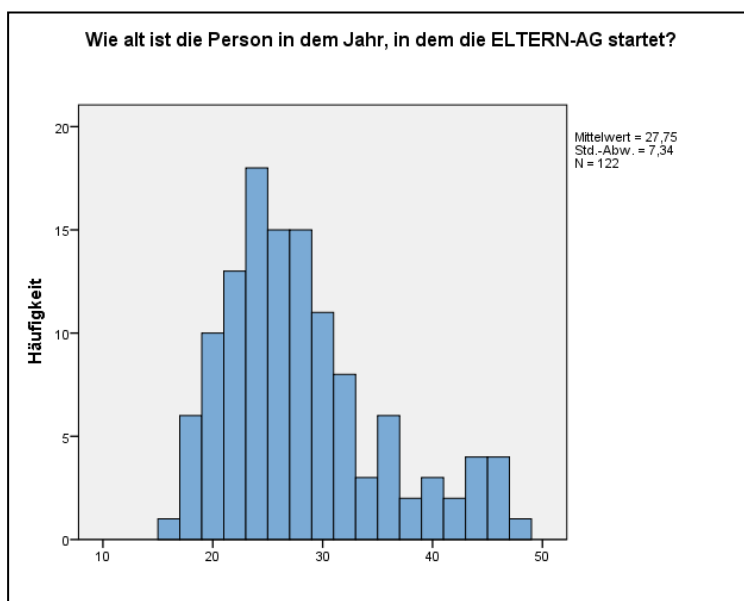


Abbildung 12: Altersverteilung der TeilnehmerInnen der ELTERN-AGs beim ersten Messzeitpunkt;  $n=122$

Die befragten TeilnehmerInnen der ELTERN-AG hatten zu Programmbeginn bis zu sieben eigene Kinder – es ergab sich dabei eine durchschnittliche Anzahl von 1,7 Kindern. Zwei der TeilnehmerInnen hatten zum Zeitpunkt der ersten Befragung noch kein eigenes Kind, waren aber schwanger. 13 weitere TeilnehmerInnen, die bereits Eltern waren, erwarteten zu Beginn der ELTERN-AG ein weiteres Kind. Bei der Geburt ihres ersten Kindes waren die Eltern, welche durch die ELTERN-AG erreicht wurden und an der Evaluation teilnahmen, durchschnittlich 22 Jahre alt. 46 % von ihnen waren mit unter 20 Jahren Eltern geworden und 17 % von ihnen mit unter 18 Jahren.

Der ELTERN-AG war es gelungen, vor allem Eltern für eine Teilnahme zu gewinnen, die bisher von anderen Elternprogrammen nicht erreicht worden waren. Für die überwiegende Mehrheit der TeilnehmerInnen (85,5 %) war die ELTERN-AG das erste Elternprogramm, an dem sie teilnahmen. In den Interviews mit einzelnen Eltern konnte zudem ermittelt werden, dass zuvor auch kein großes Interesse – oder sogar eine eher ablehnende Haltung – bezüglich solcher Programme vorhanden gewesen war. Diese Ergebnisse passen zu den im Kap. 2.2.2 beschriebenen „*Lebensweisen und Einstellungen sozial randständiger Gruppen*“ (Bauer und Bittlingmayer 2005, S. 274) und der Beobachtung, dass die „*CruX der mangelnden Erreichbarkeit*“ darin bestehe, dass diese Gruppen einen Beratungsbedarf häufig gar nicht erkennen lassen oder nicht erkennen lassen wollen (Bauer und Bittlingmayer 2005, S. 276). Beispielhaft sei eine interviewte Mutter zitiert, die über ihre Einstellung, als sie das erste Mal von der ELTERN-AG erfuhr, wie folgt berichtete:

*„Oh Gott. Das kann ja was werden. Zuerst habe ich gedacht, als ich hörte, es geht um Erziehung: ‚mir erzählt keiner, wie ich mein Kind erziehen muss. Das mach ich schon selber.‘ Aber ist eigentlich gar nicht so, dass sie einem vorschreiben, wie man ein Kind erzieht oder so.“*  
(1. Int., SY17MA17, 24)

Zu ihrem aktuellen Familienstand gaben 73,5 % der TeilnehmerInnen an, nicht verheiratet – bzw. geschieden (5 %) – zu sein. 21,5 % waren verheiratet, wobei 4,1 % von ihnen zu Beginn der ELTERN-AG in Trennung lebten. Rund zwei Drittel der TeilnehmerInnen lebte nicht mit dem Vater bzw. der Mutter ihres jüngsten Kindes zusammen (72,2 %). 65 % der Eltern waren alleinerziehend. Fast gleich groß war auch der Anteil der Eltern, die zu Beginn der ELTERN-AG nicht berufstätig waren (67,8 %). 17,4 % waren in Teil- oder Vollzeit berufstätig und 14,8 % befanden sich zu diesem Zeitpunkt in einer Bildungs- oder Qualifizierungsmaßnahme. Dieses erklärt auch den sehr hohen Anteil von 86 % der TeilnehmerInnen, die finanzielle Hilfe zur Lebensführung erhielten.

Zusammengefasst erreichte die ELTERN-AG insbesondere jüngere, alleinerziehende Frauen, die vergleichsweise früh Mutter geworden waren, keiner Erwerbstätigkeit nachgingen beziehungsweise die sich in einer Bildungs- oder Qualifizierungsmaßnahme befanden, die finanzielle Hilfe zur Lebensführung erhielten und von anderen Elternprogrammen bislang noch nicht erreicht worden

waren. Tab. 32 fasst diese Daten der Eltern aus den untersuchten ELTERN-AGs zusammen. Die Auswertungen der Erfüllung einzelner Zielgruppenkriterien liefern darüber hinaus im Kap. 7.2 weitere Einblicke in die Soziodemografie und Lebenssituation der ELTERN-AG-TeilnehmerInnen.

**Tabelle 32:** Überblick über soziodemografische Daten der Eltern der ELTERN-AGs bei Programmbeginn (1. Messzeitpunkt)

Statistische Daten	Erster Messzeitpunkt (Beginn der ELTERN-AG)
Geschlecht (n=122)	116 Frauen (95 %); 6 Männer (5 %)
Altersspanne (n=122)	geb. zw. 1963 und 1995; 16-47 Jahre alt
Durchschnittsalter (n=122)	27,8 Jahre
Kinderanzahl (n=118)	0-7 eigene Kinder (15 TeilnehmerInnen schwanger)
Durchschnittliche Kinderanzahl (n=122)	1,7 Kinder
Durchschnittliches Alter bei Geburt des ersten Kindes (n=121)	21,9 (17 % jünger als 18 Jahre; 46 % jünger als 20 Jahre)
Vorherige Teilnahme an einem Elternprogramm (n=117)	ja: 17 TeilnehmerInnen (14,5 %) nein: 100 TeilnehmerInnen (85,5 %)
Aktueller Familienstand (n=121)	28,1 % unverheiratet, ohne Partner 26,4 % unverheiratet, mit Partner zusammen lebend 19,0 % unverheiratet, mit Partner getrennt lebend 17,4 % verheiratet, zusammen lebend 4,1 % verheiratet, getrennt lebend 5,0 % geschieden, getrennt lebend
Zusammenlebend mit dem Vater des jüngsten Kindes (n=90)	ja: 25 TeilnehmerInnen (27,8 %) nein: 65 TeilnehmerInnen (72,2 %)
Alleinerziehend (n=119)	ja: 77 TeilnehmerInnen (64,7 %) nein: 42 TeilnehmerInnen (35,3 %)
Erwerbstätigkeitsstatus (n=115)	nicht berufstätig: 78 TeilnehmerInnen (67,8 %) berufstätig: 20 TeilnehmerInnen (17,4 %) in Bildungs-/Qualifizierungsmaßnahme: 17 TeilnehmerInnen (14,8 %)
Erhalt finanzieller Hilfe zur Lebensführung (n=122)	105 TeilnehmerInnen (86,1 %)
Alleinerziehend <u>und</u> Erhalt finanzieller Unterstützung zur Lebensführung (n=119)	70 TeilnehmerInnen (58,8 %)

### 7.2.2 Erreichen der Zielgruppe

Die ELTERN-AG ist ein Elternprogramm, das sich explizit an Familien richtet, die in unserer Gesellschaft soziale Benachteiligung erleben (s. dazu Kap. 3.4). Vor Aufnahme in die ELTERN-AG prüfen die jeweiligen MentorInnen, welche Form der sozialen Benachteiligung vorliegt. Für das Erfüllen der Eingangsvoraussetzungen der ELTERN-AG hat die MAPP-Empowerment gGmbH sieben Zielgruppenkriterien festgelegt, an denen soziale Benachteiligung festgemacht wird und von denen bei den TeilnehmerInnen mindestens eines erfüllt sein muss. Diese Zielgruppenkriterien sind, entsprechend der noch im Fragebogen für diese Untersuchung verwendeten Formulierung:

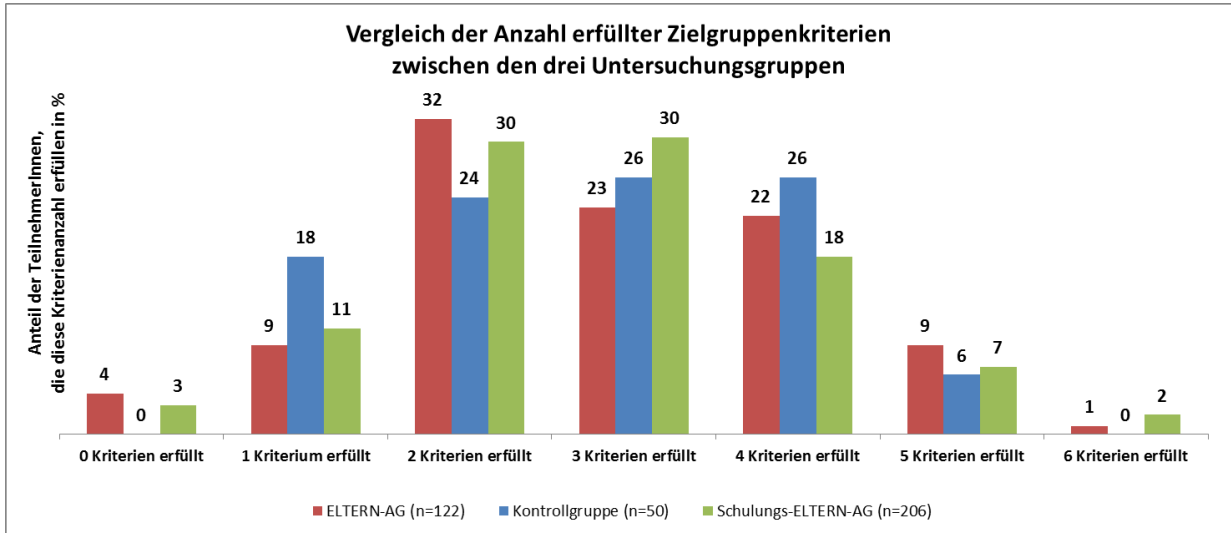
1. niedrige Schulbildung,
2. niedrige Berufsbildung,
3. Erhalt finanzieller Unterstützung zur Lebensführung,
4. Migrationshintergrund,
5. schwerwiegende Krankheit, Abhängigkeit oder seelisches Problem,
6. Alleinerziehendenstatus,
7. Minderjährigkeit bei Geburt des ersten Kindes.

Inzwischen wurde die Kriterienformulierung durch die MAPP-Empowerment gGmbH folgendermaßen angepasst:

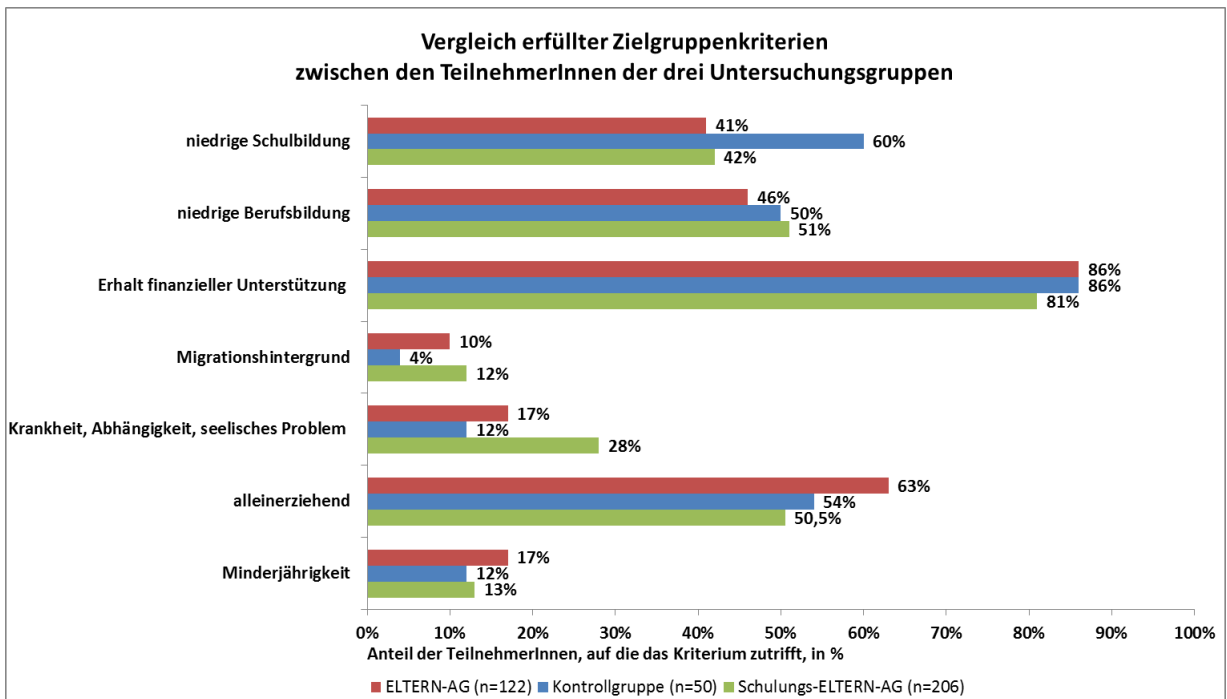
- Schulabschluss: Schule beendet ohne Abschluss, Hauptschulabschluss oder spezieller Abschluss,
- Ausbildungsabschluss: kein beruflicher Abschluss, in Bildungs-/Qualifizierungsmaßnahme,
- Arbeitslosigkeit: seit mehr als zwölf Monaten arbeitslos, Erhalt von ALG II oder Hilfe zum Lebensunterhalt und keine ausreichende finanzielle Unterstützung von Angehörigen oder Bekannten,
- Migrationshintergrund: Migration aufgrund schwieriger wirtschaftlicher und/oder politischer Verhältnisse im Heimatland,
- chronische gesundheitliche Probleme: Vorliegen einer schwerwiegenden, beeinträchtigenden Krankheit, von Abhängigkeit, eines seelischen Problems oder Ähnlichem,
- Alleinerziehendenstatus: alleinerziehend und überdurchschnittlich schwieriger beruflicher und finanzieller Status,
- minderjährige/r Mutter/Vater: Mutter und/oder Vater haben das 18. Lebensjahr noch nicht erreicht.

117 der insgesamt 122 befragten TeilnehmerInnen der ELTERN-AGs erfüllten jeweils zwischen einem und sechs der insgesamt sieben Kriterien und gehörten damit zur Zielgruppe der ELTERN-AG (96 %). Nur fünf Elternteile erfüllten kein Kriterium (4 %). Aufgrund einer drohenden sozialen Benachteiligung dieser Eltern führte die individuelle Entscheidung der MentorInnen in Absprache mit der MAPP-Empowerment gGmbH zu ihrer Aufnahme in die Gruppen. Durchschnittlich trafen 2,8 Kriterien auf die TeilnehmerInnen zu. In den Schulungs-ELTERN-AGs lag die Zielgruppenerreichung mit 97 % sogar noch etwas höher. Auch hier wurden zwischen einem und sechs und durchschnittlich 2,8 Kriterien erfüllt. Wie im Kap. 6.5 beschrieben, gehörten in der Kontrollgruppe 100 % der Eltern zur Zielgruppe sozial benachteiligter Eltern. Die Abb. 13 gibt für alle drei Untersuchungsgruppen einen Überblick darüber, wie viele der TeilnehmerInnen jeweils wie viele der Zielgruppenkriterien erfüllten. Welche konkreten Zielgruppenkriterien dabei von wie vielen TeilnehmerInnen erfüllt bzw. nicht erfüllt wurden, wird in Abb. 14 dargestellt und im Folgenden separat für die TeilnehmerInnen

der ELTERN-AGs und der Schulungs-ELTERN-AGs beschrieben (für entsprechende Angaben zur Kontrollgruppe s. zusammengefasst das Kap. 6.5 zur Kontrollgruppen-Parallelisierung.



**Abbildung 13:** Überblick über die Erfüllung der Zielgruppenkriterien in den drei Untersuchungsgruppen ELTERN-AG, Kontrollgruppe und Schulungs-ELTERN-AG beim ersten Messzeitpunkt



**Abbildung 14:** Erfüllungsquoten der Zielgruppenkriterien zum ersten Messzeitpunkt

### **Kriterium niedrige Schulbildung**

Das Zielgruppenkriterium der niedrigen Schulbildung meint – im Sinne der ursprünglichen, im Eltern-Fragebogen verwendeten Formulierung – das Fehlen eines Schulabschlusses oder den Abschluss der neunten Klasse. Dieses Kriterium traf auf 41,0 % der TeilnehmerInnen der ELTERN-AGs zu. 45,9 % der TeilnehmerInnen gaben einen Abschluss Klasse 10 und 9,8 % einen höheren Abschluss als Klasse 10 an. 3,3 % machten zu ihrer Schulbildung keine Angaben. In den Schulungs-ELTERN-AGs erfüllten mit insgesamt 42,2 % vergleichbar viele TeilnehmerInnen das Kriterium der niedrigen Schulbildung.

### **Kriterium niedrige Berufsbildung**

Unter der Zuschreibung einer niedrigen Berufsbildung versteht das Kriterium – im Sinne der ursprünglichen, im Eltern-Fragebogen verwendeten Formulierung – Mütter und Väter, die entweder keine abgeschlossene Berufsausbildung haben, sich noch in beruflicher Ausbildung bzw. im Studium oder derzeit in einer Bildungs- oder Qualifizierungsmaßnahme befinden. Dieses Kriterium traf in den ELTERN-AGs auf 45,9 % der TeilnehmerInnen zu – darunter 36,1 % ohne abgeschlossene Berufsausbildung, 4,1 % noch in Ausbildung und 5,7 % in einer Bildungs-/Qualifizierungsmaßnahme. 40,2 % hatten zu Beginn der ELTERN-AG bereits eine Lehre oder Ausbildung abgeschlossen. 3,3 % hatten einen Fachhochschulabschluss und 1,6 % einen Universitäts- oder Hochschulabschluss. 9,0 % der ELTERN-AG-TeilnehmerInnen machten dazu keine Angaben. In den Schulungs-ELTERN-AGs gab es mit 45,6 % rund 10 % mehr Eltern, die keine abgeschlossene Berufsausbildung hatten. Insgesamt erfüllte hier jedes zweite Elternteil (51 %) das Kriterium.

### **Kriterium Erhalt finanzieller Unterstützung**

Das Kriterium traf – im Sinne der ursprünglichen, im Eltern-Fragebogen verwendeten Formulierung – auf alle Personen zu, die finanzielle Hilfe zur Lebensführung erhielten. Dieses Kriterium war dasjenige, welches von den meisten ELTERN-AG-TeilnehmerInnen der ELTERN-AGs erfüllt wurde: 86,1 % der TeilnehmerInnen erhielten in irgendeiner Form eine solche Unterstützung, insgesamt 69,7 % erhielten Arbeitslosengeld II („HARTZ IV“). Nur 8,2 % der Elternteile gaben an, keinerlei finanzielle Unterstützung zur Lebensführung zu erhalten. 5,7 % machten dazu keine Angaben. In den Schulungs-ELTERN-AGs lag der Anteil an Eltern, die finanzielle Hilfe zur Lebensführung erhielten, mit 81,1 % (bzw. 71,8 % „HARTZ IV“-EmpfängerInnen) ähnlich hoch.

### Kriterium Migrationshintergrund

Das Kriterium Migrationshintergrund war – im Sinne der ursprünglichen, im Eltern-Fragebogen verwendeten Formulierung – in den ELTERN-AGs das am seltensten erfüllte Zielgruppenkriterium. 9,8 % waren nicht in Deutschland geboren und nicht mit der deutschen Sprache aufgewachsen. Insgesamt waren neun verschiedene Nationalitäten vertreten, in den Schulungs-ELTERN-AGs waren es 13 Nationalitäten und insgesamt 12,1 %, die nicht in Deutschland geboren waren.<sup>127</sup>

### Kriterium schwerwiegende Krankheit, Abhängigkeit oder seelisches Problem

Zur Zielgruppe der ELTERN-AG gehören auch Personen, die – im Sinne der ursprünglichen, im Eltern-Fragebogen verwendeten Formulierung – sich selbst und/oder ihrem Partner bzw. ihrer Partnerin eine schwerwiegende Krankheit, eine Abhängigkeit oder ein seelisches Problem zuschreiben. Dieses Kriterium wurde von 17,2 % aller ELTERN-AG-TeilnehmerInnen als zutreffend beantwortet. Bei 3,3 % der Elternteile traf das Kriterium dabei auf den Partner bzw. die Partnerin zu. Dieses Kriterium ist das einzige der insgesamt sieben, bei welchem die prozentuale Erfüllung in den Schulungs-ELTERN-AGs deutlich anders verteilt war. Hier gaben 27,7 % der TeilnehmerInnen an, dass es auf sie und/oder den Partner bzw. die Partnerin zutraf.

### Kriterium alleinerziehend

Die überwiegende Mehrheit der TeilnehmerInnen der ELTERN-AGs wurde – im Sinne der ursprünglichen, im Eltern-Fragebogen verwendeten Formulierung – von alleinerziehenden Müttern gebildet. Insgesamt 63,1 % der TeilnehmerInnen hatten bei Programmbeginn einen Alleinerziehendenstatus. Nach dem Erhalt finanzieller Unterstützung war das Kriterium *alleinerziehend* somit das am zweithäufigsten vertretene Zielgruppenkriterium in den ELTERN-AGs. In den Schulungs-ELTERN-AGs traf das Kriterium auf jedes zweite Elternteil zu (50,5 %). Hier gab es demnach mehr Eltern, die keinen Alleinerziehendenstatus hatten.

### Kriterium Minderjährigkeit bei Geburt des ersten Kindes

Das siebente Zielgruppenkriterium der ELTERN-AG ist – im Sinne der ursprünglichen, im Eltern-Fragebogen verwendeten Formulierung – die Minderjährigkeit der TeilnehmerInnen *zur Geburt ihres ersten Kindes*. Dieses Kriterium traf in den ELTERN-AGs auf 17,2 % aller TeilnehmerInnen zu. Eine

---

<sup>127</sup> Hierbei ist zu beachten, dass ELTERN-AGs, die vollständig in einer anderen Sprache als Deutsch durchgeführt wurden, nicht in das Panel aufgenommen worden waren.

Person machte keine Angaben dazu. Zwei der Elternteile waren bei der Geburt ihres ersten Kindes 15 Jahre alt, neun waren 16 Jahre alt und zehn waren 17 Jahre alt. Das Durchschnittsalter bei der Geburt des ersten Kindes lag in den ELTERN-AGs bei 22 Jahren bei einer Standardabweichung von  $s=5.7$ . Die meisten der TeilnehmerInnen waren bei der Geburt ihres ersten Kindes 19 Jahre alt.

In den Schulungs-ELTERN-AGs wurde das Kriterium von 13,1 % der Eltern erfüllt.

### Sozialstatus nach dem Brandenburger Sozialindex (BSI)

Ergänzend wurde die Zielgruppenerreichung mit dem Brandenburger Sozialindex (BSI; s. Böhm et al. 2007) überprüft, der aus Schulbildung und Erwerbstätigkeit der Eltern einen Sozialstatus (niedrig, mittel, hoch) bildet (s. zur ausführlichen Beschreibung der Indexbildung Kap. 6.2.1). Im Folgenden werden die Ergebnisse für die ELTERN-AGs sowie die Schulungs-ELTERN-AGs dargestellt.

Für 110 der 122 befragten TeilnehmerInnen der ELTERN-AGs konnte der Brandenburger Sozialstatus berechnet werden. Bei den übrigen zwölf Elternteilen fehlten in deren ausgefüllten Fragebögen einzelne, für die Indexbildung notwendige Angaben. Bei dieser durch den Index vorgegebenen Eingrenzung auf die beiden soziodemografischen Merkmale *Schulbildung* und *Erwerbstätigkeit* konnten zwei Drittel der TeilnehmerInnen der Zielgruppe sozial benachteiligter Eltern zugeordnet werden: 75,5 % wiesen einen niedrigen Sozialstatus und 20,9 % einen mittleren Sozialstatus auf. Nur für vier TeilnehmerInnen (3,6 %) wurde ein hoher Sozialstatus berechnet<sup>128</sup>. Dabei ist, wie im Kap. 6.2.1 zum BSI beschrieben, zu beachten, dass bei der Indexbildung – anders als bei der Betrachtung der Zielgruppenkriterien – nicht nur die soziodemografischen Angaben zu Schulbildung und Erwerbstätigkeit der ELTERN-AG-TeilnehmerInnen eingehen, sondern im Falle von nicht-alleinerziehenden Elternteilen auch die diesbezüglichen Daten des Partners/der Partnerin (s. dazu die Diskussion um die Genauigkeit und Eignung des BSI im Kap. 9.4.1). Betrachtet man nur die BSI-Werte der TeilnehmerInnen, die einen Alleinerziehendenstatus hatten und für deren Index-Berechnung daher nur ihre eigenen und keine PartnerInnen-Angaben eingingen ( $n=73$ ), lag der Anteil der ELTERN-AG-Eltern mit niedrigem Sozialstatus bei 82,2 % (mittlerer Sozialstatus = 16,4 %; hoher Sozialstatus = 1,4 %). Auch in den Schulungs-ELTERN-AGs ( $n=206$ ) lag der Anteil der TeilnehmerInnen mit niedrigem Sozialindex bei 75,0 %. Auch hier war der Anteil bei alleinerziehenden Eltern, für die keine PartnerInnen-Angaben in die BSI-Berechnung eingingen, mit 86,1 % deutlich höher.

---

<sup>128</sup> Wie bereits beschrieben, wurden vier Eltern (die zu Beginn der ELTERN-AG – noch – kein ELTERN-AG Kriterium sozialer Benachteiligung erfüllt hatten) aufgrund einer *drohenden* Benachteiligung nach Absprache mit der MAPP-Empowerment gGmbH von MentorenInnen in die ELTERN-AG-Gruppen aufgenommen.

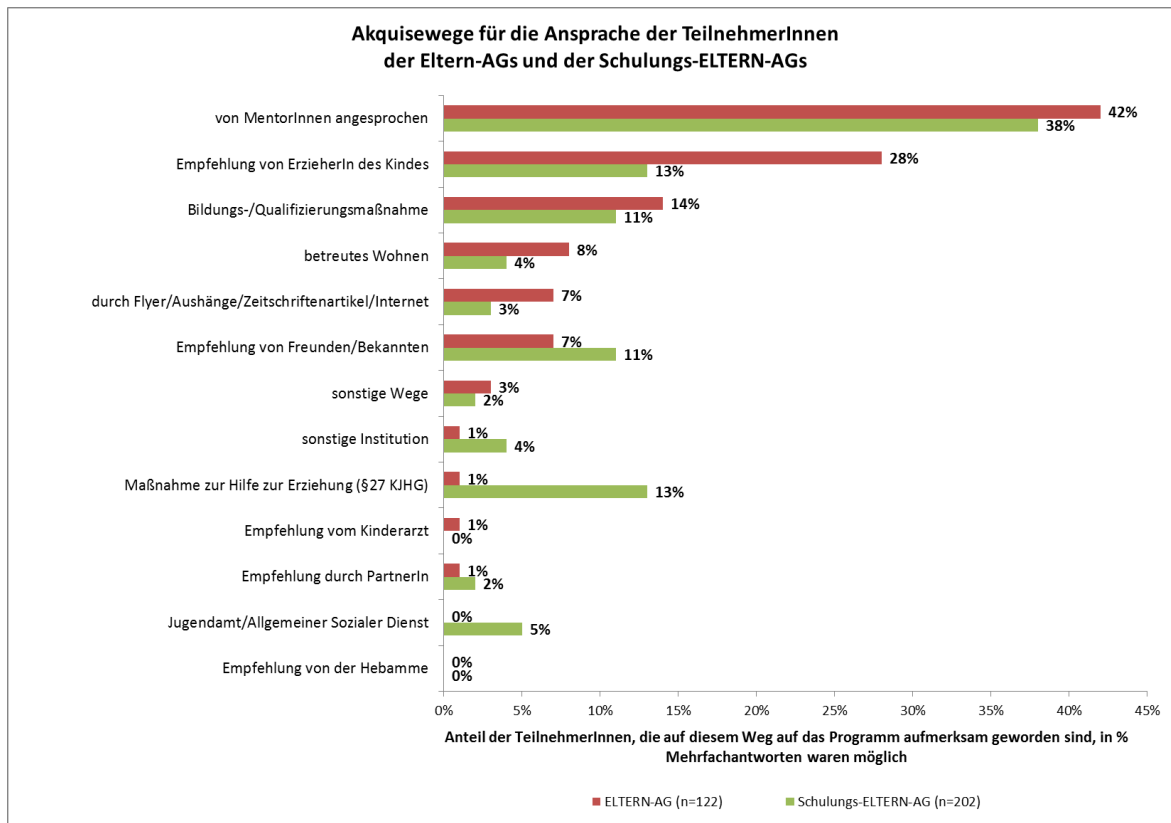


Die Befunde zu den Zielgruppenkriterien und dem Sozialstatus belegen, dass die ELTERN-AG ihre Zielgruppe erreicht. Sie können aber nicht veranschaulichen, was soziale Benachteiligung für die individuelle Lebenssituation einzelner Eltern bedeutet. Dies lässt sich anschaulich durch die Ergebnisse aus den Interviews zeigen. Alle interviewten Eltern waren in einer ökonomisch schwierigen Situation, bezogen staatliche Unterstützung oder hatten ein geringes Einkommen. Zu den interviewten Eltern gehörten insbesondere auch alleinerziehende Mütter, die sehr jung ihr erstes Kind bekommen hatten, eine geringe Schulbildung aufwiesen und ihre Ausbildung nicht abgeschlossen hatten – in manchen Fällen gerade aus dem Grund, dass sie ein Kind bekamen.

### Akquise der Zielgruppeneltern

Um die Zielgruppe sozial benachteiligter Eltern tatsächlich erreichen zu können, werden die MentorInnen in der Ausbildung für die ELTERN-AG darauf vorbereitet, Eltern direkt anzusprechen und auch über MultiplikatorInnen zu gewinnen. Letzteres bedeutet, Kontakt zu anderen pädagogischen Fachleuten, zu Kindertagesstätten, Jugendamt, Hebammen, Kinderarztpraxen, Beratungsstellen und anderen Einrichtungen, an die sozial benachteiligte Familien bereits Anbindung haben, aufzunehmen (zur Beschreibung der ELTERN-AG-Vorlaufphase mit Aufbau von Vernetzungsstrukturen, Multiplikatoren-Gewinnung und Eltern-Akquise s. Kap. 3.3.2). Dieser Ansatz ist ein Qualitätsmerkmal und Qualitätsanspruch der ELTERN-AG und eine wichtige Voraussetzung, um die Zielgruppe zu erreichen (s. dazu ausführlicher Kap. 9.2.3).

Um zu ermitteln, auf welchem Weg die untersuchten ELTERN-AGs die Eltern tatsächlich erreicht haben, wurden die Eltern bei Programmbeginn gefragt, wie sie von dem Angebot der ELTERN-AG erfahren hatten. Die Abb. 15 gibt einen Überblick über die Angaben der befragten Eltern (Mehrfachantworten waren dabei möglich), die im Folgenden vorgestellt werden.



**Abbildung 15:** Akquisewege, über welche Eltern für die Teilnahme an der ELTERN-AG gewonnen wurden

Der Großteil der Eltern in den ELTERN-AGs (42 %) gab an, direkt von den MentorInnen für die Teilnahme an der ELTERN-AG angesprochen worden zu sein. Sie wurden demnach über eine *direkte Eltern-Akquise* der MentorInnen in die ELTERN-AG eingeladen. Bis auf zehn Eltern, die aufgrund einer Empfehlung des Partners bzw. der Partnerin (insgesamt 1 %) oder von Freunden/Bekannten (insgesamt 7 %) an dem Programm teilgenommen hatte und acht weiteren Aussagen, dass Werbematerial (wie Flyer, Aushänge, Zeitschriftenartikel oder Informationen aus dem Internet) über die ELTERN-AG informiert hatten (insgesamt 7 %), bezog sich der Rest der Eltern-Aussagen auf die Akquise durch MultiplikatorInnen. So erfuhr gut ein Viertel der ELTERN-AG-TeilnehmerInnen (28 %) von der ELTERN-AG durch die ErzieherInnen<sup>129</sup> ihrer Kinder. Eine weitere MultiplikatorInnen-Gruppe wurde gebildet von Fachkräften, welche im Rahmen von Bildungs-/Qualifizierungsmaßnahmen Bezugspersonen von Zielgruppen-Eltern waren und diese für die Teilnahme an der ELTERN-AG ansprachen. Auf diesem Weg waren 14 % der ELTERN-AG-Eltern akquiriert worden. Dieses lag daran, dass drei der insgesamt 15 untersuchten ELTERN-AGs explizit für TeilnehmerInnen solcher Maßnahmen angeboten worden waren (s. Kap. 6.3.1). Weitere 4 % der Eltern, die sich in einer

<sup>129</sup> Wie viele der ErzieherInnen hierbei tatsächlich als *MultiplikatorInnen* fungierten, kann nicht genau gesagt werden, da in einigen ELTERN-AGs – die im Setting *Kindertagesstätte* angeboten wurden – die MentorInnen zugleich selbst die ErzieherInnen der Kinder waren.

Maßnahme zur Vermittlung Alleinerziehender bzw. Mütter in Ausbildungen in Verbindung mit betreuten Wohnformen befanden, gaben an, dass sie in diesem Rahmen von ihren sozialpädagogischen Bezugspersonen über die ELTERN-AG erfahren hatten. Weitere mögliche MultiplikatorInnen-Gruppen wie Kinderärzte oder Hebammen, die Vertrauensbeziehungen zu Zielgruppeneltern haben, waren für die Akquise der Eltern in den untersuchten ELTERN-AGs noch nicht – bzw. so gut wie nicht – von Relevanz. Ob und welche Multiplikatoren-Gruppen von den MentorInnen für die Eltern-Akquise einbezogen wurden, stand viel mehr im engen Zusammenhang mit dem Setting, in welchem die jeweilige ELTERN-AG angeboten wurde (s. dazu ausführlicher Kap. 9.1.1).

Ebenso wie in den ELTERN-AGs war auch in den Schulungs-ELTERN-AGs der größte Anteil der TeilnehmerInnen direkt von den MentorInnen akquiriert worden (38 %). Mit 13 % gab es allerdings deutlich weniger Eltern, die angaben, von ErzieherInnen ihrer Kinder angesprochen worden zu sein. Eltern-Akquise über MultiplikatorInnen aus dem Setting Bildung-/Qualifizierungsmaßnahmen (11 %) sowie betreute Wohnformen (4 %) war ähnlich häufig gelungen wie in den ELTERN-AGs. Als zusätzliche Multiplikatoren-Gruppen, über welche zur Programmteilnahme eingeladen worden war, gaben Eltern der Schulungs-ELTERN-AGs solche Fachkräfte an, zu welchen sie im Rahmen von Maßnahmen zur Hilfe zur Erziehung (13 %) sowie des Jugendamtes beziehungsweise des Allgemeinen Sozialpädagogischen Dienstes (5 %) Kontakt hatten.

Auch in den Interviews mit den MentorInnen wurde vom Kontaktaufbau zu MultiplikatorInnen berichtet, der in der Qualifizierung zum/zur MentorIn thematisiert und in der Praxis umgesetzt wurde:

*„Also das A und O, und so arbeiten wir ja auch hier, ist diese Elterngewinnung über Multiplikatoren. Also Kontakt aufzunehmen zu anderen pädagogischen Fachleuten, zu Kitas, zum Jugendamt, zu Beratungsstellen und überall, wo also Familien aus dieser Schicht schon Anbindung haben. Einmal, weil in der Kita vielleicht die Kinder untergebracht sind oder weil sie zu bestimmten Fragen in der Beratung Unterstützung bekommen haben oder weil sie auch schon Sozialpädagogische Familienhilfe erhalten. Und dass wir also mit diesen anderen Fachkollegen zusammenarbeiten, zu denen diese Eltern bereits ein gewisses Vertrauensverhältnis aufgebaut haben, und die Eltern also dann auch zuversichtlich sind: ,wenn diese Personen mir ELTERN-AG empfehlen, dann gehe ich zumindest mal hin, probiere ich es schon mal aus.“ (Int. M14, 18)*

Die Eltern berichteten dementsprechend in den Interviews darüber, dass sie meist von den MentorInnen, im Rahmen sozialpädagogischer Beratung oder von MultiplikatorInnen vom Angebot der ELTERN-AG erfahren hatten und von ihnen zur Teilnahme eingeladen worden waren. In der Regel war den interviewten Eltern vor ihrer Teilnahme an der ELTERN-AG nicht bekannt gewesen, dass es solche Programme als Angebote für Eltern und Familien überhaupt gibt: In den Fragebogenbefragungen zu Beginn der ELTERN-AG (1. Messzeitpunkt) gaben 94 von 115

TeilnehmerInnen (82 %; sieben von 122 Eltern machten dazu keine Angaben) an, dass sie noch nie zuvor an einem Elternprogramm teilgenommen hatten.

*„Also ganz am Anfang habe ich gedacht: ‚Hm, naja, man kann es ja mal probieren‘. Ich habe aber auch bis dahin nicht gewusst, dass es so was überhaupt gibt, dass man da so hingehen kann, sich so austauschen kann.“ (2. Int., AN28ZE20, 286)*

In den Interviews wurde deutlich, dass die Eltern häufig vor der Teilnahme an der ELTERN-AG für sich selber zunächst auch keinen Unterstützungsbedarf sahen oder sich nicht vorstellen konnten, dass ein solches Elternprogramm ihnen Unterstützung bieten könnte. Von sich selbst aus wurden sie nicht aktiv, um sich über ein solches Angebot zu informieren oder sich anzumelden. Das stellte eine der interviewten Mütter wie folgt dar:

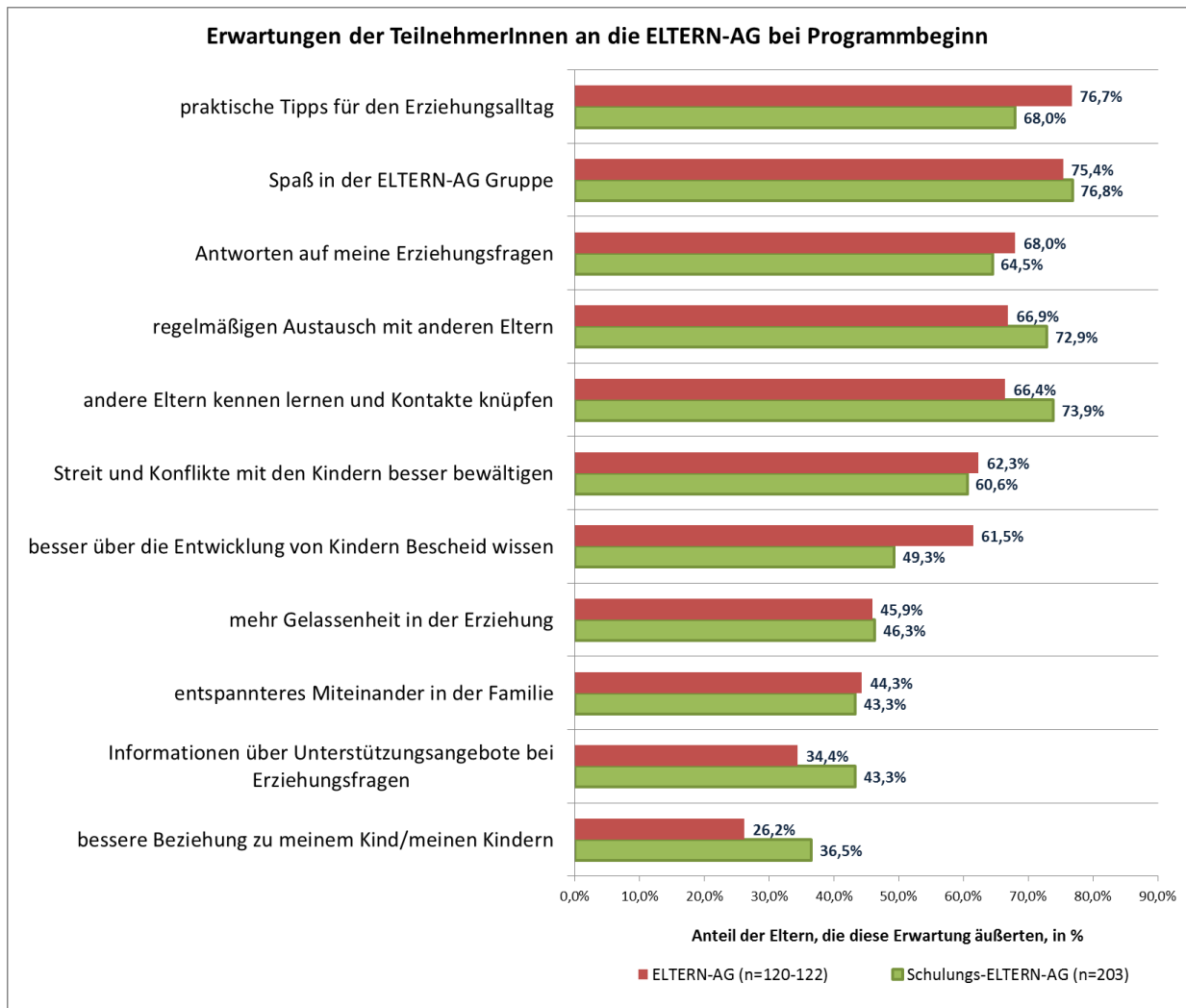
*„Also, die ELTERN-AG ist auf jeden Fall toll. Ist eine gute Sache. [...] Aber viele Mütter würden jetzt nicht anrufen [beim einem Träger der ELTERN-AG]. Das ist einfach so. Wenn jetzt, so wie hier, unsere Mentoren von B. jetzt kommen und sagen: ‚Guckt mal, die und die sind da‘, dann gehen die auch wirklich hin. Also kann man auch sehen, dass es mehrere wollen, wo bloß nicht jeder unbedingt anruft.“ (1. Int., ER30SC22, 363)*

### 7.2.3 Erwartungen und Zufriedenheit der Eltern

Die Eltern der ELTERN-AGs wurden zu Beginn ihrer Teilnahme (erster Messzeitpunkt) anhand einer vorgegebenen Liste zu ihren Erwartungen an das Programm, am Ende der Teilnahme (zweiter Messzeitpunkt) zu ihrer Zufriedenheit mit dem Programm und ein halbes Jahr danach (dritter Messzeitpunkt) zur aktuellen Nützlichkeit der Erfahrungen aus dem Programm befragt. Sowohl zum zweiten als auch zum dritten Messzeitpunkt wurden die Eltern außerdem gebeten, anzugeben, ob sie das Programm weiterempfehlen würden. Im Rahmen der Qualitätssicherung der MAPP-Empowerment gGmbH wurden die Eltern zudem ab dem dritten Treffen in jedem weiteren zweiten Treffen mit Meinungsumfragen zu ihrer Zufriedenheit befragt. Die Ergebnisse dieser Befragungen werden für die ELTERN-AGs (und zusammenfassend für die Schulungs-ELTERN-AGs) im Folgenden erläutert.

#### Erwartungen an das Programm zu Beginn der ELTERN-AG

Die Erwartungen der Eltern an die ELTERN-AG zu Beginn der Programmteilnahme waren vielfältig. Dabei gab es einige Erwartungen, die von einem Großteil der Eltern geteilt wurden, andere Aspekte wurden von einem deutlich geringeren Anteil der Eltern erwartet. Abb. 16 zeigt diese Verteilung.



**Abbildung 16:** Erwartungen von Eltern beim Programmbeginn; Mehrfachantworten waren möglich

Die überwiegende Mehrheit der TeilnehmerInnen erwartete insbesondere, im Rahmen der ELTERN-AG eine Austauschmöglichkeit zu finden, die ihnen Kontakt- und Beziehungsaufbau zu anderen Eltern sowie Informationszuwachs und -austausch über Erziehungs- und Entwicklungsfragen ermöglicht. 77 % der TeilnehmerInnen erwarteten, in der ELTERN-AG praktische Tipps für den Erziehungsalltag zu erhalten. 68 % erwarteten, Antworten auf eigene Erziehungsfragen zu bekommen. Etwa ebenso viele Eltern erwarteten, andere Eltern kennen zu lernen und Kontakte zu knüpfen (66 %) und mit diesen Eltern regelmäßigen Austausch zu haben (67 %). 62 % erwarteten, durch die ELTERN-AG besser über die Entwicklung von Kindern Bescheid zu wissen. Eine Erwartung, die ebenfalls von der Mehrheit der Eltern formuliert wurde (62 %), war es, durch die ELTERN-AG Streit und Konflikte mit den eigenen Kindern besser bewältigen zu lernen.

Die im Fragebogen aufgelisteten Erwartungen, die sich – neben dem Wunsch nach besserer Konfliktbewältigung – ebenfalls auf konkrete Veränderungen im Familien- und Erziehungsalltag bezogen, wurden von vergleichsweise weniger Eltern angekreuzt. So erwartete weniger als die Hälfte

der Befragten durch die ELTERN-AG mehr Gelassenheit in der Erziehung (46 %) und ein entspannteres Miteinander in der Familie (44 %). Von den wenigsten Eltern (26 %) wurde die Erwartung geteilt, in Folge der Teilnahme an der ELTERN-AG eine bessere Beziehung zu den eigenen Kindern aufzubauen. Dass eine solche Auswirkung auf die Beziehung zum Kind von rund drei Vierteln der Eltern *nicht* erwartet wurde, und sich daher stark von den anderen formulierten Erwartungen abhebt, macht dieses Ergebnis besonders betrachtungswürdig. Es stellt sich dabei die Frage, ob die Eltern beim Ausfüllen des Fragebogens diese Beziehungserwartung tatsächlich reflektiert haben. So setzt die Erwartung, dass die Beziehung zum Kind durch das Programm verbessert wird, voraus, dass man die gegenwärtige Beziehung als eine solche ansieht, die noch verbessert werden sollte oder könnte – und ist damit mit einer selbstkritischen Reflexion dieser Beziehung verbunden. Zudem ist zu berücksichtigen, dass möglicherweise ein – mutmaßlich – gesellschaftserwünschtes Antworten stattgefunden hat. So könnten Eltern auch deshalb die Erwartung nicht äußern, die Beziehung zum eigenen Kind verbessern zu wollen, weil sie einen Beratungsbedarf entweder selbst nicht erkennen erkennen oder nach außen nicht erkennen lassen wollen. Insbesondere für Eltern aus „sozial benachteiligten Milieus“ weisen Bauer und Bittlingmayer (2005, S. 276) auf eine solche Einstellung hin (s. dazu Kap. 2.2.2). Auch die Interviews machen deutlich, dass ein Bedarf vor der Teilnahme von den Eltern selbst nicht immer gesehen wird. Nach Abschluss der ELTERN-AG stellen Eltern aber Verbesserungen im Umgang mit bestimmten Erziehungssituationen fest, die auch für eine verbesserte Beziehung zwischen ihnen und ihren eigenen Kindern stehen, ohne dass dies so benannt wird, wie das folgende Beispiel zeigt:

*Zu Beginn der Teilnahme (erster Messzeitpunkt): „Also ich habe da auch nie vorher so drüber nachgedacht [über die Teilnahme an einem Elternprogramm], weil ich eigentlich mir dachte, naja, also Unterstützung brauche ich nicht unbedingt so.“ (1. Int., ER30SC22, 58)*

*Am Ende der Teilnahme (zweiter Messzeitpunkt): „[Ich bin] für mich selber ein bisschen selbstsicherer geworden.“ (2. Int., ER30SC22, 231)*

*Ein halbes Jahr nach der Teilnahme (dritter Messzeitpunkt): „Unerwünschtes Verhalten ignorieren, das habe ich sonst nie gemacht. Sonst bin ich immer drauf eingegangen und ignorieren ist einfach besser in manchen Situationen. [...] Und was hat sich geändert? Ich bin nicht mehr so aufgereggt. Ich bin nicht mehr so unsicher.“ (3. Int., ER30SC22, 20+64)*

Ebenfalls nur ein Drittel der Befragten (34 %) hatte zum Zweitpunkt der ersten Befragung die Erwartung, in der ELTERN-AG Informationen zu Unterstützungsangeboten bei Erziehungsfragen zu erhalten. Es kann aber vermutet werden, dass für die Eltern bei Programmbeginn noch nicht ganz ersichtlich war, was unter dieser Erwartungshaltung zu verstehen ist, da ihre Erwartungsangaben ansonsten auf einen hohen Austausch- und Unterstützungsbedarf hinwiesen.

Die vorrangige Erwartung der Eltern nach Austauschmöglichkeit, Kontakt und sozialer Unterstützung unterstreicht den Bedarf für das Angebot der ELTERN-AG: So bietet das Programm durch seine Zielgruppenorientierung einen eben solchen gemeinsamen Austausch- und Erfahrungsraum für

Eltern, die sich in ähnlichen, sozial benachteiligten Lebenslagen befinden. Die ELTERN-AG möchte die Eltern durch gegenseitige Unterstützung und eine Weiterentwicklung ihrer sozialen Netzwerke empoweren. Die Gemeinsamkeit der Eltern in Bezug auf ihre soziale Benachteiligung und Lebenssituation erleichtert ihnen offenen Austausch und das Annehmen von Anregungen und Erziehungstipps sowie Vertrauen untereinander (s. dazu die Diskussion in Kap. 9.2.4).

In den Interviews zeigte sich, dass die Eltern vor ihrer Teilnahme über keine oder nur über sehr kleine soziale Unterstützungsnetzwerke verfügten und ihnen die Möglichkeit zum Austausch mit anderen Müttern und Vätern in ähnlichen Lebenslagen und mit ähnlich alten Kindern fehlte. War im Einzelfall zudem keine Hilfe durch eigene Eltern (die Großeltern ihrer Kinder), andere Verwandte oder Bezugspersonen verfügbar und mangelte es aufgrund von schwierigen Bedingungen in der Herkunftsfamilie auch an Rollenmodellen für die Erziehung, kam es eher zu einem Gefühl der Überforderung, als wenn Unterstützungsmöglichkeiten vorhanden gewesen wären. Mehr Ruhe, Gelassenheit und Konsequenz in alltäglichen Erziehungssituationen waren daher Erwartungen an die ELTERN-AG, die in diesem Sinne auch von jungen alleinerziehenden Interviewten geäußert wurden:

*„Ich habe Freunde, aber die haben alle noch kaum Kinder.“ (1. Int., AN28ZE20, 336)*  
*„Ich habe so richtig keinerlei Unterstützung, was die Kinder betrifft, und fühle mich deswegen auch oft allein gelassen.“ (1. Int., JU15MA18, 57)*  
*„Das Problem ist auch, ich stehe auch alleine da. Meine Familie ist halt so, da bin ich jetzt auch ganz ehrlich, die denken alle nur an sich selber, ja. [...] Das Problem ist, ich fresse alles in mich rein und habe groß keine Bezugsperson, mit der ich drüber reden kann, weil meine Familie eben auch so ist.“ (1. Int., UL01WE15, 223)*

Gerade auch für junge Mütter war die Möglichkeit, in der ELTERN-AG andere junge Mütter in einer ähnlichen Situation zu treffen, besonders wichtig, denn sie sehen sich, wie das folgende Zitat einer Mutter zeigt, teilweise auch als zu junge „Mutti“ stigmatisiert und erleben einen starken sozialen Druck, den gesellschaftlichen Erwartungen an die Mutterrolle zu entsprechen:

*„Gerade so als junge Mutter wird man ja auch leicht abgestempelt. Dass man sagt: 'Junge Mutti, hat ein Kind gekriegt. Warum? Weshalb?'“ (1. Int., ST30MA19, 28)*

Ähnliche Erwartungen bezüglich des Austauschs über Probleme und Erziehungsfragen hatten die Mütter und Väter auch an die MentorInnen. Sie suchten in den MentorInnen professionelle und verschwiegene AnsprechpartnerInnen, die sie um Rat fragen konnten:

*„Und überhaupt erst mal, dass man die ganzen Fragen, die man so hat, die man vielleicht nicht unbedingt jedem stellt oder stellen kann, auch den Frauen [Mentorinnen] stellen kann, ich mein, die haben das ja studiert.“ (1. Int., ER30SC22, 42)*  
*„Die [Mentorinnen] sind ja nun geschult, sage ich mal, da können die eben auch [sagen] ‚Mensch, pass mal auf, probier es doch mal so‘, die können halt Tipps geben.“ (2. Int., UL01WE15, 168)*

Eine andere Erwartung, die neben dem Bedarf nach Austausch, Informationen und Netzwerkerweiterung von sehr vielen Eltern geäußert wurde (75 %), war es, in der ELTERN-AG Gruppe Spaß zu haben. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass ohne die Erwartung, dass die Teilnahme auch Spaß macht und man gerne zur ELTERN-AG geht, eine freiwillige Teilnahme der Eltern an dem Angebot der ELTERN-AG unwahrscheinlich wäre. Spaß kann vor diesem Hintergrund als Voraussetzung dafür angesehen werden, dass die Eltern gerne und kontinuierlich an der ELTERN-AG teilnehmen, sich dort in der Gruppensituation angenommen fühlen, sich öffnen und Informationen an- und aufnehmen können. Spaß zu haben ist damit auch eine Voraussetzung für die Lernbereitschaft der Eltern und stellt als solche einen zielgruppenspezifischen Ansatz sowie ein didaktisches Mittel der ELTERN-AG dar. Am Ende der ELTERN-AG zeigte sich bei der Abfrage der Zufriedenheit der Eltern zum Abschluss der ELTERN-AG (zweiter Messzeitpunkt), dass diese Erwartung, Spaß zu haben, in den untersuchten ELTERN-AGs auch tatsächlich in hohem Maße erfüllt worden war (s. die Beschreibungen zur Zufriedenheit weiter unten in diesem Kapitel).

In den Schulungs-ELTERN-AGs war die Erwartungshaltung der TeilnehmerInnen zu Beginn der ELTERN-AG sehr ähnlich wie in den ELTERN-AGs. Auch hier bezogen sich die Erwartungen, bei denen die überwiegende Mehrheit der Eltern übereinstimmte, auf den Kontakt- und Beziehungsaufbau, auf Austauschmöglichkeiten mit anderen Eltern sowie auf das Finden von Antworten bezüglich eigener Erziehungsfragen.

Auffallend war jedoch, dass in den Schulungs-ELTERN-AGs die Erwartung, konkrete Tipps und Tricks für den Erziehungsalltag sowie Informationen über die Entwicklung von Kindern zu erhalten, von deutlich weniger Eltern (um rund zehn Prozentpunkte weniger) geäußert wurde als in den ELTERN-AGs. Dafür wollten aber deutlich mehr Eltern Informationen über Unterstützungsangebote für Eltern bekommen. Parallel zu den Befunden in den ELTERN-AGs zeigte sich, dass bezüglich der Aussagen, die sich auf konkrete Veränderungen im Erziehungsalltag bezogen, nur die bessere Streitbewältigung in der Familie von mehr als der Hälfte der TeilnehmerInnen erwartet wurde. Auch hier war es die Beziehung zum eigenen Kind, bezüglich der die wenigsten Eltern – wenn auch deutlich mehr als in den ELTERN-AGs – eine Verbesserungserwartung äußerten (s. für alle genauen Prozentangaben Abb. 16).

### Zufriedenheit mit der Programmumsetzung beim Abschluss der ELTERN-AG

Um zu ermitteln, wie zufrieden die TeilnehmerInnen der ELTERN-AGs beim Abschluss des Programmes mit der Umsetzung und den Inhalten der ELTERN-AG waren, wurden sie im Rahmen der zweiten Befragung (zweiter Messzeitpunkt, Ende der ELTERN-AG) gebeten, die Umsetzung der von





Wie der Abb. 17 entnommen werden kann, wurde keines der erfragten Elemente mit schlechter als durchschnittlich 2,0 (= „gut“) bewertet. Der Spaß, den die Eltern in der ELTERN-AG hatten, erhielt mit 1,4 (= „sehr gut“) die beste Durchschnittsnote. Die Benotungen zeigen ein hohes Zufriedenheitsniveau der Eltern. Sie lagen für alle erfragten Elemente sehr nah beieinander.

Bezüglich der Elemente, die auch schon in der Erwartungsabfrage zu Beginn der ELTERN-AG enthalten gewesen waren, fällt dennoch auf, dass die Bewertung der Elemente, welche sich auf Kontakt- und Beziehungsaufbau zu anderen Eltern, Austauschmöglichkeiten und Informationszuwachs bezogen (und von der überwiegenden Mehrheit der Befragten zu Programmbeginn erwartet worden waren), tendenziell noch etwas besser bewertet wurden, als die Elemente, welche sich auf konkrete Veränderungen im Erziehungsalltag bezogen. So lagen die Benotungen für die Realisierung von Kontaktvermittlung zu anderen Eltern, für das Sprechen über eigene Erfahrungsergebnisse, vom Austausch über Erfahrungen im Erziehungsalltag mit anderen Eltern sowie des Erhaltens von Antworten auf eigene Erziehungsfragen durchgängig bei 1,6 oder 1,7. Demgegenüber wurden die Realisierung von Hilfen zur besseren Konfliktbewältigung, Verbesserung der Beziehung zum Kind, Vermittlung von mehr Gelassenheit in der Erziehung und Unterstützung eines entspannteren Miteinanders in der Familie alle durchschnittlich mit Noten zwischen 1,8 und 2,0 bewertet.

Von den Kernbestandteilen der Eltern empfanden die Eltern den Austausch im Teil „Mein aufregender Elternalltag“ (Durchschnittsnote: 1,6) in der ELTERN-AG am besten realisiert, gefolgt vom Erhalten praktischer Tipps und Tricks im „Relax“-Teil (Durchschnittsnote: 1,8) und Informationserhalt im „Schlaue Eltern“-Teil (Durchschnittsnote: 1,9). Bei der Frage nach der Zufriedenheit mit der Vermittlung der ELTERN-AG-Erziehungsregeln wurden „Respekt vor dem Kind“ (Durchschnittsnote: 1,5) und „Gewaltfreie Erziehung“ (Durchschnittsnote: 1,6) am höchsten benotet. Auch die Vermittlung aller anderen Regeln („Grenzen-Setzen und Konsequenzen“, „Verstärkung des erwünschten Verhaltens und Ignorieren des unerwünschten Verhaltens“, „Konstruktives Austragen von Konflikten“ und „Förderung und Ansprechbarkeit“) wurde sehr positiv wahrgenommen (jeweilige Durchschnittsnote: 1,7).

In den Interviews berichteten die Eltern, wie wichtig für sie der Austausch mit anderen TeilnehmerInnen war. Die ELTERN-AG wurde von ihnen als ein Schutzraum erlebt, in dem sie sich mit anderen Eltern, die in einer ähnlichen Lebenssituation waren, austauschen und Lösungen für den Erziehungsalltag erarbeiten konnten. Dieses Erleben unterschied sich vom sonstigen Alltag der Eltern durch die Möglichkeit, ausführlich über ihr Erziehungsverhalten und die eigene Situation mit dem Kind sprechen zu können:

*„Das finde ich ganz toll: wir dürfen reden. Ich bin dann auch immer voll dabei. Bin immer erst ganz ruhig und wenn man mich dann fragt, dann kann ich gar nicht mehr aufhören, weil es einfach mal wirklich schön ist, los zu erzählen ohne Punkt und Komma. Dass man sagt: 'So, jetzt so und so und so.' Das ist wirklich schön. Weil, zu Hause macht man das ja jetzt nicht so.“ (1. Int., ST30MA19, 37)*

*„Und da hat man uns gesagt, dass man halt Fragen stellen kann zur Erziehung vom Kind, weil wir nun auch alle junge Muttis noch sind. Erziehungsfragen, vielleicht neue Ideen, die man mit den Kindern auch zusammen machen kann. Einfach Erfahrungen sammeln. Weil, ich lerne gerne dazu und gerade auch als junge Mutti.“ (1. Int., ST30MA19, 20)*

Aus dem Austausch innerhalb einer vertrauten Gruppe schöpften die TeilnehmerInnen auch nach dem Ende der ELTERN-AG Kraft. Sie haben erlebt, dass sie mit ihren Herausforderungen des Erziehungsalltags nicht allein sind, sondern andere Familien vor den gleichen Herausforderungen stehen:

*„Man steht auch nicht alleine da mit Problemen. Man denkt immer, es ist bei sich bloß so mit den Kindern, aber man sieht, bei anderen ist es genauso. Und es geht, ja? Man muss bloß eben Mittel und Wege finden, um das irgendwo anders dann zu regeln. Und es funktioniert.“ (4. Int., SO19ME16, 100)*

*„Das Wichtigste, was ich von der ELTERN-AG verstanden habe ist, dass nicht nur ich ein solch wildes Kind habe. Andere Mütter und Väter haben auch Kinder. [...] Das passiert in anderen Familien auch, da muss man nur richtig reagieren für diese Situation. Und da muss man vielleicht ein bisschen warten, wenn das Kind ein bisschen größer wird oder man muss einfach anders reagieren. Wenn Du dich mit anderen Leuten triffst und gleiche Probleme hörst, dann lernst Du irgendwann, dass Du nicht alleine in der Welt bist und das Problem auch nicht einzigartig ist.“ (3. Int., AL08OT30, 17)*

Die Eltern haben Tipps und Tricks für den Erziehungsalltag in der Gruppe ausgetauscht, erinnerten sich an die Erfahrungen und die Sicht der anderen Eltern in der ELTERN-AG-Gruppe und zogen diese zur Reflexion eigener Entscheidungen und Handlungsweisen heran:

*„Ich werde mich viel dran erinnern. Auch, sage ich mal, bei den Erziehungsmaßnahmen. Manchmal denke ich mir vielleicht, was hätten die gesagt? Ja. Man weiß ja nicht. Aber, also eine schöne Erinnerung wird mir auf jeden Fall bleiben. Weil, die haben das wirklich klasse gemacht. War wirklich schön. Hat mir gut gefallen.“ (2. Int., ST30MA19, 328)*

Für die Schulungs-ELTERN-AGs zeigen die Auswertungen der Befragungen nach Programmabschluss, dass hier die TeilnehmerInnen die ELTERN-AG sogar tendenziell noch etwas höher benoteten als die Eltern der ELTERN-AGs. Die durchschnittliche Bewertung über alle erfragten Aspekte hinweg lag hier bei 1,6 (in der ELTERN-AG zum Vergleich bei 1,7). Die höhere Benotung traf ausnahmslos bei allen erfragten Aspekten auf. Bei den meisten Kriterien fiel die durchschnittliche Bewertung dabei nur um 0,1 Notenpunkte besser aus, die Realisierung einiger weniger Aspekte wurde aber auch deutlich höher benotet. Dieses betrifft vorrangig die Vermittlung von Informationen im Teil „Schlaue Eltern“. Parallel zu den Auswertungen der Zufriedenheit der ELTERN-AG-Eltern wurde auch in den

Schulungs-ELTERN-AGs der Spaß, den die Eltern hatten, am höchsten bewertet (s. für alle genauen Benotungen in den Schulungs-ELTERN-AGs Abb. 17).

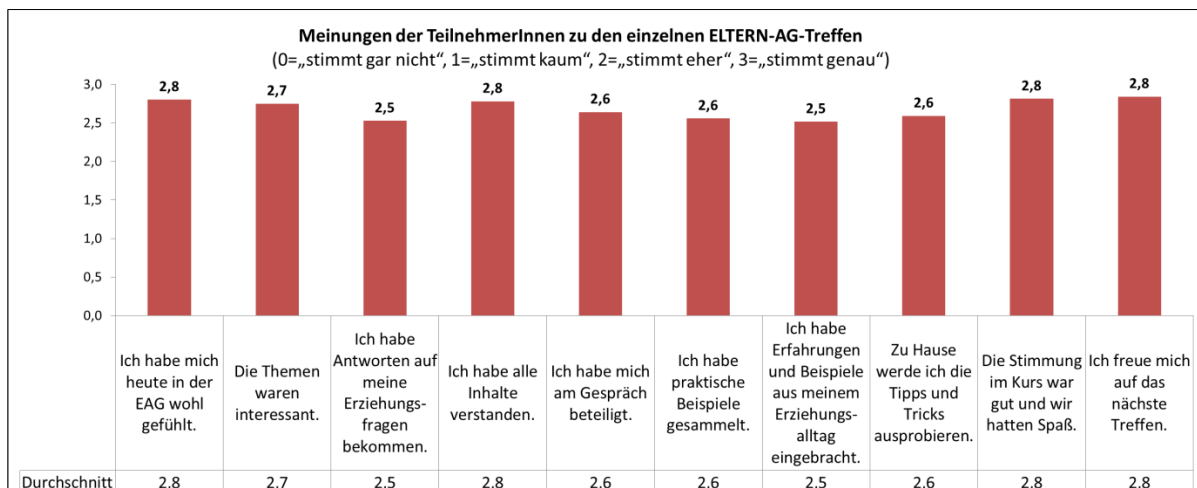
### Meinung zu den einzelnen ELTERN-AG-Treffen

Neben den Befragungen zur Zufriedenheit bei Programmabschluss wurden die Eltern der ELTERN-AGs<sup>131</sup> zu jedem zweiten ELTERN-AG-Treffen zu ihrer Meinung zu den einzelnen Treffen befragt. Insgesamt zehn Aussagen konnten sie mithilfe einer vierstufigen Skala (0=„stimmt gar nicht“, 1=„stimmt kaum“, 2=„stimmt eher“, 3=„stimmt genau“) bewerten. Für 14 ELTERN-AGs konnten Auswertungen dieser Fragebögen vorgenommen werden. Je nach Anwesenheit der Eltern bei den jeweiligen Treffen, an dem der Fragebogen ausgefüllt wurde, variierte der Anteil der TeilnehmerInnen, die ihn ausfüllten, in den einzelnen ELTERN-AGs zu den verschiedenen Messzeitpunkten erheblich (n=0–13). Über alle ELTERN-AGs und alle Treffen hinweg konnten je nach zu bewertender Aussage n=112–148 Elternbewertungen in die Auswertungen einbezogen werden.

Die Auswertungen zeigen ergänzend zur Zufriedenheit der TeilnehmerInnen mit der ELTERN-AG bei Programmabschluss, dass sich die Eltern während des Programmverlaufs wohl fühlten, gerne an den Treffen teilnahmen, sich einbrachten und Wissen und Anregungen aus den Treffen heraus mitnahmen. Am höchsten war die Zustimmung im Durchschnitt zu den Aussagen, dass sie sich an dem jeweiligen Treffen wohl gefühlt hatten, die Stimmung im Kurs als gut empfunden, alle vermittelten Inhalte verstanden hatten und sich auf das jeweils nächste Treffen freuten (Durchschnittswert je 2,8). Die Zustimmungsraten zum Interesse an den in das Treffen eingegangenen Themen lag mit durchschnittlich 2,7 ganz ähnlich hoch. Die Zustimmungen dazu, sich an den Gesprächen beteiligt zu haben (2,6), praktische Tipps gesammelt zu haben (2,6) und die im Treffen erfahrenen Tipps und Tricks zu Hause ausprobieren zu wollen (2,6), lagen zwischen „stimmt eher“ und „stimmt genau“. Genau dazwischen lag die durchschnittliche Zustimmung dazu, bei dem jeweiligen Treffen Antworten auf die Erziehungsfragen erhalten zu haben. Die Abb. 18 zeigt die durchschnittlichen Zustimmungsraten über alle ELTERN-AGs und alle Treffen – bei denen die Meinungsumfrage ausgefüllt wurde – hinweg.

---

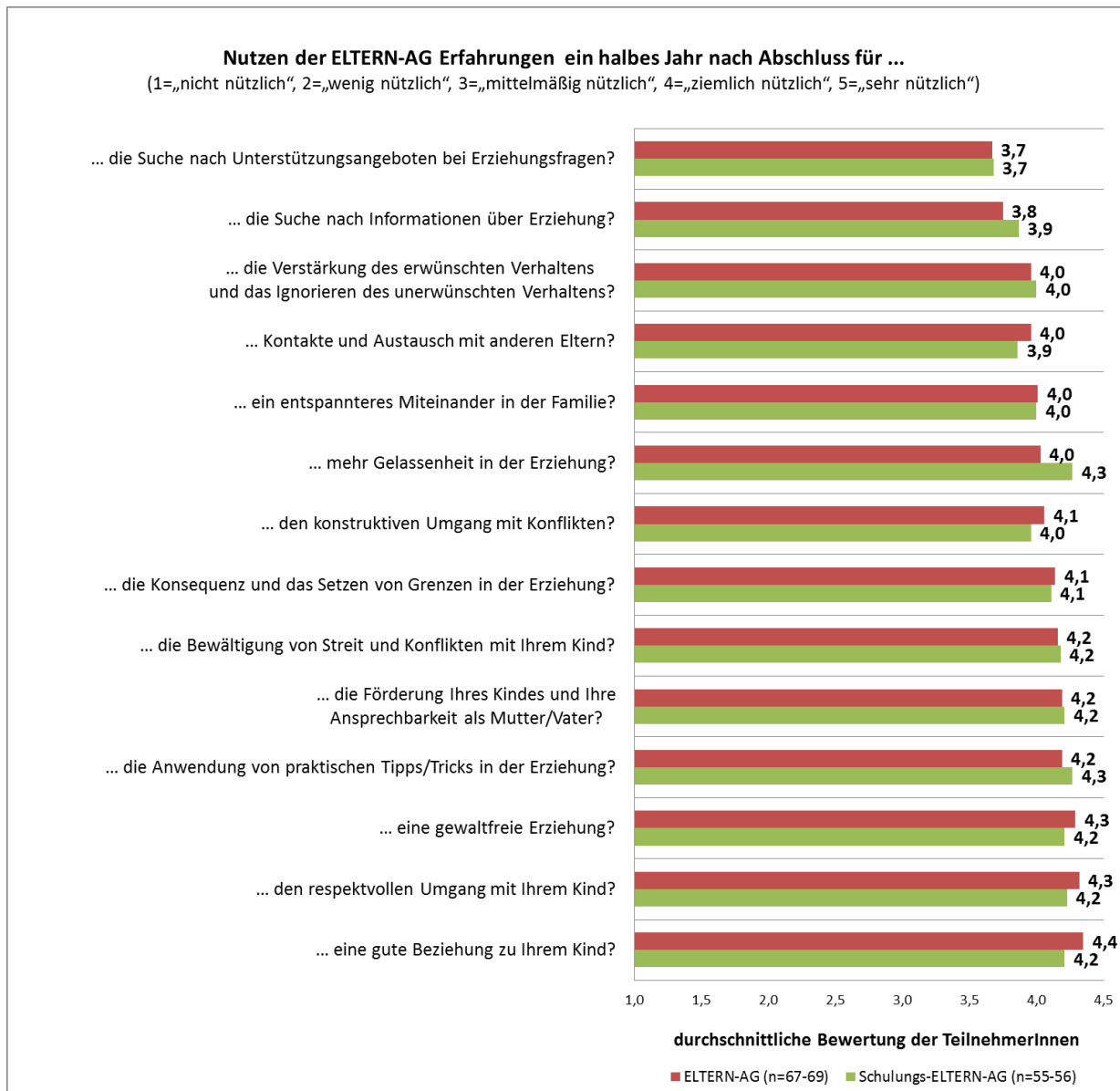
<sup>131</sup> Meinungsumfragen in den Schulungs-ELTERN-AGs wurden nicht in die Untersuchung einbezogen.



**Abbildung 18:** Meinungen der TeilnehmerInnen zu den einzelnen ELTERN-AG-Treffen

### Bewertung des Programmnutzens ein halbes Jahr nach Abschluss der ELTERN-AG

Um neben der Ermittlung der Zufriedenheit der TeilnehmerInnen mit der ELTERN-AG bei Programmabschluss zudem zu erfahren, was ihnen ihre Teilnahme ein halbes Jahr später noch bringt, wurden die Eltern auch zum dritten Messzeitpunkt (Follow-up ein halbes Jahr nach Programmabschluss) nach entsprechenden Bewertungen gefragt. Sie wurden gebeten, anzugeben, als wie nützlich (1=„nicht nützlich“, 2=„wenig nützlich“, 3=„mittelmäßig nützlich“, 4=„ziemlich nützlich“, 5=„sehr nützlich“) sie die Erfahrungen aus der ELTERN-AG auch zu diesem Zeitpunkt noch für ihren Erziehungsalltag einschätzten. Die Ergebnisse dieser Befragung werden im Folgenden zunächst für die ELTERN-AGs und dann zusammengefasst für die Schulungs-ELTERN-AGs beschrieben. Abb. 19 gibt einen vergleichenden Überblick über die durchschnittliche Zustimmung zur Nützlichkeit der Erfahrungen in beiden Gruppen.



**Abbildung 19:** Durchschnittliche Bewertungen der Eltern zur Nützlichkeit der ELTERN-AG-Erfahrungen im Follow-up (halbes Jahr nach Programmabschluss; 3. Messzeitpunkt)

Die Auswertungen der Befragungen der ELTERN-AG-TeilnehmerInnen zeigen, dass die Eltern ihre Erfahrungen aus der ELTERN-AG auch ein halbes Jahr nach Abschluss des Programmes noch als „ziemlich nützlich“ bis „sehr nützlich“ für ihren aktuellen Erziehungsalltag einschätzten. Alle erfragten Aspekte bewerteten sie durchschnittlich zwischen 3,7 und 4,4 – und damit als durchschnittlich „ziemlich nützlich“. Als am nützlichsten bewerteten sie die ELTERN-AG-Erfahrungen für eine gute Beziehung zum Kind ( $\bar{x}=4,4$ ). Dieses ist besonders interessant, weil eine Verbesserung der Beziehung zum Kind – wie oben beschrieben – von den wenigsten Eltern als Effekt der Programmteilnahme erwartet worden war – nun aber auch noch ein halbes Jahr nach Ende der Teilnahme die Erfahrungen aus der ELTERN-AG als für diese Beziehung besonders nützlich bewertet wurde.

Dieser Beziehungsnutzen wurde damit ein halbes Jahr nach Programmabschluss noch höher eingestuft als der Nutzen der ELTERN-AG für den Kontaktaufbau und Austausch mit anderen Eltern (4,0), welcher unmittelbar bei Programmabschluss (zweiter Messzeitpunkt) als besonders gelungener Aspekt der ELTERN-AG genannt wurde. Erfragt wurde auch der jeweilige Nutzen der ELTERN-AG-Erfahrungen bezüglich der in den „goldenen Erziehungsregeln“ in der ELTERN-AG vermittelten Grundhaltungen. Der Nutzen dieser umgesetzten Regeln wurde durchschnittlich zwischen 4,0 und 4,3 und damit bezüglich aller Regeln als ziemlich nützlich bewertet. Am nützlichsten empfanden die Eltern darunter die Erfahrungen aus der ELTERN-AG zur gewaltfreien Erziehung ( $\bar{x}=4,3$ ) sowie zum respektvollen Umgang mit dem Kind ( $\bar{x}=4,3$ ) gefolgt von den Erfahrungen zur Förderung und Ansprechbarkeit ( $\bar{x}=4,2$ ) zum Grenzen setzen und konsequent sein ( $\bar{x}=4,1$ ) und zum konstruktiven Umgang mit Konflikten ( $\bar{x}=4,1$ ; Erziehungsregel „konstruktives austragen von Konflikten“) sowie zum Verstärken des erwünschten und Ignorieren des unerwünschten Verhaltens ( $\bar{x}=4,0$ ).

Ebenfalls als nützlich stufte die TeilnehmerInnen ihre Erfahrungen durchschnittlich in Bezug auf die Suche nach Informationen über Erziehung ( $\bar{x}=3,8$ ) und nach Unterstützungsangeboten bei Erziehungsfragen ( $\bar{x}=3,7$ ) ein.

In den Schulungs-ELTERN-AGs wurde die Nützlichkeit der genannten Aspekte für den Erziehungsalltag ganz ähnlich wie in den ELTERN-AGs eingeschätzt. Abweichungen von den durchschnittlichen Einschätzungen der ELTERN-AG-Eltern betragen hier maximal +/-0,1 Skalenpunkte. Allein die Nützlichkeit der ELTERN-AG-Erfahrungen für mehr Gelassenheit in der Erziehung – deren Realisierung in der ELTERN-AG auch bereits bei der Befragung zum zweiten Messzeitpunkt (Programmende) etwas höher benotet worden war – wurde hier vergleichsweise noch nützlicher eingeschätzt als in den ELTERN-AGs.

### Weiterempfehlung der ELTERN-AG

Wie zufrieden die Eltern mit der ELTERN-AG waren, zeigte sich auch anhand der Auswertung der Frage, ob die TeilnehmerInnen die ELTERN-AG weiterempfehlen würden: Bei Abschluss der ELTERN-AG (zweiter Messzeitpunkt) gaben mit 98 % so gut wie alle ELTERN-AG-Eltern, die diese Frage beantworteten (n=80), an, dass sie das Programm weiterempfehlen würden. Nur zwei TeilnehmerInnen antworteten mit „nein“. Ein halbes Jahr nach Programmabschluss waren es sogar 99 % der befragten Eltern (n=69).

In den Schulungs-ELTERN-AGs gab es diesbezüglich – so gut wie – keinen Unterschied: Sowohl bei Programmabschluss (n=133) als auch ein halbes Jahr danach (n=63) gaben alle bis auf eine Person –

und damit 99 % zum zweiten Messzeitpunkt und 98 % zum dritten Messzeitpunkt – an, dass sie die ELTERN-AG weiterempfehlen würden.

Auch in den Interviews zeigten sich die Eltern als überaus zufrieden mit der Organisation, den Inhalten der ELTERN-AG und der Stimmung in den einzelnen Gruppen:

*„Die bringen ja eigentlich sehr viel bei, was man halt wissen möchte und auch vieles Neues. Ich würde das auch weiter empfehlen an andere Mütter.“ (2.Int., SJ23MA20, 56)*

Die Zufriedenheit zeigt sich auch daran, dass Interesse an Elternprogrammen geweckt wurde und Eltern nach Programmabschluss die ELTERN-AG gerne weiter besuchen würden. Dieses ist insbesondere vor dem Hintergrund interessant, dass viele Eltern vor ihrer Teilnahme noch gar nicht über solche Angebote informiert waren und keinen entsprechenden Bedarf für sich gesehen hatten:

*„Wenn die Möglichkeit bestehen würde, ja. Würde ich sehr gerne wieder machen.“ (3. Int., AN28ZE20, 248)*

*„Die kämpfen ja alle halt immer noch: ‚Wir möchten gerne noch eine ELTERN-AG!‘. Und sind alle sehr traurig, dass es vorbei ist, ja.“ (3. Int., UL01WE15, 28)*

*„Die hätte ruhig nochmal sein können. Es war so schön mit den beiden, also hat viel Spaß gemacht.“ (3.Int., SJ23MA20, 24)*

*„Die Offenheit der Mentoren und auch von den anderen Eltern, Mitgliedern und, ja, dass man da so Dinge loswerden konnte, wo ich sage: ‚Ja, das bringt mich weiter, ich möchte das jetzt gerne loswerden, dass ich vielleicht mich zu meiner Tochter her ändern könnte.‘ Also, die haben auch fleißig geholfen, also tatkräftig. Was hat mir noch gefallen? Einfach das Miteinander! Das hat mir richtig Spaß gemacht. [...] Dieses Zusammensein, über die Kinder, also über mein Kind zu reden. Mir Tipps einzuholen. Das Zusammensein, das miteinander zu lachen. Fehlt einem richtig doll. Also man merkt schon, dass das Spaß gemacht hat. Also das hat mir einfach Spaß gemacht.“ (2. Int., UT15WE29, 12-16) (Ein halbes Jahr später:) „Ich vermisse sie, bin ich ehrlich. Ich vermisse die ELTERN-AG. Dadurch weil, erstens hattest du immer was, wo du hingehen konntest und fragen, ist nun jetzt nicht mehr so der Fall. Und zweitens, man vermisst irgendwo auch die Mentoren.“ (3. Int., UT15WE29, 12)*

#### **7.2.4 Empowerment**

Die Absicht und die Realisierung, sich auch nach den durch MentorInnen begleiteten ELTERN-AG-Treffen aus eigener Initiative heraus weiter mit anderen Eltern zu treffen, wird im Rahmen der Untersuchung als ein Anzeichen für Empowerment verstanden, da die Eltern selbstbestimmt und selbstverantwortlich für ihre Gemeinschaft mit den anderen Eltern aktiv werden.

In den Befragungen und Interviews zum zweiten Messzeitpunkt, am Ende der Teilnahme, zeigt sich, dass die Eltern nicht nur während der Zeit der ELTERN-AG Zugang zu anderen Eltern und eine Austauschplattform gesucht und gefunden haben. Vielmehr gaben mit 70,4 % fast zwei Drittel der befragten Eltern an, dass sie sich auch nach Abschluss der ELTERN-AG weiterhin mit Eltern aus der Gruppe treffen wollten. 46 % von ihnen hatten dabei ein weiteres Treffen bereits konkret geplant,



weitere 23,5 % wollten sich „eventuell“ selbstorganisiert weiter treffen und nur 6,2 % (fünf Personen) wollten dieses beim Abschluss der ELTERN-AG nicht tun.

Die Nachfragen zum dritten Messzeitpunkt, ein halbes Jahr nach der ELTERN-AG, ergaben, dass sich mit 59 % die Mehrheit der befragten Eltern über die alleinige Planung hinaus auch tatsächlich weiterhin seit dem Abschluss der ELTERN-AG getroffen hatten – am häufigsten mit einzelnen Eltern (bis zu täglich), aber auch mit einer Teilgruppe (1–20 Mal im Verlauf des halben Jahres nach der ELTERN-AG) sowie teilweise auch mit der ganzen ELTERN-AG-Gruppe (1–10 Mal im Verlauf des halben Jahres nach der ELTERN-AG). Zu diesem Zeitpunkt gaben von insgesamt 69 befragten Eltern weiterhin 69 % an, dass sie auch in Zukunft vorhatten, sich zu treffen: 22 % von ihnen, die dazu Angaben machten, wollten sich weiterhin mit der gesamten Gruppe treffen, 43 % mit einem Teil der Gruppe und 60 % mit einzelnen Eltern. Die ELTERN-AG hat demnach die Eltern im Sinne von Empowerment gestärkt, selbstbestimmt und selbstverantwortlich für die Gemeinschaft, den Austausch und die Kontaktpflege mit anderen Eltern aktiv zu werden, was auch in engem Zusammenhang mit der wahrgenommen sozialen Unterstützung (s. Kap. 7.2.5) zu sehen ist. Dabei war das Empowerment bei ELTERN-AGs im Setting *Kindertagesstätte* und *Familienzentrum* am höchsten. Das ist auch damit zu erklären, dass ihre Kinder weiterhin die gleiche Kindertagesstätte besuchten und sich dadurch eher Gelegenheiten ergaben, sich zu begegnen:

*Frau C. am Ende der ELTERN-AG: „Ich halte es eigentlich für sehr wahrscheinlich [das weitere Treffen nach dem Ende der ELTERN-AG stattfinden], weil es viele Eltern eigentlich machen wollen. Die finden es echt schade, echt, dass es vorbei ist. (2.Int., UL01WE15, 128)*

*Frau C. ein halbes Jahr nach dem Ende der ELTERN-AG: „Und wir treffen uns ja jeden Tag sowieso am Kindergarten. Und dann stehen wir meistens dann immer noch eine halbe Stunde draußen und dann quatschen wir über alles eigentlich. Und mit einzelnen trifft man sich auch noch privat, mal auf ein Käffchen oder so. Da geht man hin und dann fällt auch meistens das Thema Kinder. Ja, ich finde es eigentlich relativ schön, dass man dann diesen Zusammenhalt dann trotzdem noch hat.“ (3.Int., UL01WE15, 28)*

Empowerment durch die ELTERN-AG zeigte sich bei einzelnen Eltern auch durch eine Motivation, sich nun ehrenamtlich zu engagieren, z. B. im Kindergarten ihrer Kinder, indem sie Feste, Reisen oder Sammelaktionen mitorganisieren oder andere Funktionen übernehmen.

*„Durch die ELTERN-AG bin ich sehr stark geworden. Auch Verantwortung jetzt zu übernehmen. Da lernt man, selbstbewusster zu sein und auf andere Leute auch einzugehen. Und ich kenne sehr viele, die hatten hier Probleme und keinen Ansprechpartner. Dann habe ich gesagt: ‚Okay, dann mache ich das.‘ [...] Ja und finde ich eigentlich sehr schön.“ (3. Int., UL01WE15, 24)*

Die meisten der interviewten Eltern wünschten sich aber am Ende der ELTERN-AG (zweiter Messzeitpunkt) und noch ein halbes Jahr darüber hinaus (dritter Messzeitpunkt) eine längere

Gesamtdauer des Programmes bzw. eine höhere Anzahl der Treffen oder eine erneute Anschluss-ELTERN-AG. Dahinter stehen vor allem die folgenden drei Wünsche: 1. die positive Erfahrung der ELTERN-AG erneut machen zu können, 2. dort Gelerntes aufzufrischen, um es im Erziehungsalltag weiter umsetzen zu können und 3. sich über Themen austauschen zu können, die sich durch neue Entwicklungsphasen der Kinder ergeben. Deutlich wird anhand der Interviews mit Eltern, MentorInnen und Trägerleitungen, dass für das Empowerment im Form von weitergeführten selbstorganisierten Treffen der Eltern bestimmte Rahmenbedingungen wichtig sind, wie z. B. einen kostenlosen Raum für diese Kontakte anbieten zu können. Ebenso wichtig ist es für das Empowerment, den Eltern Spaß am Zusammensein während der ELTERN-AG zu vermitteln und eine vertrauensvolle Atmosphäre zu gestalten, in der die Eltern die Erfahrung machen, dass sie sich gegenseitig unterstützen können. Die selbstorganisierten Treffen haben aber eine andere Qualität als die begleiteten ELTERN-AG-Treffen. Daher besteht von Seiten der Eltern auch der Bedarf an einer über die 20 Treffen hinausgehenden Begleitung.

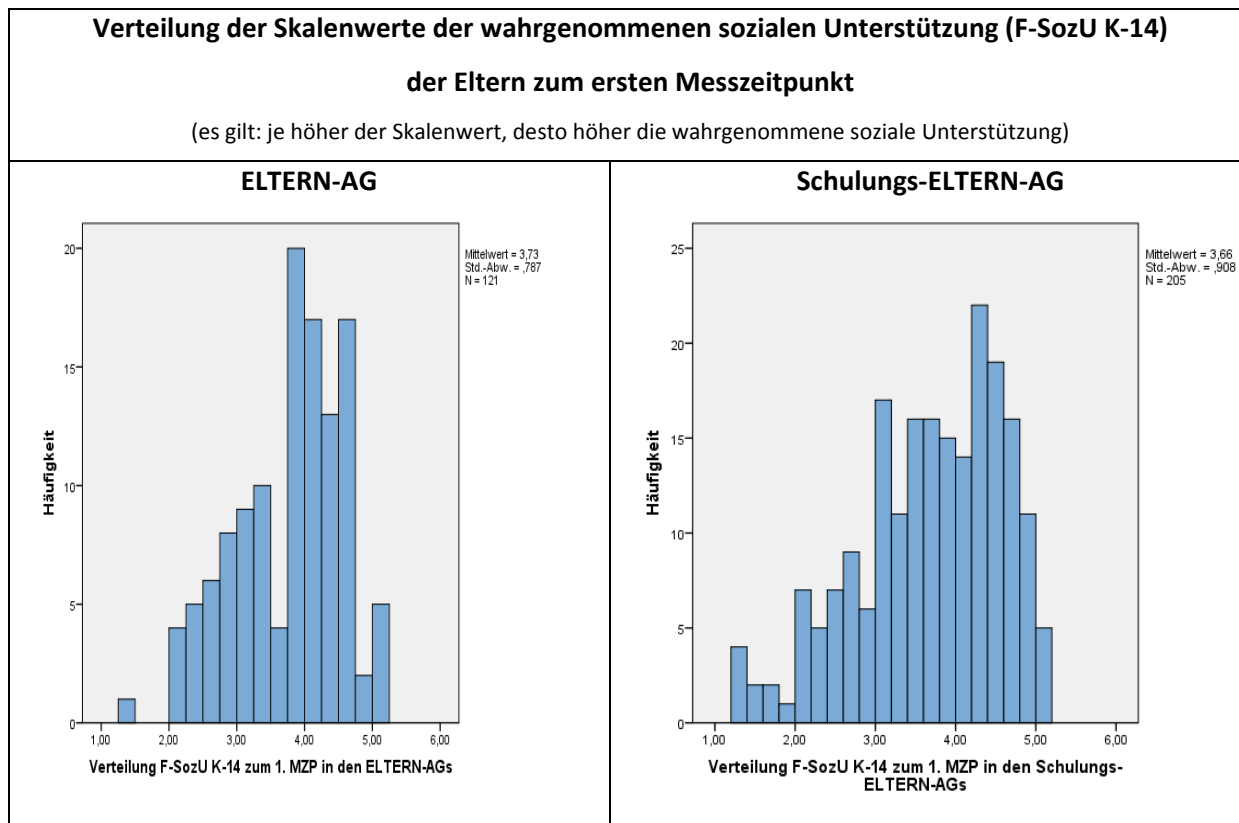
### 7.2.5 Wahrgenommene soziale Unterstützung

Für die Überprüfung der Frage, ob sich die wahrgenommene soziale Unterstützung von Eltern während der Teilnahme an der ELTERN-AG veränderte, wurde der im Kap. 6.2.1 vorgestellte „Fragebogen zur sozialen Unterstützung“ (F-SozU K-14) eingesetzt. Zu Beginn, zum Abschluss sowie ein halbes Jahr nach Abschluss der ELTERN-AG wurden die TeilnehmerInnen damit nicht nur zu Unterstützungsleistungen, die sie in ihrem Alltag erfahren, befragt, sondern auch darum gebeten, die im Fragebogen aufgeführten Aussagen dahingehend zu bewerten, inwiefern diese auf ihre persönliche Situation zutreffen (von 1=„trifft nicht zu“ bis 5=„trifft genau zu“).

Bei der Auswertung gilt: Je *höher* der Skalenwert, desto *höher* die wahrgenommene soziale Unterstützung. Dabei liegen die möglichen Skalenwerte zwischen 1,00 (=niedrigste wahrgenommene Unterstützung) und 5,00 (=höchste wahrgenommene Unterstützung).

#### Wahrgenommene soziale Unterstützung bei Programmbeginn

Die berechneten Skalenwerte der TeilnehmerInnen der ELTERN-AGs zeigen, dass die Wahrnehmung sozialer Unterstützung der einzelnen Eltern bei Programmbeginn sowohl innerhalb der Gruppe der TeilnehmerInnen der ELTERN-AGs als auch innerhalb der Gruppe der Schulungs-ELTERN-AGs sehr unterschiedlich hoch war. So gab es sowohl Eltern mit sehr niedriger wahrgenommener sozialer Unterstützung (kleinster Wert: 1,2) als auch Eltern, die eine sehr hohe soziale Unterstützung in ihrem Alltag wahrnahmen (größter Wert: 5,00; s. Abb. 20).



**Abbildung 20:** Verteilung der Gesamtskalenwerte F-SozU K-14 innerhalb der Gruppe der TeilnehmerInnen der ELTERN-AGs und der Schulungs-ELTERN-AGs zu Beginn des Programmes (erster Messzeitpunkt)

Der durchschnittliche Skalenwert der ELTERN-AG-TeilnehmerInnen, für die zum ersten Messzeitpunkt ein Skalenwert gebildet werden konnte ( $n=120$ ), betrug  $\bar{x}_{1,MZP}=3,7$  ( $s=.79$ ). Betrachtet man vergleichsweise den Durchschnittswert von  $\bar{x}_{\text{Normierung}}=3,97$  ( $s=.68$ ), den Fydrich et al. (2009, S. 44) in ihrer Normierungsstichprobe bei der Entwicklung des F-SozU K-14 für die bundesdeutschen Verhältnisse ermittelt haben, zeigt sich, dass die TeilnehmerInnen der ELTERN-AGs bei Programmbeginn durchschnittlich weniger soziale Unterstützung in ihrem Umfeld wahrnahmen als der Durchschnitt der in Deutschland lebenden Bevölkerung. Bezogen auf die einzelnen Items des F-SozU K-14 bestätigten die Eltern der ELTERN-AGs insbesondere deutlich weniger als die Normierungsstichprobe von Fydrich et al. (2009, S. 46), dass sie ohne weiteres jemanden finden würden, der sich um ihre Wohnung kümmern würde, wenn sie mal nicht da sind (F-SozU K-14 Item 1<sup>132</sup>;  $\bar{x}_{\text{ELTERN-AG Eltern}}=3,17$  mit  $s=1.6$  und  $\bar{x}_{\text{Normierung}}=4,07$  mit  $s=.92$ ) und dass es eine Gruppe von Menschen (Freundeskreis, Clique) gäbe, zu der sie gehören und mit der sie sich häufig treffen würden (F-SozU K-14 Item 14<sup>133</sup>;  $\bar{x}_{\text{ELTERN-AG Eltern}}=2,9$  mit  $s=1.4$  und  $\bar{x}_{\text{Normierung}}=3,60$  mit  $s=1.1$ ). Der Befund kann auch als Bestätigung dafür angesehen werden, dass für die Zielgruppeneltern ein Bedarf

<sup>132</sup> F-SozU Item 1: „Ich finde ohne weiteres jemanden, der sich um meine Wohnung kümmert, wenn ich mal nicht da bin.“

<sup>133</sup> F-SozU Item 14: „Es gibt eine Gruppe von Menschen (Freundeskreis, Clique), zu der ich gehöre und mit der ich mich häufig treffe.“

für das Angebot ELTERN-AG besteht, da es darauf abzielt, die soziale Unterstützung der Eltern zu fördern.

### Wahrgenommene soziale Unterstützung bei Programmabschluss

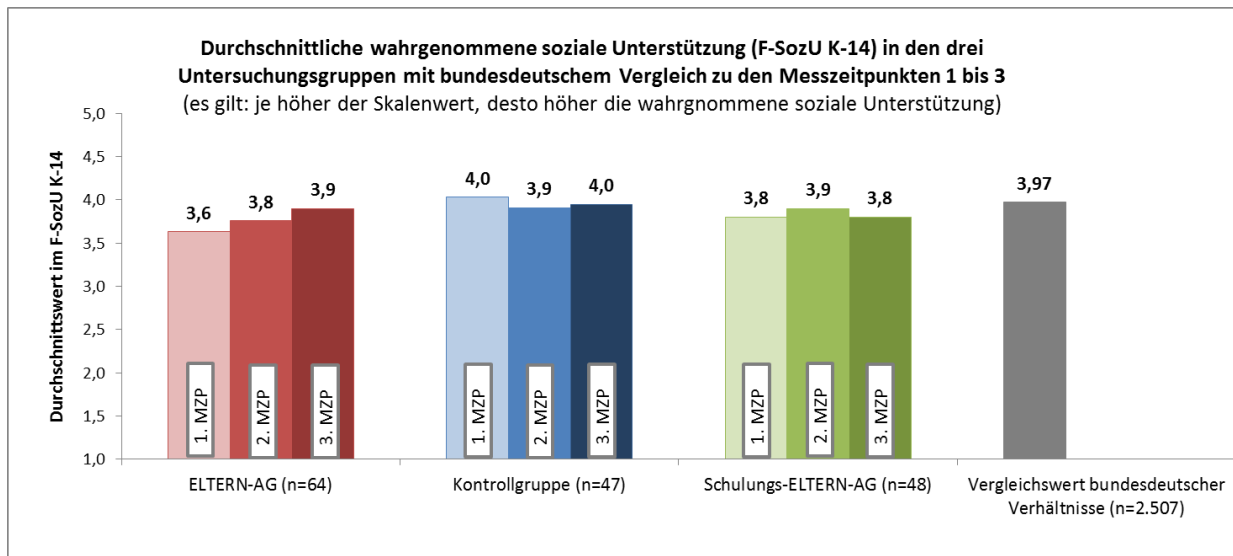
Um zu ermitteln, ob sich im Verlauf der ELTERN-AG eine signifikante Veränderung in der wahrgenommenen sozialen Unterstützung der ELTERN-AG-TeilnehmerInnen eingestellt hatte, wurden zunächst auf Grundlage der Daten der ersten beiden Befragungen einfaktorielle Varianzanalysen durchgeführt. In diese Mittelwertvergleiche gingen die Daten aller ELTERN-AG-TeilnehmerInnen ein, die sowohl zum ersten als auch zum zweiten Messzeitpunkt an der Befragung teilgenommen hatten. Insgesamt konnten so Daten von 76 ELTERN-AG-Eltern ausgewertet werden. Es zeigte sich, dass der Gesamtskalenwert der wahrgenommenen sozialen Unterstützung (F-SozU K-14) zwar leicht angestiegen war, diese Erhöhung zum zweiten Messzeitpunkt allerdings noch nicht gegen den Zufall abgesichert werden konnte ( $\bar{x}_{1.MZP}=3,67$  mit  $s=.81$ ;  $\bar{x}_{2.MZP}=3,75$  mit  $s=.95$ ;  $p=.28$ ;  $\eta_p^2=.016$ ). In der Kontrollgruppe stellte sich ebenfalls keine signifikante Veränderung ein (s. für alle genauen Daten im Überblick Tab. 33 im Kap. 7.2.8).

### Veränderungen in der wahrgenommenen sozialen Unterstützung im Follow-up

Von besonderem Interesse bei der Auswertung der Fragebögen zur sozialen Unterstützung war die Frage, ob sich bei den TeilnehmerInnen an der ELTERN-AG über die Zeit der ELTERN-AG-Teilnahme hinaus auch nach einem halben Jahr im Follow-up (dritter Messzeitpunkt) Veränderungen in der wahrgenommenen sozialen Unterstützung der Eltern eingestellt hatten.

Wie im Kap. 7.1 dargestellt, wurden einfaktorielle Varianzanalysen mit dreifacher Messwiederholung und Post-hoc-Analysen berechnet. Betrachtet wurden dabei sowohl der Gesamtskalenwert des Fragebogens zur wahrgenommenen sozialen Unterstützung (F-SozU K-14) als auch die einzelnen Fragebogen-Items.

Im Folgenden werden die Ergebnisse dieser Analysen vorgestellt. Abb. 21 stellt die Mittelwertveränderungen in allen drei Untersuchungsgruppen (ELTERN-AG, Kontrollgruppe und Schulungs-ELTERN-AG sowie Vergleichswert bundesdeutscher Verhältnisse) grafisch dar, Tab. 34 fasst im Kap. 7.2.8 alle Analyseergebnisse zusammen.



**Abbildung 21:** Durchschnittliche Skalenwerte F-SozU K-14 in ELTERN-AGs (n=64), Kontrollgruppe (n=47) und Schulungs-ELTERN-AGs (n=48) beim ersten bis dritten Messzeitpunkt sowie Vergleichswert bundesdeutscher Verhältnisse

**Treatmentgruppe:** Über die drei Messzeitpunkte hinweg, erhöhte sich die mittlere wahrgenommene soziale Unterstützung der ELTERN-AG-TeilnehmerInnen signifikant ( $p=.042$ ). Mit  $\eta_p^2=.054$  zeigt sich hier ein kleiner Effekt. Signifikant voneinander unterschieden sich dabei die Mittelwerte des ersten und des dritten Messzeitpunkts ( $p=.04$ ): Während der durchschnittliche F-SozU K-14-Skalenwert der Eltern beim ersten Messzeitpunkt noch  $\bar{x}_{1.MZP}=3,6$  ( $s=.83$ ) betrug, lag er bei der zweiten Befragung bei  $\bar{x}_{2.MZP}=3,8$  ( $s=.95$ ) und bei der dritten Befragung bei  $\bar{x}_{3.MZP}=3,9$  ( $s=.88$ ) (s. Abb. 21). Die TeilnehmerInnen der ELTERN-AG erlebten also ein halbes Jahr nach Programmabschluss der ELTERN-AG nachweislich etwas mehr soziale Unterstützung in ihrem Alltag als zu Beginn der ELTERN-AG und ihre Einschätzung hatte sich weitestgehend dem in der deutschen Bevölkerung durchschnittlichen Empfinden im Alltag erlebter sozialer Unterstützung angenähert ( $\bar{x}_{\text{Normierung}}=3,97$  mit  $s=.68$ ; Fydrich et al. 2009, S. 44).

Die Veränderung mit dem größten Effekt zeigt sich bei der Betrachtung der einzelnen Items des Fragebogens darin, dass die Eltern im Verlauf der ELTERN-AG ihre Zustimmung dazu signifikant erhöhten, einer Gruppe von Menschen anzugehören (Freundeskreis, Clique), mit der sie sich häufig treffen<sup>134</sup> ( $p=.003$ ). Mit  $\eta_p^2=.090$  konnte diesbezüglich ein mittlerer Effekt gefunden werden. Ein hochsignifikanter Mittelwertunterschied ( $p=.006$ ) zeigt sich dabei zwischen den Werten beim ersten Messzeitpunkt ( $\bar{x}_{1.MZP}=2,7$ ;  $s=1.4$ ) und dem dritten Messzeitpunkt ein halbes Jahr nach Programmabschluss ( $\bar{x}_{3.MZP}=3,4$ ;  $s=1.4$ ).

<sup>134</sup> F-SozU Item 14: „Es gibt eine Gruppe von Menschen (Freundeskreis, Clique), zu der ich gehöre und mit der ich mich häufig treffe.“

Diese Veränderung im Verlauf der drei Messzeitpunkte ist vor allem auch vor dem Hintergrund des Empowerments der ELTERN-AG-TeilnehmerInnen von Bedeutung, da der niedrige Mittelwert beim ersten Messzeitpunkt darauf hinweist, dass die TeilnehmerInnen der ELTERN-AG bei Programmbeginn vergleichsweise selten einen Freundeskreis hatten, zum Ende der ELTERN-AG hin und im Verlauf des darauffolgenden halben Jahres aber ihr Zugehörigkeitsgefühl zu einer solchen Gruppe stieg und sich dem Vergleichswert bundesdeutscher Verhältnisse ( $\bar{x}_{\text{Normierung}}=3,6$  mit  $s=1.1$ ; s. Tab. 2 in Fydrich et al. 2009, S. 46) stark annäherte. Diese quantitativen Ergebnisse passen auch zu den Interview-Aussagen der TeilnehmerInnen, dass es den Eltern zu Beginn der ELTERN-AG oft an Peers (gleichaltrigen jungen Menschen in ähnlichen Lebenslagen) in ihrem Freundeskreis fehlte, mit denen sie – gerade auch als junge Mütter – Gemeinsamkeiten teilen und die ihnen soziale Unterstützung hätten bieten könnten.

Ein weiterer, kleiner Effekt ( $\eta_p^2=.053$ ), der ebenfalls zu diesem Ergebnis passt, findet sich dahingehend, dass die Eltern im Verlauf der ELTERN-AG und dem darauf folgenden halben Jahr ihre Zustimmung dazu erhöhten, dass sie Freunde oder Angehörige haben, bei denen sie auch mal ganz ausgelassen sein können<sup>135</sup> ( $p=.035$ ). Hier steigerte sich die durchschnittliche Zustimmung ebenfalls über die drei Messzeitpunkte hinweg ( $\bar{x}_{1.MZP}=3,7$  mit  $s=1.1$ ;  $\bar{x}_{2.MZP}=3,9$  mit  $s=1.2$ ;  $\bar{x}_{3.MZP}=4,1$  mit  $s=.99$ ), wobei sich auch hier die signifikante Erhöhung zwischen dem ersten und dritten Messzeitpunkt finden lässt ( $p=.016$ ).

Ein dritter, marginal signifikanter kleiner Effekt ( $p=.054$ ;  $\eta_p^2=.047$ ) befindet sich bei der Betrachtung der einzelnen Items des F-SozU K-14 darin, dass die ELTERN-AG-TeilnehmerInnen ein halbes Jahr nach Programmabschluss deutlich stärker zustimmten, jemanden zu haben, der sich bei Bedarf um ihre Wohnung kümmern könnte<sup>136</sup> ( $\bar{x}_{1.MZP}=3,1$  mit  $s=1.7$ ;  $\bar{x}_{3.MZP}=3,7$  mit  $s=1.5$ ). Wie oben beschrieben ist dies die Aussage – neben der, einen festen Freundeskreis zu haben – welcher die Eltern zu Beginn der ELTERN-AG im bundesdeutschen Vergleich besonders wenig zugestimmt hatten, bezüglich der sie sich aber im Untersuchungsverlauf an den bundesdeutschen Durchschnittswert deutlich annäherten.

**Kontrollgruppe:** Die für die Treatmentgruppe berichteten gefundenen Veränderungen ließen sich für die Kontrollgruppe nicht finden: Bei den Eltern der Kontrollgruppe gab es im gesamten Untersuchungszeitraum (erster bis dritter Messzeitpunkt) sowohl mit Blick auf den Gesamtskalenwert als auch auf die einzelnen Items des F-SozU K-14 keine signifikanten Veränderungen. Während die wahrgenommene soziale Unterstützung bei den ELTERN-AG-TeilnehmerInnen also zum dritten Messzeitpunkt nachweislich angestiegen war, war sie in der

---

<sup>135</sup> F-SozU Item 12: „Bei manchen Freunden/Angehörigen kann ich auch mal ganz ausgelassen sein.“

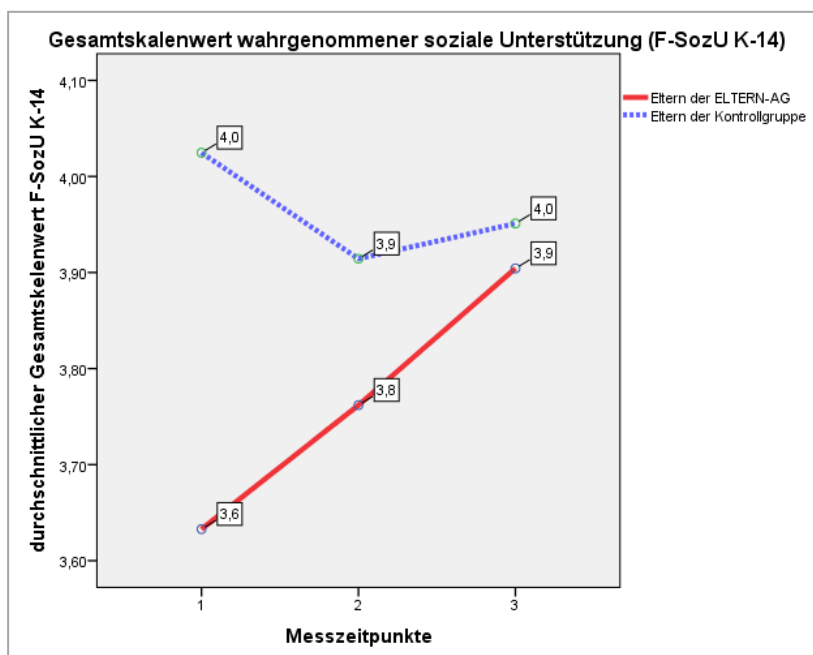
<sup>136</sup> F-SozU Item 1: „Ich finde ohne weiteres jemanden, der sich um meine Wohnung kümmert, wenn ich mal nicht da bin.“

Kontrollgruppe gleich hoch geblieben (für alle konkret ermittelten Werte der varianzanalytischen Vergleiche s. ausführlich Tab. 34 in Kap. 7.2.8).

**Schulungs-ELTERN-AG:** Auch in den Schulungs-ELTERN-AGs konnte mit dem F-SozU K-14 keine signifikante Veränderung des Gesamtskalenwerts der wahrgenommenen sozialen Unterstützung gefunden werden (für alle konkret ermittelten Werte der varianzanalytischen Vergleiche s. ausführlich Tab. 34 in Kap. 7.2.8).

### Rückführbarkeit der gefundenen Effekte auf die Teilnahme an der ELTERN-AG

Zur Überprüfung, ob der in der ELTERN-AG gefundene signifikante Anstieg der wahrgenommenen sozialen Unterstützung tatsächlich als Effekt der Programteilnahme interpretiert werden darf, wurden, wie im Kap. 7.1 beschrieben, zusätzlich zu den einfaktoriellen Varianzanalysen sowohl bezüglich des Gesamtskalenwerts als auch der relevanten Einzelitems des F-SozU K-14 zweifaktorielle Varianzanalysen mit dreifacher Messwiederholung (gemischtes Design) berechnet. In diese Berechnungen konnten die Werte der Eltern einbezogen werden, die zu allen drei Messzeitpunkten an den Befragungen teilgenommen und zu ihrer wahrgenommenen sozialen Unterstützung Angaben gemacht hatten. In den ELTERN-AGs waren das n=64 Eltern und in der Kontrollgruppe n=47 Eltern. Abb. 22 zeigt die Ergebnisse der Analyse im Profildiagramm an.



**Abbildung 22:** Profildiagramm der durchschnittlichen Gesamtskalenwerte wahrgenommener sozialer Unterstützung (F-SozU K-14) in der Treatment- und Kontrollgruppe zu den Messzeitpunkten 1–3

Das Profildiagramm in Abb. 22 stellt grafisch dar, wie sich die wahrgenommene soziale Unterstützung der ELTERN-AG-Eltern über die drei Messzeitpunkte hinweg (signifikant) erhöhte, während sie in der Kontrollgruppe (nicht signifikant) zunächst leicht sank und dann wieder auf den Ausgangswert zurück ging. Es zeigte sich hierbei weder ein statistisch signifikanter Haupteffekt bezüglich der Zeit noch bezüglich der Gruppenzugehörigkeit. Allerdings liegt eine marginal signifikante Wechselwirkung zwischen beiden Faktoren vor ( $p=.057$ ;  $\eta_p^2=.027$ ).

Die Ergebnisse dieser Analyse mit Kontrollgruppenvergleich müssen mit Vorsicht interpretiert werden, denn – wie im Kap. 6.5.3 beschrieben – gab es bei den Ausgangswerten wahrgenommener sozialer Unterstützung der Eltern der Treatmentgruppe und der Kontrollgruppe einen hochsignifikanten Mittelwertunterschied (kleiner Effekt). Für eine Beschreibung des Umgangs mit dieser Problematik wird auf die entsprechende Diskussion im Kap. 9.5.2 verwiesen.

### Ergebnisse aus den Eltern-Interviews

Auch in den Interviews berichteten die Eltern über mehr Unterstützung, die sie im Verlauf der ELTERN-AG-Teilnahme und darüber hinaus erlebten. Die Eltern, die durch die ELTERN-AG ermutigt wurden, sich selbstorganisiert – auch nach Abschluss der ELTERN-AG – weiter zu treffen, schilderten, dass sie sich nun im Alltag gegenseitig praktisch unterstützten, gemeinsame Aktivitäten mit den Kindern organisierten und sich über persönliche Probleme sowie auch über die Erziehung ihrer Kinder austauschten. Zwischen einzelnen Eltern entstanden Freundschaften über die Zeit der gemeinsamen Teilnahme an der ELTERN-AG hinaus.

Im Folgenden wird ein Beispiel gegeben, wie sich die gegenseitige soziale Unterstützung von Beginn bis Abschluss und ein halbes Jahr nach Abschluss der ELTERN-AG im Einzelfall entwickelt hat:

Im Interview zu Beginn der ELTERN-AG beschrieb die interviewte Mutter, dass sie jeden Tag vor der Kindertagesstätte einer anderen Teilnehmerin aus der ELTERN-AG begegnet sei, aber erst durch die ELTERN-AG erfuhr, dass ihre Kinder in einer Gruppe sind. Dass sie durch die ELTERN-AG in einen näheren Kontakt mit dieser Mutter und anderen Eltern kam, war für sie besonders wichtig, da sie sich im Interview als einen Menschen beschrieb, der aufgrund persönlicher Erfahrungen nur schwer Kontakt und Vertrauen zu anderen Menschen finden kann. Im zweiten Interview am Ende der ELTERN-AG berichtete sie insgesamt von einem freundlichen Kontakt mit allen anderen Eltern und einem intensiven „sehr guten“ Kontakt mit einigen Müttern aus der Gruppe, die sich nun auch außerhalb der ELTERN-AG in der Freizeit mit ihren Kindern trafen. Ein halbes Jahr nach Abschluss der ELTERN-AG hatte sich zwischen ihr und einer anderen Mutter ein so vertrauter und



freundschaftlicher Kontakt gebildet, dass sie sich gegenseitig zur „besten Freundin“ geworden waren. Auch mit anderen TeilnehmerInnen war sie in Kontakt und im Austausch geblieben.

Frau B. zu Beginn der ELTERN-AG: *„Also eine [Mutter aus der ELTERN-AG] sehe ich jeden Tag, weil ihre Kleine und meine Kleine zusammen in einer Gruppe sind, was wir vorher auch noch nicht wussten. (1. Int., AN28ZE20, 81)*

Frau B. beschreibt sich selbst: *„Weil ich oft auch von meinen Eltern, [...] von meiner Mutter und von meinem Stiefvater verarscht worden bin, habe ich ganz viele Schwierigkeiten, Vertrauen aufzubauen. Und ich habe auch ganz viel Angst, neue Leute kennenzulernen.“ (2. Int., AN28ZE20, 732)*

Frau B. am Ende der ELTERN-AG: *„Alles mit den Kindern. Es fing an von Baden gehen, auf Spielplatz gehen, in die Stadt gehen. Jetzt haben wir schon abgemacht, dass wir mal ins C. (Spaßbad) gehen wollen [...]. Oder auf den Weihnachtsmarkt. [...] Wir drei, wir können über Probleme erzählen, über tiefste Probleme, über ganz schwere Probleme, bis hin über gute Sachen.“ (2. Int., AN28ZE20, 36 und 365)*

## 7.2.6 Erziehungsverhalten

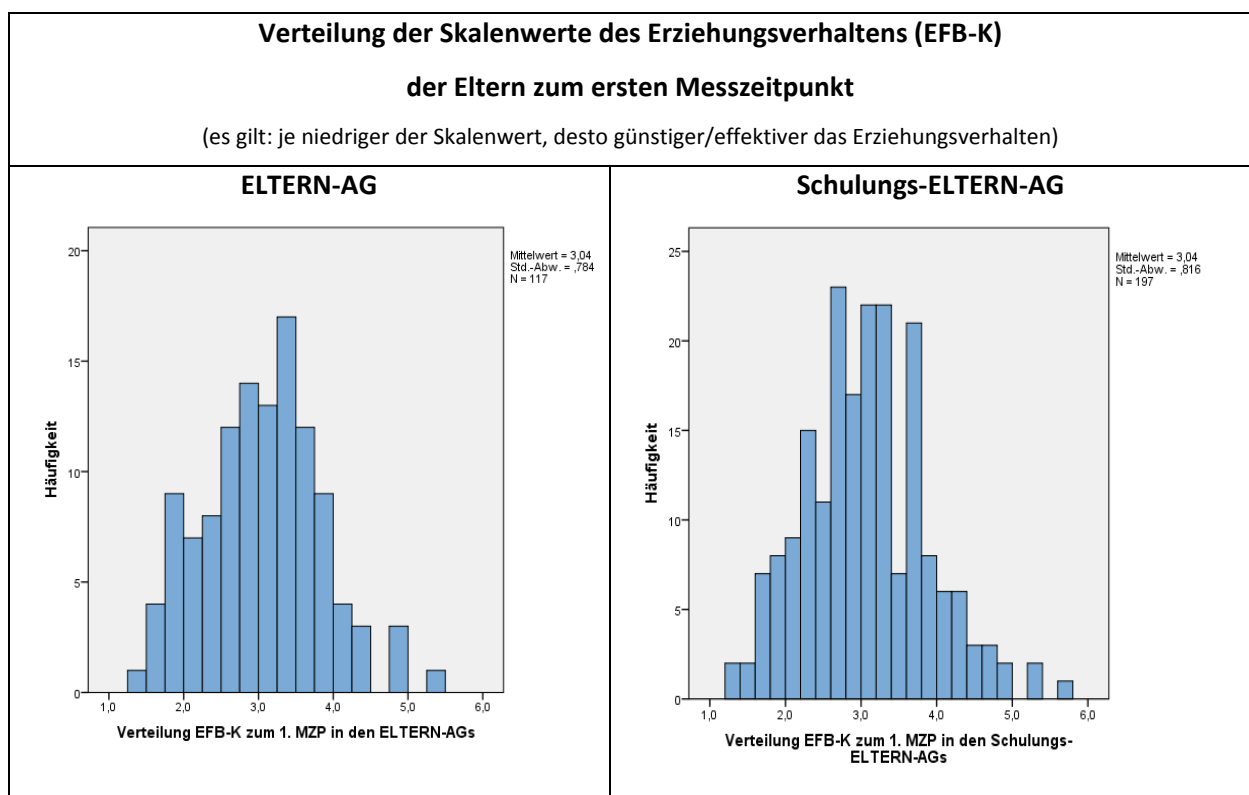
Zur Erfassung des Erziehungsverhaltens der Eltern wurde der im Kap. 6.2.1 vorgestellte „Erziehungsfragebogen“ (EFB-K) eingesetzt. Dieser misst durch Selbstangaben der Eltern auf einer siebenstufigen Skala (Werte von 1 bis 7) das Erziehungsverhalten in Situationen, in denen das Kind Dinge tut, die für die Eltern schwierig sind oder für sie ein Problem darstellen („Disziplinsituationen“; Miller 2001, S. 82). Zusätzlich zu den Items der Kurzform EFB-K wurde ein Item zur gewaltfreien Erziehung der Langfassung des Erziehungsfragebogens (Item 18) eingesetzt, das nicht in den Gesamtskalenwert des EFB-K eingeht, sondern separat ausgewertet werden kann.

Wie in Kap. 6.2.1 beschrieben, umfasst der EFB-K zwei Subskalen: „Nachsichtigkeit“ und „Überreagieren“. Beide Subskalen wurden bei den Analysen der Veränderungen des Erziehungsverhaltens über die Messzeitpunkte hinweg neben dem Gesamtskalenwert des EFB-K berücksichtigt.

Für die Berechnung gilt (anders als beim Fragebogen zur wahrgenommenen sozialen Unterstützung (F-SozU K-14)): Je *niedriger* der erreichte Mittelwert, desto *günstiger* ist das durchschnittliche Erziehungsverhalten. Hohe Werte gehen demnach einher mit der häufigen Anwendung eher ungünstiger/ineffektiver Reaktionen der Eltern in Disziplinsituationen.

## Erziehungsverhalten bei Programmbeginn

Wie schon für die wahrgenommene soziale Unterstützung berichtet, zeigte sich auch für das Erziehungsverhalten, dass dieses zu Programmbeginn sowohl innerhalb der Gruppe der ELTERN-AG-TeilnehmerInnen als auch innerhalb der Gruppe der Schulungs-ELTERN-AG-TeilnehmerInnen unterschiedlich ausgeprägt war: Es gab sowohl Eltern mit vergleichsweise durchschnittlich sehr ungünstig/ineffektivem Verhalten gegenüber ihren Kindern in Disziplinsituationen (höchster ermittelter Wert:  $\bar{x}=5,8$ ) als auch mit durchschnittlich sehr günstig/effektivem Erziehungsverhalten (niedrigster ermittelter Wert:  $\bar{x}=1,2$ ; s. Abb. 23).



**Abbildung 23:** Verteilung der Gesamtskalenwerte des EFB-K innerhalb der Gruppe der TeilnehmerInnen der ELTERN-AGs und der Schulungs-ELTERN-AGs zu Beginn des Programmes (erster Messzeitpunkt)

Durchschnittlich erreichten die Eltern der ELTERN-AG, die an der ersten Befragung teilnahmen ( $n=117$ ), zu Beginn des Programmes im EFB-K einen Gesamtskalenwert von  $\bar{x}_{1.MZP}=3,0$  ( $s=.78$ ) und damit einen vergleichbar hohen Wert, wie ihn Miller (2001, S. 89) in ihrer Normierungsstichprobe des EFB-K bei in Deutschland lebenden Mütter ermittelt hatte ( $\bar{x}_{\text{Normierung}}=2,9$  mit  $s=.7$ ). Bei dem Item

zur gewaltfreien Erziehung (Item 18<sup>137</sup>), dass außerhalb des Gesamtskalenwertes separat ausgewertet wurde, zeigte sich, dass sehr viele Eltern angaben, ihrem Kind nie oder selten einen Klaps oder eine Ohrfeige zu geben ( $\bar{x}_{1.MZP}=2,2$ ;  $s=1.2$ ). Körperliche Züchtigung als Reaktion in Disziplinsituationen häufig oder immer einzusetzen, gab niemand an. 4 % der befragten Eltern tendierten in Ihrem Erziehungsverhalten allerdings eher dazu, solche Maßnahmen einzusetzen.

### Erziehungsverhalten bei Programmabschluss

Für die Prüfung, ob sich das Erziehungsverhalten der Eltern zum Ende des Programmes hin signifikant verändert hatte, wurden – wie im Kap. 7.1 beschrieben – über die mit dem EFB-K erhobenen Daten hinweg einfaktorielle Varianzanalysen berechnet. Dabei konnten die Daten aller Eltern berücksichtigt werden, die zu beiden Messzeitpunkten den entsprechenden Fragebogen ausgefüllt hatten. In der Gruppe der ELTERN-AG-TeilnehmerInnen waren das  $n=72$ . Es zeigte sich, dass der Gesamtskalenwert des EFB-K im Verlauf der ELTERN-AG ganz leicht von  $\bar{x}_{1.MZP}=3,1$  ( $s=.78$ ) auf  $\bar{x}_{2.MZP}=3,0$  ( $s=.70$ ) gesunken war. Hierbei lag ein marginal signifikanter kleiner Effekt ( $p=.089$ ;  $\eta_p^2=.040$ ) vor.

Als sehr ähnlich erwiesen sich die Änderungen hinsichtlich der Subskala Überreagieren: Auch hier zeigte sich ein marginal signifikanter kleiner Effekt hinsichtlich eines verminderten Überreagierens ( $\bar{x}_{1.MZP}=3,2$  mit  $s=.86$ ;  $\bar{x}_{2.MZP}=3,0$  mit  $s=.84$ ;  $p=.068$ ;  $\eta_p^2=.047$ ). In der Subskala Nachsichtigkeit gab es in der Treatmentgruppe keine signifikante Veränderung. In der Kontrollgruppe kam es hier allerdings zu einem positiven signifikanten Effekt mittlerer Größe ( $p=.030$ ;  $\eta_p^2=.105$ ; s. für alle genauen Daten im Überblick Tab. 33 im Kap. 7.2.8).

### Veränderungen des Erziehungsverhaltens im Follow-up

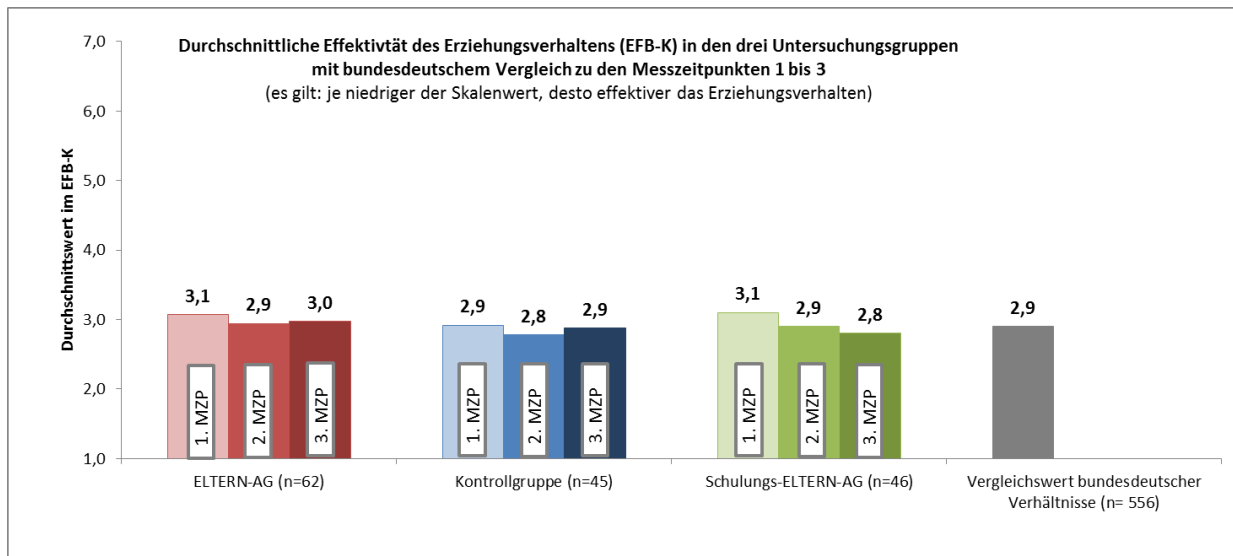
Auch bei der Auswertung des Erziehungsfragebogens (EFB-K) war von besonderem Interesse, zu ermitteln, ob sich über die Zeit der Programmteilnahme hinaus Veränderungen in der Effektivität des Erziehungsverhaltens der TeilnehmerInnen eingestellt hatten. Dafür wurden zunächst, wie im Kap. 7.1 erläutert, separat für die ELTERN-AG und für die Kontrollgruppe einfaktorielle Varianzanalysen mit dreifacher Messwiederholung und mit Post-hoc-Analysen berechnet. Diese Verfahren kamen sowohl für den Gesamtskalenwert elterlichen Erziehungsverhaltens als auch für die beiden Subskalen Überreagieren und Nachsichtigkeit sowie die Einzelitems des EFB-K zum Einsatz. Es konnten die Daten von  $n=62$  Eltern der ELTERN-AGs,  $n=45$  Eltern der Kontrollgruppen-Eltern und

---

<sup>137</sup> Item 18 des EFB-K: „Wenn mein Kind ungezogen ist oder sich unangemessen verhält: ... gebe ich ihm nie oder selten einen Klaps oder eine Ohrfeige.“ | ... bekommt es meistens bzw. immer einen Klaps oder eine Ohrfeige.“

n=46 Eltern der Schulungs-ELTERN-AGs, die zu allen drei Messzeitpunkten an den Befragungen teilgenommen hatten, ausgewertet werden.

Abb. 24 stellt die Mittelwertveränderungen der Gesamtskalenwerte, die im Folgenden für die Untersuchungsgruppen vorgestellt werden, grafisch dar. In Tab. 34 im Kap. 7.2.8 werden alle Analyseergebnisse angegeben.



**Abbildung 24:** Durchschnittliche Gesamtskalenwerte EFB-K in ELTERN-AGs (n=62), der Kontrollgruppe (n=45) und den Schulungs-ELTERN-AGs (n=46) beim ersten bis dritten Messzeitpunkt sowie Vergleichswert bundesdeutscher Verhältnisse

**Treatmentgruppe:** Anders als nur beim Vergleich der ersten beiden Messzeitpunkte zeigte sich für die Eltern der ELTERN-AG bei den Analysen über *alle drei* Messzeitpunkte hinweg keine signifikante Veränderung der Effektivität des Erziehungsverhaltens ( $p=.238$ ;  $\eta_p^2=.023$ ). Der durchschnittliche EFB K-Gesamtskalenwert der TeilnehmerInnen war weitestgehend konstant und vergleichbar mit dem Durchschnittswert in Deutschland lebender Mütter von Kita-Kindern geblieben: Er betrug zu Beginn der ELTERN-AG  $\bar{x}_{1.MZP}=3,1$  ( $s=.80$ ), beim Abschluss der ELTERN-AG  $\bar{x}_{2.MZP}=2,9$  ( $s=.67$ ) und ein halbes Jahr nach Programmabschluss  $\bar{x}_{3.MZP}=3,0$  ( $s=.76$ ). Auch bezüglich der Subskalenwerte zum Überreagieren und zur Nachsichtigkeit ergaben sich keine Veränderungen, die gegen den Zufall abgesichert werden konnten (s. für alle genauen Daten Tab. 34 in Kap. 7.2.8).

Bei der Auswertung einzelner Items mittels einfaktorieller Varianzanalysen über die drei Messzeitpunkte hinweg ergaben sich hingegen zwei (marginal) signifikante kleine Effekte: Den Eltern gelang es, ihre Reaktionen in Disziplinsituationen im Verlauf des Untersuchungszeitraumes dahingehend zu effektiveren, dass sie sich mehr unter Kontrolle hatten, wenn es ein Problem mit

ihrem Kind gab, da ihnen die Situation weniger häufig entglitt bzw. sie weniger häufig Dinge taten, die sie eigentlich gar nicht tun wollten<sup>138</sup> ( $p=.058$ ;  $\eta_p^2=.046$ ). Der ausschlaggebende Mittelwertunterschied befand sich dabei zwischen dem ersten und dritten Messzeitpunkt ( $\bar{x}_{1.MZP}=3,1$  mit  $s=1.58$  und  $\bar{x}_{3.MZP}=2,6$  mit  $s=1.32$ ;  $p=.054$ ). Zudem hielten die Eltern sich konsequenter an das, was sie gesagt hatten, wenn sie ihrem Kind etwas verboten hatten<sup>139</sup> ( $p=.062$ ;  $\eta_p^2=.045$ ). Hier befand sich der ausschlaggebende, marginal signifikante Unterschied allerdings zwischen den Mittelwerten des ersten und des zweiten Messzeitpunktes ( $\bar{x}_{1.MZP}=3,1$  mit  $s=1.54$  und  $\bar{x}_{2.MZP}=2,6$  mit  $s=1.52$ ;  $p=.080$ ).

**Kontrollgruppe:** Auch in der Kontrollgruppe ließen sich bezüglich des Gesamtskalenwerts zum Erziehungsverhalten in Disziplinsituationen sowie des Subskalenwerts zum Überreagieren keine signifikanten Mittelwertunterschiede über den Untersuchungszeitraum (Messzeitpunkt 1 bis 3) finden. Allerdings zeigte sich ein marginal signifikanter mittlerer Effekt ( $p=.052$ ;  $\eta_p^2=.067$ ) dahingehend, dass Eltern der Kontrollgruppe ihr Erziehungsverhalten hinsichtlich Ihrer Nachsichtigkeit (Subskala) etwas effektiver wurde. Die ausschlaggebende Veränderung betraf dabei die Werte beim ersten und zweiten Messzeitpunkt ( $\bar{x}_{1.MZP}=2,9$  mit  $s=0.96$  und  $\bar{x}_{2.MZP}=2,6$  mit  $s=.94$ ;  $p=.09$ ). Ein halbes Jahr später (dritter Messzeitpunkt) waren die Subskalenwerte wieder auf den Ausgangswert zurückgegangen ( $\bar{x}_{3.MZP}=2,9$  mit  $s=.89$ ). Die gefundene Veränderung hielt also nicht an. Auf der Subskala Überreagieren zeigten sich keine signifikanten Veränderungen.

Auf der Einzelitem-Ebene ergaben die Analysen dabei bezüglich der Nachsichtigkeit eine hochsignifikante Veränderung, die einen mittelgroßen Effekt anzeigte ( $\eta_p^2=.107$ ;  $p=.008$ ): So gaben die Kontrollgruppeneltern im Evaluationsverlauf an, dass sie nun seltener Verbote zurücknahmen, wenn ihre Kinder sich über diese Verbote aufregten<sup>140</sup> ( $\bar{x}_{1.MZP}=2,6$  mit  $s=1.43$  und  $\bar{x}_{2.MZP}=2,1$  mit  $s=1.21$ ;  $p=.07$ ). Allerdings wurde das Erziehungsverhalten der Eltern zum dritten Messzeitpunkt hin dann wieder hochsignifikant ineffektiver: Öfter als noch beim ersten Messzeitpunkt nahmen die Kontrollgruppen-Eltern nun ausgesprochene Verbote wieder zurück ( $\bar{x}_{2.MZP}=2,1$  mit  $s=1.21$ ;  $\bar{x}_{3.MZP}=2,8$  mit  $s=1.58$  und  $p=.01$ ).

**Schulungs-ELTERN-AG:** Bezüglich des EFB-K-Gesamtskalenwerts gab es bei den Eltern der Schulungs-ELTERN-AGs eine hochsignifikante Veränderung: Die Eltern erhöhten die Effektivität ihres

---

<sup>138</sup> EFB-K Item 17: „Wenn es ein Problem mit meinem Kind gibt: ... entgleitet mir die Situation häufig und ich tue Dinge, die ich gar nicht tun wollte.“ | ... habe ich mich unter Kontrolle.“

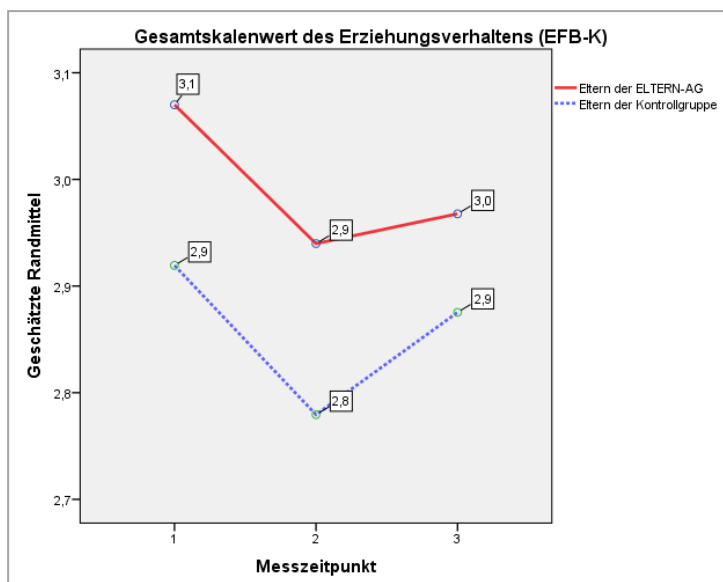
<sup>139</sup> EFB-K Item 26: „Wenn ich meinem Kind etwas verboten habe: ... lasse ich es mein Kind dann trotzdem tun.“ | ...halte ich mich an das, was ich gesagt habe.“

<sup>140</sup> EFB-K Item 30: „Wenn mein Kind sich aufregt, wenn ich ihm etwas verboten habe: ...nehmen ich das Verbot zurück.“ | ... bleibe ich dabei.“

Erziehungsverhaltens in Disziplinsituationen über den Untersuchungszeitraum (Messzeitpunkt 1 bis 3) hinweg etwas. Hier zeigte sich ein mittelgroßer Effekt, wobei der ausschlaggebende Mittelwertunterschied vor allem zwischen dem ersten und dritten Messzeitpunkt zu finden war. Die Veränderung betraf dabei vor allem das Überreagieren der Eltern, denn bezüglich dieser Subskala konnten die gefundenen Mittelwertveränderungen gegen den Zufall abgesichert werden. Auf der Subskala Nachsichtigkeit zeigten sich keine signifikanten Veränderungen (s. für alle genauen Werte, welche die Schulungs-ELTERN-AGs betreffen, Tab. 34 in Kap. 7.2.8).

### Rückführbarkeit der gefundenen Effekte auf die Teilnahme an der ELTERN-AG

Da sich bezüglich des Gesamtskalenwerts elterlichen Erziehungsverhaltens sowie der Subskalenwerte zur Nachsichtigkeit und zum Überreagieren für die Eltern der ELTERN-AG keine signifikanten Veränderungen im Evaluationsverlauf eingestellt hatten, wurden erwartungsgemäß auch bei der Durchführung zweifaktorieller Varianzanalysen mit dreifacher Messwiederholung (gemischtes Design) keine signifikanten Wechselwirkungen gefunden. Auch Haupteffekte konnten nicht gefunden werden. Die Abb. 25 bildet zur Übersichtlichkeit die berechneten Mittelwerte des EFB-K Gesamtskalenwertes für die ELTERN-AG und die Kontrollgruppe vergleichend in einem Profildiagramm ab.



**Abbildung 25:** Profildiagramm des durchschnittlichen Erziehungsverhaltens in Disziplinsituationen (EFB-K) in der Treatment- und Kontrollgruppe zu den Messzeitpunkten 1–3

Das Profildiagramm zeigt auf, dass die beiden Gruppen (ELTERN-AG und Kontrollgruppe) sich weitestgehend parallel verhielten: Zunächst erhöhte sich die Effektivität ihres Verhaltens in Disziplinsituationen leicht zum Ende der ELTERN-AG hin (jedoch nicht signifikant). Ein halbes Jahr später (dritter Messzeitpunkt) war diese Effektivitätssteigerung aber kaum bzw. nicht mehr zu beobachten. Es fällt auf, dass die Ausgangswerte der Kontrollgruppe dabei etwas günstiger ausfielen als in der Treatmentgruppe. Die Eltern der Kontrollgruppe gaben demzufolge bereits zu Evaluationsbeginn ein tendenziell effektiveres Erziehungsverhalten an. Der Mittelwertunterschied zum ersten Messzeitpunkt war aber nicht signifikant, sodass die Ergebnisse der vorgenommenen Varianzanalysen dadurch nicht beeinträchtigt oder eingeschränkt wurden (s. zu einer ausführlichen Beschreibung der realisierten Kontrollgruppen-Parallelisierung Kap. 6.5).

Die Veränderung eines Einzelitems des EFB-K stellte sich im Kontrollgruppenvergleich allerdings als kleiner Effekt dar, der auf die Teilnahme an der ELTERN-AG zurückgeführt werden kann: So veränderten die Eltern der ELTERN-AG über die Messzeitpunkte hinweg ihr Erziehungsverhalten dahingehend, dass sie sich bei Problemen mit ihren Kindern häufiger unter Kontrolle hatten, da ihnen die Situation weniger häufig entglitt und sie in solchen Situationen seltener Dinge taten, die sie eigentlich gar nicht tun wollen<sup>141</sup> ( $\bar{x}_{1,MZP}=3,1$  mit  $s=1.58$ ;  $\bar{x}_{3,MZP}=2,6$  mit  $s=1.32$ ;  $p=.058$  und  $\eta_p^2=.046$ ). In der Kontrollgruppe gab es hier keine signifikante Veränderung. Es zeigten sich ein signifikanter Haupteffekt der Gruppenzugehörigkeit ( $p=.03$ ;  $\eta_p^2=.048$ ) sowie eine Wechselwirkung, die auf einem Signifikanzniveau von  $\alpha=.10$  gegen den Zufall abgesichert werden kann ( $p=.08$ ;  $\eta_p^2=.024$ ). Diese Änderung in der Treatmentgruppe kann somit – zumindest marginal signifikant – als Effekt der Teilnahme an der ELTERN-AG interpretiert werden.

### Ergebnisse aus den Eltern-Interviews

Die Ergebnisse der Interviews veranschaulichen, was sich im Einzelfall im Erziehungsverhalten aus Sicht der Eltern selbst durch die Teilnahme verändert hat und in welchen Lernprozess sie dabei eingetreten sind.

Zu Beginn der ELTERN-AG (1. Messzeitpunkt) wurden die interviewten Eltern gefragt, was sie an ihrem Erziehungsverhalten verändern und in der ELTERN-AG lernen möchten. Sie wurden gebeten, anhand eines Beispiels einer konkreten Situation aus den letzten Wochen zu schildern, wo sie mit ihrem Erziehungsverhalten besonders zufrieden waren und wo sie sich im Nachhinein gerne anders verhalten hätten. Am Ende der ELTERN-AG (zweiter Messzeitpunkt) sowie ein halbes Jahr danach

---

<sup>141</sup> EFB Item 17: „Wenn es ein Problem mit meinem Kind gibt ... entgleitet mir die Situation häufig und ich tue Dinge, die ich gar nicht tun wollte.“ | ... habe ich mich unter Kontrolle.“

(dritter Messzeitpunkt) und ein ganzes Jahr danach (vierter Messzeitpunkt) wurden sie erneut darum gebeten (Interviewleitfäden s. Anhang 3).

Die interviewten Eltern erhofften sich zu Beginn der ELTERN-AG insbesondere, zu lernen, sich in Problem- oder Konfliktsituationen mit dem Kind gelassener und ruhiger zu verhalten, konsequenter zu sein und neue Verhaltensstrategien für herausfordernde Erziehungssituationen kennen zu lernen, wie beispielsweise das zu Bett bringen und die Sauberkeitserziehung. Ihnen war dabei wichtig, in der ELTERN-AG nicht nur theoretische Anregungen, Tipps und Tricks zu erhalten, sondern neue Verhaltensweisen konkret im Erziehungsalltag auszuprobieren und gemeinsam in der Gruppe zu reflektieren.

Die interviewten Eltern wurden nicht nur nach Erfolgen, sondern auch nach Situationen gefragt, in denen sie mit dem eigenen Erziehungsverhalten noch unzufrieden waren. Mit der Beantwortung dieser Fragen wurde deutlich, dass die Eltern – auch über die Zeit der ELTERN-AG hinaus – über ihr eigenes Erziehungsverhalten reflektierten und Diskrepanzen zwischen Anspruch und realisiertem Verhalten bewusst wahrnahmen. So schilderten sie auch Situationen, in denen ihr tatsächliches Erziehungshandeln noch nicht den eigenen, durch die ELTERN-AG gewachsenen Ansprüchen entsprach. Einzelne in der ELTERN-AG erworbene Hinweise, Tipps oder Tricks ließen sich von interviewten Eltern schnell erfolgreich umsetzen. Andere erforderten es, bisherige Erziehungsverhaltensweisen selbstkritisch in Frage zu stellen, mit biografischem Zugang über die eigenen (Kindheits-)Erfahrungen zu reflektieren, Hinweise und Vorschläge aufzunehmen, sich selbst in der Interaktion mit dem Kind aufmerksam zu beobachten und neue Verhaltensweisen umzusetzen.

*„Mein Kind hat jetzt angefangen manchmal so zu schreien einfach, weil es jetzt in die Trotzphase kommt. Da habe ich gefragt, was man da machen könnte. (Interviewerin: Und was wurde da empfohlen?) Na einfach gar nicht so groß drauf eingehen. Ja. Hat gut geklappt. [...] Zuerst dachte ich, was ist denn mit ihr nicht normal, weil sie manchmal einfach so angefangen hat so mit Schreien. Ich war schon ganz verzweifelt, weil ich dachte, was ist denn jetzt? Tut ihr irgendwas weh? Und dann haben die gesagt, das ist einfach so, die hören ihre Stimme gerne. Und ich bin dann immer hin zum Kind und habe am Anfang immer gesagt: ‚Oh Gott, was ist denn los?‘ Und bin dann immer drauf eingegangen, dann hat sie noch mehr geschrien und dann hat sie immer gelacht. Und dann habe ich mir gedacht ‚hm‘ und dann habe ich einfach mal, als sie so geschrien hat, den Raum kurz verlassen. Ja, dann hat sie es nicht mehr gemacht, sie hat ja dadurch keine Aufmerksamkeit gekriegt.“ (2. Int., ER30SC22, 28 und 92)*

*„Bei der ELTERN-AG wurde mir auch gesagt, was ich machen kann, dass sie sich selber anzieht. Man soll halt immer sagen: ‚Du kannst das schon alleine, bist ja ein großes Mädchen.‘ Ja, meine Tochter, die macht das jetzt: ‚Mama, ich bin ein großes Mädchen. Ich zieh mich alleine an, nein, ich alleine‘, sagt sie immer. Das finde ich auch ein schönes Beispiel.“ (2. Int., UT15WE29, 150)*



Ein Ziel der ELTERN-AG ist die Vermittlung und Übung von Stressbewältigungsstrategien im Erziehungsalltag. Gerade die Interviews zum dritten Messzeitpunkt, ein halbes Jahr nach dem Ende der ELTERN-AG, zeigen, wie interviewte Eltern den Umgang mit schwierigen Erziehungssituationen und zeitweiser Überforderung und Stress gelernt haben oder solche Situationen nun sogar von vorneherein vermeiden konnten. Durch die Reflexion des eigenen Handelns konnten sie den Zusammenhang zwischen dem eigenen Verhalten und dem ihrer Kinder besser verstehen und ihr Erziehungsverhalten dahingehend ändern, dass sie ruhiger und gelassener handelten, sodass Stresssituationen nicht eskalierten.

*„Also es hat sich jetzt geändert, dass ich ruhig und gelassener bleiben kann [...]. Ja, das lernt man dann eben so. Oder mit meinem Kind jetzt ruhig und ordentlich zu sprechen. Ich bin halt früher immer sehr laut und mal schnell nervös geworden und so. Und mein Großer, der treibt mich momentan sehr, sehr hoch, sage ich mal so. Und durch die AG habe ich eben gelernt, ruhig zu bleiben und schrei dann auch nicht gleich rum. Ich gehe dann halt raus, reagiere mich kurz ab, und dann sage ich dann eben: ‚Komm her, jetzt müssen wir reden!‘. Und das mache ich dann aber mit ihm alleine, damit sich keine weitere Person mit einmischen kann. Das finde ich dann halt immer so einen hohen Druck für die Kinder.“ (3. Int., UL01WE15, 44)*

*„Da braucht man nur mal Ruhe, Geduld und vor allen Dingen starke Nerven. Ja, es geht nicht alles auf einmal. Ich sage mir immer, Rom ist nicht an einem Tag erbaut worden. Und das sind nun mal Kinder. [...] Also ich werde da jetzt nicht laut, ich bleibe da ganz ruhig und dann, ja, dann habe ich mich lieber mit meinem Lebensgefährten in der Wolle als mit meinem Kind.“ (3. Int., AN28ZE20, 71)*

Neben Gelassenheit und Ruhe in der Erziehung erhofften sich interviewte Eltern durch die Teilnahme an der ELTERN-AG auch, mehr Konsequenz gegenüber ihrem Kind zu zeigen. Auch hier wird am Beispiel eines Interviews mit einer Mutter zum dritten Messzeitpunkt (ein halbes Jahr nach Abschluss der ELTERN-AG) deutlich, wie Eltern in ihrem Erziehungsverhalten lernten, Grenzen zu setzen:

*„Sage ich ihr aber dann auch, ‚Wenn der Papa Nein gesagt hat, kann ich nicht Ja sagen!‘. Sage ich ihr dann auch, das geht nicht.“ (3. Int., SO19ME16, 156)*

*„Also Grenzen gesetzt habe ich gestern beim Baden. Wir waren da gestern alle auch im Pool mit L.'s Kindern und sie wollte ihre Ente nicht teilen. Und da hat sie S. mit der Ente auf den Kopf gehauen, ja. Dann habe ich sie rausgeholt, ich habe sie fünf Minuten auf den Stuhl gesetzt und dann habe ich erklärt, dass das nicht geht, habe auch geschimpft und danach war alles auch wieder gut. Da hat sie es nicht mehr gemacht.“ (3. Int., ER30SC22, 380)*

Die in der ELTERN-AG vermittelten Regeln – die sechs Goldenen Erziehungsregeln (s. dazu Kap. 3.3.2) – stehen nicht jeweils alleine für sich, sondern sind als ein miteinander verbundenes und sich gegenseitig bedingendes Regelwerk zu verstehen. Die Regel „Respekt vor dem Kind“ erleichtert es beispielsweise, die Regel „Verzicht auf alle Formen von Gewalt in der Erziehung“ umzusetzen. Die folgenden Beispiele verdeutlichen, dass die interviewten Eltern besser verstehen konnten, was im

Alltag mit einer Umsetzung der Regeln gemeint ist und wie Respekt vor dem Kind, gewaltfreie Erziehung, Kommunikation auf Augenhöhe und elterliche Ruhe und Gelassenheit miteinander in Verbindung stehen und zur Orientierung für das Verhalten gegenüber dem Kind dienen können:

*„Von mir aus sind die Regeln, wenn ich sie jetzt mal ausschimpfe, nie von oben runter zu gucken, sondern immer von, ich sage mal Augenhöhe des Kindes. Dann ruhig und vernünftig bleiben, aber auch mal einen strengen Ton haben.“ (3. Int., AN28ZE20, 143)*

*„Respekt vor dem Kind auf jeden Fall [ist besonders wichtig]. Dass man nicht wirklich vor dem Kind rumschnauzt und es anschreit. Es passiert trotzdem häufig bei mir, wenn B. mich auf die Palme bringt, aber sollte wirklich eigentlich nicht so sein. (3. Int., SJ23MA20, 128)*

*„Es hapert immer noch ein bisschen. Und auch, dass wenn sie wirklich nur Blödsinn baut, dass ich dann öfters auch laut werde. Ich glaube, da muss ich mich zusammenreißen und das muss besser werden, dass ich sie nicht mehr vollschreie, sondern mich in die gleiche Höhe von der Kleinen setze und einfach in Ruhe mit ihr rede, dass sie das nicht machen kann. (3. Int., SJ23MA20, 132)*

Ein halbes Jahr nach Abschluss der ELTERN-AG (3. Messzeitpunkt) erinnerten sich die Eltern an die in der ELTER-AG vermittelten Regeln und glichen ihr Erziehungsverhalten damit ab. Neben den Erziehungsregeln haben sie auch Tipps und Tricks anderen Eltern ausprobiert und in den Alltag übernommen:

*„Wenn man so ein Thema eben mal hatte, dann denkt man halt zurück, aha, das wurde so und so gesagt, dann knüpft man an dem an und versucht das dann auch so. Ich meine, es ist ja auch so, jeder guckt nach dem anderen auch, wenn man zusammen ist. Dann gibt der eine den Ratschlag, der andere den. [...] Und auch darüber nachdenkt, wie kann man es anders machen. Was man da eben auch besprochen hat. Die [anderen Eltern] machen es so und da funktioniert es und da probiert man es halt auch auf diese Art.“ (3. Int., SO19ME16, 69 und 87)*

*„Am meisten ist das diese Regel unerwünschtes Verhalten ignorieren und gutes Loben. Ich meine, das Loben, das habe ich immer schon gemacht, aber ich habe es nie so ignorieren können, aber das mache ich jetzt auch. Das war unerwünschtes Verhalten halt ignorieren, das habe ich sonst nie gemacht. Sonst bin ich immer drauf eingegangen und manchmal ist Ignorieren einfach doch besser in manchen Situationen.“ (3. Int., ER30SC22, 28 und 44)*

### 7.2.7 Erziehungskompetenz

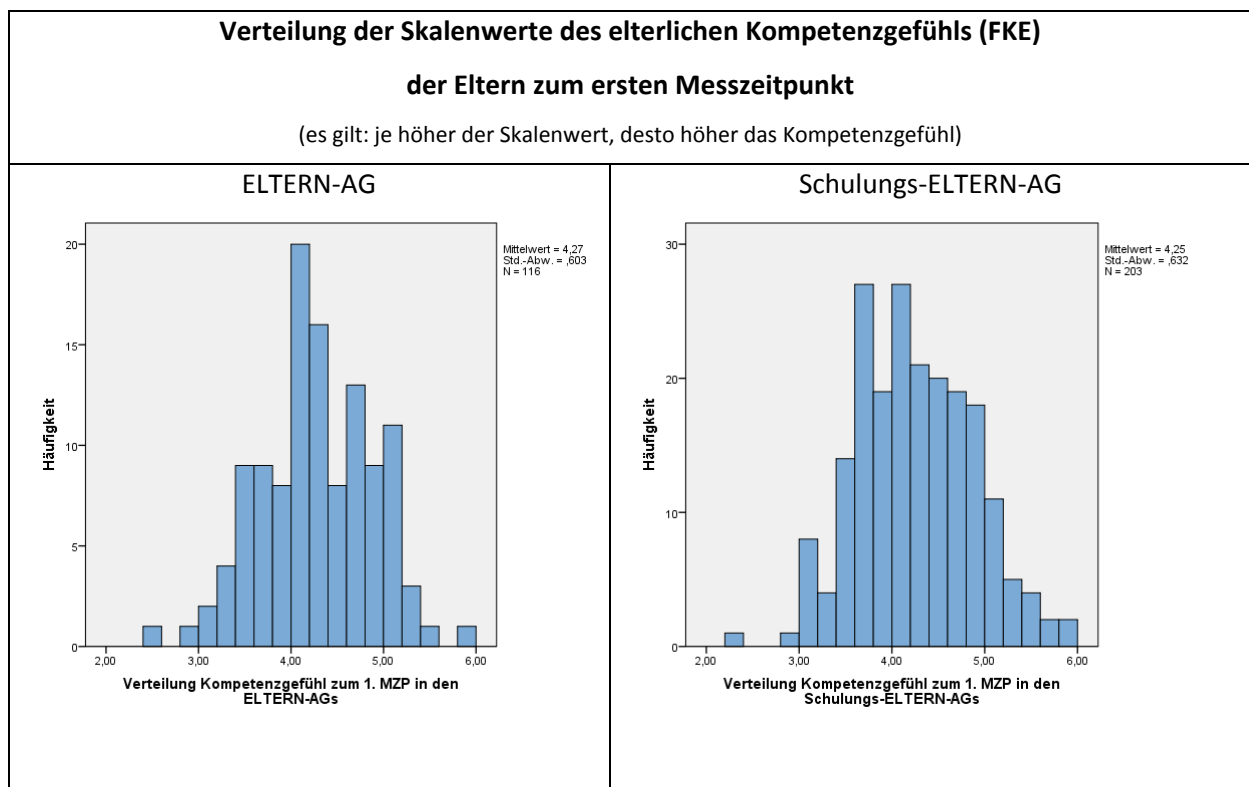
Die Erziehungskompetenz wurde durch eine Selbsteinschätzung der TeilnehmerInnen zu ihrem elterlichen Kompetenzgefühl mit dem „Fragebogen zum Kompetenzgefühl von Eltern“ (FKE) erhoben (s. Instrumentenbeschreibung in Kap. 6.2.2). Zu Beginn sowie beim Abschluss der ELTERN-AG wurden die TeilnehmerInnen gebeten, auf einer sechsstufigen Skala das Zutreffen von Aussagen und

Meinungen, die sich auf ihre Gefühle als Eltern beziehen, zu bewerten („stimme überhaupt nicht zu“ bis „stimme völlig zu“). Der FKE umfasst die beiden Subskalen „Selbstwirksamkeit“ und „Zufriedenheit mit der eigenen Elternrolle“.

Für die Interpretation der Skalenwerte gilt folgendes: je *höher* der Wert, desto *höher* das elterliche Kompetenzgefühl. Die möglichen Skalenwerte liegen dabei zwischen 1,00 (=niedrigstes Kompetenzgefühl) und 6,00 (=höchstes Kompetenzgefühl).

### Kompetenzgefühl bei Programmbeginn

Zunächst wurden die Ausgangswerte der Eltern betrachtet. Wie auch schon bezüglich der wahrgenommenen sozialen Unterstützung (F-SozU K-14, s. Kap. 7.2.5) und des Erziehungsverhaltens (EFB-K, s. Kap. 7.2.6) zeigte sich hierbei, dass sich die Eltern auch in Bezug auf ihr Kompetenzgefühl bei Programmbeginn stark voneinander unterschieden. So gab es sowohl innerhalb der Gruppe der ELTERN-AGs als auch innerhalb der Gruppe der Schulungs-ELTERN-AG Eltern mit einem sehr niedrigen Kompetenzgefühl (kleinster Wert: 2,3), mit durchschnittlich hohem Kompetenzgefühl und mit sehr hohem Kompetenzgefühl (größter Wert: 5,9; s. Abb. 26).



**Abbildung 26:** Verteilung der Gesamtskalenwerte des FKE innerhalb der Gruppe der TeilnehmerInnen der ELTERN-AGs und der Schulungs-ELTERN-AGs zu Beginn des Programmes (erster Messzeitpunkt)

Durchschnittlich erreichten die TeilnehmerInnen der ELTERN-AG, die zum ersten Messzeitpunkt dazu befragt werden konnten (n=116), bei Programmbeginn einen Gesamtskalenwert von  $\bar{x}_{1.MZP}=4,3$  (s=.60). Es nahmen demnach Eltern an der ELTERN-AG teil, die im Durchschnitt ein vergleichbar hohes Kompetenzgefühl aufwiesen, wie es Mütter mit Kita-Kindern in Deutschland im Durchschnitt angeben ( $\bar{x}_{\text{Normierung}}=4,23$  mit s=.56<sup>142</sup>).

Bei den einzelnen Items fiel auf, dass sich die Eltern bei Programmbeginn sehr sicher waren, dass sie es sind, die am besten erkennen können, was ihren Kindern auf dem Herzen liegt ( $\bar{x}=5,0$ ; s=1.0)<sup>143</sup>, aber ein vergleichsweise großes Problem darin sahen, nicht zu wissen, ob sie ihre Aufgaben als Eltern gut oder schlecht erfüllten ( $\bar{x}=2,8$ ; s=1.3)<sup>144</sup>. Auch stimmten sie vergleichsweise stark zu, sich manchmal so zu fühlen, als würden sie nichts schaffen ( $\bar{x}_{1.MZP}=3,3$ ; s=1.6)<sup>145</sup>.

### Erziehungskompetenz bei Programmabschluss

Veränderungen über den Zeitraum der ELTERN-AG hinweg (erster und zweiter Messzeitpunkt) wurden, wie im Kap. 7.1 beschrieben, mit Hilfe einfaktorieller Varianzanalysen berechnet. Hier konnten die Angaben zum Kompetenzgefühl von n=72 ELTERN-AG-TeilnehmerInnen einbezogen werden, die zu beiden Messzeitpunkten den Fragebogen ausfüllten. Es zeigte sich, dass das durchschnittliche elterliche Kompetenzgefühl über die Zeit der ELTERN-AG hinweg zwar ganz leicht anstieg, sich aber nicht signifikant änderte ( $\bar{x}_{1.MZP}=4,2$  mit s=.59;  $\bar{x}_{2.MZP}=4,3$  mit s=.59; p=.14). Auch bezüglich der Subskalen *Selbstwirksamkeit* und *Zufriedenheit mit der Elternrolle* konnten auf der Grundlage dieser Stichprobe zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt keine signifikanten Veränderungen gemessen werden. Für die Kontrollgruppe zeigten sich ebenfalls weder auf der Gesamtskala noch auf den Subskalen signifikante Veränderungen (s. für alle genauen Daten im Überblick Tab 33 im Kap. 7.2.8).

### Veränderungen der Erziehungskompetenz im Follow-up

Von besonderer Bedeutung war bei den Auswertungen des Fragebogens zum elterlichen Kompetenzgefühl (FKE) auch hier die Frage, ob es bei den TeilnehmerInnen über die ELTERN-AG

---

<sup>142</sup> Diese Werte wurden abgeleitet von den bei Miller (2001, S. 125) angegebenen Werten für die Normierungsstichprobe des FKE. Dort wurden statt Mittelwerten Skalenpunkte angegeben:  $\bar{x}_{\text{Normierung}}=67,6$  Punkte; s=9.0. Diese mittlere Skalenpunktzahl wurde hier durch die Anzahl der Items des FKE (16 Items) geteilt.

<sup>143</sup> FKE Item 11: „Wenn jemand erkennen kann, was meinem Kind auf dem Herzen liegt, dann bin ich das.“

<sup>144</sup> FKE Item 8: „Für Eltern besteht ein großes Problem darin, dass sie nicht wissen, ob sie ihre Aufgaben gut oder schlecht erfüllen.“

<sup>145</sup> FKE Item 9: „Manchmal fühle ich mich so, als ob ich nichts schaffen würde.“

hinaus (ein halbes Jahr nach Programmabschluss) zu einer Veränderung ihres Kompetenzgefühls gekommen war. Dafür wurden über die drei Messzeitpunkte hinweg, wie im Kap. 7.1 dargestellt, einfaktorielle Varianzanalysen mit dreifacher Messwiederholung und Post-hoc-Analysen berechnet. Es gingen die Daten aller Eltern ein, die zu jedem der drei Messzeitpunkte an der Evaluation teilnahmen und den Fragebogen zum Kompetenzgefühl von Eltern ausfüllten (n=63 in der Treatmentgruppe und n=44 in der Kontrollgruppe). Betrachtet wurde sowohl, ob es Veränderungen in Bezug auf den Gesamtskalenwert des FKEs und der Subskalen, als auch in Bezug auf die einzelnen Items des Fragebogens gegeben hat.

Folgend werden die Ergebnisse dieser Analysen vorgestellt. Grafisch dargestellt werden sie zudem in Abb. 27. In Tab. 34 in Kap. 7.2.8 werden die Analyseergebnisse der Gesamtskalenwerte und der Subskalen zusammengetragen.

**Treatmentgruppe:** Über die Messzeitpunkte hinweg stieg die Erziehungskompetenz der Eltern konstant leicht an ( $\bar{x}_{1.MZP}=4,2$  mit  $s=.62$ ;  $\bar{x}_{2.MZP}=4,3$  mit  $s=.58$ ;  $\bar{x}_{3.MZP}=4,4$  mit  $s=.59$ ,  $n=63$ ) und lag nach Programmabschluss sowie ein halbes Jahr nach Programmabschluss nun etwas höher als dieses bei in Deutschland lebenden Müttern im Durchschnitt der Fall ist ( $\bar{x}_{\text{Normierung}}=4,2$  mit  $s=.56$ ). Diese Zunahme ist als marginal signifikanter kleiner Effekt zu bewerten ( $p=.07$ ;  $\eta_p^2=.042$ ). Die statistisch relevante Veränderung lässt sich dabei zwischen dem ersten und dritten Messzeitpunkt finden ( $p=.09$ ). Mit Blick auf die Subskalen des FKE zeigt sich dabei, dass über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg die *Selbstwirksamkeit* der Eltern ( $\bar{x}_{1.MZP}=4,5$  mit  $s=.75$ ;  $\bar{x}_{2.MZP}=4,5$  mit  $s=.76$ ;  $\bar{x}_{3.MZP}=4,6$  mit  $s=.76$ ) höher war als ihre *Zufriedenheit* mit der eigenen Elternrolle ( $\bar{x}_{1.MZP}=4,0$  mit  $s=.73$ ;  $\bar{x}_{2.MZP}=4,1$  mit  $s=.83$ ;  $\bar{x}_{3.MZP}=4,2$  mit  $s=.84$ ). Signifikante Veränderungen ließen sich bei den Subskalen nicht feststellen.

In Bezug auf die einzelnen Items des Fragebogens stellte sich ein Aspekt des elterlichen Kompetenzgefühls als besonders interessant dar: Wie bereits beschrieben, sahen die TeilnehmerInnen zu Beginn der ELTERN-AG durchschnittlich ein großes Problem darin, dass Eltern nicht wissen würden, ob sie ihre Aufgaben gut oder schlecht erfüllen<sup>146</sup>. Diese Einstellung veränderte sich im Programmverlauf und darüber hinaus vergleichsweise stark ( $\bar{x}_{1.MZP}=2,6$  mit  $s=1.3$ ;  $\bar{x}_{2.MZP}=3,1$  mit  $s=1.4$ ;  $\bar{x}_{3.MZP}=3,1$  mit  $s=1.4$ ). Die Eltern der ELTERN-AG bauten demnach ihre diesbezüglich starke Unsicherheit marginal signifikant etwas ab ( $p=.07$ ;  $\eta_p^2=.044$ , kleine Effekt). Die post-hoc-Analyse zeigte, dass die relevante Veränderung (marginal signifikant) dabei zwischen dem ersten und dritten Messzeitpunkt zu finden war ( $p=.07$ ).

---

<sup>146</sup> FKE Item 8: „Für Eltern besteht ein großes Problem darin, dass sie nicht wissen, ob sie ihre Aufgaben gut oder schlecht erfüllen.“

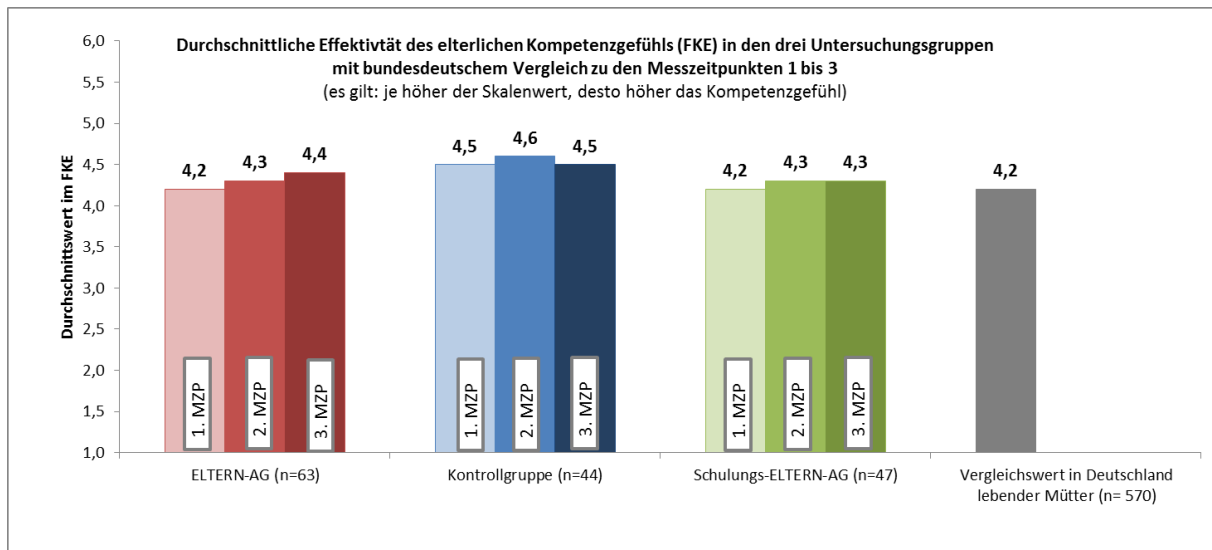
**Kontrollgruppe:** In Bezug auf den Gesamtskalenwert des FKE zeigte sich keine signifikante Veränderung des Kompetenzgefühls der Kontrollgruppeneltern – ebenso nicht bezüglich ihrer Zufriedenheit mit der eigenen Elternrolle (Subskala). Allerdings gab es eine Veränderung des Selbstwirksamkeitsgefühls (Subskala) der Eltern: Dieses war – bei einem vergleichsweise sehr hohen Ausgangswert von  $\bar{x}_{1.MZP}=4,9$  mit  $s=.80$  – zum zweiten Messzeitpunkt hin ganz leicht, aber nicht signifikant gestiegen, dann aber zum dritten Messzeitpunkt hin wieder leicht unter den Ausgangswert gefallen ( $\bar{x}_{1.MZP}=4,9$  mit  $s=.80$ ;  $\bar{x}_{2.MZP}=5,0$  mit  $s=.63$ ;  $\bar{x}_{3.MZP}=4,8$  mit  $s=.67$ ;  $n=44$ ). Dieses Abfallen zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt war zwar nicht auf dem gesetzten Signifikanzniveau von  $\alpha=.05$  signifikant, konnte aber bei  $\alpha=.10$  gegen den Zufall abgesichert werden ( $p=.09$ ).

Ebenfalls auf diesem Niveau ( $p=.09$ ;  $\eta_p^2=.029$ ) abgesichert werden konnte die Veränderung eines Aspekts elterlichen Kompetenzgefühls, der sich bei der Betrachtung der einzelnen Fragebogenitems zeigte: So erhöhten die Kontrollgruppeneltern ihre – ohnehin schon sehr hohe – Zustimmung dazu, dass ihnen klargeworden sei, dass Probleme, die sich bei der Erziehung von Kindern ergeben, leicht zu lösen seien, wenn man verstanden hat, wie das eigene Handeln die Kinder beeinflusst<sup>147</sup>. Der marginal signifikante Mittelwertunterschied ließ sich zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt finden ( $\bar{x}_{1.MZP}=5,0$  mit  $s=1.2$ ;  $\bar{x}_{2.MZP}=5,4$  mit  $s=.70$ ;  $n=43$ ;  $p=.08$ ).

**Schulungs-ELTERN-AG:** Die Eltern der Schulungs-ELTERN-AG erhöhten ihr Kompetenzgefühl weder bezüglich des FKE-Gesamtskalenwerts noch bezüglich der Subskalenwerte zur Selbstwirksamkeit oder zur Zufriedenheit mit ihrer Rolle als Eltern signifikant (für alle gefundenen Werte siehe Tab. 34 in Kap. 7.2.8)

---

<sup>147</sup> FKE Item 11: „Mir ist klar geworden, dass die Probleme der Kindererziehung leicht zu lösen sind, wenn man einmal verstanden hat, wie das eigene Handeln die Kinder beeinflusst.“

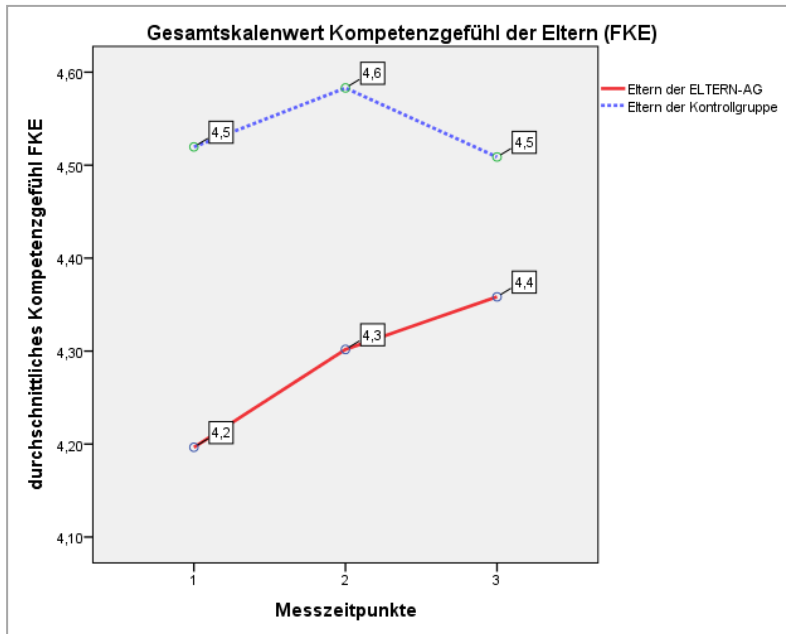


**Abbildung 27:** Durchschnittliche Gesamtskalenwerte EFB-K in ELTERN-AGs (n=63), der Kontrollgruppe (n=44) und den Schulungs-ELTERN-AGs (n=47) beim ersten bis dritten Messzeitpunkt sowie Vergleichswert in Deutschland lebender Mütter

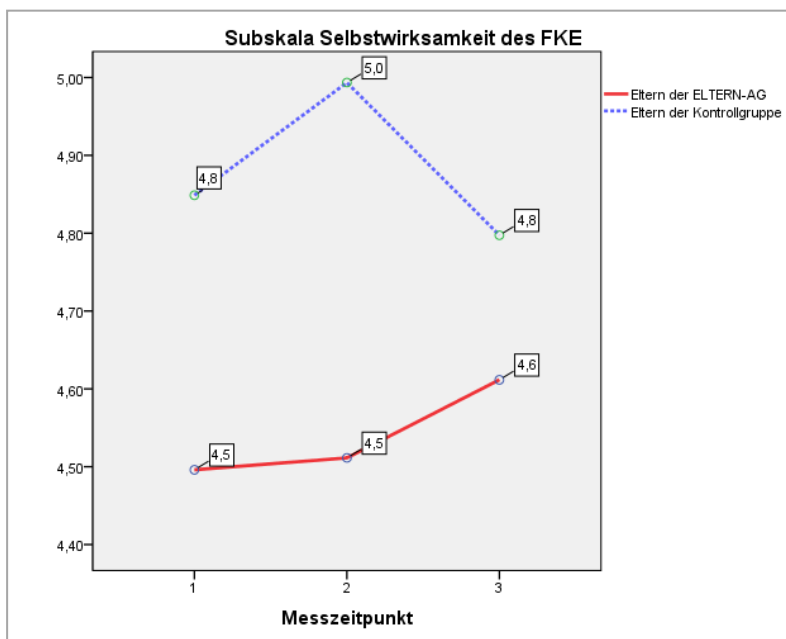
### Rückführbarkeit der gefundenen Effekte auf die Teilnahme an der ELTERN-AG

Mittels zweifaktorieller Varianzanalysen mit dreifacher Messwiederholung (gemischtes Design) wurde (wie im Kap. 7.1 dargestellt) geprüft, ob der Kompetenzzuwachs in der Treatmentgruppe tatsächlich ein Effekt der Teilnahme an der ELTERN-AG war. In die Analysen gingen die Daten aller Eltern ein, die zu allen drei Messzeitpunkten den Fragebogen zu ihrem Kompetenzgefühl ausgefüllt hatten. Das betraf in der Treatmentgruppe n=63 Personen und in der Kontrollgruppe n=44 Personen.

Das Profildiagramm in Abb. 28 veranschaulicht die Ergebnisse zum Gesamtskalenwert des FKE und das Profildiagramm in Abb. 29 die Ergebnisse zur Subskala Selbstwirksamkeit, die im Folgenden beschrieben werden.



**Abbildung 28:** Profildiagramm der durchschnittlichen Gesamtskalenwerte elterlichen Kompetenzgefühls (FKE) in der Treatment- und Kontrollgruppe zu den Messzeitpunkten 1-3



**Abbildung 29:** Profildiagramm der durchschnittlichen Subskalenwerte zur Selbstwirksamkeit der Eltern (Subskala des FKE) in der Treatment- und Kontrollgruppe zu den Messzeitpunkten 1-3

Abb. 28 zeigt grafisch die bereits beschriebenen Ergebnisse des Gesamtskalenwerts des Kompetenzgefühls der Eltern der Treatmentgruppe und der Kontrollgruppe auf: Die Eltern der ELTERN-AG steigerten ihr Kompetenzgefühl über die drei Messzeitpunkte hinweg marginal signifikant – zwar nur ganz leicht, aber konstant, während das Kompetenzgefühl der Kontrollgruppen-Eltern nach leichter Erhöhung zum dritten Messzeitpunkt wieder auf den Ausgangswert zurück ging (nicht



signifikant). Dabei zeigte sich ein signifikanter Haupteffekt für den Faktor „Gruppenzugehörigkeit“ ( $p=.02$ ;  $\eta_p^2=.049$ ). Eine signifikante Wechselwirkung konnte nicht gefunden werden.

Bezüglich der gefundenen Abnahme der *Selbstwirksamkeit* (Subskala) der Kontrollgruppen-Eltern zum dritten Messzeitpunkt zeigte sich eine hochsignifikante Wechselwirkung ( $p=.005$ ;  $\eta_p^2=.072$ ).

Für die berichteten Veränderungen auf der Ebene einzelner Items ließen sich weder signifikante Haupteffekte noch eine signifikante Wechselwirkung feststellen.

Diese Ergebnisse müssen mit Vorsicht interpretiert werden, denn – wie in Kap. 6.5.3 beschrieben – gab es bei den Ausgangswerten des elterlichen Kompetenzgefühl (FKE Gesamtskalenwert) zwischen den beiden Gruppen ELTERN-AG und Kontrollgruppe einen hochsignifikanten Mittelwertunterschied: Das durchschnittliche Kompetenzgefühl in der Kontrollgruppe war signifikant höher als das der ELTERN-AG-TeilnehmerInnen (kleiner Effekt). Für eine Beschreibung des Umgangs mit dieser Problematik wird auf die entsprechende Diskussion im Kap. 9.5.2 verwiesen.

### Ergebnisse aus den Eltern-Interviews

Neben den quantitativen Ergebnissen zum elterlichen Kompetenzgefühl finden sich in den Elterninterviews Beispiele, die einzelfallbezogen aufzeigen, wie sich das elterliche Kompetenzgefühl im Verlauf der Teilnahme an der ELTERN-AG weiterentwickelt hat. Wie im Kap. 7.2.3 bereits angeführt und dargestellt wurde, war es für die Mütter und Väter wichtig, bei den regelmäßigen Treffen Tipps und Tricks von den MentorInnen und den anderen TeilnehmerInnen zu erhalten. Der Austausch mit ihnen und die Erfahrung, mit den Herausforderungen im Erziehungsalltag nicht allein zu sein, steigerte ihr elterliches Kompetenzgefühl und machte sie mutiger:

*„Ich höre gerne, was bei anderen los ist und dass man halt wirklich sagt: ‚Hach, ich verzweifle hier‘. Und dass aber eine andere Mutter sagt: ‚Ja ich auch‘. Dass man wirklich nicht die Einzige ist. Und wenn man das hört, das gibt einem Mut, und man weiß, okay man macht es doch richtig.“ (1. Int., ST30MA19, 200)*

*„Die Themen. Und die Gespräche untereinander. Und generell die Atmosphäre war ganz schön. Dass man sich halt austauschen konnte zwischen den Müttern, du stehst nicht alleine mit den Problemen da. Haben ja alle anderen auch: ‚Huch, die haben das ja auch‘.“ (2. Int., MA14NA24, 19)*

Die durch die anderen Eltern vermittelten Erfahrungen wurden als praxis- und alltagsnah, und nicht als pädagogisch oder sogar belehrend wahrgenommen, sodass die interviewten Eltern sich ermutigt fühlten, sie im eigenen Erziehungsalltag auszuprobieren:

*„Da habe ich einfach gemerkt, die anderen Mütter machen das ja auch und das klappt ja. Und dann habe ich das einfach mal ausprobiert. Das kam wirklich schlagartig. Und dann bin ich nach Hause, habe ich noch drüber nachgedacht und dann habe ich gesagt: ‚So, und ab morgen machst Du das!‘“ (2. Int., ST30MA19, 160)*

*„Und dann halt auch, dass man richtig alles erzählen kann, auch wenn man was auf dem Herzen hatte, dass man sagt: ‚Mensch, bei mir war es in der Woche so schlimm, der wollte das und das nicht, ja!‘, und die andere erzählt: ‚Oh, bei mir war genau dasselbe!‘. ‚Ja?‘ Dann habe ich ihr was gesagt und sie hat mir was gesagt, haben wir ausprobiert und es hat geklappt.“ (1. Int., ST30MA19, 20)*

Die Empowerment-Haltung der MentorInnen und ihre Aufforderung, nicht nur Probleme und Schwächen, sondern insbesondere auch Ressourcen und Stärken des eigenen Erziehungshandelns wahrzunehmen, trug zudem dazu bei, dass sich Eltern ihrer eigenen Kompetenzen bewusster wurden und sich bestärkt und selbstsicherer fühlten:

*„Da habe ich mich mutig gefühlt. Also jetzt, wie zum Beispiel ‚Schlaue Eltern‘, da wurde was gesagt, dass man Dinge macht, wo ich sagen kann: ‚Ja, die mache ich eigentlich.‘ Ich habe mich ja eigentlich erst so gefühlt als wie, kriege ich das überhaupt auf die Reihe? Nur dann, wo mir das erzählt wurde, gesagt wurde, was ‚Schlaue Eltern‘ ist, da habe ich mir gedacht: ‚Nein, Moment mal, du bist doch so!‘ Ich so: ‚Du machst nichts verkehrt in dem Moment!‘ (...) Und da wurde das dann, kurz danach war das glaube ich, wo das gesagt wurde, und da wurde mir gesagt: ‚Du bist eine gute Mama.‘ [...] Und schlau bis du sowieso, weil du tust das, was hier in der ELTERN-AG besprochen wird, tust du in die Tat umsetzen bei deinem Kind. Und auch bei anderen Kindern, von anderen Eltern. Von daher muss ich sagen, bin ich stolze Mama eigentlich.“ (3. Int., UT15WE29, 33 bis 37)*

*„Und die Fragen, die man beantwortet kriegt. Von Profis. Also ich meine wir sind eigentlich die Profis, ja, wir haben ja die Kinder. Aber so nochmal andere Sachen, wie andere Eltern das machen.“ (2. Int., ER30SC22, 108)*

Zusammenfassend kann man die ELTERN-AG auf Basis der Interviewaussagen zur elterlichen Kompetenz auch als einen sozialen Reflexions- und Lernort für die Eltern beschreiben. Dieser ermöglicht es ihnen, ihre Stärken zu erkennen, an ihren Problemen zu arbeiten, Bewältigungsstrategien in herausfordernden Erziehungssituationen zu finden und durch Erfolge bei der Anwendung von Regeln, Tipps und Tricks aus der ELTERN-AG ihr Selbstbewusstsein und ihr elterliches Kompetenzgefühl weiter zu entwickeln. Das größere Vertrauen in die eigene elterliche Kompetenz ermöglicht es Eltern dann auch, mehr Vertrauen in das eigene Kind zu haben und diesem dadurch mehr Freiraum zu lassen:

*„Ich habe mehr Vertrauen in [die Tochter], indem sie mal schon ein Klettergerüst höher klettern darf oder darf schon mal auf der Couch hüpfen. [...] Ich traue ihr auch viel mehr zu, ja. Na, mir wurde in der ELTERN-AG eben halt nur gesagt, man muss auch dem Kind Freiraum halten. Und da habe ich mir gedacht: ‚Na, vertraust du mal.‘ Ja, und sie wünscht sich ja so gerne ein Fahrrad. Ich hatte ja Angst davor. Na ja, und jetzt bekommt sie es zu Weihnachten.“*

*Habe ich aber auch trotzdem noch Angst ein bisschen, ja? Ist ja klar, weil, Fahrrad das ist schneller auf der Straße. [Interviewerin fragt: Man muss sich überwinden?] Ja, aber Vertrauen ist schon da. Weil ich ja auch schon sage, an der Treppe, zum Beispiel, soll sie anhalten und da hält die schon automatisch an. Will sich zwar immer auf einen Stein setzen, da sage ich: ‚Nicht! Nein, Nein! Du warst krank‘. Aber so, also das Vertrauen ist schon da, dass ich jetzt sage: ‚ja, ich kann ihr vertrauen‘. [Interviewerin fragt: Dass das mit dem Fahrrad auch gut geht?] Dass das auch klappt, ja, genau.“ (3. Int., UT15WE29, 141 bis 157)*

*„Und was hat sich geändert? Ich bin nicht mehr so aufgeregt. Ich bin nicht mehr so unsicher.“ (3. Int., ER30SC22, 064) [...] „Wir gehen einkaufen. Sie möchte unbedingt die kleine Ente haben, die da lag. Da ist sie ausgerastet, dann habe ich sie ignoriert und dann war es wieder gut. Damals wäre ich da drauf eingegangen, hätte ewig erklärt. Da habe ich einfach gesagt: ‚Nein‘ und ignoriert und dann war es wieder gut nach fünf Minuten.“ (3. Int., ER30SC22, 80)*

*„Ich bin nicht mehr so überängstlich. Sie darf auch mal einen Saft trinken jetzt. Da ist sie ganz stolz. Ich bin nicht mehr so doll überängstlich. [...] sie darf auch mal alleine rutschen, darf mal alleine hochkrabbeln. Ich habe gemerkt, im Kindergarten, da stehen sie auch nicht immer daneben und gucken. [...] Vielleicht, dass ich ausgeglichener bin. Und sie halt mehr machen lasse, das kommt ihr ja zu Gute. Also ich habe mich echt gefreut. Ich habe mich auch überall beworben. [...] Aber dass es dann doch das geworden ist [der Ausbildungsplatz], ja, das ist super.“ (3. Int., ER30SC22, 352-356, 364, 108)*

### **7.2.8 Ergebnisse elternbezogener Maße in tabellarischer Übersicht**

Die folgenden Tabellen geben einen Überblick über die Ergebnisse der varianzanalytischen Vergleiche der Skalenmittelwerte zur wahrgenommenen sozialen Unterstützung (F-SozU K-14), zum Erziehungsverhalten (EFB-K) sowie zur Erziehungskompetenz (FKE) für die ELTERN-AG-Gruppe, die Kontroll-Gruppe und die Schulungs-ELTERN-AG-Gruppe. Sie umfassen sowohl signifikante als auch nicht-signifikante Ergebnisse und berichten neben den Signifikanztestungen über die ermittelten Effektgrößen.

**Tabelle 33:** Ergebnisse der Mittelwertvergleiche zwischen dem 1. und dem 2. Messzeitpunkt für alle Untersuchungsgruppen; einbezogen wurden alle Eltern, die zumindest zu diesen beiden Messzeitpunkten die entsprechenden Fragebögen bearbeitet haben

Variablen	$\bar{X}_{1. \text{ MZP}}$	$S_{1. \text{ MZP}}$	$\bar{X}_{2. \text{ MZP}}$	$S_{2. \text{ MZP}}$	$p$	$\eta_p^2$
<b>Wahrgenommene soziale Unterstützung (Gesamtskalenwert F-SozU K-14)</b>						
Fünfstufige Skala; 1=„kleinstmögliche wahrgenommene Unterstützung“ und 5=„größtmögliche wahrgenommene Unterstützung“ (Fydrich et al. 2009)						
ELTERN-AG (n=76)	3.7	.81	3.8	.95	.278	.016
Kontrollgruppe (n=47)	4.0	.76	3.9	.83	.236	.030
Schulungs-ELTERN-AG (n=107)	3.7	.87	3.8	.81	.162	.018
<b>Erziehungsverhalten (Gesamtskalenwert EFB-K)</b>						
Siebenstufige Skala; 1= effektivstes/förderlichstes und 7= ineffektivstes/am wenigsten förderliches Erziehungsverhalten (Miller 2001)						
ELTERN-AG (n=72)	3.1	.78	3.0	.70	.089	.040
Kontrollgruppe (n=45)	2.9	.77	2.8	.77	.218	.034
Schulungs-ELTERN-AG (n=103)	3.1	.86	3.0	.87	.175	.018
<b>Überreagieren (Subskalenwert EFB-K)</b>						
Siebenstufige Skala; 1= effektivstes/förderlichstes und 7= ineffektivstes/am wenigsten förderliches Erziehungsverhalten (Miller 2001)						
ELTERN-AG (n=71)	3.2	.86	3.0	.84	.068	.047
Kontrollgruppe (n=45)	2.8	.92	2.7	.90	.539	.009
Schulungs-ELTERN-AG (n=100)	3.3	1.08	3.1	1.08	.183	.018
<b>Nachsichtigkeit (Subskalenwert EFB-K)</b>						
Siebenstufige Skala; 1= effektivstes/förderlichstes und 7= ineffektivstes/am wenigsten förderliches Erziehungsverhalten (Miller 2001)						
ELTERN-AG (n=71)	2.9	.99	2.9	.92	.395	.010
Kontrollgruppe (n=44)	2.9	.96	2.6	.93	.030	.105
Schulungs-ELTERN-AG (n=97)	2.9	.96	2.9	.95	.743	.001
<b>Elterliches Kompetenzgefühl (Gesamtskalenwert FKE)</b>						
Sechsstufige Skala; 1= kleinstmögliches und 6= größtmögliches elterliches Kompetenzgefühl (Miller 2001)						
ELTERN-AG (n=72)	4.2	5.9	4.3	.59	.148	.029
Kontrollgruppe (n=45)	4.5	.67	4.6	.66	.444	.013
Schulungs-ELTERN-AG (n=105)	4.2	.68	4.3	.64	.745	.001
<b>Selbstwirksamkeit (Subskalenwert FKE)</b>						
Sechsstufige Skala; 1= kleinstmögliches und 6= größtmögliches elterliches Kompetenzgefühl (Miller 2001)						
ELTERN-AG (n=72)	4.5	.72	4.6	.79	.397	.010
Kontrollgruppe (n=45)	4.9	.79	5.0	.62	.235	.032
Schulungs-ELTERN-AG (n=105)	4.6	.81	4.7	.81	.259	.012
<b>Zufriedenheit mit der eigenen Elternrolle (Subskalenwert FKE)</b>						
Sechsstufige Skala; 1= kleinstmögliches und 6= größtmögliches elterliches Kompetenzgefühl (Miller 2001)						
ELTERN-AG (n=72)	4.0	.71	4.1	.88	.284	.016
Kontrollgruppe (n=45)	4.3	.83	4.3	.88	.942	.000
Schulungs-ELTERN-AG (n=105)	4.0	.90	4.0	1.0	.686	.002

Anmerkungen: Mittelwert:  $\bar{x}$ ; Standardabweichung:  $s$ ; Signifikanzprüfung:  $p$  (Signifikanzniveau  $\alpha=.05$ ); Maß der Effektgröße:  $\eta_p^2$  (partielles Eta-Quadrat)

**Tabelle 34:** Überblick über die Ergebnisse der varianzanalytischen Vergleiche zum F-SozU K-14, EFB-K und FKE für alle Untersuchungsgruppen (einfaktorielle Varianzanalyse mit dreifacher Messwiederholung und Post-hoc-Analysen sowie zweifaktorielle Varianzanalyse mit dreifacher Messwiederholung)

Anmerkungen: Mittelwert:  $\bar{x}$ ; Standardabweichung:  $s$ ; Messzeitpunkt: MZP; signifikant:  $p$  (Signifikanzniveau  $\alpha=.05$ ); Haupteffekt: HE; Wechselwirkung zw. den HE: Wechselwirkung; partielles Eta -Quadrat, Maß der Effektgröße:  $\eta_p^2$

Gruppen <sup>148</sup>	einfaktorielle Varianzanalyse mit 3-facher MW								Post-hoc-Analysen			zweifaktorielle Varianzanalyse mit 3-facher MW								
	$\bar{x}_{1, MZP}$	$s_{1, MZP}$	$\bar{x}_{2, MZP}$	$s_{2, MZP}$	$\bar{x}_{3, MZP}$	$s_{3, MZP}$	p over all	$\eta_p^2$	Veränderung zw. 1. und 2. MZP (p)	Veränderung zw. 2. und 3. MZP (p)	Veränderung zw. 1. und 3. MZP (p)	HE Messzeitpunkt			HE Gruppe			Wechselwirkung		
												p	$\eta_p^2$	beobach. Schärfe	p	$\eta_p^2$	beobach. Schärfe	p	$\eta_p^2$	beobach. Schärfe
<b>Wahrgenommene soziale Unterstützung (Gesamtskalenwert F-SozU K-14)</b>																				
Fünfstufige Skala; 1=„kleinstmögliche wahrgenommene Unterstützung“ und 5=„größtmögliche wahrgenommene Unterstützung“ (Fydrich et al. 2009)																				
ELTERN-AG (n=64)	3.6	.83	3.8	.95	3.9	.88	.042	.054	.218	.709	.042	.311	.011	.24	.154	.019	.30	.057	.027	.54
Kontrollgruppe (n=47)	4.0	.76	3.9	.83	4.0	.69	.500	.015	.707	1.00	1.00									
Schulungs- ELTERN-AG (n=48)	3.8	.79	3.9	.66	3.8	.76	.507	.014	.855	1.00	1.00	keine Berechnung, da keine Kontrollgruppen für die Schulungs- ELTERN-AGs			keine Berechnung, da keine Kontrollgruppen für die Schulungs- ELTERN-AGs			keine Berechnung, da keine Kontrollgruppen für die Schulungs- ELTERN-AGs		
alle Eltern-AGs (n=112)	3.7	.81	3.8	.84	3.9	.83	.039	.030	.133	1.00	.059	keine Berechnung, da keine Kontrollgruppen für die Schulungs- ELTERN-AGs			keine Berechnung, da keine Kontrollgruppen für die Schulungs- ELTERN-AGs			keine Berechnung, da keine Kontrollgruppen für die Schulungs- ELTERN-AGs		
<b>Erziehungsverhalten (Gesamtskalenwert EFB-K)</b>																				
Siebenstufige Skala; 1 = effektivstes/förderlichstes und 7 = ineffektivstes/am wenigsten förderliches Erziehungsverhalten (Miller 2001)																				
ELTERN-AG (n=62)	3.1	.80	2.9	.67	3.0	.76	.238	.023	.371	1.00	.606	.120	.020	.436	.287	.011	.186	.853	.002	.074
Kontrollgruppe (n=45)	2.9	.77	2.8	.77	2.9	.71	.406	.020	.654	1.00	1.00									

<sup>148</sup> In die Analysen gingen die betrachtete Gruppe „alle Eltern-AGs“ Daten aller TeilnehmerInnen der Untersuchungsgruppe „ELTERN-AG“ und der Untersuchungsgruppe „Schulungs-ELTERN-AG“ ein, wobei die Gruppenzugehörigkeit als Kovariate aufgenommen wurde.

Gruppen <sup>148</sup>	einfaktorielle Varianzanalyse mit 3-facher MW								Post-hoc-Analysen			zweifaktorielle Varianzanalyse mit 3-facher MW								
	$\bar{X}_1$ . MZP	S <sub>1</sub> . MZP	$\bar{X}_2$ . MZP	S <sub>2</sub> . MZP	$\bar{X}_3$ . MZP	S <sub>3</sub> . MZP	p over all	$\eta_p^2$	Veränderung zw. 1. und 2. MZP (p)	Veränderung zw. 2. und 3. MZP (p)	Veränderung zw. 1. und 3. MZP (p)	HE Messzeitpunkt			HE Gruppe			Wechselwirkung		
												p	$\eta_p^2$	beobach. Schärfe	p	$\eta_p^2$	beobach. Schärfe	p	$\eta_p^2$	beobach. Schärfe
Schulungs-ELTERN-AG (n=46)	3.1	.83	2.9	.82	2.8	.78	.010	.098	.099	1.00	.013	keine Berechnung, da keine Kontrollgruppen für die Schulungs-ELTERN-AGs			keine Berechnung, da keine Kontrollgruppen für die Schulungs-ELTERN-AGs			keine Berechnung, da keine Kontrollgruppen für die Schulungs-ELTERN-AGs		
alle Eltern-AGs (n=108)	3.1	.81	2.9	.74	2.9	.78	.004	.051	.025	1.00	.008	keine Berechnung, da keine Kontrollgruppen für die Schulungs-ELTERN-AGs			keine Berechnung, da keine Kontrollgruppen für die Schulungs-ELTERN-AGs			keine Berechnung, da keine Kontrollgruppen für die Schulungs-ELTERN-AGs		
<b>Überreagieren (Subskalenwert EFB-K)</b>																				
Siebenstufige Skala; 1= effektivstes/förderlichstes und 7= ineffektivstes/am wenigsten förderliches Erziehungsverhalten (Miller 2001)																				
ELTERN-AG (n=62)	3.1	.85	3.0	.80	3.0	.88	.31	.019	.383	1.00	1.00	.350	.010	.233	.051	.036	.498	.878	.001	.070
Kontrollgruppe (n=45)	2.8	.92	2.7	.90	2.7	.96	.800	.005	1.00	1.00	1.00									
Schulungs-ELTERN-AG (n=45)	3.6	1.0	3.0	1.1	2.9	.96	.024	.082	.108	1.00	.029	keine Berechnung, da keine Kontrollgruppen für die Schulungs-ELTERN-AGs			keine Berechnung, da keine Kontrollgruppen für die Schulungs-ELTERN-AGs			keine Berechnung, da keine Kontrollgruppen für die Schulungs-ELTERN-AGs		
alle Eltern-AGs (n=107)	3.2	.93	3.0	.91	3.0	.91	.011	.042	.027	1.00	.035	keine Berechnung, da keine Kontrollgruppen für die Schulungs-ELTERN-AGs			keine Berechnung, da keine Kontrollgruppen für die Schulungs-ELTERN-AGs			keine Berechnung, da keine Kontrollgruppen für die Schulungs-ELTERN-AGs		
<b>Nachlässigkeit (Subskalenwert EFB-K)</b>																				
Siebenstufige Skala; 1,0 = effektivstes/förderlichstes und 7,0 = ineffektivstes/am wenigsten förderliches Erziehungsverhalten (Miller 2001)																				
ELTERN-AG (n=62)	3.0	1.0	2.9	.89	2.8	.89	.291	.020	1.00	1.00	.335	.039	.031	.622	.679	.002	.070	.138	.019	.410
Kontrollgruppe (n=44)	2.9	.96	2.6	.94	2.9	.89	.052	.067	.090	.169	1.00									

Gruppen <sup>148</sup>	einfaktorielle Varianzanalyse mit 3-facher MW								Post-hoc-Analysen			zweifaktorielle Varianzanalyse mit 3-facher MW								
	$\bar{X}_1$ . MZP	S <sub>1</sub> . MZP	$\bar{X}_2$ . MZP	S <sub>2</sub> . MZP	$\bar{X}_3$ . MZP	S <sub>3</sub> . MZP	p over all	$\eta_p^2$	Veränderung zw. 1. und 2. MZP (p)	Veränderung zw. 2. und 3. MZP (p)	Veränderung zw. 1. und 3. MZP (p)	HE Messzeitpunkt			HE Gruppe			Wechselwirkung		
												p	$\eta_p^2$	beobach. Schärfe	p	$\eta_p^2$	beobach. Schärfe	p	$\eta_p^2$	beobach. Schärfe
Schulungs-ELTERN-AG (n=44)	2.9	.95	2.8	.92	2.6	.97	.222	.034	1.00	.856	.228	keine Berechnung, da keine Kontrollgruppen für die Schulungs-ELTERN-AGs			keine Berechnung, da keine Kontrollgruppen für die Schulungs-ELTERN-AGs			keine Berechnung, da keine Kontrollgruppen für die Schulungs-ELTERN-AGs		
alle Eltern-AGs (n=106)	2,9	.98	2,8	.90	2,7	.92	.066	.026	.809	.702	.051	keine Berechnung, da keine Kontrollgruppen für die Schulungs-ELTERN-AGs			keine Berechnung, da keine Kontrollgruppen für die Schulungs-ELTERN-AGs			keine Berechnung, da keine Kontrollgruppen für die Schulungs-ELTERN-AGs		
<b>Elterliches Kompetenzgefühl (Gesamtskalenwert FKE)</b>																				
Sechsstufige Skala; 1= kleinstmögliches und 6= größtmögliches elterliches Kompetenzgefühl (Miller 2001)																				
ELTERN-AG (n=63)	4.2	.62	4.3	.58	4.4	.59	.072	.042	.480	1.00	.091	.19	.016	.35	.02	.049	.64	.21	.015	.33
Kontrollgruppe (n=44)	4.5	.66	4.6	.66	4.5	.67	.487	.017	1.00	.676	1.00									
Schulungs-ELTERN-AG (n=47)	4.2	.67	4.3	.64	4.3	.70	.213	.033	1.00	.898	.334	keine Berechnung, da keine Kontrollgruppen für die Schulungs-ELTERN-AGs			keine Berechnung, da keine Kontrollgruppen für die Schulungs-ELTERN-AGs			keine Berechnung, da keine Kontrollgruppen für die Schulungs-ELTERN-AGs		
alle Eltern-AGs (n=110)	4.2	.64	4.3	.60	4.4	.64	.016	.037	.333	.537	.023	keine Berechnung, da keine Kontrollgruppen für die Schulungs-ELTERN-AGs			keine Berechnung, da keine Kontrollgruppen für die Schulungs-ELTERN-AGs			keine Berechnung, da keine Kontrollgruppen für die Schulungs-ELTERN-AGs		
<b>Selbstwirksamkeit (Subskalenwert FKE)</b>																				
Sechsstufige Skala; 1,0 = kleinstmögliches und 6,0 = größtmögliches elterliches Kompetenzgefühl (Miller 2001)																				
ELTERN-AG (n=63)	4.5	.75	4.5	.76	4.6	.76	.420	.014	1.00	.856	.738	.528	.006	.156	.116	.020	.442	.005	.072	.807
Kontrollgruppe (n=44)	4.9	.80	5.0	.63	4.8	.67	.145	.044	.674	.090	1.00									

Gruppen <sup>148</sup>	einfaktorielle Varianzanalyse mit 3-facher MW								Post-hoc-Analysen			zweifaktorielle Varianzanalyse mit 3-facher MW								
	$\bar{X}_{1. \text{MZP}}$	$S_{1. \text{MZP}}$	$\bar{X}_{2. \text{MZP}}$	$S_{2. \text{MZP}}$	$\bar{X}_{3. \text{MZP}}$	$S_{3. \text{MZP}}$	p over all	$\eta_p^2$	Veränderung zw. 1. und 2. MZP (p)	Veränderung zw. 2. und 3. MZP (p)	Veränderung zw. 1. und 3. MZP (p)	HE Messzeitpunkt			HE Gruppe			Wechselwirkung		
												p	$\eta_p^2$	beobach. Schärfe	p	$\eta_p^2$	beobach. Schärfe	p	$\eta_p^2$	beobach. Schärfe
Schulungs- ELTERN-AG (n=47)	4.6	.74	4.7	.86	4.7	.70	.421	.019	.626	1.00	1.00	keine Berechnung, da keine Kontrollgruppen für die Schulungs- ELTERN-AGs			keine Berechnung, da keine Kontrollgruppen für die Schulungs- ELTERN-AGs			keine Berechnung, da keine Kontrollgruppen für die Schulungs- ELTERN-AGs		
alle Eltern-AGs (n=110)	4.5	.75	4.6	.81	4.6	.73	.066	.026	.961	1.00	.401	keine Berechnung, da keine Kontrollgruppen für die Schulungs- ELTERN-AGs			keine Berechnung, da keine Kontrollgruppen für die Schulungs- ELTERN-AGs			keine Berechnung, da keine Kontrollgruppen für die Schulungs- ELTERN-AGs		
<b>Zufriedenheit mit der eigenen Elternrolle (Subskalenwert FKE)</b>																				
Sechsstufige Skala; 1,0 = kleinstmögliches und 6,0 = größtmögliches elterliches Kompetenzgefühl (Miller 2001)																				
ELTERN-AG (n=63)	4.0	.73	4.1	.83	4.2	.84	.122	.033	.396	1.00	.149	.263	.013	.288	.202	.015	.246	.439	.008	.190
Kontrollgruppe (n=44)	4.3	.81	4.3	.87	4.3	.81	.937	.001	1.00	1.00	1.00									
Schulungs- ELTERN-AG (n=47)	3.9	.89	3.9	1.0	4.1	.91	.287	.027	1.00	.401	.541	keine Berechnung, da keine Kontrollgruppen für die Schulungs- ELTERN-AGs			keine Berechnung, da keine Kontrollgruppen für die Schulungs- ELTERN-AGs			keine Berechnung, da keine Kontrollgruppen für die Schulungs- ELTERN-AGs		
alle Eltern-AGs (n=110)	3,9	.80	4,0	.93	4,1	.87	.061	.050	.972	.602	.062	keine Berechnung, da keine Kontrollgruppen für die Schulungs- ELTERN-AGs			keine Berechnung, da keine Kontrollgruppen für die Schulungs- ELTERN-AGs			keine Berechnung, da keine Kontrollgruppen für die Schulungs- ELTERN-AGs		



## 7.3 Kindbezogene Maße

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Untersuchungen der kindbezogenen Maße in den Blick genommen.

### 7.3.1 Entwicklungsdimensionen

Die wissenschaftliche Begleitung der ELTERN-AG erfasste wie im Kap. 6.2.3 beschrieben neben den Eltern-Befragungen auch Entwicklungstestungen des jeweils jüngsten Kindes der teilnehmenden ELTERN-AG-Eltern und Kontrollgruppen-Eltern mit dem Entwicklungstest ET 6-6, sofern dieses Kind zu Beginn der ELTERN-AG zwischen sechs Monate und viereinhalb Jahre alt war und die Eltern mit der Testung einverstanden waren<sup>149</sup>. Bei Programmbeginn konnten n=64 jüngste Kinder der ELTERN-AG-Eltern und n=50 Kinder der Kontrollgruppen-Eltern getestet werden. Die Testdaten von Kindern mit sehr starken Entwicklungsauffälligkeiten beim ersten Messzeitpunkt gingen nicht in den Datensatz mit ein, um Verzerrungen bei den Auswertungen zu vermeiden. Dieses betraf vier Kinder in der Treatmentgruppe und drei Kinder in der Kontrollgruppe.

Je nach Alter der Kinder am Tag der Testdurchführung wurde der entsprechende Untertest des ET 6-6 durchgeführt. Durch die vorgenommene z-Standardisierung<sup>150</sup> der Testrohwerte können Aussagen zum Entwicklungsstand der Kinder in den folgenden getesteten Entwicklungsdimensionen im Vergleich zum durchschnittlichen Entwicklungsstand gleichaltriger Kinder der Normierungsstichprobe des ET 6-6 (Petermann et al. 2006) getroffen werden:

- Körpermotorik,
- Handmotorik,
- Gedächtnis (kognitive Entwicklung),
- Handlungsstrategien (kognitive Entwicklung),
- Kategorisieren (kognitive Entwicklung),
- Körperbewusstsein (kognitive Entwicklung),
- rezeptive Sprache (Sprachentwicklung),
- expressiver Sprachgebrauch (Sprachentwicklung),
- Sozialentwicklung,
- emotionale Entwicklung und
- Subtest „Nachzeichnen“.

---

<sup>149</sup> In der Gruppe der Schulungs-ELTERN-AGs wurden keine Kindertests durchgeführt.

<sup>150</sup> Die z-standardisierten Testwerte geben Standardabweichungseinheiten der Testleistungen der Kinder vom Testmittelwert der Normierungsstichprobe des ET 6-6 von Petermann et al. 2006 wieder. Das heißt: Die Werte bilden jeweils ab, wie die Testleistungen der Kinder im Vergleich zu denen gleichaltriger Kinder aus der entsprechenden Referenzgruppe der Normierungsstichprobe von Petermann et al. 2006 einzuschätzen sind.

Da im ET 6-6 allerdings nicht in allen Untertests alle Dimensionen getestet werden (beispielsweise werden die Gedächtnisleistungen nur bei Kindern zwischen 36 und 72 Monaten getestet) und zudem nicht bei allen Kindern alle Testaufgaben durchgeführt werden konnten (aufgrund von Testabbrüchen aus unterschiedlichen Gründen, wie z. B. Ermüdung oder nachlassende Motivation des Kindes) und somit nicht immer alle Dimensions-Testwerte berechnet wurden<sup>151</sup>, beziehen sich die durchschnittlichen Ergebnisse auf sehr unterschiedlich große Stichproben, die teilweise sehr klein sind, was bei den Auswertungen zu berücksichtigen ist.

Wie bei der Analyse der Werte zur wahrgenommenen sozialen Unterstützung der Eltern (Kap. 7.2.5), deren Erziehungsverhalten (Kap. 7.2.6) und Kompetenzgefühl (Kap. 7.2.7) wurden auch die Testwerte der kindlichen Entwicklung zunächst hinsichtlich der Ausgangswerte zum ersten Messzeitpunkt betrachtet. Anschließend wurde analysiert, ob und inwiefern es bei den Kindern der ELTERN-AG-TeilnehmerInnen Veränderungen zum zweiten und auch zum dritten Messzeitpunkt gegeben hatte und ob durch den Vergleich mit der Kontrollgruppe sichergestellt werden konnte, dass gefundene Effekte tatsächlich auf die Teilnahme der Eltern an der ELTERN-AG zurückgeführt werden dürften. Die diesbezüglichen Ergebnisse werden im Folgenden vorgestellt.

### Kindliche Entwicklung bei Programmbeginn

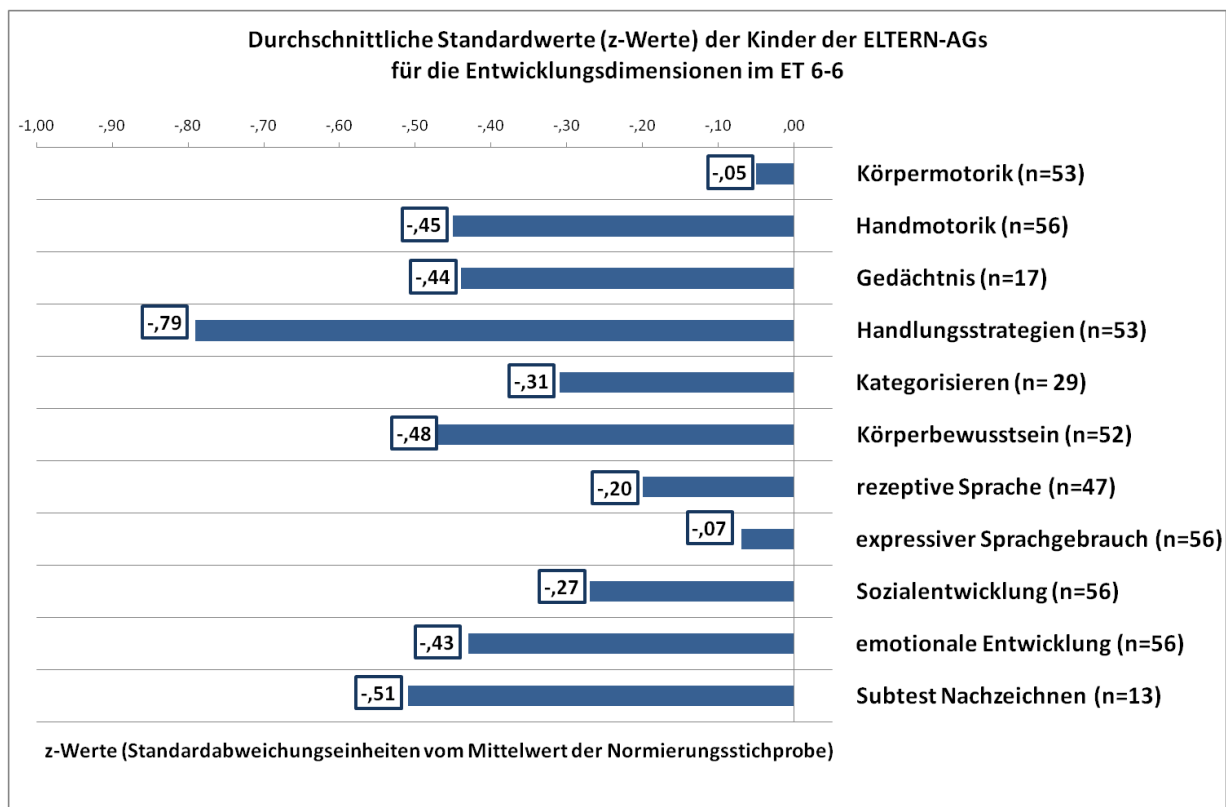
Für den ersten Messzeitpunkt liegen Testwerte von n=60 Kindern der Treatmentgruppe vor, die keine zu großen Entwicklungsverzögerungen aufwiesen. Es zeigte sich, dass ihre ET 6-6-Testwerte sehr unterschiedlich hoch waren: Bei allen Entwicklungsdimensionen gab es sowohl Kinder, deren Testwerte mit denen gleichaltriger Kinder vergleichbar waren, als auch Kinder mit deutlich höheren und niedrigeren Testwerten. Durchschnittlich betrachtet waren die Testwerte der Kinder aber in allen untersuchten Entwicklungsdimensionen niedriger als bei den Kindern der Normierungsstichprobe von Petermann et al. (2006). Der Entwicklungsstand der ELTERN-AG-Kinder war also zu Programmbeginn durchschnittlich weniger weit vorangeschritten als bei den Kindern der Normierungsstichprobe, bewegte sich aber noch im Bereich der normalen, unauffälligen Entwicklung von maximal minus eine Standardabweichung. Es gab aber auch Kinder, für die sich in einzelnen Dimensionen größere und auffälligere Entwicklungsabweichungen zeigten. Dasselbe zeigte sich auch für die Kinder der Kontrollgruppe – wenn auch die Höhe der Abweichungen von den Normwerten in den Entwicklungsdimensionen zum ersten Messzeitpunkt teilweise etwas anders ausfiel als in der Treatmentgruppe<sup>152</sup>.

---

<sup>151</sup> Es wurde nur dann ein Testwert für eine Entwicklungsdimension berechnet, wenn alle Testaufgaben, die zu dieser Dimension gehören, durchgeführt und alle Elternfragen dieser Dimension beantwortet wurden.

<sup>152</sup> Siehe zur Kontrollgruppen-Parallelisierung Kap. 6.5.

Die Stärke der Abweichungen der ELTERN-AG-Kinder von der als durchschnittlich verstandenen kindlichen Entwicklung variierte dabei zwischen den verschiedenen Dimensionen. Am meisten wichen ihre Testergebnisse im Bereich der Handlungsstrategien (gehört zur kognitiven Entwicklung) von den Normwerten ab (-0,79 Standardabweichungen), während die durchschnittlichen Testwerte im Bereich der Körpermotorik am vergleichbarsten mit denen der Kinder der Normierungsstichprobe waren. Abb. 30 zeigt alle durchschnittlichen Testwerte für den ersten Messzeitpunkt im Vergleich zu denen der Normierungsstichprobe<sup>153</sup>.



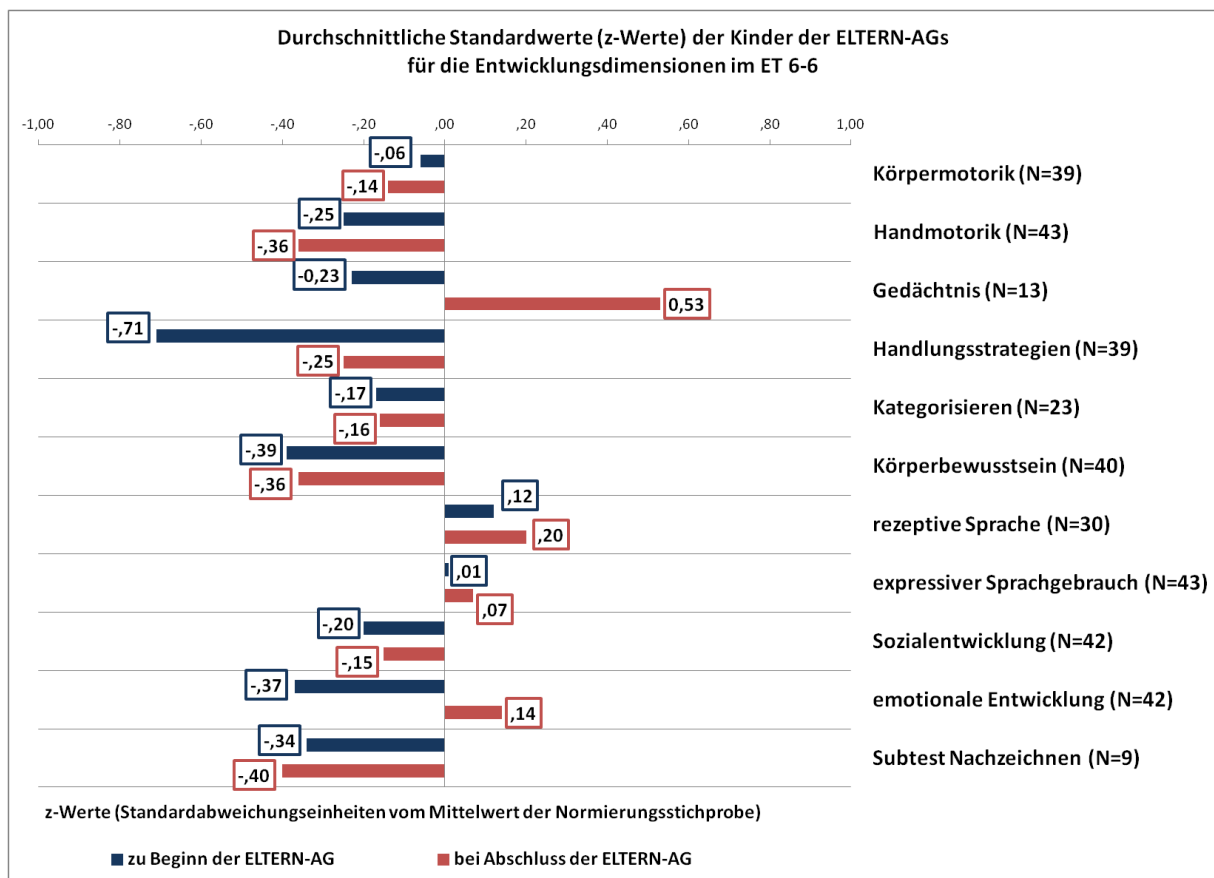
**Abbildung 30:** Durchschnittliche ET 6-6-Testwerte der Kinder aus ELTERN-AGs beim ersten Messzeitpunkt im Vergleich zu den Testwerten der Normierungsstichprobe

### Kindliche Entwicklung bei Programmabschluss

Von besonderem Interesse war, ob es im Verlauf der ELTERN-AG zu signifikanten positiven Veränderungen bei der Entwicklung der Kinder gekommen war. Dafür wurden für alle Entwicklungsdimensionen t-Tests für abhängige Stichproben zu den ersten beiden Messzeitpunkten berechnet. Einbezogen wurden die Testwerte aller Kinder, die sowohl zum ersten als auch zum zweiten Messzeitpunkt bezüglich der jeweiligen Entwicklungsdimension getestet wurden. Die Stichprobengröße war daher hier kleiner als die, welche der Analyse der oben beschriebenen

<sup>153</sup> Der Durchschnittswert der Normierungsstichprobe wurde für die Berechnungen und Abbildungen im Rahmen der z-Standardisierung immer auf „0“ gesetzt.

Ausgangswerte zugrunde lag. Auch waren in diesem verringerten Panel die durchschnittlichen Ausgangswerte anders als in der Gesamtstichprobe. Zudem muss beachtet werden, dass sich für die Dimensionen sehr unterschiedlich große Stichproben ergaben. Diese waren für einige Dimensionen (insbesondere *Gedächtnis* mit  $n=13$ , *Kategorisieren* mit  $n=23$  und beim *Subtest Nachzeichnen* mit  $n=9$ ) so klein, dass die Signifikanzprüfungen der Mittelwertunterschiede nur mit äußerster Vorsicht interpretiert werden dürfen. Abb. 31 gibt einen Überblick über die Änderungen der kindlichen Entwicklung mit Bezug auf die Normwerte. Die dabei gegen den Zufall abgesicherten Ergebnisse werden im Folgenden beschrieben.



**Abbildung 31:** Durchschnittliche ET 6-6-Testwerte der Kinder aus ELTERN-AGs zum ersten und zweiten Messzeitpunkt im Vergleich zu den Testwerten der Normierungsstichprobe

Mit Ausnahme der Körper- und Handmotorik (und des Subtests Nachzeichnen – wobei hier nur  $n=9$ ), zeigten sich für alle betrachteten Entwicklungsdimensionen zum zweiten Messzeitpunkt hin positive Entwicklungstrends. Nach Programmabschluss fielen die z-standardisierten Testwerte der Kinder im Vergleich zu denen der Normierungsstichprobe weniger niedrig aus als noch zu Beginn der ELTERN-AG. Für drei der Dimensionen konnte diese positive Entwicklung auf dem gesetzten Signifikanzniveau von  $\alpha=.05$  gegen den Zufall abgesichert werden: So verbesserten die Kinder im

Verlauf der ELTERN-AG ihre Testwerte hochsignifikant im Vergleich zur Normierungsstichprobe auf den Entwicklungsdimensionen emotionale Entwicklung, Handlungsstrategien (Teildimension kognitiver Entwicklung) und Gedächtnis (Teildimension kognitiver Entwicklung).

Es zeigte sich damit, dass – ausschließlich – positive, zumindest marginal signifikante Entwicklungen in *Teilbereichen* der kognitiven Entwicklung und der emotionalen Entwicklung festgestellt werden konnten, solche aber insbesondere im Bereich der Körper- und Handmotorik und der Sprachentwicklung nicht aufgetreten waren. Effekte auf die kognitive und sozial<sup>154</sup>-emotionale Entwicklung sind auch diejenigen, welche im Allgemeinen als kindbezogene Auswirkungen von Eltern-(Kind-)Programmen erwartet und genannt werden (s. dazu Kap. 4.3).

**Emotionale Entwicklung:** Besonders beachtenswert waren die Veränderungen im Bereich der emotionalen Entwicklung: Während der durchschnittliche Ausgangstestwert emotionaler Entwicklung der Kinder zu Beginn der ELTERN-AG noch *deutlich niedriger* war als in der Normierungsstichprobe, erreichten die Kindern beim Abschluss der ELTERN-AG im Durchschnitt einen Testwert, der nun *höher* lag als der Normwert  $\bar{x}_{1.MZP}=-0,37$  mit  $s=1.3$ ;  $\bar{x}_{2.MZP}=0,14$  mit  $s=.90$ ;  $p=.018$ ;  $n=42$ ). Die Kinder hatten ihre Testergebnisse emotionaler Entwicklung also überdurchschnittlich weiter entwickelt.

Als besonders interessant darf bei der emotionalen Entwicklung verstanden werden, dass sie – anders als die überwiegende Mehrheit der anderen Entwicklungsdimensionen im ET 6-6 – nicht über *Testaufgaben*, sondern fast ausschließlich über *Aussagen der Eltern* zur emotionalen Entwicklung ihres Kindes erfasst wurde. Je nach Alter der Kinder – und damit je nach durchgeführtem altersentsprechendem Untertest – ergänzten diese Elternaussagen die diesbezüglichen Testaufgaben oder ersetzen sie sogar vollkommen. Die Ergebnisse zeigen also, dass sich insbesondere die Einschätzung der ELTERN-AG-Eltern bezüglich der emotionalen Entwicklung ihrer Kinder im Untersuchungsverlauf wie beschrieben veränderte (s. dazu die Diskussion in Kap. 9.5.3).

**Gedächtnis:** Eine dem Trend nach vergleichbare Entwicklung wie bei der emotionalen Entwicklung zeigte sich auch für die Dimension Gedächtnis, die zur kognitiven Entwicklung gehört: Ausgehend von einem Testwert, der deutlich unterhalb der Norm lag, steigerten die ELTERN-AG-Kinder ihre Testergebnisse im Durchschnitt so sehr, dass sie bei Programmabschluss deutlich über dem Durchschnittswert in der Normierungsstichprobe lagen ( $\bar{x}_{1.MZP}=-0,23$  mit  $s=1.3$ ;  $\bar{x}_{2.MZP}=0,53$  mit  $s=.97$ ;

---

<sup>154</sup> Signifikante Veränderungen der sozialen Entwicklung konnten in der vorliegenden Untersuchung dabei allerdings nicht aufgezeigt werden.

p=.009). Obwohl sich damit rein zahlenmäßig die stärkste positive kindbezogene Entwicklung ergab, muss hierfür allerdings wiederum auf die sehr geringe Stichprobengröße von n=13 Kindern verwiesen werden, für welche die Gedächtnisleistungen überhaupt zu beiden Messzeitpunkten getestet werden konnte. Zudem muss beachtet werden, dass insbesondere bei der Dimension Gedächtnis nicht auszuschließen ist, dass durch die Messwiederholung zum zweiten Messzeitpunkt Lerneffekte bei den Kindern aufgetreten sein könnten.

**Handlungsstrategien:** Für die hochsignifikante positive Entwicklung im Bereich der Handlungsstrategien erweist sich als interessant, dass es sich dabei um die Entwicklungsdimension handelt, bei welcher die Ausgangswerte der ELTERN-AG-Kinder am stärksten vom Normwert abgewichen waren. Zwar lag die diesbezügliche durchschnittliche Entwicklung der Kinder auch bei Programmende noch unterhalb der Norm, wich aber nicht mehr so stark davon ab, wie noch zum ersten Messzeitpunkt ( $\bar{x}_{1.MZP}=-0,71$  mit  $s=1.1$ ;  $\bar{x}_{2.MZP}=-0,25$  mit  $s=1.1$ ;  $p=.008$ ;  $n=39$ ).

#### Kindliche Entwicklung im Follow-up

Für die Überprüfung, ob sich die beschriebenen positiven Entwicklungen auch über die Programmteilnahme hinaus fortsetzen (dritter Messzeitpunkt ein halbes Jahr nach Programmabschluss; Follow-up), wurden die z-standardisierten Testergebnisse der Kinder, die zu allen drei Messzeitpunkten mit dem ET 6-6 getestet werden konnten, wie im Kap. 7.1 beschrieben anhand von einfaktoriellen Varianzanalysen mit dreifacher Messwiederholung und Post-hoc-Analysen ausgewertet.

#### Kinder der ELTERN-AG-Eltern

Wie auch schon bei der Betrachtung der ersten beiden Messzeitpunkte, stellten sich auch bei diesen Analysen die Veränderungen auf den Entwicklungsdimensionen Handlungsstrategien, emotionale Entwicklung und Gedächtnis über alle drei Messzeitpunkte hinweg für die Kinder der ELTERN-AG-TeilnehmerInnen als statistisch relevant dar.

**Handlungsstrategien:** Für die Analyse zu den Entwicklungen der Handlungsstrategien (als Teil der kognitiven Entwicklung) konnten die Testergebnisse von n=35 Kindern der Treatmentgruppe herangezogen werden. Über den Zeitraum der ELTERN-AG hinweg verringerten sie ihren durchschnittlichen Abstand zum diesbezüglichen Entwicklungsstand gleichaltriger Kinder, zum dritten

Messzeitpunkt erhöhte er sich wieder – allerdings nur geringfügig ( $\bar{x}_{1.MZP}=-0,67$  mit  $s=1.1$ ;  $\bar{x}_{2.MZP}=-0,21$  mit  $s=1.1$ ;  $\bar{x}_{3.MZP}=-0,28$  mit  $s=.95$ ). Es zeigte sich hier ein mittlerer Effekt ( $\eta_p^2=.087$ ), der gegen den Zufall abgesichert werden konnte ( $p=.045$ ). Die relevante Veränderung zeigte sich hierbei zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt ( $p=.045$ ).

**Emotionale Entwicklung:** Die Panelstichprobe für die Analyse der Veränderung der emotionalen Entwicklung umfasste  $n=38$  Kinder der ELTERN-AG-Eltern. Zum zweiten Messzeitpunkt hin steigerten die Kinder ihre Testergebnisse so sehr, dass sie nun über dem Normwert lagen. Auch zum dritten Messzeitpunkt war ihre emotionale Entwicklung im Durchschnitt noch etwas höher als in der Normierungsstichprobe, wenn auch nicht mehr mit ganz so viel Abstand, wie noch zum zweiten Messzeitpunkt ( $\bar{x}_{1.MZP}=-0,35$  mit  $s=1.4$ ;  $\bar{x}_{2.MZP}=0,13$  mit  $s=.92$ ;  $\bar{x}_{3.MZP}=0,07$  mit  $s=.90$ ). Über alle drei Messzeitpunkte hinweg zeigte sich dabei ein marginal signifikanter mittlerer Effekt ( $p=.074$ ;  $\eta_p^2=.075$ ). Die Post-hoc-Analysen zeigten allerdings keine signifikante Veränderung zwischen den einzelnen Messzeitpunkten an.

**Gedächtnis:** Die ELTERN-AG-Panelstichprobe für die Analyse der Veränderung der Gedächtnisleistung umfasste  $n=13$  Kindern. Bezüglich der Gedächtnis-Testleistungen zeigte sich eine sehr ähnliche marginal signifikante Entwicklung über die drei Messzeitpunkte hinweg ( $p=.057$ ;  $\eta_p^2=.243$  und damit ein großer Effekt: Bei anfänglich vergleichsweise sehr niedrigen Testwerten steigerten die Kinder der ELTERN-AG-TeilnehmerInnen ihre Gedächtnisleistungen beim zweiten Test (Programmabschluss) so stark, dass sie durchschnittlich deutlich über dem Normwert lagen. Im Follow-up sanken die Testwerte zwar wieder etwas, aber dennoch lagen sie weiterhin höher als in der Normierungsstichprobe ( $\bar{x}_{1.MZP}=-0,23$  mit  $s=1.3$ ;  $\bar{x}_{2.MZP}=0,53$  mit  $s=.97$ ;  $\bar{x}_{3.MZP}=-0,21$  mit  $s=1.3$ ). Die signifikante Veränderung betraf dabei die Testwertsteigerung vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt ( $p=.026$ ). Die Stichprobe war dabei allerdings mit  $n=13$  so klein, dass diese Ergebnisse nur äußerst vorsichtig interpretiert werden dürfen und höchstens als „Trend“ aufgefasst werden können. Der ungewöhnliche Fall, der Höhe des Effektes, spricht zudem dafür, dass bei dieser Dimension Lerneffekte eingetreten sein dürften.

#### **Kinder der Kontrollgruppen-Eltern**

In der Kontrollgruppe gab es bezüglich keiner der betrachteten Entwicklungsdimensionen signifikante Veränderungen über die drei Messzeitpunkte hinweg. Mit Ausnahme der Dimensionen Gedächtnis und beim Subtest Nachzeichnen (bei denen die Stichproben allerdings nur  $n=3$  bzw.  $n=5$

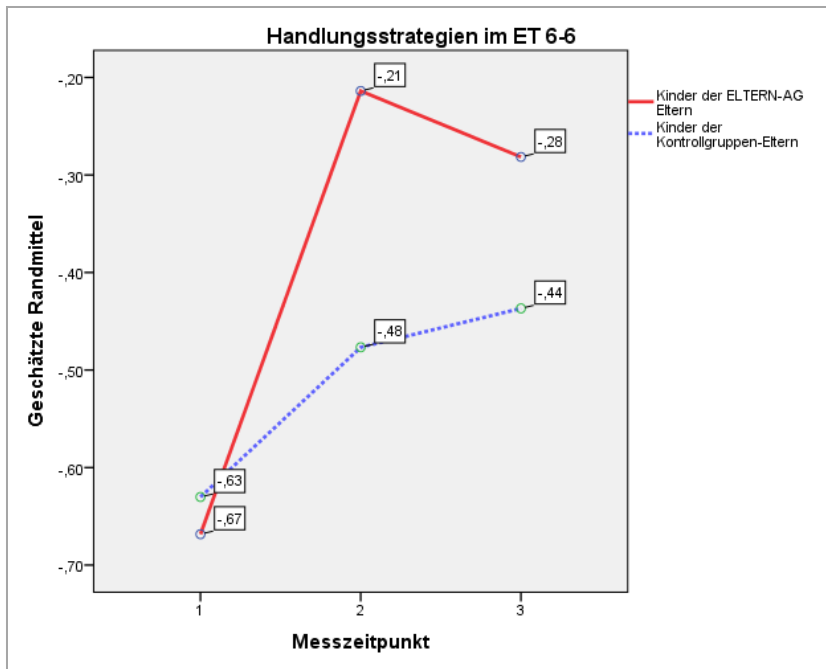
Kinder umfassten und die daher in keiner Weise als aussagekräftig betrachtet werden können) blieben die durchschnittlichen Testleistungen der Kontrollgruppen-Kinder bei allen Dimensionen zu allen drei Messzeitpunkten unterhalb der Normwerte.

### **Rückführbarkeit der gefundenen Effekte auf die Teilnahme der Eltern an der ELTERN-AG**

Ob die in der Treatmentgruppe gefundenen kindbezogenen Veränderungen in den Bereichen Handlungsstrategien und emotionale Entwicklung tatsächlich auf die Teilnahme der Eltern getesteter Kinder an der ELTERN-AG zurückgeführt werden dürfen, wurde (wie im Kap. 7.1 dargestellt) mittels zweifaktorieller Varianzanalysen mit dreifacher Messwiederholung (gemischtes Design) überprüft. Die Dimension Gedächtnis wurde bei den Analysen außer Acht gelassen, da mit nur  $n=13$  Kindern in der Treatmentgruppe und  $n=5$  Kindern in der Kontrollgruppe keine sinnvolle Interpretation möglich war.

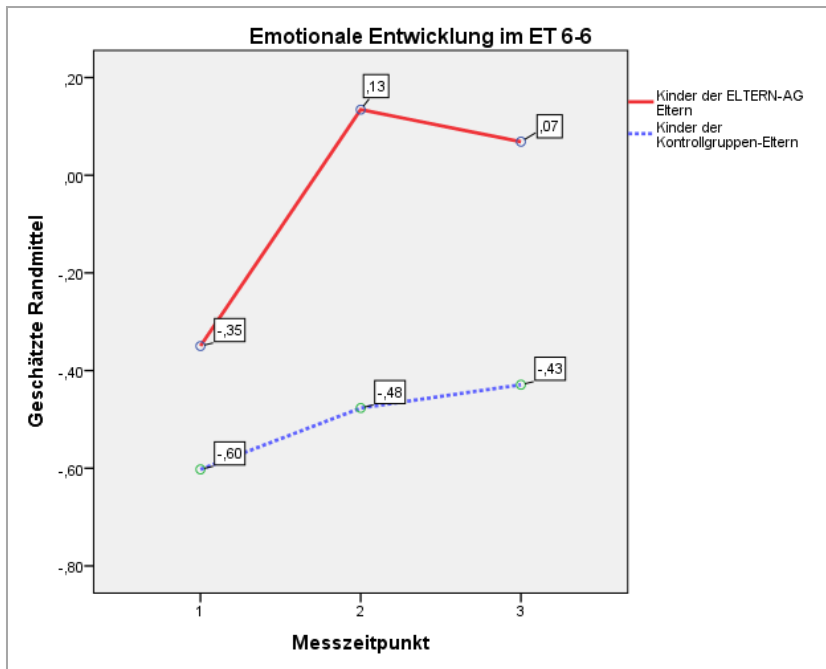
**Handlungsstrategien:** Im Bereich der Handlungsstrategien zeigte sich ein signifikanter Haupteffekt bezüglich des Faktors „Zeit“ ( $p=.032$ ;  $\eta_p^2=.06$ ), aber kein signifikanter Einfluss der Gruppenzugehörigkeit und auch keine signifikante Wechselwirkung. Die Testleistungen zu den Handlungsstrategien der Kinder haben sich zwar über den Untersuchungszeitraum hinweg in der beschriebenen Weise veränderten, aber in beiden Gruppen in sehr ähnlicher – wenn auch unterschiedlich starker – Weise. Es kann demnach auf der Grundlage der vorliegenden Panelstichprobe nicht gegen den Zufall abgesichert werden, dass die positive, signifikante Entwicklung der Kinder der Treatmentgruppe allein aufgrund der Teilnahme ihrer Eltern an der ELTERN-AG zustande gekommen war. Abb. 32 verdeutlicht diese Ergebnisse in einem Profildiagramm.





**Abbildung 32:** Profildigramm der durchschnittlichen im ET 6-6 erreichten Testwerte der Handlungsstrategien in der Treatmentgruppe (n=35) und der Kontrollgruppe (n=42) zu den Messzeitpunkten 1-3

**Emotionale Entwicklung:** Für die emotionale Entwicklung ergaben sich für beide Faktoren (Zeit und Gruppenzugehörigkeit) („marginal“ bzw. hoch-) signifikante Haupteffekte ( $p=.083$ ;  $\eta_p^2=.03$  für den Haupteffekt „Zeit“ und  $p=.014$ ;  $\eta_p^2=.08$  für den Haupteffekt „Gruppenzugehörigkeit“). Die Testwerte veränderten sich also über die Messzeitpunkte hinweg, und zwar in den beiden Untersuchungsgruppen auf unterschiedliche Art. Es kam allerdings nicht zu einer signifikanten Wechselwirkung zwischen den beiden Faktoren, sodass statistisch nicht ausreichend abgesichert werden kann, dass dieser Effekt allein auf die Teilnahme der Eltern an der ELTERN-AG zurückgeführt werden darf. Abb. 33 verdeutlicht diese Ergebnisse in einem Profildigramm.



**Abbildung 33:** Profildiagramm der durchschnittlichen im ET 6-6 erreichten Testwerte emotionale Entwicklung in der Treatmentgruppe (n=38) und der Kontrollgruppe (n=43) zu den Messzeitpunkten 1-3

### 7.3.2 Ergebnisse kindbezogener Maße in tabellarischer Übersicht

Die folgenden Tabellen geben einen Überblick über die Ergebnisse der varianzanalytischen Vergleiche der Skalenmittelwerte zu den getesteten Entwicklungsdimensionen im ET 6-6, die im Kap. 7.3.1 für die Kinder der ELTERN-AG-Gruppe und der Kontroll-Gruppe in den Blick genommen wurden. Sie umfassen sowohl signifikante als auch nicht-signifikante Ergebnisse und berichten neben den Signifikanztestungen über die ermittelten Effektgrößen.

**Tabelle 35:** Überblick über die Ergebnisse der varianzanalytischen Vergleiche zu den Testdimensionen im ET 6-6 für alle Untersuchungsgruppen (einfaktorielle Varianzanalyse mit dreifacher Messwiederholung und Post-hoc-Analysen sowie zweifaktorielle Varianzanalyse mit dreifacher Messwiederholung)

Anmerkungen: Mittelwert:  $\bar{x}$ ; Standardabweichung:  $s$ ; Messzeitpunkt: MZP; signifikant:  $p$  (Signifikanzniveau  $\alpha=.05$ ); Haupteffekt: HE; Wechselwirkung zw. den HE: Wechselwirkung; partielles Eta -Quadrat, Maß der Effektgröße:  $\eta_p^2$

Gruppen	einfaktorielle Varianzanalyse mit 3xMW								Post-hoc-Analysen			zweifaktorielle Varianzanalyse mit 3xMW								
	$\bar{x}_{1, MZP}$	$s_{1, MZP}$	$\bar{x}_{2, MZP}$	$s_{2, MZP}$	$\bar{x}_{3, MZP}$	$s_{3, MZP}$	p over all	$\eta_p^2$	Sign. Veränderung zw. 1. und 2. MZP (p)	Sign. Veränderung zw. 2. und 3. MZP (p)	Sign. Veränderung zw. 1. und 3. MZP (p)	HE Messzeitpunkt			HE Gruppe			Wechselwirkung		
												p	$\eta_p^2$	beobach. Schärfe	p	$\eta_p^2$	beobach. Schärfe	p	$\eta_p^2$	beobach. Schärfe
<b>Körpermotorik (Dimension des ET 6-6)</b>																				
Kinder der ELTERN-AG (n=36)	-.06	1.29	-.03	.89	-.11	.84	.92	.00	1.00	1.00	1.00	.76	.00	.09	.01	.08	.71	.87	.00	.07
Kinder der Kontrollgruppe (n=43)	-.39	1.02	-.51	1.07	-.56	1.23	.73	.01	1.00	1.00	1.00									
<b>Handmotorik (Dimension des ET 6-6)</b>																				
Kinder der ELTERN-AG (n=40)	-.26	1.19	-.47	1.17	-.48	1.40	.50	.02	.97	1.00	.86	.49	.01	.17	.02	.06	.64	.26	.02	.29
Kinder der Kontrollgruppe (n=43)	-.96	1.12	-1.05	1.40	-.66	1.39	.27	.03	1.00	.22	.91									
<b>Gedächtnis (Dimension des ET 6-6)</b>																				
Kinder der ELTERN-AG (n=13)	-.23	1.26	.53	.97	.21	1.32	.06	.24	.03	.41	.73	.02	.26	.69	.77	.01	.06	.44	.04	.14
Kinder der Kontrollgruppe (n=5)	-.16	1.53	1.08	.46	.03	1.13	.24	.30	.35	.38	1.00									
<b>Handlungsstrategien (Dimension des ET 6-6)</b>																				
Kinder der ELTERN-AG (n=35)	-.67	1.08	-.21	1.12	-.28	.95	.05	.09	.05	1.00	.15	.03	.05	.65	.48	.01	.11	.50	.01	.17
Kinder der Kontrollgruppe (n=42)	-.63	.94	-.48	1.05	-.44	.97	.50	.02	1.00	1.00	.85									

Gruppen	einfaktorielle Varianzanalyse mit 3xMW								Post-hoc-Analysen			zweifaktorielle Varianzanalyse mit 3xMW								
	$\bar{X}_{1. MZP}$	$S_{1. MZP}$	$\bar{X}_{2. MZP}$	$S_{2. MZP}$	$\bar{X}_{3. MZP}$	$S_{3. MZP}$	p over all	$\eta_p^2$	Sign. Veränderung zw. 1. und 2. MZP (p)	Sign. Veränderung zw. 2. und 3. MZP (p)	Sign. Veränderung zw. 1. und 3. MZP (p)	HE Messzeitpunkt			HE Gruppe			Wechselwirkung		
												p	$\eta_p^2$	beobach. Schärfe	p	$\eta_p^2$	beobach. Schärfe	p	$\eta_p^2$	beobach. Schärfe
<b>Kategorisieren (Dimension des ET 6-6)</b>																				
Kinder der ELTERN-AG (n=20)	-19	1.13	-.05	.93	.16	.95	.31	.06	1.00	1.00	.21	.55	.02	.15	.96	.00	.05	.59	.02	.14
Kinder der Kontrollgruppe (n=18)	-.06	.96	-.02	.87	-.05	.88	.99	.00	1.00	1.00	1.00									
<b>Körperbewusstsein (Dimension des ET 6-6)</b>																				
Kinder der ELTERN-AG (n=37)	-.35	1.00	-.33	1.19	-.10	1.11	.49	.02	1.00	.95	.98	.79	.00	.09	.39	.01	.14	.44	.01	.19
Kinder der Kontrollgruppe (n=43)	-.40	.99	-.36	1.07	-.46	1.06	.85	.00	1.00	1.00	1.00									
<b>rezeptiver Sprachgebrauch (Dimension des ET 6-6)</b>																				
Kinder der ELTERN-AG (n=24)	.11	1.09	.20	.93	.07	.66	.83	.01	1.00	1.00	1.00	.81	.00	.08	.05	.07	.51	.80	.00	.08
Kinder der Kontrollgruppe (n=34)	-.29	.88	-.17	.76	-.14	1.07	.76	.01	1.00	1.00	1.00									
<b>expressiver Sprachgebrauch (Dimension des ET 6-6)</b>																				
Kinder der ELTERN-AG (n=39)	.01	1.32	.12	.96	.08	.91	.82	.01	1.00	1.00	1.00	.67	.01	.12	.00	.13	.92	1.00	.00	.05
Kinder der Kontrollgruppe (n=43)	-.68	1.20	-.55	1.00	-.61	1.32	.80	.01	1.00	1.00	1.00									
<b>Sozialentwicklung (Dimension des ET 6-6)</b>																				
Kinder der ELTERN-AG (n=39)	-.25	1.19	-.17	1.01	-.04	1.05	.53	.02	1.00	1.00	.90	.83	.00	.08	.04	.05	.56	.50	.01	.17
Kinder der Kontrollgruppe (n=42)	-.43	.84	-.62	1.42	-.56	1.22	.72	.01	1.00	1.00	1.00									

Gruppen	einfaktorielle Varianzanalyse mit 3xMW								Post-hoc-Analysen			zweifaktorielle Varianzanalyse mit 3xMW								
	$\bar{X}_{1. MZP}$	$S_{1. MZP}$	$\bar{X}_{2. MZP}$	$S_{2. MZP}$	$\bar{X}_{3. MZP}$	$S_{3. MZP}$	p over all	$\eta_p^2$	Sign. Veränderung zw. 1. und 2. MZP (p)	Sign. Veränderung zw. 2. und 3. MZP (p)	Sign. Veränderung zw. 1. und 3. MZP (p)	HE Messzeitpunkt			HE Gruppe			Wechselwirkung		
												p	$\eta_p^2$	beobach. Schärfe	p	$\eta_p^2$	beobach. Schärfe	p	$\eta_p^2$	beobach. Schärfe
<b>emotionale Entwicklung (Dimension des ET 6-6)</b>																				
Kinder der ELTERN-AG (n=38)	-.35	1.35	.13	.92	.07	.90	.07	.08	.11	1.00	.36	.08	.03	.49	.01	.08	.70	.47	.01	.17
Kinder der Kontrollgruppe (n=43)	-.60	1.26	-.48	1.19	-.43	1.06	.71	.01	1.00	1.00	1.00									
<b>Subtest Nachzeichen (Dimension des ET 6-6)</b>																				
Kinder der ELTERN-AG (n=8)	-.38	.92	-.31	1.46	-.39	.96	.93	.00	1.00	1.00	1.00	.49	.07	.12	.95	.00	.05	.57	.05	.10
Kinder der Kontrollgruppe (n=3)	-.53	.47	.16	.69	-.80	.87	.40	.37	1.00	1.00	1.00									

## 8 Zusammenfassung der Ergebnisse der Evaluation der ELTERN-AG

### Zielgruppenerreichung

Die ELTERN-AG hat nachweislich die Zielgruppe sozial benachteiligter Eltern erreicht. Der Nachweis konnte anhand einer Datenbasis von 328 Fragebögen erbracht werden, die zu Beginn der Teilnahme von Eltern vorlagen (122 aus ELTERN-AGs, 206 aus Schulungs-ELTERN-AGs). 117 der insgesamt 122 befragten TeilnehmerInnen der ELTERN-AGs erfüllten jeweils zwischen einem und sechs der insgesamt sieben durch das Programm vorgegebenen Kriterien und gehörten damit zur Zielgruppe der ELTERN-AG (96 %). Nur fünf Elternteile erfüllten kein Kriterium (4 %). Aufgrund einer drohenden sozialen Benachteiligung dieser Eltern führte die individuelle Entscheidung der MentorInnen in Absprache mit der MAPP-Empowerment gGmbH zu ihrer Aufnahme in die Gruppen. Durchschnittlich trafen 2,8 Kriterien auf die TeilnehmerInnen zu. In den Schulungs-ELTERN-AGs lag die Zielgruppenerreichung mit 97 % sogar noch etwas höher. Auch hier wurden zwischen einem und sechs und durchschnittlich 2,8 Kriterien erfüllt. Auch bei der Überprüfung sozialer Benachteiligung der Eltern mit dem Brandenburger Sozialindex (BSI), der allein die Kriterien Schulbildung und Erwerbstätigkeit der Eltern heranzieht und daraus einen Sozialstatus (niedrig, mittel, hoch) bildet, wiesen rund zwei Drittel aller befragten Eltern einen niedrigen Sozialstatus und ein Drittel einen mittleren Sozialstatus auf. Die Genauigkeit der Messung mit dem BSI muss hierbei in Frage gestellt werden.

### Erwartungen und Zufriedenheit der Eltern

Die am häufigsten angegebenen Erwartungen der Eltern an die ELTERN-AG zu Beginn der Programmteilnahme waren Austauschmöglichkeiten und Kontakt- und Beziehungsaufbau zu anderen Eltern sowie Informationszuwachs und -austausch über Erziehungs- und Entwicklungsfragen. Die Eltern waren bei Abschluss des Programmes durchschnittlich sehr zufrieden mit der ELTERN-AG. Ihre durchschnittliche Benotung der ELTERN-AG lag über alle erfragten Ziele, Umsetzungen und Vermittlungen hinweg bei der Schulnote 1,7. Es gab keinen Aspekt, der durchschnittlich schlechter als mit 2,0 bewertet worden wäre. Der Spaß, den die Eltern in der ELTERN-AG hatten, erhielt sogar die Durchschnittsnote 1,4. Die Auswertungen von Meinungsumfragen, die bei jedem zweiten Treffen im Rahmen der Qualitätssicherung für das Programm gemacht wurden, zeigen ergänzend zur Zufriedenheit der Eltern bei Programmabschluss, dass sie sich während des Programmverlaufs wohl fühlten, gerne an den Treffen teilnahmen, sich einbrachten und Wissen und Anregungen aus den Treffen heraus mitnahmen. Auch im Follow-up, ein halbes Jahr nach Abschluss des Programmes,

bewerteten die Eltern ihre Erfahrungen aus der ELTERN-AG noch als „ziemlich nützlich“ bis „sehr nützlich“ für ihren aktuellen Erziehungsalltag. Als am nützlichsten empfanden sie die ELTERN-AG-Erfahrungen für eine gute Beziehung zum Kind, obwohl eine Verbesserung der Beziehung zum Kind von den wenigsten Eltern zu Beginn ihrer Teilnahme als Effekt erwartet worden war. In den Schulungs-ELTERN-AGs wurde die Nützlichkeit der genannten Aspekte für den Erziehungsalltag ganz ähnlich wie in den ELTERN-AGs eingeschätzt.

Wie zufrieden die Eltern waren, zeigte sich auch anhand der Auswertung der Frage, ob sie die ELTERN-AG weiterempfehlen würden: Bei Abschluss der ELTERN-AG gaben mit 98 % (von n=80) so gut wie alle befragten ELTERN-AG-Eltern an, dass sie das Programm weiterempfehlen würden. Ein halbes Jahr nach Programmabschluss waren es sogar 99 % der zu diesem Zeitpunkt noch befragten Eltern (n=69). Auch die Ergebnisse aus den qualitativen Interviews mit Eltern aus ELTERN-AGs bestätigen eine hohe Zufriedenheit.

### **Empowerment**

Die Absicht und die Realisierung, sich auch nach den durch MentorInnen begleiteten ELTERN-AG-Treffen aus eigener Initiative heraus weiter mit anderen Eltern zu treffen, wurde im Rahmen der Untersuchung als ein Anzeichen für Empowerment verstanden, da die Eltern selbstbestimmt und selbstverantwortlich für ihre Gemeinschaft mit den anderen Eltern aktiv werden. Mit 70,4 % gaben fast zwei Drittel der befragten Eltern am Ende der Teilnahme zum zweiten Messzeitpunkt an, dass sie sich auch nach Abschluss der ELTERN-AG weiterhin mit Eltern aus der Gruppe treffen wollten. Die Nachfragen zum dritten Messzeitpunkt ein halbes Jahr nach der ELTERN-AG ergaben, dass sich mit 59 % die Mehrheit der befragten Eltern über die alleinige Planung hinaus auch tatsächlich weiterhin seit dem Abschluss der ELTERN-AG getroffen hatten – am häufigsten mit einzelnen Eltern (bis zu täglich), aber auch mit einer Teilgruppe (1–20 Mal im Verlauf des halben Jahres nach der ELTERN-AG) sowie auch mit der ganzen ELTERN-AG-Gruppe (1–10 Mal im Verlauf des halben Jahres nach der ELTERN-AG). Zu diesem Zeitpunkt gaben von insgesamt 69 befragten Eltern weiterhin 69 % an, dass sie auch in Zukunft vorhatten, sich zu treffen. Die ELTERN-AG hat demnach die Eltern empowert, selbstbestimmt und selbstverantwortlich für die Gemeinschaft, den Austausch und die Kontaktpflege mit anderen Eltern aktiv zu werden. Selbstorganisierte Kontakte haben aber aus Sicht der Eltern eine andere Qualität als von MentorInnen begleitete ELTERN-AG-Treffen. Daher besteht von Seiten der interviewten Eltern auch der Bedarf an eine über die 20 Treffen hinausgehende Begleitung.

### Wahrgenommene soziale Unterstützung (F-SozU K-14)

Bei den Eltern der ELTERN-AG hat sich die wahrgenommene soziale Unterstützung im Follow-up-Vergleich signifikant erhöht (kleiner Effekt). Auch auf der Ebene der einzelnen Items des F-SozU K-14 lassen sich im Follow-up signifikante positive Veränderungen bei den Eltern finden: Ein halbes Jahr nach Programmabschluss geben sie im Durchschnitt häufiger an, dass es eine Gruppe von Menschen gibt, zu der sie gehören und mit der sie sich häufig treffen sowie dass sie bei manchen Freuden auch mal ganz ausgelassen sein können.

Im Kontrollgruppenvergleich über alle drei Messzeitpunkte hinweg (Vorher-Nachher und Follow-up) zeigt sich mit einer marginal signifikanten Wechselwirkung der Hinweis auf einen kleinen positiven Effekt der Programmteilnahme. Ob dieser Effekt allerdings tatsächlich auf die Teilnahme an der ELTERN-AG zurückgeführt werden darf, kann aufgrund der signifikant unterschiedlichen Ausgangswerte der Treatment- und der Kontrollgruppen bei der vorliegenden Datengrundlage nicht eindeutig interpretiert werden. In der Kontrollgruppe blieben signifikante Veränderungen aus.

### Erziehungsverhalten (EFB-K)

Die Eltern der ELTERN-AG verbesserten im Programmverlauf (Vorher-Nachher-Vergleich) ihr Verhalten in Disziplinsituationen gegenüber ihren Kindern marginal signifikant – insbesondere hinsichtlich eines verminderten Überreagierens. Bei den Analysen der Entwicklung über alle drei Messzeitpunkte hinweg – denen eine kleinere Stichprobe zugrunde lag – konnte die Veränderung zum zweiten Messzeitpunkt hin allerdings nicht mehr gegen den Zufall abgesichert werden. Bei der Kontrollgruppe gab es im Programmverlauf sowie im darauf folgenden halben Jahr keine signifikante Veränderung der Gesamt- und Subskalenwerte.

Der Kontrollgruppenvergleich ergibt im Follow-up keinen signifikanten Effekt auf das Erziehungsverhalten in Disziplinsituationen, der sich auf die Teilnahme an der ELTERN-AG zurückführen ließe. Jedoch zeigte sich auf der Ebene eines Aspekts des Erziehungsverhaltens in Disziplinsituationen ein kleiner, statistisch durch den Kontrollgruppenvergleich abgesicherter Effekt zum zweiten Messzeitpunkt: Die Eltern der ELTERN-AG hatten sich ein halbes Jahr nach Programmabschluss häufiger unter Kontrolle, wenn es ein Problem mit ihrem Kind gab, ihnen entglitt die Situation weniger häufig bzw. sie taten weniger häufig Dinge, die sie eigentlich gar nicht hatten tun wollen.



### Erziehungskompetenz (FKE)

Die Eltern der ELTERN-AG haben ihr elterliches Kompetenzgefühl im Programmverlauf und im darauf folgenden halben Jahr erhöht. Diese Änderung kann als marginal signifikanter kleiner Effekt verstanden werden. Auf der Ebene der Einzelitems bauten die Eltern zum zweiten Messzeitpunkt hin insbesondere ihre hohe Unsicherheit diesbezüglich ab, nicht zu wissen, ob sie ihre Erziehungsaufgaben gut oder schlecht erfüllen. In der Kontrollgruppe zeigten sich diese Veränderungen nicht.

Mit dem Kontrollgruppenvergleich über alle drei Messzeitpunkte hinweg lag bezüglich des Gesamtskalenwertes des FKE ein signifikanter Haupteffekt der Gruppenzugehörigkeit, aber keine signifikante Wechselwirkung. Bei der Subskala Selbstwirksamkeit trat eine signifikante Wechselwirkung auf, die darauf hinweist, dass eine Verringerung der Selbstwirksamkeitserwartung der ELTERN-AG-Eltern – wie sie in der Kontrollgruppe beim Follow-up eintrat – verhindert werden konnte.

Aufgrund hochsignifikanter unterschiedlicher Ausgangswerte des durchschnittlichen Kompetenzgefühls der Treatment- und Kontrollgruppe, kann für die Effekte nicht ausreichend geklärt werden, ob sie auf die Teilnahme an der ELTERN-AG zurückgeführt werden dürfen.

### Entwicklung der Kinder (ET 6-6)

Der Entwicklungsstand der ELTERN-AG-Kinder war zu Programmbeginn in allen untersuchten Entwicklungsdimensionen durchschnittlich weniger weit vorangeschritten als bei den Kindern der Normierungsstichprobe des Entwicklungstests ET 6-6. In den Entwicklungsdimensionen *emotionale Entwicklung* und *Handlungsstrategien* – letztere als Teilbereiche der kognitiven Entwicklung – zeigten sich bei den Kindern der ELTERN-AG-Gruppe im Untersuchungsverlauf positive mittlere Effekte, die (zumindest marginal) gegen den Zufall abgesichert werden konnten: In beiden Dimensionen steigerten die Kinder ihre Testwerte im Vergleich zum Normwert zum Abschluss der ELTERN-AG hin. Ein halbes Jahr nach Programmabschluss sank die Testleistung wieder, allerdings nur geringfügig. Sie war aber auch in diesem Follow-up immer noch deutlich höher als zu Programmbeginn. In den Dimensionen *emotionale Entwicklung* lagen die anfangs unterhalb der Norm liegenden Durchschnitts-Testwerte sowohl zum zweiten als auch zum dritten Messzeitpunkt nun oberhalb der Normwerte. Aufgrund der sehr geringen Stichprobengröße für die *Gedächtnis*-Testungen können die positiven Veränderungen auf dieser Entwicklungsdimension allerdings nur als Trend verstanden werden. Auch ist hier stark davon auszugehen, dass Lerneffekte aufgetreten sind.

In der Kontrollgruppe gab es bezüglich keiner der betrachteten Entwicklungsdimensionen signifikante Veränderungen über die drei Messzeitpunkte hinweg. Für die emotionale Entwicklung zeigte sich dabei, dass sich die Kinder der Treatment- und der Kontrollgruppe hier signifikant unterschiedlich entwickelten. Signifikante Wechselwirkungen traten im Kontrollgruppenvergleich in keiner der berichteten Dimensionen auf.

## **TEIL C: DISKUSSION**

### **9 Vertiefung zentraler Evaluationsaspekte, Diskussion und Forschungsimplicationen**

Die vorliegende Arbeit hat in ihrem Teil A (Kap. 2 und 3) das Konzept des primärpräventiven Elternprogrammes ELTERN-AG vor dem Hintergrund des bundesdeutschen Familien- und Elternbildungsmarktes beleuchtet, dabei insbesondere Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen als besondere Adressatengruppe von Familienbildung in den Blick genommen und das Programm in der Elternbildungslandschaft verortet. Im Teil B (Kap. 4 bis 8) wurde die Evaluation der ELTERN-AG vorgestellt. Einleitend wurden zentrale Forschungsbedarfe für zukünftige Untersuchungen von Elternprogrammen zusammengestellt (s. Kap. 4.5).

Aufbauend auf diese vorausgegangenen Teile widmet sich der folgende Teil C der Diskussion und Vertiefung zentraler Elemente der wissenschaftlichen Untersuchung der ELTERN-AG. Dabei werden Aspekte der Zielgruppenerreichung und -genauigkeit (Kap. 9.1), der Implementation des Programmes in die Praxis (Kap. 9.2), der Angemessenheit und Realisierung des Forschungsdesigns (Kap. 9.3), der Eignung der Untersuchungsinstrumente (Kap. 9.4) sowie der Wirksamkeitsergebnisse (Kap. 9.5) in den Blick genommen. Die Betrachtung mündet in einem Fazit und Ausblick zu Implikationen zukünftiger Forschung (Kap. 9.6).

#### **9.1 Zielgruppe: Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen**

In der aktuellen (Fach-)Diskussion zeigt sich eine starke und weiter wachsende Forderung nach mehr Legitimation der auf dem Familien- und Elternbildungsmarkt angebotenen Programme. Für die nachhaltige Verankerung und die Einschätzung des gesellschaftlichen Nutzens von Programmen gehört dabei auch das Wissen darüber, welche Programme für welche Zielgruppen konzipiert und geeignet sind und ob die intendierten Zielgruppen auch tatsächlich mit dem Angebot erreicht werden können. Dies gilt insbesondere auch für Programme, die sich an Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen wenden (wollen). Mit den im Kap. 7.2.2 vorgestellten Evaluationsergebnissen konnte belegt werden, dass die ELTERN-AG die von ihr anvisierte Zielgruppe tatsächlich selektiv zu fast 100 % erreicht. Im Folgenden wird die Zielgruppenerreichung und Zielgruppengenauigkeit beleuchtet und diskutiert.

### 9.1.1 Zielgruppenerreichung

Eine der großen in der vorliegenden Arbeit angesprochenen Herausforderungen bei der Erreichung von Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen ist das „Dilemma der Elternbildung“ (s. Kap. 2.2.2). Aus diesem Dilemma resultiert die Erkenntnis, dass diese Zielgruppe einer anderen Ansprache bedarf als die klassischen Adressaten der Elternbildung, um erreicht zu werden. Die Befragungen im Rahmen der Evaluation der ELTERN-AG ergab, dass es auch eine der größten Befürchtungen der MentorInnen zu Beginn der ELTERN-AG war, nicht ausreichend viele Zielgruppeneltern für eine Teilnahme an dem Programm zu gewinnen. Wie gelingt der ELTERN-AG – die damit wirbt, die Zielgruppe zu 100% zu erreichen – vor dem Hintergrund dieses Dilemmas das Gewinnen der Eltern?

Wie auch für andere Elternbildungsmaßnahmen bekannt (Bird und Hübner 2013, S. 105), eignen sich *schriftliche Informationsmaterialien* für die Gewinnung von Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen nicht. Der Akquiseansatz liegt im Konzept der ELTERN-AG daher bei der Elternwerbung in Form von *direkter Ansprache*. Dabei können verschiedene Akquisewege genutzt werden. Das Konzept der Eltern-AG sieht wie im Kap. 3.3.2 hierbei beschrieben insbesondere die sogenannte *Kaltakquise* vor: Nach abgeschlossener Sozialraumerkundung in der *Vorlaufphase* sollen die ELTERN-AG-MentorInnen die von ihnen als zur Zielgruppe zugehörig identifizierten Eltern direkt in ihrem Alltagsumfeld (beispielsweise auf einem Spielplatz) ansprechen, ihnen von der ELTERN-AG erzählen und sie zu einem ersten Gruppentreffen einladen. Inwiefern sich dieser Ansatz tatsächlich für die Elternwerbung als erfolgsversprechend erweist, steht im Folgenden zur Diskussion. Tatsächlich zeigen die Erfahrungen der ELTERN-AG-MentorInnen, dass diese Form von Kaltakquise in der Theorie vielversprechend klingt, in der Praxis allerdings auf Herausforderungen stößt. Insgesamt betrachtet ist der damit verbundene Überwindungs- und Zeitaufwand für die MentorInnen als enorm zu bewerten und – insbesondere im außerinstitutionellen Kontext wie einem Spielplatz oder auf Festen – wenig ertragreich. Verhältnismäßig werden über diesen Kaltakquiseweg nur wenige Eltern, dafür aber Frustrationsmomente auf Seiten der MentorInnen gewonnen. Dazu trägt bei, dass diese Art der Ansprache nicht jedem liegt und gewissermaßen eine Typ-Frage ist. Zudem spielt hier die Besonderheit der Zielgruppe eine nicht zu unterschätzende Rolle: Fehlt gerade diesen Eltern aufgrund unterschiedlicher Faktoren (s. dazu Kap. 3.2) ein gewisses Grundvertrauen in andere oder auch Selbstbewusstsein, kann es besonders schwer fallen, sie über eine ihnen unbekannte Person erfolgreich in eine ihnen völlig fremde Gruppe einzuladen.

Neben der Kaltakquise arbeiten die MentorInnen für die Gewinnung der Zielgruppe mit *MultiplikatorInnen* zusammen. So weiß man auch aus anderen Programmen, dass das Heranziehen von (den Eltern vertrauten) Bezugspersonen eine der erfolgsversprechendsten Strategien bei der

Elternwerbung ist (Bird und Hübner 2013, S. 104; Lösel et al. 2006b, S. 162). Solche Bezugspersonen können Eltern sein, die bereits selber an entsprechenden Programmen teilgenommen haben und dieses an Freunde und Bekannte weiterempfehlen (Bird und Hübner 2013, S. 105).

Das Erfolgskonzept der ELTERN-AG für die gelingende Zielgruppenerreichung liegt in der Gewinnung geeigneter MultiplikatorInnen. Dies können Fachkräfte in Familienzentren oder Kindertageseinrichtungen sowie in trügereigenen Einrichtungen und Projekten sein, zu denen die Zielgruppeneltern bereits ein Vertrauensverhältnis haben und zu denen die MentorInnen eine Anbindung oder eine Arbeitsbeziehung haben. Seltener wurden hingegen bislang Eltern über das Jugendamt bzw. den Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD), Sozialpädiatrische Zentren (SPZ), über (Kinder- und Jugend-) Gesundheitsdienste oder Krankenkassen gewonnen. Zwar ist auch der Weg der Gewinnung geeigneter MultiplikatorInnen, zu denen vorher noch kein Kontakt bestand – insbesondere für eine erste ELTERN-AG im Sozialraum –, sehr zeitintensiv, jedoch können diese Kontakte im Folgenden für weitere ELTERN-AGs genutzt werden. Als eine besonders geeignete Kombination stellte es sich in der Evaluation der ELTERN-AG dar, wenn die MentorInnen zugleich ErzieherInnen in einer Kindertageseinrichtung sind, wenn sie die Kita-Eltern aus einem Verhältnis von Erziehungspartnerschaft heraus direkt zur Teilnahm an der ELTERN-AG einladen können und wenn die ELTERN-AG dann in der Kita bei parallelem Kinderbetreuungsangebot durchgeführt wird.

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass der ELTERN-AG für die fast 100-prozentige Erreichung der Zielgruppe, Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen, parallele Strategien nutzen, die im Konzept vorgeschlagene Kaltakquise dabei allerdings eine große Herausforderung für die MentorInnen darstellt, oft mehr Zeit kostet als zur Verfügung steht und bislang weniger effektiv ist als die Zusammenarbeit mit MultiplikatorInnen. Die Gewinnung von geeigneten MultiplikatorInnen ist allerdings ebenfalls zeitintensiv, sodass der hohe Zeitfaktor, welchen das ELTERN-AG-Konzept für die Vorlaufphase vorsieht (s. Kap. 3.3.2), realistisch ist. Als erfolgreichste Strategie bei der Kaltakquise erweist sich die direkte Ansprache von Eltern in Kindertagesstätten, was für die Anbindung der ELTERN-AG an dieses Setting spricht (s. auch Böhm und Schneider 2013b, S. 186ff.).

### 9.1.2 Zielgruppengenauigkeit

Neben dem konkreten *Weg* der Zielgruppenerreichung, stellt sich in der Diskussion um Elternbildungsprogramme für Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen die Frage nach der Zielgruppengenauigkeit. So ist bekannt, dass bei Weitem nicht alle Maßnahmen, die angeben, sich dieser Zielgruppe zu widmen, auch tatsächlich die gewünschten Adressaten erreichen.

Untersuchungsmöglichkeiten dazu sind rar, weil häufig gar nicht *systematisch* erfasst wird, wer die TeilnehmerInnen welcher Programme sind. Selten wird zudem überhaupt angegeben, auf welchen Kriterien eine Zuordnung zur Zielgruppe basiert und ob dafür vorab festgelegte Kriterien herangezogen wurden (vgl. Kap. 4.5). Als Beispiel sei hier die Evaluation des Elternprogrammes von STEP genannt, für welches Marzinzik und Kluwe (2007) bei der Einschätzung, inwiefern die Kurse von „bildungsungewohnten Eltern“ besucht werden, anmerken, „(...) dass in der Befragung keine klare, gemeinsame Definition von „bildungsgewohnt“/„bildungsungewohnt“ angewandt wurde, sondern nur nach der subjektiven Einschätzung ohne einzelne Indikatoren gefragt wurde“ (Marzinzik und Kluwe (2007, S. 14)). Die ELTERN-AG zeichnet sich hier durch eine Besonderheit aus: Sie arbeitet bei der Elternwerbung und Dokumentation der Programmteilnahme mit einem definierten und einsehbaren Kriterienkatalog (s. Kap. 3.4). Ausschließlich Eltern, auf welche zumindest eines der im Konzept definierten Kriterien sozialer Benachteiligung zu Beginn der ELTERN-AG zutrifft, dürfen an dem Programm teilnehmen. Auf diesem Weg kann belegt werden, dass die ELTERN-AG tatsächlich zu 100% die von ihr definierte Zielgruppe erreicht.

Mit diesem Vorgehen erfüllt die ELTERN-AG eine aus den Fachdebatten hervorgegangene Forderung, insbesondere bei Programmen für Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen mehr Transparenz in die Frage der Zielgruppengenauigkeit zu bringen (s. beispielsweise die Forderung bei Sterzing 2011, S. 42). Zur Diskussion muss dabei allerdings stehen, ob die Elternwerbung mit dem für die ELTERN-AG definierten Kriteriensatz auch tatsächlich *soziale Benachteiligung* erfasst und inwiefern dabei befürchtet werden muss, dass die TeilnehmerInnen sich als stigmatisiert empfinden könnten.

An dieser Stelle seien die aktuellen ELTERN-AG-Kriterien für einen schnellen Überblick zusammenfassend genannt (s. zu den Kriterien ausführlicher Kap. 3.4):

- Schulabschluss: Schule beendet ohne Abschluss, Hauptschulabschluss oder spezieller Abschluss,
- Ausbildungsabschluss: kein beruflicher Abschluss, in Bildungs-/Qualifizierungsmaßnahme,
- Migrationshintergrund: Migration aufgrund schwieriger wirtschaftlicher und/oder politischer Verhältnisse im Heimatland,
- Arbeitslosigkeit: seit mehr als zwölf Monaten arbeitslos, Erhalt von ALG II oder Hilfe zum Lebensunterhalt und keine ausreichende finanzielle Unterstützung von Angehörigen oder Bekannten,
- chronische gesundheitliche Probleme: Vorliegen einer schwerwiegenden, beeinträchtigenden Krankheit, von Abhängigkeit, eines seelischen Problems oder Ähnlichem,
- Alleinerziehendenstatus: alleinerziehend und überdurchschnittlich schwieriger beruflicher und finanzieller Status,
- minderjährige Mutter/Vater: Mutter und/oder Vater haben das 18. Lebensjahr noch nicht erreicht.

Für die Teilnahme an der ELTERN-AG reicht es theoretisch aus, wenn die Eltern zumindest *eines* dieser Kriterien erfüllen. Zu Recht kann an diesem Vorgehen kritisiert werden, dass auf diesem Wege eine Zielgruppengenauigkeit nicht gewährleistet werden könne, da jedes Kriterium für sich genommen nicht per se eine soziale Benachteiligung bedeuten muss. In der Fachöffentlichkeit wird dieses insbesondere immer wieder für das Vorhandensein eines Migrationshintergrundes konstatiert (s. Kap. 2.2.1). In der Praxis hat sich allerdings gezeigt, dass die TeilnehmerInnen der ELTERN-AG so gut wie nie nur ausschließlich *eines* der Kriterien erfüllen, sondern immer *mehrere parallel* (s. Kap. 7.2.2). Damit bestätigt sich die allgemeine Forschungslage, dass zumeist eine Kumulation einzelner Risikofaktoren vorzufinden ist (Lösel et al. 2006b, S. 158). Zudem geschieht die Elternwerbung und -auswahl in der ELTERN-AG eben nicht ausschließlich anhand des Kriterienkatalogs. Vielmehr ist sie immer in Verbindung mit der oben (sowie ausführlich in Kap. 3.3.2) beschriebenen umfangreichen Vorlaufphase zu verstehen, in der die MentorInnen die Zielgruppeneltern durch eigene Beobachtungen im Sozialraum oder durch die Zusammenarbeit mit MultiplikatorInnen identifizieren und gezielt ansprechen. Um der Gefahr der gefühlten Stigmatisierung zu entgehen, werden die im Katalog definierten Kriterien sozialer Benachteiligung im Gespräch mit den Eltern mündlich erfragt und dann erst nachträglich, ohne die Anwesenheit der Eltern schriftlich dokumentiert. Die Arbeit mit der Kontrollgruppe während der Evaluation der ELTERN-AG hat zudem die Stigmatisierungsbefürchtungen deutlich abgeschwächt: Um sich für die Teilnahme an der ELTERN-AG-Kontrollgruppe anzumelden, füllten interessierte Eltern einen kleinen Fragebogen aus, in welchem die Kriterien des Kriterienkatalogs zu sozialer Benachteiligung direkt abgefragt wurden. Es wurde in keiner Weise bekannt, dass dieses für Eltern eine Teilnahmehürde bedeutet hätte oder als Stigmatisierung aufgefasst worden wäre.

Dass einzelne definierte Kriterien erfasst werden, ist als ein weiteres Vorgehen zur Minimierung der gefühlten Stigmatisierungsgefahr zu sehen. So wurde darauf verzichtet, den Eltern für eine Zuordnung zur Zielgruppe die (ohnehin für die meisten Eltern) sensible Frage nach der Höhe ihres Einkommens zu stellen. Damit wird auf die Forderung reagiert, für die Identifikation möglicher Zugänge zur Zielgruppe *differenzierte Analysen* anstelle von rein statistischen Betrachtungen zur Armut oder Armutsgefährdung vorzunehmen (Bird und Hübner 2013, S. 43). Im Rahmen der Evaluation der ELTERN-AG konnte auf diese Weise ermittelt werden, dass das Programm innerhalb der breit aufgestellten Zielgruppe eine kleinere (Teil-)Gruppe sozial benachteiligter Eltern bislang insbesondere erreicht: jüngere, alleinerziehende Frauen, die vergleichsweise früh Mutter geworden waren, keiner Erwerbstätigkeit nachgingen bzw. sich in einer Bildungs-/Qualifizierungsmaßnahme befanden, die finanzielle Hilfe zur Lebensführung erhielten und von anderen Elternprogrammen noch nicht erreicht worden waren.

Gewinnbringend wäre es, wenn mehr Programme für Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen mit einem *einheitlichen* Kriteriensatz soziale Benachteiligungsaspekte ihrer TeilnehmerInnen erfassen würden. Auf diesem Wege könnte sowohl mehr Wissen über die Frage der *allgemeinen Zielgruppenerreichung* als auch ein *Vergleich der Zielgruppengenauigkeit* und der unterschiedlichen angesprochenen (Teil-)Gruppen aus der breit aufgestellten Zielgruppe zwischen den verschiedenen Programmen für den deutschen Familien- und Elternbildungsmarkt zur Verfügung gestellt werden. Der Kriterienkatalog der ELTERN-AG, mit dem ein Erreichen der Zielgruppe nachgewiesen werden konnte, kann hierbei ein Anhaltspunkt für entsprechende Diskussionen bieten.

Es bleibt aber zu betonen, dass die Erreichung der Zielgruppe in der hier vorgestellten Evaluation ausschließlich anhand einzelner soziodemografischer Merkmale überprüft werden konnte – wenngleich zudem darauf verwiesen wurde, dass die MentorInnen in der aufwändigen Akquise aufgefordert sind, neben den ELTERN-AG-Kriterien sozialer Benachteiligung mit einem umfassenderen Blick einzuschätzen, ob die jeweiligen Eltern zur Zielgruppe der ELTERN-AG gehören. Solche zusätzlichen Faktoren gilt es in zukünftiger Forschung zur Zielgruppenerreichung weiter zu untersuchen. So muss mit Wilke et al. (2014, S. 206) betont werden, „(...) dass die Kategorisierung von Familien als bildungsbenachteiligt kaum durch einzelne soziostrukturelle Merkmale (z. B. nur durch das Einkommen oder den Bildungsabschluss) erfolgen kann. Neben soziostrukturellen Merkmalen haben auch weitere Konstrukte (wie z. B. die familiäre Anregungsqualität) eine große Bedeutung und sollten bei der Konzeption, Gestaltung und Durchführung der Angebote und Programme ebenso einbezogen werden wie für ihre Evaluation.“

## 9.2 Implementierungsgenauigkeit

Beruft man sich bei der Werbung eines Programmes darauf, dass die Wirksamkeit des dahinter stehenden Konzeptes mittels Evaluation nachgewiesen wurde, so muss grundsätzlich zur Diskussion gestellt werden, ob das Programm an den unterschiedlichen Umsetzungsorten auch konzeptionsgetreu umgesetzt wird. Dies gilt sowohl hinsichtlich organisatorischer als auch insbesondere inhaltlicher Aspekte (Lösel et al. 2006b, S. 164). So gilt es an dieser Stelle, die Implementationsgenauigkeit der ELTERN-AG zu beleuchten. Dabei werden auch Aspekte der Angemessenheit der Programmkonzeption mit aufgegriffen.

Wie im Kap. 3 dargestellt, verfügt die ELTERN-AG über eine ausführliche Konzeption und ein Handbuch, anhand derer die MentorInnen der ELTERN-AG im Rahmen ihrer Ausbildung und Qualifizierung bei der MAPP-Empowerment gGmbH geschult werden (Armbruster 2006; MAPP-Empowerment 2012a). Es handelt sich bei der ELTERN-AG um ein selektives



Präventionsprogramm mit festgelegten, verbindlichen Strukturen, Kernelementen und Grundabläufen. Jedes einzelne ELTERN-AG-Treffen ist in seiner Struktur äquivalent dreigliedrig mit wiederkehrenden ritualisierten Elementen aufgebaut. Das Besondere des Programmes liegt darin, dass dennoch jedes Treffen ein Unikat ist: So gibt es in den Gruppentreffen selbst – trotz der Orientierung am vorgegebenen Programmaufbau – kein festgelegtes Curriculum. Vielmehr werden die Themen zu Beginn der ELTERN-AG gemeinsam mit den Eltern festgelegt. Die MentorInnen sind darin geschult, aus den in der Ausbildung vermittelten Methoden für jedes Treffen diejenigen auszuwählen, die der Gruppensituation am besten entsprechen (s. zum Programmaufbau ausführlich Kap. 3.3).

Diese Art von Manualisierung, welche sich zwar an vorgegebene Abläufe hält, aber dennoch Spielraum für individuelle Sitzungsgestaltungen zulässt, entspricht nicht nur einem Konzept, welches sich in Meta-Analysen als effektiver erweist (Lösel et al. 2006b, S. 137; s. zu Wirksamkeitserwartungen Kap. 4.3). Es orientiert sich auch an den Bedürfnissen der Zielgruppe: So bietet das Konzept den Eltern auf der einen Seite Transparenz und Sicherheit durch die festen Strukturen, Rituale und Wiederholungen. Auf der anderen Seite bezieht es die Eltern wertschätzend in die Ausgestaltung ein und beschäftigt sich mit ihren tatsächlichen, aktuellen Fragen und Alltagsrealitäten.

Für die Betrachtung der Implementationsgenauigkeit erfordert dieser Ansatz, dass insbesondere zur Diskussion gestellt werden muss, inwiefern den MentorInnen die bei der Programmumsetzung notwendige Balance zwischen Konzeptionstreue und Ausgestaltungsfreiheit gelingt. Die MAPP-Empowerment gGmbH achtet ihrerseits auf die Einhaltung der Konzeptionstreue, indem alle ELTERN-AGs bei ihnen registriert werden. Die MentorInnen sind verpflichtet, ihnen vor dem ersten bzw. zweiten ELTERN-AG-Treffen ein ausgefülltes Planungsformular und Infoblatt sowie nach Beendigung ein Abschlussformular einzureichen. Zudem füllen die ELTERN-AG-Eltern nach jedem zweiten Treffen einen Feedbackbogen aus, der ebenfalls der MAPP-Empowerment gGmbH zur Verfügung gestellt wird.

Der Schwerpunkt des empirischen Teils der vorliegenden Arbeit liegt wie im Kap. 5 erläutert nicht auf der Auswertung dieser Qualitätssicherungsdokumente, sondern auf der *Wirksamkeitsuntersuchung* der ELTERN-AG. Dennoch liegen aus der Evaluation der ELTERN-AG auch Daten zur Programm-Implementation vor (Sitzungsdokumentationen sowie Mentoren-Fragebögen und qualitative Befragungen der MentorInnen), welche für die folgenden Diskussionen zentraler Implementierungsaspekte herangezogen werden können.

### 9.2.1 Kursdauer

Das Konzept der ELTERN-AG sieht vor, dass das Programm mit 20 Einheiten in Form von Gruppentreffen durchgeführt wird, die je zwei Stunden in Anspruch nehmen (inkl. einer halben Stunde Pause). Diese Struktur wird durch die MentorInnen auch tatsächlich eingehalten und in Sitzungsdocumentationen festgehalten, die der MAPP-Empowerment gGmbH vorgelegt werden. Nur in Einzelfällen werden gelegentlich zwei Einheiten in einem entsprechend länger angesetzten Termin zusammengelegt, wenn sich die Gruppe beispielsweise für ein Berg- oder Abschiedsfest entschieden hat oder es entsprechende besondere Bedarfe bei den Eltern gibt. Zwei solcher Terminzusammenlegungen sind konzeptionsgetreu auch zulässig. Alle weiteren Abweichungen – ebenso wie Unterbrechungen der ELTERN-AG für mehr als zwei Wochen – müssen mit der MAPP-Empowerment gGmbH abgestimmt werden.

Mit ihren 20 Sitzungen ist die ELTERN-AG ein vergleichsweise länger dauerndes Programm. Zum Vergleich: In ihrer Meta-Analyse erfassten Lösel et al. (2006b, S. 123, Tab. III-1), dass von n=27 analysierten Eltern-(Kind-)Programmen, mehr als drei Viertel der Programme mit maximal zehn Sitzungen stattfinden (3–5 Sitzungen: 29,6 %, 6–10 Sitzungen: 48,1 %, 11–20 Sitzungen: 14,8 %). Nur für ein einziges Programm wurden mehr als 20 Sitzungen (70) gefunden. Insbesondere in Bezug auf die Zielgruppe mag die Sitzungsanzahl der ELTERN-AG als diskussionswürdig erachtet werden. So betont Sterzing (2011, S. 34), dass sich in der Festlegung von Programmdauer und Sitzungshäufigkeit bei Programmen für Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen ein Spannungsfeld zwischen der Niedrigschwelligkeit des Zugang einerseits und der Zielerreichung andererseits abbildet: „Je kürzer das Angebot, um so unwahrscheinlicher scheint eine nachhaltige Veränderung durch die Teilnahme möglich zu sein, je länger aber, desto schwieriger sind die Familien für die Teilnahme zu gewinnen. Dies trifft selbstverständlich nicht für alle Familien gleichermaßen zu, wohl aber für die Zielgruppe im Allgemeinen“ (Sterzing 2011, S. 34). Der Frage, welche Einstellung die Eltern im Vorlauf der ELTERN-AG zur Sitzungshäufigkeit hatten, wurde in der Evaluation der ELTERN-AG nicht explizit nachgegangen – insbesondere gab es keine entsprechende Befragung von Eltern, welche sich gegen eine Teilnahme am Programm entschieden hatten. Von vielen Eltern wurde allerdings nach Abschluss des Kurses rückgemeldet, dass sie sich eine *Verlängerung* von Programmdauer und Sitzungshäufigkeit über die 20 Sitzungen hinaus gewünscht hätten. Einmal für die ELTERN-AG gewonnen, stellt die vergleichsweise lange Programmdauer der ELTERN-AG demnach keine Hürde für die Eltern dar, sondern scheint dem Programmziel, eine Gruppe zu schaffen, welche Eltern auch nach Abschluss des Programmes gerne (im besten Fall selbstorganisiert) weiterzuführen wollen, zu unterstützen.

## 9.2.2 Kinderbetreuung

Da die ELTERN-AG vergleichsweise viele alleinerziehende Mütter erreicht, die zudem über wenig soziale Unterstützung in ihrem Alltag verfügen (s. Kap. 7.2.2 und Kap. 7.2.5), spielt die (kostenfreie) Kinderbetreuung eine wichtige Rolle bei der Implementierungsgenauigkeit. Diese begünstigt nicht nur die zeitgemäße Durchführung der ELTERN-AG-Sitzungen, sondern ermöglichte es vielen Eltern überhaupt erst, teilzunehmen. In der Regel wird eine solche Kinderbetreuung von den ELTERN-AGs auch realisiert und wirkt sich als förderlicher Faktor für die (Erst-)Teilnahme der Eltern sowie das Zeitmanagement der MentorInnen aus. Die Befragungen der MentorInnen der ELTERN-AG zeigen, dass wenn die Kinderbetreuung fehlt oder sich als unzureichend darstellt (weil beispielsweise zu wenig Personal zur Betreuung zur Verfügung steht), häufig Unruhe durch Kinder, die während der Elterntreffen anwesend sind, auftritt und die Umsetzung erschwert.

## 9.2.3 Professionalität und Empowerment-Haltung der KursleiterInnen

Aus internationalen Vergleichsarbeiten ist bekannt, dass sich Professionalität der Programmleitenden günstig auf die Effektivität von Präventionsangeboten auswirkt (s. Kap. 4.2). Ein hoher Professionalitätsanspruch wird auch im Konzept der ELTERN-AG an die KursleiterInnen gestellt. So wird die ELTERN-AG nur von SozialpädagogInnen und erfahrenen ErzieherInnen durchgeführt, die von der MAPP-Empowerment gGmbH in einer berufsbegleitenden neun- bis zwölfmonatigen Zusatzqualifikation zu ELTERN-AG-MentorInnen ausgebildet und zertifiziert wurden. Der Titel lautet „MentorIn für Empowerment in der frühen Bildung und Erziehung“ (s. zur Zusatzqualifikation ausführlicher Kap. 3.3.1). Diese konzeptionelle Vorgabe wird fest eingehalten. Allerdings gibt es bislang nur wenige männliche Mentoren, sodass der konzeptionelle Gedanke, dass nach Möglichkeiten je ein Mentor und eine Mentorin gemeinsam eine ELTERN-AG durchführen sollten, bislang kaum realisiert werden kann. Die Zusatzausbildung beschäftigt sich insbesondere intensiv mit der Empowerment-Haltung, mit Inklusions- und Partizipationsmethoden und Techniken der Aktivierung, wobei die Ermutigung der Selbsthilfepotentiale und der Eigenverantwortung im Fokus steht (Armbruster und Thiemann 2012, S. 150; s. ausführlicher auch Kap. 3.2.2). Inwiefern ein Programm eine solche Haltung tatsächlich umsetzt und mit Leben füllt, muss bei Fragen nach der Implementierungsgenauigkeit hinterfragt werden. So fällt – mit Tschöpe-Schefflers (2013, S. 105) Worten – auf, „(...) dass der Begriff der ‚Haltung‘ in kaum einer pädagogischen Konzeption von Institutionen der Familienbildung fehlt, allerdings selten definiert wird. (...) Eine besondere Haltung der professionellen Fachkräfte den Eltern gegenüber gilt (...) als ein wesentlicher Aspekt für gelingende Zusammenarbeit und wird häufig als „offen, tolerant, vorurteilsfrei etc.“ bezeichnet. Diese und ähnliche Begriffe gehören zu jenen „pädagogischen Gewohnheitswörtern“ (...), die zu

beliebig langen Ketten aneinandergereiht werden und einer breiten Zustimmung sicher sein können.“ So, wie die Analyse des ELTERN-AG-Konzeptes verdeutlicht, dass die Empowerment-Haltung in der ELTERN-AG keine solche Worthölse sein soll und darf, so verdeutlichen auch die Befragungen der MentorInnen, dass ein Verständnis und Aufnehmen dieser grundlegenden Haltung tatsächlich gelingt. Die MentorInnen benennen den Empowerment-Ansatz, welcher die Ressourcenorientierung und wertschätzende Haltung den Eltern gegenüber und ihre Aktivierung beinhaltet, als besondere Stärke des Programmes. Dazu gehört für sie auch, dass es in den ELTERN-AG-Sitzungen um die Themen der Eltern geht und diese als *ExpertInnen ihrer eigenen Welt* gesehen werden, mit denen eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe stattfindet. Dieses soll im Folgenden durch einige Interviewaussagen der im Rahmen der Evaluation der ELTERN-AG befragten MentorInnen verdeutlicht werden:

*„Der Umgang mit der Wertschätzung der Eltern und wie gesagt, auch die Eltern als Experten zu sehen, ja, das ist ganz klar anders. Und dass sicherlich Theorie mit hinein gegeben wird, aber dass wir uns nicht als Experten darstellen, dass wir uns ganz stark zurücknehmen. Und das ist ganz klar anders als in anderen Bildungsangeboten für Eltern.“ (Int. M2, 30)*

*„Augenhöhe mit den Eltern und einfach Spaß bei der Sache, und dass es darum geht, sie zu empowern und ihnen nicht von oben herab mit dem Zeigefinger irgendetwas aufzudoktrieren, was sowieso nicht funktioniert.“ (Int. M3, 18-19)*

*„Ich habe es im Laufe der ELTERN-AG begriffen, was das besondere an der ELTERN-AG ist. Und das sind für mich jetzt gar nicht so sehr die Inhalte von der Fortbildung, sondern einfach dieser Empowerment-Ansatz [...] Also, einfach immer wieder da zu sein für die Eltern, sich immer wieder auf das Positive zu stürzen, sie immer wieder herzlich willkommen zu heißen, sie immer wieder ernst zu nehmen – jeden einzelnen – und zu stärken. Dieser Ansatz hat mich so überzeugt, dass ich eigentlich gar keinen anderen Elternkurs mehr machen will.“ (Int. M1, 42 bis 44)*

#### 9.2.4 Zielgruppe und Gruppenzusammensetzung

Dass die Zielgruppe, Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen, durch die ELTERN-AG tatsächlich erreicht wird und inwiefern von einer Zielgruppengenauigkeit gesprochen werden kann, wurde unter den entsprechenden Diskussionspunkten (Kap. 9.1) bereits beleuchtet. Ein weiterer für die Implementationsgenauigkeit zu beleuchtender Aspekt zur Zielgruppe betrifft die Gruppenzusammensetzung. Dafür wird zunächst in den Blick genommen, ob die vorgesehene Teilnehmeranzahl konzeptgetreu realisiert werden konnte: Für den Start einer ELTERN-AG müssen die MentorInnen laut Konzeption zumindest zwölf Eltern akquiriert haben. Dieses wird sichergestellt, indem eine Kopie der Teilnahme- und Anmeldeliste an die MAPP-Empowerment gGmbH zu übersenden ist. Die ermittelten tatsächlichen Teilnehmerzahlen variieren zwischen den verschiedenen Gruppen und schwanken häufig auch innerhalb der Gruppen über die Gruppentreffen hinweg aufgrund von hohen Drop-out-Quoten – welche auch in den Besonderheiten der Zielgruppe begründet liegen (s. zur Drop-out-Analyse Kap. 6.6). Meist bildet sich aber ein Kern

von Eltern heraus, welcher über alle Treffen hinweg stabil bleibt. Als ideal empfinden befragte ELTERN-AG-MentorInnen eine Gruppengröße von fünf bis zehn Eltern. Der konzeptionelle Gedanke, dass mit der ELTERN-AG Mütter *und* Väter – erreicht werden sollen, wird bislang nur im Ansatz realisiert. Zwar stehen die ELTERN-AG-Gruppen im Prinzip allen Eltern offen, in der Realität gibt es aber nur einen sehr geringen Anteil teilnehmender Männer. Dieses ist für Elternprogramme keine Besonderheit, sondern in den meisten Fällen der Normalzustand, da das Klientel der Familienbildung nach wie vor primär weiblich ist (Lösel et al. 2006b, S. 79; Sterzing 2011, S. 40f.).

Hinsichtlich der Gruppenzusammensetzung empfiehlt die MAPP-Empowerment gGmbH inzwischen – auch als Reaktion auf die Ergebnisse der begleitenden und aktivierenden Evaluation –, die Gruppen möglichst *homogen* zu gestalten. So zeigte sich in der Evaluation der ELTERN-AG, dass die Homogenität eine wichtige Voraussetzung dafür war, dass die Eltern in den Gruppentreffen die Erfahrung machen konnten, mit ihrer Situation und den damit verbundenen Schwierigkeiten nicht allein zu sein. Die interviewten Eltern betonten diesbezüglich, wie wichtig es für sie war, dass die anderen Eltern in einer ähnlichen Lebenssituation waren und damit einen ähnlichen Erfahrungshintergrund aufwiesen. Diese wahrgenommene Gemeinsamkeit den Eltern unterstützte, dass sie sehr schnell Vertrauen untereinander fassten, sich offen austauschten und Lösungsvorschläge von anderen Eltern annahmen und so voneinander lernen konnten.

Homogenität innerhalb einer ELTERN-AG-Gruppe trägt dazu bei, dass die Gruppenzusammensetzung *zwischen* den verschiedenen ELTERN-AG-Gruppen sehr unterschiedlich sein kann. Inwiefern das die Implementierungsgenauigkeit beeinflusst (z. B. durch unterschiedliche Bedürfnisse der Elterngruppen und dadurch unterschiedliche Themen in den ELTERN-AG-Gruppen), gilt es in zukünftiger Evaluation noch weiter zu klären, indem die Evaluationsergebnisse unterschiedlicher Gruppenkonstellationen und Setting-Anbindungen vergleichend ausgewertet werden.

In Bezug auf die Gruppenzusammensetzung stellt sich allerdings im Rahmen der Evaluation heraus, dass es eine große Herausforderung für die Implementation des Programmes bedeutet, wenn in ELTERN-AGs Verständigungsprobleme aufgrund unterschiedlicher Muttersprachen zutage treten. Das Aufweisen eines Migrationshintergrundes ist zwar eines der definierten Zielgruppenkriterien der ELTERN-AG (s. dazu Kap. 3.4), es wird aber aus den Erfahrungen der befragten MentorInnen deutlich, dass Deutschkenntnisse, die einen Austausch untereinander ermöglichen, in der Arbeit mit multikulturellen Gruppen eine Voraussetzung dafür sind, dass die MentorInnen erfolgreich mit den Eltern arbeiten können, die Eltern sich untereinander verstehen und gegenseitig unterstützen und dadurch auch von der Teilnahme profitieren können. Sprachschwierigkeiten führten nach Erfahrung der befragten MentorInnen dazu, dass sich eine kontinuierliche Teilnahme als schwieriger erweist als in homogenen deutschsprachigen Gruppen. In manchen ELTERN-AGs wurden daher bereits

DolmetscherInnen hinzugezogen. Die Erfahrung der befragten MentorInnen zeigen auf, dass multikulturelle ELTERN-AG Gruppen mehr Zeit und mehr Geduld seitens der MentorInnen und der Eltern brauchen. Die sprachliche Verständigung erscheint daher als Voraussetzung dafür, dass unterschiedliche kulturelle Perspektiven zur Bereicherung in der ELTERN-AG werden.

### 9.2.5 Sitzungsaufbau

Der Blick auf die Implementationsgenauigkeit umfasst auch die Auseinandersetzung damit, inwiefern der konzeptionell vorgesehene Sitzungsaufbau eines Programmes in der Praxis umgesetzt wird.

Wie im Kap. 9.2 (sowie ausführlich in Kap. 3.3.2) beschrieben, sieht das ELTERN-AG-Manual vor, dass jedes einzelne ELTERN-AG-Treffen in seiner Struktur äquivalent dreigliedrig mit wiederkehrenden ritualisierten Elementen aufgebaut werden soll. Da diese Dreigliedrigkeit Erkennungsmerkmal und zentrales Element der Konzeption ist, gilt es hier insbesondere zu fragen, inwiefern die Umsetzung auch tatsächlich gelingt. In Interviews und Sitzungsdokumentationen bestätigen die ELTERN-AG-MentorInnen die Einhaltung des generellen Sitzungsaufbaus. Der Zeitumfang, der konzeptionell auf 30 Minuten pro Element festgelegt ist, variiert allerdings in der Realität teilweise – häufig zugunsten des Wunsches der Eltern nach mehr Zeit für Austausch. Auch die vorgesehene Abfolge der Elemente (1. Erfahrungsaustausch/soziales Lernen, 2. Stressmanagement/Emotion, 3. Wissen/Kognition) wird teilweise in den Gruppentreffen geändert.

Ein weiterer Diskussionsaspekt betrifft den Elterneinbezug. So sieht das Konzept der ELTERN-AG neben dem dreigliedrigen Aufbau der einzelnen Sitzungen eine Gliederung der gesamten ELTERN-AG in verschiedene Phasen vor: die *Vorlaufphase* zur Sozialraumerkundung und Elternwerbung, die *Einführungsphase* in den ersten zehn Sitzungen und die *Vertiefungs-/Konsolidierungsphase* in den darauf folgenden Sitzungen, in denen die TeilnehmerInnen dazu ermutigt werden, die Treffen mit den gleichen Strukturen und Abläufen – wie in der Einführungsphase kennengelernt – eigenverantwortlich(er) (mit) zu gestalten. Dieses ist insofern wichtig, als die ELTERN-AG im Sinne ihres Empowerment-Ansatzes damit wirbt, dass Eltern zunehmend in die eigenständige Durchführung der Treffen hineinwachsen und sich im Anschluss an den 20-wöchigen Kurs weiterhin als selbstorganisierte und sozialräumlich vernetzte Gruppe treffen. Diese erwünschte Beteiligung, Eigeninitiative und Vorbereitung ist bei den ELTERN-AG-Eltern sehr unterschiedlich ausgeprägt. Insbesondere die Eltern zu selbstorganisierten Nachtreffen zu motivieren, ist eine der größten Umsetzungsherausforderungen, vor denen die MentorInnen stehen. Neben individuellen Gründen, wie veränderter Lebenssituation oder Verpflichtungen der Eltern (beispielsweise durch eine Arbeitsaufnahme oder eine erneute Schwangerschaft), begründen die MentorInnen dieses auch mit mangelnder Selbstorganisationsfähigkeit der Zielgruppe. Da die überwiegende Mehrheit der

TeilnehmerInnen sich aber wünscht, sich auch über die 20 vorgesehen Treffen hinaus weiter zu treffen und ein eigenorganisiertes Weitertreffen einiger (Teil-)Gruppen auch gelingt, gilt es, in zukünftiger Forschung zur ELTERN-AG näher zu klären, welche Aspekte es sind, die zu einem solchen *Empowerment* der Eltern beitragen.

### 9.2.6 Themen und Methoden

Die Themen für den Wissens-/Kognitionsteil jeder Sitzung werden zu Beginn jeder ELTERN-AG individuell durch die teilnehmenden Eltern ausgewählt und können daher variieren. Das fehlende Curriculum könnte als Kritikpunkt im Rahmen der Diskussion um die Implementierungsgenauigkeit und Vergleichbarkeit der einzelnen ELTERN-AGs aufgeführt werden. Es darf aber an dieser Stelle nicht unbeachtet bleiben, dass dieses explizit zum Konzept der ELTERN-AG gehört und die Auswahl der Themen auch nicht im Vordergrund des Programmes steht. Die Sitzungsdocumentationen der MentorInnen zeigen, dass die inhaltlichen Themen trotz Verzicht auf ein Curriculum über die verschiedenen ELTERN-AGs hinweg stark übereinstimmen. Sie umfassen überwiegend Aspekte von Familie und Erziehung und insbesondere die Bewältigung schwieriger Situationen wie Wut und Trotzanfälligkeiten von Kindern oder anderer Konflikt- und Stresssituationen im Erziehungsalltag sowie die Themenbereiche *Ernährung*, *Sprachentwicklungsförderung*, *Sauberkeitserziehung* oder *Schlafverhalten* der Kinder. Damit bestätigt sich der wissenschaftliche Befund, dass sich die Themen, welche sozial benachteiligten Eltern in solch einem Rahmen wichtig sind, nicht von denen anderer Eltern aus der Mittelschicht unterscheiden. So stehen nach Bird und Hübner (2013, S. 111) ganz oben auf der Wunschthemenliste von Eltern allgemeine Erziehungs- und Förderungsfragen sowie Fragen, „(...) die sich aus den Entwicklungsphasen des Kindes ergeben“.

Für die im Konzept vorgesehene individuelle Gestaltung der Sitzungen verfügen die MentorInnen über einen im Rahmen ihrer Qualifizierung vermittelten *Methodenkoffer*, aus denen sie die jeweils geeigneten Methoden auswählen können. Auch für die Methoden kann daher die Implementierungsgenauigkeit nicht genau geprüft werden. Die MentorInnen setzen in allen drei Elementen *vielfältige* Methoden ein. Näher zu betrachten ist an dieser Stelle die thematische und methodische Ausgestaltung des Stressmanagement-Teils „Relax“. Die Erfahrungen der MentorInnen zeigen, dass es sich dabei um das am schwierigsten zu implementierende Element handelt. So sind nicht alle Elterngruppen offen für die Erprobung der in diesem Teil vorgesehenen Entspannungsübungen, sodass MentorInnen hier sorgfältig Methoden auswählen müssen und gelegentlich dieses Element zeitlich geringer halten als den Austausch- und Wissensteil.

### 9.2.7 Settings

Einen wesentlichen Aspekt für die Diskussion der Implementierungsgenauigkeit stellt der Settingansatz dar. Wie im Kap. 6.3.1 beschrieben, konnte der Settingansatz aufgrund zu kleiner Stichproben in der Evaluation der ELTERN-AG nicht ausreichend quantitativ untersucht werden. Da er aber als bedeutsam für die Implementierungsgenauigkeit und auch die Programmwirksamkeit zu sein scheint, sollte er in folgenden Evaluationen der ELTERN-AG sowie darüber hinaus in Evaluationen anderer Elternprogramme eine stärkere Berücksichtigung finden. Dennoch können durch die Befragungen von Eltern, MentorInnen und Trägern in den verschiedenen Setting-Anbindungen verschiedene Faktoren identifiziert werden, die Einfluss auf die Implementation der ELTERN-AG nehmen.

**Setting „Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahme“:** In diesem Setting wurde die ELTERN-AG als freiwilliges, paralleles Angebot für junge alleinerziehende Mütter mit einer Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahme der Arbeitsagentur zur Vermittlung in Ausbildung oder Arbeit (gemäß § 54 SGB III) kombiniert. Das Angebot der ELTERN-AG fand im gleichen Haus statt, in dem auch der Unterricht im Rahmen der Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahme durchgeführt wurde. Die Räumlichkeiten und die Umgebung waren den teilnehmenden Müttern von daher bekannt, ebenso die MitarbeiterInnen des Trägers, welche für die Kinderbetreuung bereit standen. Diese Rahmenbedingungen erleichterten auch die Akquise der Mütter. Die ELTERN-AG wurde von MentorInnen durchgeführt, die nicht MitarbeiterInnen des Trägers waren. Als positive Erfahrung mit diesem Setting zeigte sich im Rahmen der Untersuchung, dass die jungen Mütter eine weitere Hilfe für die Strukturierung ihres (Erziehungs-)Alltags bekamen und sich darüber austauschen konnten, wie sich Ausbildung bzw. Arbeit und die Aufgaben als Mutter verbinden lassen. Dazu gehörte beispielsweise auch eine Reflexion der Mutter-Kind-Beziehung oder der zeitlichen Trennung vom Kind, wenn dieses betreut wurde, damit die Mutter die Praxiszeit bei einem potenziellen Ausbildungs- oder Arbeitgeber aufnehmen konnte. Eine solche erfolgreiche Aufnahme noch bevor die gesamte Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahme abgeschlossen war, führte aber auch gleichzeitig dazu, dass die vermittelten Mütter nicht mehr an der am Vormittag stattfindenden ELTERN-AG teilnehmen konnten. Daher war die Abbruchquote in diesem Setting im Vergleich zu den anderen ELTERN-AGs am höchsten. Für zukünftige ELTERN-AGs in diesem Setting empfiehlt es sich daher, den wöchentlichen Termin für das Gruppentreffen so festzulegen, dass auch Eltern, die in die praktische Phase der Maßnahme vermittelt werden, weiter an der ELTERN-AG teilnehmen können, (z. B. nachmittags), oder mit der Ausbildungs- bzw. Arbeitsstelle zu vereinbaren, dass diese Eltern noch an den verbleibenden Treffen Zeit für die ELTERN-AG bekommen.



**Setting „Betreutes Wohnen“:** Die ELTERN-AG im Setting „Betreutes Wohnen“ fand in Einrichtungen statt, in denen (gemäß § 19 SGB VIII) alleinerziehenden jungen Eltern – in der Regel Müttern – mit Kindern unter sechs Jahren Betreuung und Unterkunft in einer geeigneten Wohnform angeboten wird, um sie bei der Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen und für eine selbstbestimmte Lebensführung und die Übernahme einer verantwortungsbewussten Elternrolle zu stärken. Für die untersuchte ELTERN-AG in diesem Setting war die Teilnahme der Mütter am Programm als ein Angebot im Rahmen des betreuten Wohnens verpflichtend, was sie von den ELTERN-AGs aus den anderen Settings unterscheidet. Die ELTERN-AG konnte aus Sicht der interviewten Eltern, MentorInnen und Trägerleitung in diesem Setting das Empowerment der Mütter und damit die Entwicklung zur selbstbestimmten Lebensführung als Anliegen der Einrichtungen unterstützen. Als ein weiterer Vorteil wurde angesehen, dass die ELTERN-AG, da sie von externen MentorInnen durchgeführt wurde, den teilnehmenden Eltern eine weitere Ansprechperson und eine weitere Perspektive auf Erziehung vermitteln konnte. Herausforderungen können sich dabei zeigen, wenn die Inhalte der ELTERN-AG und die Empowerment-Haltung nicht mit dem pädagogischen Konzept der Einrichtung übereinstimmen.

Durch die verpflichtende Teilnahme zeigte sich zwar in diesem Setting eine sehr hohe Teilnahmekontinuität, aufgrund einer im Vergleich zu den anderen ELTERN-AG-Settings durchschnittlich niedrigeren Zufriedenheit ist jedoch davon auszugehen, dass gerade die Verpflichtung von Eltern auch als Bevormundung wahrgenommen werden kann, was den Spaß an der Teilnahme und den wahrgenommenen Nutzen für sich selbst und dadurch auch die Zufriedenheit verringern kann. Anhand der Interviews wurde außerdem deutlich, dass die interessierten Teilnehmerinnen sich durch diejenigen, die weniger an der ELTERN-AG interessiert waren, aber trotzdem teilnehmen mussten, gestört fühlten. Es ist daher zu empfehlen, dass auch in diesem Setting, wie in allen anderen Settings, die Teilnahme freiwillig erfolgt, damit diejenigen, die teilnehmen, davon profitieren können, indem die Gruppenatmosphäre nicht von anderen Eltern, die nicht freiwillig teilnehmen, verschlechtert wird.<sup>155</sup> Auch für die Aufnahmebereitschaft der Eltern, Anregungen im Erziehungsalltag umzusetzen, ist es wichtig, dass sie die Treffen aus Interesse besuchen und mit Spaß erleben können. Als eine weitere Empfehlung leitet sich aus der Untersuchung für dieses Setting ein besonderer Bedarf an Absprachen der externen MentorInnen mit der Einrichtung zu den Rahmenbedingungen und der Vermittlung des ELTERN-AG-Konzepts ab, damit vorher geklärt werden kann, ob die pädagogischen Konzepte von ELTERN-AG und Träger ausreichend übereinstimmen.

---

<sup>155</sup> Inzwischen wird die Freiwilligkeit der Teilnahme durch die MAPP-Empowerment gGmbH vorausgesetzt.

**Setting „Kindertagesstätte“:** ELTERN-AGs, die zu diesem Setting zählten, wurden in einer Kindertagesstätte für Eltern, deren Kinder dort betreut wurden, durchgeführt. Dabei wurden die untersuchten ELTERN-AGs von MentorInnen begleitet, die auch ErzieherInnen in der Kindertagesstätte waren oder aus einem Team mit je einer eigenen Fachkraft der Kindertagesstätte und einer weiteren Fachkraft aus einer anderen Einrichtung des Trägers bestanden. Dieses Setting zeigte im Rahmen der Untersuchung den Vorteil, dass die Akquise der Eltern vergleichsweise einfach war, weil Eltern direkt angesprochen und eingeladen werden konnten. In der Regel standen auch Räumlichkeiten zur Verfügung und es konnte ohne zusätzlichen Aufwand eine Kinderbetreuung gewährleistet werden, da die ELTERN-AG während eines Termins stattfand, bei dem die Kinder in der Einrichtung noch betreut wurden. In Bezug auf die Doppelrolle der MentorInnen als Gruppenbegleitung der Eltern und ErzieherInnen der Kinder finden sich in den Interviews sowohl mit Eltern, als auch mit MentorInnen positive Einschätzungen, obwohl zunächst anzunehmen war, dass von Seiten der Eltern auch Befürchtungen bestehen könnten, wenn die ErzieherInnen als MentorInnen etwas von den Erziehungsproblemen der Eltern erfahren. Dies wurde jedoch von den befragten Beteiligten *als Vorteil* angesehen, da es zu einem größeren gegenseitigen Verständnis führte.

Die untersuchten ELTERN-AGs in diesem Setting wiesen im Vergleich zu den ELTERN-AGs aus den anderen Settings positive Besonderheiten auf: Die Eltern hatten durchschnittlich die meisten Erwartungen an das Programm und trauten der ELTERN-AG somit von vorneherein auch mehr zu als die Eltern in den anderen Settings. Sie gaben der ELTERN-AG die vergleichsweise höchste Durchschnittsnote und zudem trafen sich in diesem Setting durchschnittlich am meisten Eltern auch nach Programmabschluss noch selbstorganisiert weiter. Die qualitativen Ergebnisse aus Interviews mit Eltern, MentorInnen und Trägerleitungen verweisen als weitere Vorteile dieses Setting auch darauf, dass ErzieherInnen als MentorInnen die Eltern besser kennenlernen und dadurch auch deren Kinder besser verstehen können. Im Austausch mit den ErzieherInnen der Kinder können zudem kurzfristig auch positive Auswirkungen der von den Eltern in der ELTERN-AG erfahrenen und dann eingesetzten Erziehungsregeln, Tipps und Tricks beobachtet und wiederum an Eltern zurückgemeldet werden. Dadurch kann die ELTERN-AG auch die Erziehungspartnerschaft von Kindertagesstätte und Eltern unterstützen. Zudem zeigte sich in der Untersuchung, dass die Eltern aus den ELTERN-AGs sich stärker in die Einrichtung einbrachten und für diese engagierten. Von den interviewten Eltern wurde empfohlen, die ELTERN-AG als kontinuierliches Angebot der Kindertagesstätten zu verankern.

Dennoch sollte – neben der genannten Vorteile – die mit dem Setting verbundene Doppelrolle von Fachkräften als ErzieherInnen und MentorInnen nicht nur im Hinblick auf die Vertraulichkeit des

elterlichen Hintergrundes, sondern auch im Hinblick auf die möglichen Belastungen für die eingesetzten ErzieherInnen gut durchdacht werden.

**Setting „Familienzentrum“:** Während beim Setting „Kindertagesstätte“ die Kinder der Eltern aus den ELTERN-AGs in der selben Einrichtung betreut werden, in der die ELTERN-AG stattfindet, und sich alle teilnehmenden Eltern dort auch regelmäßig begegnen, kommen in den ELTERN-AGs, die in Familienzentren angeboten werden, auch Eltern zusammen, deren Kinder in *unterschiedlichen* Einrichtungen betreut werden oder die ihre Kinder selbst betreuen. Möglich ist auch eine Kombination, wenn das Familienzentrum fest an eine Kindertagesstätte angebunden ist und in der ELTERN-AG Eltern aus dieser Einrichtung mit Eltern aus weiteren Einrichtungen zusammen kommen. Damit ergibt sich für die ELTERN-AGs aus diesem Setting eine größere Gruppenheterogenität.

Für Träger im Setting „Familienzentrum“ besteht ein Vorteil der ELTERN-AG darin, dass ein Angebot für Eltern aus sozial benachteiligten Lebenslagen bereitgehalten werden kann. Aus den Interviews mit Trägerleitungen und MentorInnen wurde deutlich, dass die Träger vor der Realisierung des Angebotes der ELTERN-AG durch verschiedene Methoden versucht hatten, diese Zielgruppe zu erreichen, es ihnen aber erst mit der ELTERN-AG gelang. Ein weiterer Vorteil für Träger und Eltern in diesem Setting besteht darin, dass die Eltern bereits parallel oder nach dem Abschluss der ELTERN-AG zur Teilnahme an anderen Angeboten des Familienzentrums – beispielsweise einem niedrigschwelligen Elternangebot oder einer ELTERN-Kind-Gruppe – motiviert werden können. Gibt es noch kein attraktives Angebot für die Eltern nach der ELTERN-AG, kann ihr Abschluss als Anlass genutzt werden, beispielsweise ein Elterncafé einzurichten. Da es auch vorkommt, dass mehrere Angebote parallel stattfinden, sollten Familienzentren bei der Durchführung von ELTERN-AGs darauf achten, dass Räumlichkeiten kontinuierlich für die Nutzung zur Verfügung stehen. Hat ein Familienzentrum keine angeschlossene Kindertagesstätte, kann die Eltern-Akquise aufwendiger werden. Hier ist es von Vorteil, wenn die Einrichtung mit anderen lokalen Akteuren bereits gut vernetzt ist und für die Akquise von Eltern zusammenarbeitet.

**Setting „Offene Gruppe“:** Als „Offene Gruppe“ wurde im Rahmen der Untersuchung ein Setting benannt, bei dem ein Träger eine ELTERN-AG nicht vorrangig für Eltern einer bestimmten Einrichtung, sondern für Eltern aus verschiedenen Einrichtungen und Wohnvierteln und offen für alle Zielgruppeneltern anbietet. Dabei wurden die ELTERN-AGs zwar in bestimmten Räumlichkeiten – etwa in einer Kindertagesstätte – durchgeführt, es konnten aber (vermittelt über verschiedene MultiplikatorInnen eines Ortes bzw. einer Stadt) unterschiedliche akquirierte Eltern daran teilnehmen. Dadurch wiesen diese ELTERN-AGs im Vergleich zu den ELTERN-AGs aus den anderen

Settings eine größere Heterogenität beispielsweise in Bezug auf die Verteilung des Wohnortes auf. Die Eltern-Akquise war hier aufwändiger als bei den anderen Settings, da über verschiedene MultiplikatorInnen Eltern akquiriert werden mussten. Für den Träger erwies sich das aber langfristig auch als Vorteil, weil nach Durchführung der ersten ELTERN-AG nachhaltige Kontakte zu diesen MultiplikatorInnen entstanden sind, was die Akquise für weitere ELTERN-AGs erleichtert. Laut Interviewaussagen spricht sich die ELTERN-AG nach mehrmaliger Durchführung auch durch Mund-zu-Mund-Propaganda unter den Eltern herum. Um nicht als Konkurrenz von den anderen Einrichtungen, mit denen man für die Akquise von Eltern zusammenarbeiten möchte, wahrgenommen zu werden, empfiehlt es sich, auf die Besonderheiten der ELTERN-AG hinzuweisen und gegenseitige Vorteile einer Kooperation zu identifizieren.

Eine Besonderheit zeigte sich in diesem Setting darin, dass sich im Durchschnitt deutlich weniger Eltern nach Programmabschluss selbstorganisiert weiter getroffen haben. Ein Grund dafür ist in der Streuung der Wohngegenden zu sehen: Die interviewten Eltern berichteten, dass sie längere Wege zurücklegen mussten, um sich zu treffen. Diese Rahmenbedingungen können sich also für die anhaltende Vernetzung der Eltern als schwieriger erweisen.

Zusammenfassend scheint es, dass ELTERN-AGs, welche in Kindertageseinrichtungen oder Familienzentren von den dort tätigen ErzieherInnen durchgeführt werden, besonders konzeptionsgetreu und erfolgversprechend von den MentorInnen umgesetzt werden können. Dieses bestätigt auch den von Sterzing (2011) beschriebenen Trend bei Programmen für Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen allgemein: „Erfolgversprechend erscheint die Tendenz, Programme an Kindertagesstätten anzubinden. Die Vorteile liegen darin, dass die Kita ein Ort ist, an dem die Eltern bereits sind und der außerdem in der Regel für die Eltern positiv besetzt ist. Teilweise wird die Kooperation noch dadurch vertieft, dass die Programme ein zum Elternkurs parallel laufendes Angebot für die Kinder durch die Erzieherin vorsehen oder während des Kurses Betreuung für die Kinder der teilnehmenden Eltern in der Kita angeboten wird“ (Sterzing 2011, S. 46).

In zukünftiger Forschung sollte der Frage nach der Bedeutung des Settings für die Implementation – und darüber hinaus auch für die Wirksamkeit – von ELTERN-AGs vertiefter nachgegangen werden.

### **9.3 Angemessenheit und Realisierung des Forschungsdesigns**

Die Evaluation der ELTERN-AG wurde auf Basis der Standards der Deutschen Gesellschaft für Evaluation (Deutsche Gesellschaft für Evaluation 2008; DeGEval) geplant. In Anlehnung an Fleth (2010, S. 94ff.) befindet sich im Anhang 5 ein ausführlicher Überblick darüber, welche der von der DeGEval definierten Standards in der Umsetzung der Evaluation der ELTERN-AG Anwendung

fanden und wo es ggf. Einschränkungen gab. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Evaluation die vier Standards der DeGEval – 1) Nützlichkeit, 2) Durchführbarkeit, 3) Fairness und 4) Genauigkeit – weitgehend erfüllt.

In den folgenden Kapiteln wird das Evaluationsdesign der ELTERN-AG – eine Panelstudie mit quasi-experimentellem Design und Kontrollgruppe mit einer Kombination aus quantitativen und qualitativen Methoden und mehreren Messzeitpunkten – hinsichtlich der Fragen in den Blick genommen, ob das geplante Studiendesign angemessen war, realisiert werden konnte und inwiefern sich zentrale Aspekte der Methodik für die wissenschaftliche Begleitung einer Familienbildungsmaßnahme für Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen bewährt – oder auch nicht bewährt – haben.

### 9.3.1 Das quasi-experimentelle Design der ELTERN-AG-Evaluation

Die Evaluation der ELTERN-AG wurde als Panelstudie mit quasi-experimentellem Design durchgeführt. Hier setzt bereits der erste Diskussionspunkt an: Um wissenschaftlichen Standards zu genügen, wird in der Wirkungsforschung der Anspruch erhoben, dass verstärkt *randomisierte kontrollierte* Studien (RCT, randomized controlled trial) durchgeführt werden sollten. Dieses Forschungsdesign, auch als „Goldstandard“ bezeichnet (s. z. B. Kromrey 2001, S. 122), wird in der evidenzbasierten medizinischen Forschung, aber auch in der empirischen psychologischen und pädagogischen Forschung angewendet, um die Wirkung von Maßnahmen nachzuweisen (s. zur Beurteilung anhand von Evidenzkriterien Kap. 4.2.1). Dieser Anspruch an das Design einer Wirkungsanalyse war bei der Evaluation der ELTERN-AG nicht realistisch. Zentrales Anliegen des Programmes war es, die Zielgruppe *überhaupt* erst einmal zu erreichen und für die Programmteilnahme zu gewinnen. Eine zufällige Zuordnung von Eltern zur Treatment- oder Kontrollgruppe sollte explizit nicht vorgenommen werden, da alle Eltern, welche Interesse an der ELTERN-AG hatten, auch die Möglichkeit erhalten sollten, tatsächlich daran teilzunehmen. Auch gab es keine Wartegruppen, aus denen die Kontrollgruppe hätte akquiriert werden können (s. zur Kontrollgruppenakquise Kap. 9.3.2).

Dass kein randomisiertes Design realisiert werden konnte, ist bei Evaluationen von Eltern-Kursen keine Seltenheit, was nicht verwunderlich ist, wenn man sich (wie im Kap. 4 dargestellt) vor Augen führt, dass es in Deutschland allgemein ein großes Defizit an Qualitätssicherung zu Präventionsprogrammen gibt und die quantitativ orientierte Wirkungsforschung sich – wie Correll und Lepperhoff (2013, S. 15) betonen – in Deutschland erst in den Anfängen befindet (Heinrichs et al. 2007, S. 143.). Auch ist mit Ziegler (2010) zu fragen, ob der höchste Standard, der „Goldstandard“ des experimentellen Designs, in diesem Bereich überhaupt angemessen ist. Für die

Evaluation der ELTERN-AG, in welcher die Untersuchungen sich auf Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen bezogen, konnte es nicht im Fokus stehen, eine randomisiert kontrollierte Studie umzusetzen, nur um den Ansprüchen der Wirkungsforschung zu entsprechen. Stattdessen ging es in erster Linie darum, ein Forschungsdesign zu entwerfen, welches den Besonderheiten der Zielgruppe *angemessen* war und mit dieser tatsächlich auch *umgesetzt* werden konnte. Denn dass Forschungsdesigns nicht immer umfänglich auch so realisiert werden (können), wie sie geplant worden waren, ist keine Besonderheit, sondern vielmehr Realität im Forschungsalltag. Rauer (2009) berichtet beispielsweise für die Evaluation von „Starke Eltern – starke Kinder“ über sehr starke Abweichungen vom geplanten Untersuchungsdesign: „Nachdem sich nach einem halben Jahr intensiver Bemühungen abzeichnete, dass die vorgesehene Klientel nicht im erforderlichen Umfang erreichbar war, sind die Bedingungen für die Teilnahme verändert worden, um die Evaluation nicht völlig platzen zu lassen“ (Rauer 2009, S. 72). In vielen Evaluationsberichten bleibt die Beschreibung einer nachvollziehbaren Reflexion der Angemessenheit und Realisierung des geplanten Forschungsdesigns – welche für Folgeuntersuchungen und ähnlich angelegte Untersuchungen anderer Programme äußerst hilfreich sein könnte – allerdings aus.

Wie im Kap. 6.3 dargestellt, konnte der geplante Stichprobenumfang in der Evaluation der ELTERN-AG auch tatsächlich umgesetzt werden – wenn auch die Kontrollgruppenakquise und die Realisierung der Follow-up-Termine größerer Anstrengungen bedurften (s. dazu die folgenden Kap. 9.3.2 und Kap. 9.3.3).

### **9.3.2 Das Kontrollgruppendesign (Rekrutierung und Haltung)**

Das Kontrollgruppen-Design sah vor, aus jedem Sozialraum, in dem eine ELTERN-AG begleitet wurde, Eltern und ihre jeweils jüngsten Kinder für eine Kontrollgruppenteilnahme zu gewinnen, die zu allen Messzeitpunkten mit den gleichen Instrumenten untersucht werden sollten, wie die ELTERN-AG-TeilnehmerInnen, aber nicht selber an einer ELTERN-AG teilnehmen würden (s. Kap. 6.5).

Die Akquise einer angemessenen Kontrollgruppe gestaltete sich als eine der schwierigsten Schritte bei der Umsetzung des Evaluationsdesigns – was bei Programmevaluationen nicht selten der Fall ist. Da die ELTERN-AG mit aufsuchendem Ansatz konzipiert ist, gab es bisher – anders als bei anderen Elternprogrammen (z. B. „Starke Eltern – Starke Kinder“; Rauer 2009, S. 40ff.) – auch keine Wartegruppen mit Eltern, die noch nicht am Programm teilnahmen und als Kontrollgruppe hätten gewonnen werden können. Bei der Gewinnung von Kontrollgruppeneltern über Wartegruppen besteht der Vorteil darin, dass diese sich für eine Programmteilnahme interessieren und sich – insbesondere wenn eine Randomisierung stattgefunden hat – in diesem Punkt daher nicht von den Treatment-Eltern unterscheiden. Anzumerken ist dabei, dass aber auch das Vorhandensein eines

Wartegruppensystems nicht per se eine unkomplizierte und erfolgreiche Kontrollgruppen-Rekrutierung garantiert (s. beispielsweise die diesbezüglichen Probleme bei der Evaluation des Programmes „Starke Eltern – Starke Kinder“; Rauer 2009, S. 71f.). Insgesamt ist es bei Evaluationen von Elternprogramm noch immer eher eine Seltenheit, wenn diese mit einer Warte-Kontrollgruppe durchgeführt werden können. So berichten Lösel et al. (2006b, S. 123, Tab. III-1), dass unter den von ihnen gefundenen Elternprogramm-Evaluationen (n=27) mit Kontrollgruppendesign die Kontrollgruppen zu 77,8 % „unbehandelte Kontrollgruppen“ und nur zu 18,5 % „Warte-Kontrollgruppen“ waren. Nur in einer einzigen Studie (3,7 %) fanden sie eine „Kontrollgruppe mit alternativer Behandlung“.

Das Vorgehen in der Evaluation der ELTERN-AG zur erfolgreichen Kontrollgruppengewinnung lag – statt in der Gewinnung über Wartegruppen – darin, enge Kooperationen mit den Trägern vor Ort einzugehen, bei welchen untersuchte ELTERN-AGs stattfanden. Sie wurden dazu gewonnen, Eltern für die Zusammenstellung der Kontrollgruppe zu vermitteln. Diese mussten aus dem gleichen Sozialraum wie die ELTERN-AG-Eltern stammen und die gleichen Zielgruppenkriterien erfüllen. So wurden, wenn die ELTERN-AG beispielsweise für Eltern einer Kindertagesstätte angeboten wurde, Eltern mit den gleichen Zielgruppenkriterien für die Teilnahme an der Kontrollgruppe angesprochen, die ihr Kind ebenfalls in dieser Einrichtung betreuen ließen, aber nicht an der ELTERN-AG teilnahmen.

Während sich die *Akquise* der Kontrollgruppeneltern als Herausforderung darstellte, kann die *Aufrechterhaltung* der Kontrollgruppe als sehr gelungen bewertet werden: In der Kontrollgruppe gab es über alle Messzeitpunkte hinweg so gut wie keinen Drop-out (s. Kap. 6.3). Ein Faktor, der in diesem Zusammenhang Erwähnung finden soll, wird im Folgenden beschrieben: Da die Eltern, die für eine Kontrollgruppe gewonnen werden sollten, anders als die ELTERN-AG-TeilnehmerInnen keinen besonderen Anreiz für eine Befragungsteilnahme hatten, wurde ihnen für die Teilnahme an den Fragebogenbefragungen und Entwicklungstestungen ihres jeweils jüngsten Kindes zu jedem Messzeitpunkt eine geringfügige Aufwandsentschädigung von 15,- ausgezahlt. Die Forschungslage zu solch einer Vorgehensweise ist bislang nicht eindeutig. So beschreibt Heinrichs (2006; auch Heinrichs et al. 2006a), dass sich ein finanzielles Anreizsystem insbesondere bei sozial benachteiligten Familien positiv auf deren Teilnahme an einer Untersuchung auswirkt. Bei der Evaluation des „Rendsburger Elterntrainings“ (Egert 2009, S. 294) hingegen konnte die Ankündigung einer Aufwandsentschädigung die Rücklaufquote nicht beeinflussen. In der Evaluation der ELTERN-AG wurde der Einfluss des finanziellen Anreizsystems nicht explizit überprüft. Aus den Gesprächen mit den Kontrollgruppeneltern ging allerdings hervor, dass sie die Aufwandsentschädigung sehr gerne annahmen – wenn auch einige Eltern betonten, dass sie auch ohne eine solche Entschädigung gerne teilgenommen haben.

Als zentraler Erfolgsfaktor bei der Aufrechterhaltung der Kontrollgruppe kann angesehen werden, dass das Evaluationsteam in engem Kontakt mit den Eltern der Kontrollgruppe stand. So wurden sie vor jedem anstehenden Messzeitpunkt telefonisch angerufen und zur Teilnahme persönlich eingeladen. Darüber hinaus wurden sie ein paar Tage vor dem jeweiligen Erhebungstermin erneut mit einer einladend gestalteten Postkarte an die Befragung erinnert. Ein großes Interesse zeigten die Kontrollgruppeneltern – ebenso wie die Eltern der Treatmentgruppe – zudem daran, dass sie nach Abschluss der Evaluation ein ausführliches Entwicklungsprofil ihrer Kinder anhand der vorgenommenen Entwicklungstestungen zur Verfügung gestellt bekamen. Wie groß der Einfluss der verschiedenen Faktoren auf den ausbleibenden Drop-out der Eltern tatsächlich war, wurde im Rahmen der Evaluation der ELTERN-AG nicht geklärt. Dieses wäre für Folgeforschungen zur Akquise und Aufrechterhaltung von Evaluations-TeilnehmerInnen insbesondere für die Zielgruppe *Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen* wünschenswert.

### 9.3.3 Evaluations-Drop-out

Während ein Ausstieg von Kontrollgruppeneltern aus der Evaluation über alle Messzeitpunkte hinweg, wie im Kap. 9.3.2 dargestellt, ausblieb, stellt der Drop-out in der Treatmentgruppe einen zu diskutierenden Aspekt der Evaluation der ELTERN-AG dar. Im Kap. 6.6 wurden die diesbezüglichen Zahlen sowie Ergebnisse der Drop-out-Analyse ausführlich dargestellt und erläutert. Als besonders hoch ist der Evaluations-Drop-out vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt bei den Eltern zu erachten, die an der Befragung mit dem Eltern-Fragebogen-Set teilnahmen (36,8 %), wobei an dieser Stelle noch einmal zu betonen ist, dass es sich bei den beschriebenen Drop-out-Quoten um den Ausstieg aus dem *Evaluations-Panel* und nicht notwendigerweise auch aus der *Programmteilnahme* handelte (s. dazu die Erläuterungen in Kap. 6.6).

Allgemein muss ein hoher Drop-out bei einem Programm wie der ELTERN-AG nicht als ungewöhnlich erachtet werden. Vielmehr stellt sich hierbei eines der Hauptprobleme standardisierter Elternkurse dar, das laut Marzinzik und Kluwe (2005, S. 13) insbesondere für Familien mit einer größeren Anzahl von Risikofaktoren gültig ist: „So lässt sich eine höhere Drop-out-Rate bei Alleinerziehenden und Familien, die von besonderen sozioökonomischen Nachteilen, sozialer Isolation oder hohen Belastungen in sozialen Beziehungen betroffen sind, feststellen“ (Marzinzik und Kluwe 2005, S. 13). Fehlende Werte sind nach Mayer (2012, S. 207) „(...) nahezu allgegenwärtig in der Forschung.“ Die zentrale Frage sollte daher nicht lauten, *ob* fehlende Werte in einer Evaluation vorkommen, sondern, welche Auswirkungen diese für die Evaluationsergebnisse haben und ob über den Umgang damit berichtet wird.



In der Wirkungsforschung ist es üblich, in diesem Sinne Drop-out-Analysen durchzuführen. Mit dem Kap. 6.6 wurde eine entsprechende Analyse für die Evaluation der ELTERN-AG vorgestellt. Wie damit aufgezeigt werden konnte, waren die Ausgangswerte der Eltern insbesondere bezüglich der Zielgruppenzugehörigkeit und des Sozialstatus sowie der wahrgenommenen sozialen Unterstützung, des Erziehungsverhaltens und des Kompetenzgefühls nicht ausschlaggebend für einen Abbruch der Teilnahme an der wissenschaftlichen Untersuchung. Vielmehr betrifft der Drop-out Aspekte, die sich bereits unter anderen Diskussionspunkten als relevant gezeigt haben: So scheint der Hauptgrund für den vergleichsweise hohen Drop-out die unter 9.2.7 schon zur Diskussion gebrachte Setting-Anbindung zu betreffen: Insbesondere in untersuchten ELTERN-AGs, die an das Setting *Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahme* angebinden waren, wiesen einen erhöhten Drop-out sowohl bezüglich Evaluations- als auch Programmteilnahme auf. Dafür sind einige praktische Gründe ersichtlich. So können beispielsweise Eltern, die im Verlauf der ELTERN-AG-Treffen über die parallel absolvierte Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahme einen Praktikums- oder Ausbildungsplatz erhalten, aus zeitlichen Gründen nicht mehr weiter an den ELTERN-AG-Treffen teilnehmen. Untersuchungsrelevant erscheint für eine zukünftige vertiefte Setting-Analyse über solch offensichtlichen Gründe hinaus eher die Frage, inwiefern die Anbindung von Elternkursen an solche Settings auch Aspekte wie die Einstellung der TeilnehmerInnen, die Freiwilligkeit und damit verbunden die Niedrigschwelligkeit betreffen.

### 9.3.4 Festlegung der Messzeitpunkte

Ein weiterer zentraler Aspekt bei der Betrachtung des Untersuchungsdesigns betrifft die Wahl der Messzeitpunkte. Auch hierbei galt es bei der Gestaltung des Designs, die Zielgruppe, für welche die Teilnahme an Befragungen im Rahmen von Evaluationen eher fremd ist, im Blick zu behalten.

Die Datenerhebung in den ELTERN-AGs wurde bei Programmbeginn und Programmende nach Möglichkeit zentral vor Ort bei einem der ELTERN-AG-Gruppentreffen mit den Eltern und ihren Kindern durchgeführt. Es wurde festgelegt, den ersten Messzeitpunkt nicht auf das erste, sondern auf das zweite ELTERN-AG-Treffen zu legen. So erschien es als problematisch, die TeilnehmerInnen bereits beim *ersten* Treffen ganz zu Beginn der ELTERN-AG zu befragen, wenn sie zunächst Vertrauen auf- und Ängste abbauen sollen. Ebenso wurde in der Planung darauf verzichtet, den zweiten Messzeitpunkt für das *letzte* ELTERN-AG-Treffen vorzusehen. Stattdessen wurde der zweite Messzeitpunkt auf das *vorletzte* Gruppentreffen gelegt. Die Erfahrungen der Evaluation verweisen darauf, dass diese Überlegungen zu Recht in das Evaluationsdesign eingeflossen sind. Die Rückmeldungen der MentorInnen zeigen, dass diese das Treffen ebenfalls als ungünstig für den ersten Messzeitpunkt erachtet hätten. Neben dem generellen Anliegen des erstens Treffens

(Vorstellung und erstes Kennen lernen) wurden die Eltern hier durch die MentorInnen zunächst über das Evaluationsvorhaben erstinformiert und um ihre Teilnahme gebeten. Auch die Durchführung des zweiten Messzeitpunkts beim vorletzten statt am letzten Treffen erwies sich als praktikabel. Die Erfahrungen der ELTERN-AG-Evaluation können die Beschreibung bei Egert (2009, S. 293) bestätigen, dass das Ausfüllen von Fragebögen am Ende eines Kurses als eher störend empfunden werden kann, da es die Gruppe zu diesem Zeitpunkt vor allem beschäftigt, wie es weitergehen soll, und die Konzentration auf Befragungen entsprechend nicht zu den aktuellen Emotionen der TeilnehmerInnen passen würde. Dazu kam, dass es in vielen ELTERN-AGs beim letzten Treffen ein Abschlussfest gab und somit keine Zeit zum Ausfüllen der Fragebögen vorhanden gewesen wäre. Einige ELTERN-AGs legten zum Abschluss zwei Treffen zusammen, um Zeit für die Befragung *und* ein Abschlussfest zu haben. Da für die Erläuterungen zur Evaluation und das anschließende Ausfüllen des Fragebogens zu jedem Messzeitpunkt die Hälfte der Zeit einer ELTERN-AG-Sitzung (ca. 45 min) eingeplant werden musste, wurde der Sitzungsumfang der ELTERN-AGs, die an der Evaluation teilnahmen, in Absprache mit der MAPP-Empowerment gGmbH, den MentorInnen und den Eltern von 20 auf 22 Sitzungen erhöht. Dieses zahlte sich für die Zusammenarbeit von Evaluationsteam, MentorInnen und Eltern aus, da nicht das Gefühl aufkommen konnte, die Evaluation würde der ELTERN-AG *Zeit rauben*. Auch Rauer (2009, S. 72f.) beschreibt für die Evaluation des „Elternkurses Starke Eltern – starke Kinder“, dass die Realisierung eines solch aufwändigen Untersuchungsdesigns nur möglich war, wenn der Kurs um zwei Treffen erweitert wurde, an denen zu Beginn und beim Abschluss die Untersuchungen stattfinden konnten. Anders als bei Rauer (2009), der darüber berichtet, dass dieses eine der Hürden bei der Rekrutierung der Evaluationsgruppe war, ist für die Evaluation der ELTERN-AG nicht bekannt geworden, dass die Eltern mit der Erhöhung der Sitzungsanzahl *nicht* einverstanden gewesen wären. Vielmehr wurde in den Elterninterviews deutlich, dass die Eltern gerne noch weitere Treffen über die 20 bzw. 22 eingeplanten Treffen hinaus gehabt hätten.

Neben der Erhöhung der Sitzungsanzahl wurde entschieden, dass für den dritten Messzeitpunkt für jede ELTERN-AG von den MentorInnen ein Nachtreffen organisiert wurde, in dessen Rahmen die dritte Datenerhebung bei den Eltern und ihren Kindern durchgeführt wurde. Die Organisation und Begleitung dieses Treffens wurden den MentorInnen vergütet. Auch dieses stellte sich als förderlicher Faktor für die Zusammenarbeit und auch für die Durchführung des Follow-up-Termins dar – insbesondere im Vergleich zur vierten Erhebung, ein Jahr nach Abschluss der ELTERN-AG. Für diesen vierten Messzeitpunkt wurde den Eltern der Fragebogen mit frankiertem Rücksendeumschlag postalisch zugeschickt. Der Rücklauf erforderte teilweise mehrfache telefonische Nachfragen und Erinnerungen. Die Organisation des Follow-up-Termins in dieser Form stellte sich als wesentlich zeitintensiver und der Rücklauf als deutlich weniger erfolgreich dar als die Organisation des dritten Messzeitpunktes in Form eines Nachtreffens.

Das Einplanen von zusätzlichen Gruppentreffen für angesetzte Erhebungen sowie die Investition in Nachtreffen für Follow-up-Termine kann für zukünftige Evaluation der ELTERN-AG sowie auch für andere Programme weiterempfohlen werden.

### 9.3.5 Erhebungsmethoden und Instrumentenzusammenstellung

Wie im Kap. 9.3.1 beschrieben, bestand die Anforderung bei der Evaluation der ELTERN-AG darin, ein Forschungsdesign zu entwerfen, welches den Besonderheiten der Zielgruppe *angemessen* war und mit dieser tatsächlich auch *umgesetzt* werden konnte. Dieses betraf neben der Planung des Stichprobenumfangs und der Messzeitpunkte insbesondere die Erhebungsmethoden. Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, inwiefern sich der Einsatz der für die Evaluation ausgewählten Instrumente (standardisierte und selbstkonstruierte Fragebögen, qualitative Befragungen und Entwicklungstest mit den Kindern) für die wissenschaftliche Begleitung einer Familienbildungsmaßnahme für Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen bewährt hat und wo insbesondere Herausforderungen auftraten.

Um die Erhebungsmethoden den Möglichkeiten und Bedingungen sozial benachteiligter Eltern anzupassen, kamen für die quantitativen Befragungen die Kurzfassungen standardisierter Fragebögen und für die Untersuchung der Entwicklung der Kinder ein Entwicklungstest zum Einsatz (s. ausführlich zu den Instrumenten Kap. 6.2). Nach Möglichkeit sollten solche Instrumente genutzt werden, welche auch bei Evaluationen anderer Elternprogramme – bevorzugt solcher für Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen – eingesetzt worden waren, um Ergebnisse für programmübergreifende Diskussionen zur Verfügung stellen zu können. Dieses steht auch in Übereinstimmung mit der Forderung von Sterzing (2011, S. 44), dass diejenigen Programme, die sich ein gleiches Ziel gesetzt haben, mit gleichen Maßstäben gemessen werden sollen, um eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu ermöglichen. Hier stellt sich die Herausforderung, dass bislang sehr unterschiedliche Instrumente zum Einsatz kommen, es diesbezüglich bislang kaum Einheitlichkeit gibt und selten über den methodischen Einsatz und die Eignung der jeweils gewählten Instrumente berichtet und diskutiert wird.

Der Aspekt der Eignung war zentral, da er auch die Frage der Validität berührt: Wenn nämlich ein Untersuchungsinstrument eine Person überfordert und Fragen des Fragebogens oder die Erläuterung zur Bearbeitung nicht verstanden werden, wird das Instrument bei dieser Person nicht das erfassen, was es erfassen soll. Zudem war dafür Sorge zu tragen, dass die Befragungen zwar so lange wie nötig, aber auch so kurz wie möglich gehalten wurde, um auch auf dieser Ebene eine Überforderung der TeilnehmerInnen zu vermeiden. Daher wurden ausschließlich Fragebögen ausgewählt, die nicht zu umfangreich waren oder für welche eine Kurzfassung zur Verfügung stand.

Trotz dieser Bemühungen erwies sich das Fragebogenset, welches für die Evaluation der ELTERN-AG zusammengestellt worden war, und seine Bearbeitungsdauer beim erstmaligen Einsatz noch als zu lang. Im zweiten Evaluationsjahr erfolgte daher eine weitere Kürzung. In der gekürzten Fassung war das Fragebogenset insgesamt betrachtet gut einsetzbar. Als besonders passend für die Zielgruppe erwies sich die Kurzfassung des Fragebogens zur wahrgenommenen sozialen Unterstützung (F-SozU K14). Auch beim Einsatz des Fragebogens zum Kompetenzgefühl der Eltern (FKE) gab es keine größeren Komplikationen. Beide können vor dem Hintergrund der Evaluationserfahrungen für den Einsatz in Panelstudien empfohlen werden.

Das Fragebogenset umfasst jedoch auch einzelne standardisierte Instrumente, deren Einsatz für zukünftige Wirksamkeitsuntersuchungen der ELTERN-AG sowie anderer Elternprogramm für Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen kritisch zur Diskussion gestellt werden müssen und die folgend in den Blick genommen werden.

## **9.4 Kritische Betrachtung ausgewählter Instrumente**

Das Folgende Kapitel widmet sich den drei Instrumenten, welche in der Evaluation der ELTERN-AG als besonders herausfordernd und diskussionswürdig zu betrachten sind: Dieses betrifft den Brandenburger Sozialindex (BSI) und die Kurzfassung des Erziehungsfragebogens (EFB-K) sowie den Entwicklungstest für Kinder von sechs Monaten bis sechs Jahren (ET 6-6).

### **9.4.1 Genauigkeit des Brandenburger Sozialindex**

Im Kap. 9.1 wurde bereits der Einsatz des Kriterienkatalogs der MAPP-Empowerment gGmbH zur Akquise und Bestimmung der Zielgruppe diskutiert. Neben diesem Kriterienkatalog kam der Brandenburger Sozialindex (BSI; Böhm et al. 2007) im Fragebogenset zum Einsatz (s. ausführlich zum BSI Kap. 6.2.1). Dieser wurde vor allem ausgewählt, um zusätzlich zu einzelnen ELTERN-AG-Zielgruppenkriterien den Status einer sozialen Benachteiligung zu überprüfen. Das Erheben des Sozialstatus anhand eines Indexes kann auch hinsichtlich der Forderung, mehr Vergleichbarkeit zwischen den Ergebnissen verschiedener Elternprogrammevaluation herzustellen – insbesondere bei Programmen, die sich an Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen wenden (wollen) – eine sinnvolle Ergänzung sein. Wie im Kap. 4.5 dargestellt, ist die Erhebung der Zielgruppengenauigkeit bisher in Programmevaluationen kaum gegeben. Wenn, dann erfolgt sie entweder ohne oder aber mit sehr unterschiedlicher Definition sozialer Benachteiligung. Mit dem Einsatz eines offengelegten Kriterienkatalogs stellt die ELTERN-AG hier eine Ausnahme dar. Zusätzlich einen Sozialindex zu erheben, kann einen weiteren Schritt in Richtung Transparenz und Vergleichbarkeit darstellen.

Die Auswahl des BSI wurde als passend für die Zielgruppe erachtet, weil er – anders als andere Indizes – mit den zwei Indikatoren *Bildung* und *berufliche Stellung* auskommt, ohne auf die kritische Frage nach dem Einkommen der Familie zurückgreifen zu müssen (s. ausführlich Kap. 6.2.1). Die Auswertungen zeigten, dass mit dem BSI für einen Großteil der ELTERN-AG-Familien der Status einer sozialen Benachteiligung belegt werden konnte. Dennoch zeigte er einen solchen Status bei weitem nicht für *alle* Eltern an, welche laut Kriterienkatalog zur Zielgruppe gehörten (s. ausführlich Kap. 7.2.2). Hier muss zur Diskussion gestellt werden, wie diese Diskrepanz zustande kommt.

Es zeigte sich in der Auswertung, dass der Einsatz des BSI fehleranfälliger war. Eine Herausforderung lag darin, dass für die Werteermittlung zur Berechnung des BSI die Indikatoren „Bildung“ und „berufliche Stellung“ *beider gemeinsam erziehenden Partner* zu erfassen und einzubeziehen sind. Bei Elternteilen, die im Fragebogen angegeben hatten, alleinerziehend zu sein, wurden die Werte des alleinerziehenden Elternteils (gemäß Böhm et al. 2007, S. 3) doppelt in die Indexbildung einbezogen. Durch diese Abfrage des Alleinerziehungsstatus war aber nicht ausreichend ersichtlich, ob die Mutter bzw. der Vater nicht dennoch mit einem Partner/einer Partnerin zusammen lebte und mit ihm/ihr – wenn auch nicht erziehungsberechtigt – *gemeinsam* das Kind erzog. Andersherum war nicht klar, ob die Eltern, die im Fragebogen verneint hatten, alleinerziehend zu sein, weil sie mit einem Partner zusammen lebten, offiziell nicht doch einen Alleinerziehungsstatus inne hatten, der für die Indexbildung hätte berücksichtigt werden müssen. Durch die Unklarheiten kann nicht eindeutig geklärt werden, ob mit den BSI-Indikatoren die Realität des Sozialstatus tatsächlich gut erfasst werden konnte – zumal der BSI bei Böhm et al. (2007) für die Ermittlung des Sozialstatus *der Kinder* und nicht der Eltern herangezogen wird. Für Folgeforschung wäre es bei der Indexbildung anhand des BSI wichtig, neben der Frage nach dem Alleinerziehungsstatus genauer zu erfassen, ob es eine gemeinschaftliche Erziehung des Kindes gibt und ob demnach die Werte nur eines Elternteiles oder zusätzlich die eines Partners einbezogen werden sollten. Interessant wäre es auch, die Belastungs- und Risikofaktoren der Kinder näher in den Blick zu nehmen. Hierfür könnte auf das im Kap. 2.2.1 (s. Abb. 3) angeführte Modell des Bildungsberichtes (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016) zurückgegriffen werden, um zwischen bildungsbezogenen, sozialen und finanziellen Risikofaktoren zu differenzieren.

#### **9.4.2 Verständlichkeit des Erziehungsfragebogens (EFB-K)**

Wie im Kap. 6.2.1 beschrieben bot sich die Kurzfassung des Erziehungsfragebogens (EFB-K; Miller 2011) bei der Instrumentenplanung für die Evaluation der ELTERN-AG an, da er nur wenige der allgemein diskutierten Probleme von Selbstbeobachtungsinstrumenten zu Erziehungsfragen aufweist und sehr verhaltensnahes Erziehungshandeln von Eltern erfasst (Miller 2001, S. 72). „Die richtige

Antwort ist nicht immer erkennbar und es werden keine Häufigkeiten von Reaktionen erfragt, da diese stark von der Schwere der kindlichen Auffälligkeiten beeinflusst sind. Auf diese Weise sinkt die Wahrscheinlichkeit von Antwortverzerrungen“ (Miller 2001, S. 72f.). Zudem kam der EFB-K bereits in einigen anderen Evaluationen von Elternprogrammen zum Einsatz, wie beispielsweise für „Triple P“ (Fragebogen-Set in Miller 2001; Seifert et al. o. J.), für „Kess-erziehen“ (Hensel et al. 2010) und für das „Rendsburger Eltern-Training“ (Egert 2009).

Tatsächlich zeigte sich im Verlauf der Evaluation der ELTERN-AG allerdings, dass der EFB-K der Fragebogen war, mit dem die Eltern beim Ausfüllen verständnismäßig die größten Schwierigkeiten hatten. Die Skalenform mit zwei Endpolen, die gegensätzliche Verhaltensweisen und Einstellungen darstellen, war wenig vertraut und führte zu Verwirrungen. Beim erstmaligen Ausfüllen des Fragebogens (erster Messzeitpunkt) benötigten viele der TeilnehmerInnen daher zusätzliche Erläuterungen und Unterstützung durch die MentorInnen bzw. das anwesende Evaluationsteam. Es kann davon ausgegangen werden, dass der EFB-K ohne diese Unterstützung von einem nicht geringen Anteil der Eltern deutlich weniger realitätsgemäß ausgefüllt worden wäre und auch die im Kap. 6.2.1 berichtete gute interne Konsistenz anders ausgefallen wäre. Aufbauend auf diesen Erfahrungswerten kann daher nahe gelegt werden, den Einsatz des EFB-K im Rahmen von Untersuchungen bei der hier angesprochenen Zielgruppe kritisch zu überdenken und nicht ohne entsprechende Unterstützung einzusetzen. Zudem ist insbesondere für den EFB-K – wie es auch bei der Evaluation des „Rendsburger Elterntrainings“ geschehen ist (Egert 2009, S. 297) – zu hinterfragen, ob er ausreichend die Aspekte von Erziehungshandeln thematisiert, auf welche das Programm Einfluss nehmen kann und soll. Egert (2009, S. 297) betont, dass mit dem Erziehungsfragebogen primär verhaltenstherapeutische Themen wie Grenzsetzung und Konsequenz erfasst werden und damit nicht alle Aspekte des Erziehungsverhaltens in den Blick genommen wurden, die durch das Programm verändert werden sollten. Dieses tritt für die ELTERN-AG ebenfalls zu. Schon der Blick auf die „Goldenen Erziehungsregeln“ der ELTERN-AG (s. Kap. 3.3.2) zeigt, dass mit den Aspekten der Grenzsetzung und Konsequenz wichtige Themen des ELTERN-AG-Konzeptes im EFB-K enthalten sind, andere zentrale Themen (wie beispielsweise angemessen fordern, fördern und ansprechbar sein, erwünschtes Verhalten verstärken oder auch das konstruktive Austragen von Konflikten) nicht in dem Fragebogen enthalten sind. Daher ist für Folgeuntersuchungen zur Wirksamkeit der ELTERN-AG in Betracht zu ziehen, ein anderes oder ein ergänzendes Instrument zu wählen, das auch Aussagen zu anderen Aspekten umfasst, welche der ELTERN-AG in Bezug auf das Erziehungsverhalten wichtig ist, aber nicht vom EFB-K erfasst wird.

### 9.4.3 Methodische Probleme mit dem Entwicklungstest ET 6-6

Für die Überprüfung, inwiefern die Teilnahme von Eltern an der ELTERN-AG Einfluss auf die Entwicklung ihrer Kinder nimmt, wurde der allgemeine Entwicklungstest ET 6-6 von Petermann et al. (2006) eingesetzt. Der ET 6-6 ist ein Inventar kriteriumsorientierter Entwicklungsdiagnostik mit Altersnormen, das für jedes getestete Kind zu den Entwicklungsparametern „Körpermotorik“, „Handmotorik“, „kognitive Entwicklung“ (mit den Bereichen „Gedächtnis“, „Kategorisieren“, „Handlungsstrategien“ und „Körperbewusstsein“), „Sprachentwicklung“ (mit den Bereichen „rezeptive Sprache“ und „expressiver Sprachgebrauch“), „Sozialentwicklung“ und „emotionale Entwicklung“ sowie für einen Subtest „Nachzeichnen“ zur visuellen Raumwahrnehmung ein differenziertes Entwicklungsprofil liefert. Generell ist es als ungewöhnlich zu erachten, in der Evaluation eines Elternkurses so umfangreiche Testungen der kindlichen Entwicklung vorzunehmen. Selbst wenn die Untersuchung von Transferwirkung der – zumeist nur an die Eltern gerichteten – Maßnahmen auf die Entwicklung der Kinder im Evaluationsdesign vorgesehen ist, werden zumeist nur sozio-emotionale Aspekte beleuchtet (Lösel et al. 2006b, S. 128). Im Rahmen der Evaluation der ELTERN-AG galt es, die kindliche Entwicklung multidimensional zu untersuchen, da Armbruster (2006, S. 232) – als Entwickler des Programmes – positive Einflüsse der Teilnahme an der ELTERN-AG auf *alle* genannten kindlichen Entwicklungsparameter als möglich erachtet (s. dazu auch Kap. 3.2).

Wie im Kap. 6.2.3 beschrieben, lag einer der zentralen Gründe bei der Auswahl des ET 6-6 für die Evaluation der ELTERN-AG darin, dass andere allgemeine Entwicklungstests, die in Betracht gezogen worden waren – wie beispielsweise der Bayley-Test (Bayley Scale of Infant and Toddler Development; Bayley 2006), der in der Begleitung des Opstapje-Modellprojekts durch das Deutsche Jugendinstitut (Sann und Thrum 2005a) eingesetzt wurde –, die erforderliche Altersspanne, die in der ELTERN-AG gegeben war, nicht abdecken.

Die Organisation, Durchführung und Auswertung der Testungen mit dem ET 6-6 sowie die Rückmeldungen der Ergebnisse an die Eltern erwiesen sich als sehr zeitaufwändig und als eine der größten Herausforderungen der Evaluation. Darüber hinaus gab es einige methodische Probleme bei der Auswertung und Interpretation der Ergebnisse, welche in diesem Umfang bis dahin noch nicht durch entsprechende Veröffentlichungen oder ähnliches bekannt geworden waren. Dieses liegt mit daran, dass der ET 6-6 bislang größtenteils in der klinischen Diagnostik verwendet wurde und noch kaum bei Wirksamkeitsevaluationen mit Längsschnitt zum Einsatz kam. Trotz der vielen Herausforderungen war der Einsatz des ET 6-6 in der Evaluation der ELTERN-AG aufgrund dessen auch lohnenswert, um neue Erkenntnisse für seine Anwendung in längsschnittlichen Evaluationen zur

Erstellung von Entwicklungsprofilen zu gewinnen. In diesem Sinne werden die methodischen Probleme mit dem ET 6-6 im Folgenden ausführlich beschrieben.

Die ersten beiden durchgeführten Messzeitpunkte fanden bei den Kindern der untersuchten ELTERN-AGs parallel zu den Befragungen der Eltern und damit je nach ELTERN-AG mit Abstand von vier bis fünf Monaten statt. Da die Kinder in diesem Zeitraum entsprechend älter wurden, mussten zu Beginn und bei Abschluss der ELTERN-AG mit ihnen in den meisten Fällen unterschiedliche Untertests durchgeführt werden. Diese Notwendigkeit trat auch zwischen dem zweiten und dem dritten Messzeitpunkt (Abstand von sechs Monaten) auf. Die Daten aller Kinder zu allen Messzeitpunkten wurden in einen gemeinsamen SPSS-Datensatz eingegeben. Um eine Vergleichbarkeit der Daten über die unterschiedlichen Untertests hinweg zu ermöglichen und analysieren zu können, ob es zwischen den Messzeitpunkten einen signifikanten Unterschied in der Entwicklung der Kinder gab, wurden alle Testwerte anhand des Mittelwerts und der Standardabweichung der jeweiligen Normierungsgruppe z-standardisiert. Für die Vorher-Nachher-Vergleiche lag allerdings folgende methodische Schwierigkeit vor: Da sich die Messzeitpunkte der Evaluation am Beginn und am Ende der ELTERN-AG orientierten und nicht für jedes Kind frei wählbar waren, befanden sich viele der getesteten Kinder in ihrer jeweiligen Referenzgruppe bezüglich ihres Alters zum ersten Messzeitpunkt in einer anderen Position als zum zweiten Messzeitpunkt und auch beim dritten Messzeitpunkt wieder in einer anderen Position.

Ein Beispiel dazu: Ein Kind, das zum ersten Messzeitpunkt beispielsweise sechs Monate alt war, war zum zweiten Messzeitpunkt elf Monate alt. Zum ersten Messzeitpunkt wurde der ET 6-6-Untertest für Kinder zwischen sechs und neun Monaten durchgeführt, in dem das Kind jünger war als das Durchschnittsalter seiner Normierungsgruppe und die Testaufgaben daher im Durchschnitt auch etwas schwieriger für das Kind waren. Zum zweiten Messzeitpunkt wurde der Untertest für Kinder zwischen neun und zwölf Monaten durchgeführt, in dem das Kind dann älter war als der Durchschnitt und die Testaufgaben daher durchschnittlich auch etwas leichter zu lösen waren.

Nun wurde im Vorfeld der Auswertungen vermutet, dass es demnach einen Einfluss auf die Testergebnisse eines Kindes haben müsste, wie alt das Kind bei dem jeweils durchgeführten Test war. Geplant war, die entstehende Fehlervarianz möglichst klein zu halten, indem die *Altersposition* im durchgeführten Test (1=unterhalb des Durchschnittsalters der Referenzgruppe, 2=im Durchschnittsalter der Referenzgruppe, 3=oberhalb des Durchschnittsalters der Referenzgruppe)<sup>156</sup> als Kovariate in die Auswertungen der Vorher-Nachher-Testergebnisse mittels Varianzanalysen mit Messwiederholungen aufgenommen und so kontrolliert werden würde. Es zeigte sich aber, dass es

---

<sup>156</sup> Es konnten nicht Alterseffekte in Lebensmonaten, sondern nur Alterspositionseffekte berechnet werden, da die Untertests des ET 6-6 unterschiedlich große Altersgruppen umfassen.



keinen einheitlichen Effekt der Altersposition eines Kindes auf die Testwerte in den einzelnen Entwicklungsdimensionen des ET 6-6 gab: So ergaben die berechneten Korrelationen, dass solche Effekte nur bei einigen wenigen Entwicklungsdimensionen signifikant wurden, sich dann aber auch für diese Dimensionen nicht stabil über die Messzeitpunkte hinweg darstellten (s. Tab. 36). Da sich die durchschnittliche Alterspositionierung zu den drei Messzeitpunkten zwischen den Kindern der ELTERN-AGs und den Kindern der Kontrollgruppe aber nicht signifikant unterschied (s. Tab. 37) und darüber hinaus die Zellhäufigkeiten sehr heterogen und durchgängig klein ausfielen, wurden die wenigen vereinzelt festgestellten Alterspositionseffekte für die Auswertungen und Kontrollgruppenvergleiche der ET 6-6-Testergebnisse der getesteten Kinder in der Evaluation der ELTERN-AG nicht kontrolliert.

**Tabelle 36:** Korrelationen zwischen den z-standardisierten Testwerten im ET 6-6 und den Alterspositionen der Kinder (Panel Treatment- und Kontrollgruppe) in ihrer jeweiligen Referenzgruppe zu den Messzeitpunkten 1 bis 3

Entwicklungsdimension		1. MZP	2. MZP	2. MZP
Körpermotorik	Korrelation nach Pearson	,384**	,281*	,145
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,010	,188
	n	81	82	84
Handmotorik	Korrelation nach Pearson	,219*	,291**	,172
	Signifikanz (2-seitig)	046	,007	,117
	n	83	84	84
Gedächtnis	Korrelation nach Pearson	-,178	,113	,293
	Signifikanz (2-seitig)	,465	,582	,079
	n	19	26	37
Handlungsstrategien	Korrelation nach Pearson	,139	,224*	,246*
	Signifikanz (2-seitig)	,219	,043	,026
	n	80	82	82
Kategorisieren	Korrelation nach Pearson	,239	,060	,179
	Signifikanz (2-seitig)	,143	,648	,121
	n	39	61	76
Körperbewusstsein	Korrelation nach Pearson	-,004	,223*	,056
	Signifikanz (2-seitig)	,973	,044	,613
	n	81	82	83
rezeptive Sprache	Korrelation nach Pearson	,111	,315*	,088
	Signifikanz (2-seitig)	,349	,010	,501
	n	73	66	61
expressiver Sprachgebrauch	Korrelation nach Pearson	,093	-,041	,009
	Signifikanz (2-seitig)	,404	,713	,938
	n	82	84	84
Sozialentwicklung	Korrelation nach Pearson	,217	,044	,153
	Signifikanz (2-seitig)	,050	,695	,164
	n	82	83	84
emotionale Entwicklung	Korrelation nach Pearson	-,104	,129	,017
	Signifikanz (2-seitig)	,358	,244	,880
	n	81	84	84
Subtest Nachzeichnen	Korrelation nach Pearson	,127	,320	,301
	Signifikanz (2-seitig)	,651	,195	,185
	n	15	18	21

\*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant; \*\*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

**Tabelle 37:** Vergleich der Alterspositionierungen der Kinder der ELTERN-AGs und der Kontrollgruppe, die zu allen drei Messzeitpunkten getestet wurden

Untersuchungsmerkmale „kindliche Entwicklung“	ELTERN-AG	Kontrollgruppe	p
1. Messzeitpunkt	$\bar{x}_{\text{ELTERN-AG}}=1.85$ s=.823 n=41	$\bar{x}_{\text{Kontrollgruppe}}=2.0$ s=.816 n=43	.502
2. Messzeitpunkt	$\bar{x}_{\text{ELTERN-AG}}=1.88$ s=.842 n=41	$\bar{x}_{\text{Kontrollgruppe}}=1.74$ s=.819 n=43	.543
3. Messzeitpunkt	$\bar{x}_{\text{ELTERN-AG}}=1.95$ s=.865 n=41	$\bar{x}_{\text{Kontrollgruppe}}=1.98$ s=.886 n=43	.894

Über den Einsatz des ET 6-6 in Panelstudien sowie Diskussionen um methodische Programme beim Einsatz des Tests ist bislang wenig bekannt, was mit daran liegt, dass der ET 6-6 wie beschrieben bislang größtenteils in der klinischen Diagnostik verwendet wurde. Mit Lissmann et al. (2006) liegt eine Untersuchung vor, in welcher der ET 6-6 über einen Längsschnitt hinweg bei Kindern jeweils im Alter von 6, 12 und 24 Monaten eingesetzt wurde. Es handelt sich dabei allerdings nicht um einen Einsatz im Rahmen einer Programmevaluation wie bei der ELTERN-AG. Der Fokus lag stattdessen auf der Erforschung der Interkorrelation und Stabilität der Entwicklungsdimensionen sowie der kriterienbezogenen Validität des ET 6-6. Auch hier wurde befunden, dass die Test-Ergebnisse des ET 6-6 im frühkindlichen Bereich allenfalls über kurze Erhebungszeiträume (6 Monate) hinweg stabil sind, aber über andere Zeiträume (12 oder 24 Monate) keine Stabilität erkennbar ist (Lissemann et al. 2006, S. 40, 43). Da die Zeitpunkte der Erhebung in dieser Studie allerdings nicht an für alle Kinder einheitliche Messzeitpunkte geknüpft war, sondern für jedes Kind individuell geplant wurden, dürfte die Verschiebung von Alterspositionen kein so großes Ausmaß erreicht haben, wie in der Evaluation der ELTERN-AG. Dennoch sprechen auch Lissmann et al. (2006, S. 43) diesen Effekt an und vermuten in Bezug auf die Instabilität, „(...) dass die Kombination einer Erklärung durch Positionsveränderungen der Kinder, durch Verschiebungen bei den gemessenen Konstrukten und durch vergleichsweise hohe Messfehleranteile hier am ehesten angemessen sein dürfte“. Letztere seien in jüngeren Altersgruppen aufgrund von Faktoren wie Aufmerksamkeitsschwankungen und Ermüdungen erhöht. Aufgrund der verschiedenen Operationalisierungen von Entwicklungsdimensionen im ET 6-6 über verschiedene Altersgruppen hinweg sehen sie ein Erschwernis in der Abbildung intraindividuelle Veränderungen, wodurch sich Probleme für eine prozessbegleitende und abschließende Evaluation von Interventionsmaßnahmen ergeben. Dieses „alte Problem der Entwicklungsdiagnostik im frühkindlichen Bereich“ lasse sich auch durch den ET 6-6 nicht lösen (Lissmann et al. 2006, S. 43). So ist generell davon auszugehen, „(...) dass Entwicklung nicht durchgehend progressiv verlaufen muss, sondern Inkonsistenzen aufweisen kann, so dass Entwicklungsprofile nicht notwendigerweise über die Zeit stabil bleiben“ (Lissmann et al. 2006, S. 36).

Der Einsatz des ET 6-6 in der Evaluation der ELTERN-AG bestätigt diese Befunde. Für genauere Analysen der Einsatz-Problematik sollten die ET 6-6-Testergebnisse mit solchen aus Längsschnitt-Evaluationen anderer Familienbildungsmaßnahmen verglichen werden, in welcher der ET 6-6 ebenfalls eingesetzt wurde. Aus dem Jahr 2012 liegen Ergebnisse der Basisevaluation des Hausbesuchsprogrammes *schritt:weise* in der Deutschschweiz vor (Diez Grieser und Simoni 2012a), in welcher der ET 6-6 über zwei Messzeitpunkte eingesetzt wurde. Eine methodische Reflexion zum ET 6-6 wurde darin allerdings nicht veröffentlicht. Zudem wurden die Daten in einem stark vereinfachten Verfahren ermittelt (zweiseitiger Signifikanztest; McNemar-Test), während in der Evaluation der ELTERN-AG, wie im Kap. 7.1 beschrieben, Varianzanalysen mit Messwiederholungen berechnet wurden.

In der aktuellen Evaluation neuer Umsetzungsmodelle von *schritt:weise* (Laufzeit 2012–2017; Diez Grieser und Simoni 2012b) wird der ET 6-6 ebenfalls in einer Panel-Studie mit zwei Messzeitpunkten, Follow-up und Kontrollgruppendesign eingesetzt. Es bleibt abzuwarten, wie die dort erhobenen Testdaten ausgewertet werden und inwiefern in einer möglichen Veröffentlichung des Evaluationsberichtes der Einsatz des ET 6-6 ebenfalls methodisch beleuchtet und diskutiert wird.

Insgesamt wird aufgrund der beschriebenen Problematiken – die sich hier bei einer Untersuchung mit kleinem bis mittlerem Stichprobenumfang bei Kindern unterschiedlicher Altersgruppen ergaben – empfohlen, den Einsatz des ET 6-6 zukünftig bei Panelstudien mit ähnlichem Design genau zu überdenken und nach Möglichkeit Alterspositionseffekte bereits durch das Studiendesign (insbesondere durch eine freie Wahl der genauen Termine für die Messzeitpunkte bei den einzelnen Kindern) zu kontrollieren.

## 9.5 Wirksamkeit und Effektgrößen

Wie im Kap. 4 dargestellt, spielt der Nachweis der Wirksamkeit eines Programmes neben der guten theoretischen Fundierung eine wichtige Rolle im Rechtfertigungsprozess von präventiven Interventionen (Beelmann 2006, S. 152). Dabei setzt es sich weiter durch, neben der Signifikanz von Ergebnissen auch Effektstärken in den Blick zu nehmen. Im Folgenden werden die in der Evaluation der ELTERN-AG gefundenen und im Kap. 7 berichteten Ergebnisse der varianzanalytischen Untersuchungen vor dem Hintergrund der Forschungslage sowie dem Wissen um erwartbare Effekte von Elternbildungsangeboten betrachtet. Hierbei wird auch auf die Problematik, die sich in der Evaluation der ELTERN-AG durch die ungleichen Ausgangswerte einiger zentraler elternbezogener Maße zwischen Treatmentgruppe und Kontrollgruppe ergab, eingegangen.

### 9.5.1 Effekte: elternbezogene Maße

In den Kapiteln 7.2.5, 7.2.6 und 7.2.7 – sowie zusammengefasst in Kap. 8 – wurden die varianzanalytischen Ergebnisse der Untersuchungen zur wahrgenommenen sozialen Unterstützung (F-SozU K-14), zum Erziehungsverhalten (EFB-K) und zum elterlichen Kompetenzgefühl (FKE) vorgestellt und in Tab. 33 und Tab. 34 im Kap. 7.2.8 für einen Überblick zusammengestellt.

Als Hauptergebnisse auf Gesamt- und Subskalenebene konnte bei den TeilnehmerInnen der ELTERN-AG im Vorher-Nachher-Vergleich mit dem EFB-K ein marginal signifikant ( $p=.09$ ) effektiveres Erziehungsverhalten in Form eines kleinen Effektes ( $\eta_p^2=.04$ ) festgestellt werden. Die Veränderung zeigte sich hierbei insbesondere darin, dass die Eltern in herausfordernden Erziehungssituationen seltener überreagierten (Subskala „Überreagieren“ des EFB-K). Bei der Untersuchung der anzahlmäßig verringerten Treatment-Elterngruppe, für welche neben den Vorher-Nachher-Vergleichen auch eine Follow-up-Untersuchung, ein halbes Jahr nach Abschluss der ELTERN-AG, durchgeführt wurde (einfaktorielle Varianzanalyse mit dreifacher Messwiederholung und Post-hoc-Analysen), konnte keine signifikante Veränderung im Erziehungsverhalten zwischen den Messzeitpunkten mehr festgestellt werden. Hier zeigten sich allerdings bei den ELTERN-AG-Eltern im Follow-up als kleine Effekte eine signifikant höhere wahrgenommene soziale Unterstützung (F-SozU K-14;  $p=.042$ ;  $\eta_p^2=.054$ ) sowie ein marginal signifikant höheres elterliches Kompetenzgefühl (FKE;  $p=.039$ ;  $\eta_p^2=.030$ ). Keine der beschriebenen Veränderungen trat in der Kontrollgruppe auf.

Im Kontrollgruppenvergleich (zweifache Varianzanalyse mit dreifacher Messwiederholung) zeigte sich mit einer marginal signifikanten Wechselwirkung ein kleiner Effekt der Programmteilnahme hinsichtlich einer Steigerung der wahrgenommenen sozialen Unterstützung (F-SozU K-14) der ELTERN-AG-Eltern ( $p=.057$ ;  $\eta_p^2=.027$ ). Bezüglich des elterlichen Kompetenzgefühls (FKE) zeigte sich für den Gesamtskalenwert ein signifikanter Haupteffekt der Gruppenzugehörigkeit ( $p=.051$ ;  $\eta_p^2=.036$ ), aber keine signifikante Wechselwirkung. Bei der Subskala „Selbstwirksamkeit“ trat hingegen eine signifikante Wechselwirkung auf ( $p=.01$ ;  $\eta_p^2=.072$ ), die auf einen mittleren Effekt der Programmteilnahme dahingehend hinweist, dass eine Verringerung der Selbstwirksamkeitserwartung der ELTERN-AG-Eltern – wie sie in der Kontrollgruppe beim Follow-up eintrat – verhindert werden konnte. Die Ergebnisse der Kontrollgruppenvergleiche müssen für den F-SozU K-14 und den FKE allerdings mit Vorsicht interpretiert werden, da zwischen der Treatment- und der Kontrollgruppe signifikant unterschiedliche Ausgangswerte aufgetreten waren (s. dazu Kap. 9.5.2).

Zusammengefasst zeigten sich in der Evaluation der ELTERN-AG einige signifikante Veränderungen in der Treatmentgruppe – allerdings nur vereinzelt und bei weitem nicht für alle untersuchungsrelevanten Maße. Die Ergebnisse variierten in Abhängigkeit davon, welche

Probandenanzahl in die jeweiligen Analysen einbezogen wurden (alle Eltern, von denen Daten für den Vorher-Nachher-Vergleich vorlagen, oder nur solche, welche zudem auch am Follow-up-Termin teilgenommen haben). Als erfolgsversprechendes Signal kann gelten, dass es sich bei allen Veränderungen der Gesamt- und Subskalenwerte der Treatment-Eltern (sowohl signifikanten als auch nicht signifikanten) ausschließlich um positive Entwicklungen im Sinne des Programmanliegens handelt.

Dass die gegen den Zufall abgesicherten Veränderungen als überwiegend *kleine Effekte* zu werten sind, ist vor dem Hintergrund, welche Effektgrößen allgemein bei Elternprogrammen erwartbar sind, nicht überraschend. So lassen sich international bei präventiven Familienbildungsmaßnahmen überwiegend niedrige bis mittelhohe Effekte auf das Erziehungsverhalten der Eltern finden (s. dazu Kap. 4.3.1). Metaanalysen in Deutschland durchgeführter Programme zur Stärkung der Erziehungskompetenz zeigen, dass insgesamt moderate positive Effekte zu erwarten sind (sowohl bei Lösel et al. (2006b) als auch bei Weiss et al. (2015) durchschnittlich  $d_+ = .44$ ). Dass in der ELTERN-AG keine mittleren, sondern nur kleine Effekte gefunden wurden, stellt dabei keine Abweichung von den bisherigen Erkenntnissen aus Vergleichsarbeiten dar. So berichten Vergleichsarbeiten insgesamt über sehr heterogene Einzeleffekte. Zudem wurden in der Evaluation der ELTERN-AG (anstelle von kursspezifischen Skalen oder einzelnen Items) standardisierte Skalen zu breit angelegten Konstrukten eingesetzt, mit denen signifikante Veränderungen weniger leicht zu erzielen sind – wie auch Rauer (2009, S. 207, 213) betont. Auch, dass der Kontrollgruppenvergleich in der Evaluation der ELTERN-AG zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen führte, ist vor dem Hintergrund nationaler Vergleichsarbeiten nicht verwunderlich (s. Kap. 4.3.2).

Besondere Beachtung gilt den Follow-up-Ergebnissen der ELTERN-AG: Wie im Kap. 4.3.2 beschrieben, wird in bundesdeutschen Meta-Analysen berichtet, dass bei Follow-up-Untersuchungen im Mittel durchschnittlich kleine Effekte zu erwarten sind, diese für elternbezogene Maße allerdings weniger stark ausfallen als in den Post-Untersuchungen. In der Evaluation der ELTERN-AG zeigen die Post-hoc-Analysen hingegen, dass die berichteten positiven Veränderungen bezüglich der wahrgenommenen sozialen Unterstützung und des elterlichen Kompetenzgefühls in der Treatmentgruppe nicht zwischen den Prä-Post-Messungen, sondern zwischen der Prä-Messung und dem Follow-up-Termin zu finden sind. Zwar muss hierbei beachtet werden, dass der Follow-up-Termin bereits ein halbes Jahr nach Abschluss der ELTERN-AG durchgeführt wurde und hierzu aus Vergleichsarbeiten bekannt ist, dass bei Studien mit einem zeitlich kürzeren Follow-up etwas größere Effekte zu erwarten sind als bei Langzeit-Follow-ups. Insbesondere der Befund einer erhöhten wahrgenommenen sozialen Unterstützung zum Follow-up kann aber als Hinweis darauf gedeutet werden, dass der ELTERN-AG das gewünschte Empowerment der Eltern über die Programmteilnahme hinaus gelingt. Im Kap. 7.2.4

wurde diesbezüglich beschrieben, dass die ELTERN-AG explizit darauf ausgerichtet ist, dass die Eltern sich – als Ausdruck von Empowerment – nach Abschluss der ELTERN-AG selbstorganisiert weiter treffen und ihren Austausch und ihre Vernetzung untereinander weiter ausbauen. Hierzu passt der Befund, dass sich die Mehrheit der Eltern nach Programmabschluss weiterhin mit einzelnen Eltern, einem Teil der Gruppe oder sogar mit der gesamten ELTERN-AG-Gruppe treffen (s. Kap. 7.2.4) und dass die Eltern ein halbes Jahr nach der ELTERN-AG-Teilnahme hochsignifikant häufiger angeben, zu einer Gruppe von Menschen (Freundeskreis, Clique) zu gehören, mit der sie sich häufig treffen (Einzelitem des F-SozU K-14; mittlerer Effekt), was als Effekt der Teilnahme an der ELTERN-AG interpretiert werden kann (s. Kap. 7.2.5). Als ungewöhnlicher müssen die Ergebnisse der Untersuchungen mit dem Erziehungsfragebogen (EFB-K) erachtet werden. Hier konnten, wie beschrieben, zwar positive Veränderungen im Prä-Post-Vergleich gemessen werden, in der Betrachtung über drei Messzeitpunkte hinweg und im Kontrollgruppenvergleich zeigten sich allerdings keine signifikanten Veränderungen. Ergebnisse von Vergleichsarbeiten kommen für den bundesdeutschen Kontext hingegen zu dem Befund, insbesondere beim selbstberichteten Erziehungsverhalten eine positive, hochsignifikante Entwicklung zu erwarten, während Veränderungen des elterlichen Erlebens der Erziehungssituation sowie die allgemeinen Persönlichkeitsveränderungen demgegenüber etwas geringer ausfallen würden. Dass dieses in der Evaluation der ELTERN-AG nicht abgebildet werden konnte, verstärkt die unter 9.4.2 angeführte Vermutung, dass der EFB-K bei den Eltern auf Verständnisschwierigkeiten gestoßen ist und daher bei der Zielgruppe als eher ungeeignet zur Erfassung von Veränderungen konkreten Erziehungsverhaltens erscheint.

Bei den Einschätzungen der gefundenen Effekte in den Forschungskontext darf insgesamt nicht außer Acht gelassen werden, dass sich die ELTERN-AG ausschließlich an Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen wendet und daher auch die Probanden in der Evaluation der ELTERN-AG dieser Zielgruppe angehören. Die in die Metaanalysen bei Lösel et al. (2006b) und Weiss et al. (2015) einbezogenen Primärstudien beziehen sich hingegen auch auf universelle Elternbildungsangebote, von denen man weiß, dass sie insbesondere „(...) bildungsgewohnte, sozioökonomisch gut gestellte Elterngruppen, die nun einmal bisher die typischen Nutzer dieser Elternkursangebote sind“ (Hartung et al. 2010, S. 221), erreichen. Daher ist zu hinterfragen, inwiefern die in diesen Metaanalysen ermittelten durchschnittlichen Effektgrößen überhaupt als Vergleichsgrößen an selektive Programme wie die ELTERN-AG herangetragen werden können. Nationale und internationale Vergleichsarbeiten verweisen darauf, dass selektive Präventionsansätze zu größeren Effekten führen als universelle (s. Kap. 4.3.1). Hartung et al. (2010, S. 221f.) arbeiten allerdings heraus, dass die Metastudien immer nur einen recht vagen allgemeinen Anhaltspunkt geben und dass insbesondere die KIGGS-Studie Anlass gibt, „(...) solche Erwartungen zu differenzieren und mit

verallgemeinernden Aussagen über die „belasteten“ oder die „benachteiligten“ Familien, Eltern oder Kinder sehr vorsichtig zu sein“ (Hartung et al. 2010, S. 221). Vielmehr müsse jeweils berücksichtigt werden, welches Belastungsniveau – und damit welches Risikopotential – jeweils vorliegt (Hartung et al. 2010, S. 221). Entsprechende Vergleichsarbeiten, die untersuchen, welche verallgemeinerbaren Effekte bei selektiven Programmen explizit auf die Zielgruppe sozial benachteiligter Familien erwartet werden können, und die darüber hinaus auch die Art der sozialen Benachteiligung in den Blick nehmen, stehen noch aus.

In Folgeforschungen sollte der Frage nachgegangen werden, inwiefern die in der Evaluation der ELTERN-AG gefundenen Effekte mit solchen aus Evaluationen andere Elternprogramme verglichen werden können – insbesondere auch solchen, die sich ebenfalls an die gleiche Zielgruppe wenden. Hier bietet es sich insbesondere an, Programme in den Blick zu nehmen, welche mit ähnlichem Forschungsdesign und – optimal – mit den gleichen Instrumenten wie die ELTERN-AG untersucht wurden. So kam der EFB-K beispielsweise in Untersuchungen zu „Triple P“ (Seifert et al. o. J.), „Kess-erziehen“ (Hensel et al. 2010) und zum „Rendsburger Eltern-Training“ (Egert 2009) zum Einsatz. Der FKE wurde beispielsweise für Untersuchungen zu „Starke Eltern – starke Kinder“ (Rauer 2009) und zum „Rendsburger Eltern-Training“ (Egert 2009) eingesetzt.

Allerdings gibt es hier für Vergleiche methodisch zu beachten, dass in der Evaluation der ELTERN-AG (wie auch in vielen anderen Evaluationen) das partielle Eta-Quadrat ( $\eta_p^2$ ) als Maß zur Einschätzung der Effektgrößen berechnet und berichtet wurde. Das partielle Eta-Quadrat gibt den Anteil der Varianz an, der durch den Effekt auf der Stichprobenebene aufgeklärt wird (Rasch et al. 2006, S. 113). In Varianzanalysen ohne Messwiederholungen entspricht das berechnete partielle Eta-Quadrat ( $\eta_p^2$ ) dem Eta-Quadrat ( $\eta^2$ ; s. beispielsweise Rasch et al. 2006, S. 38). Bei Varianzanalysen mit Messwiederholungen ist dieses nicht der Fall. Der Nutzen des partiellen Eta-Quadrates ist umstritten (s. beispielsweise Seifert 2008). Auch Bühner und Ziegler (2009, S. 508ff.) sowie Rasch et al. (2006, S. 114) betonen, dass das partielle Eta-Quadrat ein ungünstiges Maß für die Effektstärke in messwiederholten Varianzanalysen ist. Da sich aber bislang kein günstigeres Maß durchgesetzt hat – was sicher nicht zuletzt damit zu tun haben wird, dass in SPSS standardmäßig das partielle Eta-Quadrat ausgegeben wird – und auch die Umrechnung des partiellen Eta-Quadrates in ein Effektstärkemaß, welches dem für unabhängige Stichproben vergleichbar sein kann, „sehr ungewöhnlich“ wäre (Rasch et al. 2006, S. 115) und das partielle Eta-Quadrat zudem in der Forschungsliteratur zu Elternkursen häufig Verwendung findet, wurde es in der vorliegenden Arbeit dennoch berichtet. Es ist daher zu betonen, dass die berichteten Effektgrößen in Abhängigkeit der Bedingungen der Studienbedingungen stehen, daher nicht unmittelbar mit Effektstärken aus anderen Evaluation vergleichbar sind und die Interpretationen der Effekte eigentlich auch nicht anhand

gängiger Konventionen (wie Cohen 1988) erfolgen können (s. Rasch et al. 2006, S. 113f.). Entsprechende Angaben können hier nur als Orientierungen und Richtwerte verstanden werden.

### **9.5.2 Umgang mit ungleichen Ausgangswerten in Treatment- und Kontrollgruppe**

Wie im Kap. 6.5.3 beschrieben wurden bei den ELTERN-AG-Eltern und den Kontrollgruppeneltern signifikant unterschiedliche Ausgangswerte der wahrgenommenen sozialen Unterstützung (F-SozU K-14) und des elterlichen Kompetenzgefühls (FKE) gefunden. Es lag somit – zumindest für diese untersuchungsrelevanten Aspekte – ein nichtäquivalentes Experimental-Kontrollgruppendesign (Nonequivalent Group Design) vor.

Dass die Ausgangswerte von Treatment- und Kontrollgruppe teilweise nicht gleich sind, ist keine Seltenheit und lässt sich auch bei Evaluationen anderer (Eltern-)Programme finden. So schreiben Weiss et al. (2015, S. 39) zu den Primärstudien ihrer Meta-Analyse: „Die meisten Studien griffen auf Vergleichsgruppen zurück, die sich in ihren Merkmalen mehr oder weniger deutlich von der Interventionsgruppe unterschieden. Durch die häufige Selbstselektion der Teilnehmer sind etliche Alternativerklärungen der Ergebnisse möglich (...). Ob die günstigen Effekte tatsächlich den präventiven Angeboten zugeschrieben werden können, ist dann fraglich.“

Bei Panelstudien – insbesondere mit quasi-experimentellem Design – besteht eine generelle Schwierigkeit nicht nur darin, eine Kontrollgruppe zu akquirieren, welche in ihren untersuchungsrelevanten Ausgangsmerkmalen möglichst genau mit denen der Treatmentgruppe übereinstimmt – oder sich zumindest nicht signifikant von dieser unterscheidet. Sie liegt auch darin, dass selbst bei gelungener Parallelisierung zum ersten Messzeitpunkt noch nicht absehbar ist, wie viele und welche Eltern im Untersuchungszeitraum – aus unterschiedlichsten Gründen – die Teilnahme an dem Programm, der Evaluation oder beidem abbrechen und damit zu einer Veränderung des bisherigen Panels führen. Wie im Fall der Evaluation der ELTERN-AG geschehen, kann dann erst nach Abschluss aller Messzeitpunkte überprüft werden, ob das Panel der Treatmentgruppe und der Kontrollgruppe noch als in ihren Ausgangswerten vergleichbar angesehen werden können oder nicht. Ist dies nicht der Fall, so hat das Auswirkungen auf die Interpretierbarkeit der Vorher-Nachher-Analysen und der Analysen auf Basis des Kontrollgruppenvergleichs, inwieweit sich gefundene Veränderungen statistisch durch den Zufall abgesichert auf die Teilnahme an der ELTERN-AG zurückführen lassen. In den Kapiteln, in denen die Ergebnisse zur Wirkung der ELTERN-AG bei Eltern und Kindern vorgestellt werden, wurde daher bei den Untersuchungsmerkmalen, für welche dies aufgrund nicht ausreichender Parallelisierung beider Gruppen relevant war, darauf Bezug genommen und auf eine notwendige Vorsicht bei der Interpretation der Ergebnisse verwiesen.



Zudem wurde für die betroffenen Untersuchungsmerkmale wahrgenommene soziale Unterstützung (F-SozU K-14) und elterliches Kompetenzgefühl (FKE) gemäß des von Reichardt (1979, S 175ff.) bei Cook und Campell (1979) vorgeschlagenen Vorgehens des „Blockings“ der Versuch einer nachträglichen, künstlichen Parallelisierung der Treatment- und der Kontrollgruppe durch das Entfernen von Probanden mit Extremdaten aus dem Panel unternommen. Die Korrekturen bezogen sich dabei auf die Werte des F-SozU sowie des FKE: In der Treatmentgruppe wurden die Daten aller Eltern aus dem Panel entfernt, deren wahrgenommene soziale Unterstützung und deren elterliches Kompetenzgefühl zumindest um eine Standardabweichung von den entsprechenden Mittelwerten im Panel nach unten abwich (beim F-SozU K-14:  $\leq 2,8$ ; beim FKE:  $\leq 3,28$ ). In der Kontrollgruppe wurden die Daten aller Eltern aus dem Panel entfernt, deren wahrgenommene soziale Unterstützung und deren elterliches Kompetenzgefühl zumindest um eine Standardabweichung von den entsprechenden Mittelwerten im Panel nach oben abwich (beim F-SozU K-14:  $\geq 4,2$ ; beim FKE:  $\geq 3,2$ ).

Legte man allerdings diese nachträglich parallelisierte Panel-Stichprobe für die Untersuchung des F-SozU K-14 zugrunde, so zeigten sich nicht nur keine Wechselwirkungen mehr, sondern kann auch die Erhöhung der wahrgenommenen sozialen Unterstützung der ELTERN-AG-Eltern nicht gegen den Zufall abgesichert werden ( $p=.254$ ). Dieses liegt darin begründet, dass durch die vorgenommene Parallelisierung Daten von fünf ELTERN-AG-Eltern aus dem Datensatz entfernt wurden, die ihre wahrgenommene soziale Unterstützung über den Untersuchungszeitraum hinweg hochsignifikant erhöhten. Für den FKE zeigt sich bei diesem Vorgehen der nachträglichen, künstlichen Parallelisierung, dass die in der Gruppe der ELTERN-AG zuvor gefundene marginal signifikante Erhöhung des Gesamtskalenwertes elterlichen Kompetenzgefühls zwischen dem ersten und dritten Messzeitpunkt nicht mehr gegen den Zufall abgesichert werden konnte ( $p=.20$ ). Allerdings zeigte sich auch bei dieser parallelisierten Panelstichprobe weiterhin die berichtete Wechselwirkung in Bezug auf die Subskala „Selbstwirksamkeit“, bei der sich jedoch der Effekt verringert hatte ( $\eta_p^2=.025$  statt zuvor  $\eta_p^2=.072$ ) und dieser Effekt auch nur noch bei zugrunde legen eines Signifikanzniveaus von  $\alpha=.10$  gegen den Zufall abgesichert werden konnten ( $p=.09$ ). Dennoch liegen hiermit starke Hinweise darauf vor, dass es als kleiner Effekt der ELTERN-AG-Teilnahme zu interpretieren ist, dass sich die Selbstwirksamkeit der ELTERN-AG-Eltern nach Programmabschluss nicht verringerte, während das in der Kontrollgruppe der Fall war.

### 9.5.3 Effekte: kindbezogene Maße

Im Kap. 7.3.1 wurden die varianzanalytischen Ergebnisse der Testungen kindlicher Entwicklungen mit dem allgemeinen Entwicklungstest ET 6-6 vorgestellt und in der Tab. 35 im Kap. 7.3.2 für einen Überblick zusammengestellt.

Wie im Kap. 9.4.3 umfangreich beschrieben, stellt sich der ET 6-6 aufgrund fehlender Stabilität und schwer mess- und kontrollierbarer Alterspositionseffekte methodisch als nicht geeignet für den Einsatz in dieser als Panel angelegten Wirksamkeitsuntersuchung heraus. Die Ergebnisse können (auch aufgrund der geringen Stichprobengrößen bei einigen der getesteten Entwicklungsdimensionen) nur mit Vorsicht interpretiert werden.

Insgesamt ist an dieser Stelle erneut zu konstatieren, dass bei Elternprogrammen, die sich in erster Linie an Eltern richten, Transferwirkungen auf die Entwicklung der Kinder selten untersucht werden und sich, wenn überhaupt – meist auf sozio-emotionale Aspekte und nur sehr selten auch kognitive Variablen im weitesten Sinne beziehen (Weiss et al. 2015, S. 33f.). Die Evaluation der ELTERN-AG stellt mit der umfassenden Untersuchung multidimensionaler Entwicklung der Kinder von ELTERN-AG-TeilnehmerInnen eine Besonderheit dar und lässt sich somit in einigen Aspekten in die Forschungslagen zu erwartbaren Effekten von Präventionsmaßnahmen einordnen. In Kap. 4.3.1 wurde aus internationaler Forschungslage berichtet, dass die Effekte von Programmen, die ausschließlich für Eltern angeboten werden und in welchen die Kinder nicht explizit mit einbezogen werden (wie es bei der ELTERN-AG der Fall ist), bei Kindern allgemein meist klein sind. Aus den nationalen Vergleichsarbeiten (s. Kap. 4.3.2) ist bekannt, dass die Einzelergebnisse zu kindbezogenen Maßen heterogen und insgesamt schwächer ausfallen als bei elternbezogenen Maßen. Durchschnittlich treten bei kindbezogenen Maßen kleine Effekte auf (bei Lösel et al. 2006b:  $d_+ = .26$ ; bei Weiss et al. 2015:  $d_+ = .20$ ). Dass mit der Evaluation der ELTERN-AG insbesondere eine Steigerung der Testwerte der ELTERN-AG-Kinder im Bereich der emotionalen Entwicklung gefunden wurde, die zumindest marginal signifikant gegen den Zufall abgesichert werden konnte ( $p = .07$   $\eta_p^2 = .08$ ), passt zu diesem Forschungsstand. Noch nicht erklärbar ist, dass für die soziale Entwicklung hingegen keine signifikanten Veränderungen ermittelt werden konnten. Für die mit dem ET 6-6 beobachteten Entwicklungen in der Entwicklungsdimension „Gedächtnis“ ist stark davon auszugehen, dass Lerneffekte aufgetreten sind.

Als interessant stellt es sich dar, dass die emotionale Entwicklung – anders als die überwiegende Mehrheit der anderen Entwicklungsdimensionen im ET 6-6 – nicht über Testaufgaben, sondern fast ausschließlich über Aussagen der Eltern zur emotionalen Entwicklung ihres Kindes erfasst wurde. Für weiterführende Analysen und zukünftige Forschung stellte sich damit die Frage als relevant dar, ob die Programmteilnahme der Eltern sich tatsächlich auf die emotionale Entwicklung der Kinder auswirkt oder aber die diesbezügliche *Wahrnehmung der Eltern* beeinflusst wird. So können Eltern, die an Trainingsmaßnahmen teilgenommen haben, im Sinne einer Dissonanzreduktion nicht nur positive Auswirkungen auf ihre eigene Person, sondern auch auf ihre Kinder berichten (Lösel et al. 2006b, S. 143).

## 9.6 Zusammenfassendes Fazit und Ausblick

Mit der ELTERN-AG wurde in der vorliegenden Arbeit ein Präventionsprogramm vorgestellt, dem es gelingt, die Zugangshürde zu Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen zu überwinden, für welche mit dem Präventionsdilemma allgemein konstatiert wird, dass sie von der klassischen Familienbildung bislang nicht ausreichend erreicht werden. Im Folgenden werden als Fazit der Arbeit zentrale Aspekte zusammengefasst, die umreißen, welchen Mehrwert die Evaluation der ELTERN-AG für die Forschungslage zu Elternprogrammen bedeutet, wo sie einen Beitrag zur Schließung bestehender Forschungslücken leisten kann und welche Implikationen für zukünftige Forschungen und Diskussionen sich aus ihr ergeben.

### Einordnung der ELTERN-AG in die Elternbildungslandschaft

Mit der vorliegenden Arbeit wurde die ELTERN-AG anhand verschiedener Verortungsschemata in den Elternbildungsmarkt eingeordnet. Die gründliche Analyse des Programmkonzeptes spricht dafür, die ELTERN-AG am ehesten wie folgt zu verorten: als ein *selektives* Präventions-Elternkursprogramm für Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen mit *aufsuchendem* Ansatz, das mit seinem *Kompetenzprofil* – im Sinne des Empowerment-Ansatzes – eine sehr hohe Gewichtung darauf legt, Eltern einen Raum für *Selbsterfahrung und Selbsterziehung* zu eröffnen, um auf diesem Weg ihre *Handlungsoptionen* zu erweitern, und das zudem die *Netzwerkbildung und -nutzung* sowie den *Wissenserwerb* der Eltern fördert.

### Zielgruppenerreichung und Kontrollgruppengewinnung

Die Evaluation der ELTERN-AG belegt die beinahe 100-prozentige Zielgruppenerreichung anhand eines Kriterienkatalogs, der von der ELTERN-AG definierte Kriterien sozialer Benachteiligung listet, die auch für die Akquise der ELTERN-AG-TeilnehmerInnen Anwendung finden. Dass die ELTERN-AG klare Zielgruppenkriterien definiert und zugänglich gemacht hat, ist im Familien- und Elternbildungssektor bislang noch eine Seltenheit und sollte von anderen Programmen übernommen werden. So entspricht dieses Vorgehen der Forderung nach mehr Transparenz in der bislang unzureichend geklärten Frage, wer tatsächlich von Programmen, die sich an Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen wenden (wollen), erreicht wird. Für die ELTERN-AG kann hiermit konstatiert werden, dass die Zielgruppe meist mehrere Kriterien sozialer Benachteiligung erfüllt und dass eine kleinere (Teil-)Gruppe mit dem Programm bislang insbesondere erreicht wird: jüngere, alleinerziehende Frauen, die vergleichsweise früh Mutter wurden, keiner Erwerbstätigkeit nachgingen bzw. sich in einer Bildungs-/Qualifizierungsmaßnahme befanden, finanzielle Hilfe zur

Lebensführung erhielten und von anderen Elternprogrammen noch nicht erreicht worden waren. Dieses Wissen über die Zielgruppenerreichung und -genauigkeit der ELTERN-AG kann sowohl Anbietern und Eltern als auch Fachpersonen bei der Wahl eines für sie geeigneten Programmes unterstützen.

Ein wesentlicher Erfolgsfaktor der ELTERN-AG für das Erreichen der Zielgruppe liegt in der Vorbereitung der MentorInnen auf die aufsuchende Ansprache der Eltern. Diese gelingt durch parallele Strategien von Kaltakquise und Zusammenarbeit der MentorInnen mit MultiplikatorInnen, wobei letztere sich – insbesondere nach gelungener Erstgewinnung geeigneter MultiplikatorInnen – als besonders effizient erweist. Beide Wege sind zeitaufwändig, was die konzeptionell lang angesetzte Vorlaufphase des Programmes rechtfertigt. Die Kaltakquise muss dabei auch als eine Typ-Frage angesehen werden, die nicht von allen KursleiterInnen gleichermaßen effektiv umgesetzt werden kann und für unterschiedliche Settings unterschiedlich geeignet erscheint. Effektiv erweist sich die direkte Ansprache insbesondere bei Eltern in Kindertagesstätten, was für die Anbindung der ELTERN-AG an dieses Setting spricht.

Für die in der Evaluation der ELTERN-AG gut realisierte Gewinnung der Kontrollgruppe hat sich ebenfalls die Zusammenarbeit mit geeigneten MultiplikatorInnen, zu welchen die Eltern bereits ein Vertrauensverhältnis haben, bewährt. Inwiefern sich das zusätzlich eingesetzte Anreizsystem einer geringfügigen Aufwandsentschädigung bezahlt gemacht hat, wurde im Rahmen der Evaluation nicht untersucht. Dem könnte in zukünftigen Forschungen zur Gewinnung und Haltung von Kontrollgruppen weiter nachgegangen werden.

### **Implementation der ELTERN-AG**

Neben der Zielgruppenerreichung hat die vorliegende Arbeit mit ihrem Diskussionsteil einen konkreteren Blick auf Aspekte der Implementation der ELTERN-AG geworfen. Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass die ELTERN-AG in den wesentlichen Aspekten wie Zielgruppe, Kursdauer, Kinderbetreuung, Qualifikation der KursleiterInnen, Gruppenzusammensetzung und Sitzungsaufbau mit allen zentralen Elementen konzeptgetreu umgesetzt wird.

Als Besonderheit des ELTERN-AG-Konzeptes ist der essentielle Grundsatz einer Empowerment-Haltung zu betonen: Die KursleiterInnen begegnen den Eltern durchgängig ohne eine hierarchisch geordnete Beziehung. Sie verzichten auf einen Expertenstatus und vermitteln, dass sie die Eltern als Experten ihrer Kinder anerkennen. Für eine gelingende Implementation der ELTERN-AG ist die Umsetzung dieser Empowerment-Haltung unabdingbar. Sie erfordert von den KursleiterInnen ein hohes Maß an Professionalität und stellt aus Sicht der MentorInnen eine Stärke des Programmes für

die Arbeit mit der Zielgruppe dar. Als weiteres Erfolgskriterium stellt sich die Homogenität in den ELTERN-AG-Gruppen dar. Dabei ist weiter zu untersuchen, wie groß die Homogenität in der Elterngruppe sein muss (beziehungsweise die Heterogenität sein darf), damit der unterstützende Faktor der ähnlichen Lebenslagen wirksam bleibt.

Die Aspekte, die hinsichtlich der Implementation kritisch hinterfragt und tiefer erforscht werden sollten, beziehen sich nicht ausschließlich auf die ELTERN-AG. Vielmehr treffen sie auf alle Programme zu, welche mit einem geringen Maß an Manualisierung und ohne festes Curriculum konzipiert sind und sich daher zwischen Konzeptionstreue und Ausgestaltungsfreiheit bewegen müssen. Dazu gehören an erster Stelle die Themen- und die Methodenauswahl. Wenn aber – wie im Fall der ELTERN-AG – für das Programm gar kein konkretes Thema im Vordergrund steht und auch keine konkrete Methode als zwingend einzusetzen gilt, kann daraus schwerlich eine Kritik für die Implementierungsgenauigkeit formuliert werden. Trotzdem bleibt die Frage nach der Auswahl der Themen und Methoden für die Klärung der Programmwirksamkeit von zentraler Bedeutung und sollte in weiterführender Forschung verstärkt Berücksichtigung finden.

### Settinganbindung

Ebenso zählt die Frage nach der Bedeutung der Settinganbindung zu den Themen, welchen verstärkt nachgegangen werden sollte. Es zeichnet sich ab, dass die Frage, in welchem Setting die ELTERN-AG stattfindet, einen Einfluss auf das Erreichen und das Halten (beziehungsweise dem Drop-out) der Zielgruppeneltern hat und dass Zusammenhänge zur Erwartungshaltung und Zufriedenheit sowie zur Vernetzung und zum Empowerment der Eltern bestehen. Einflüsse auf die Programmwirkungen konnten aufgrund der geringen Fallanzahlen in den einzelnen Settings im Rahmen der Evaluation der ELTERN-AG nicht untersucht werden. Hier sind vertiefende Forschungen vonnöten. Als besonders geeignet scheint es, ELTERN-AGs in Kindertagesstätten – oder auch in niedrigschwellig und sozialraumorientiert arbeitenden Familienzentren mit Kita-Anbindung – für Eltern der dort betreuten Kinder anzubieten. Hier könnten sich auch Synergien für eine gelingende Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Eltern und ErzieherInnen ergeben, für welche die ELTERN-AG als „Türöffner“ (Armbruster 2005, S. 65) fungieren kann.

### Forschungsdesign

Untersuchungen, die sich auf Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen beziehen, müssen in ihrem Design auf die Besonderheiten der Zielgruppe eingehen. Dieses betrifft insbesondere auch die Wahl und Gestaltung der Messzeitpunkte. Die Evaluation der ELTERN-AG wurde nicht mit dem

„Goldstandard“ des experimentellen Designs als randomisierte Kontrollgruppenstudie, sondern als quasi-experimentelle Studie mit Kontrollgruppendesign angelegt. Eine zufällige Aufteilung der Eltern auf die Treatment- und Kontrollgruppe konnte und sollte nicht eingeplant werden – nicht zuletzt, da es für die ELTERN-AG – als ein Programm mit aufsuchender Elternansprache – keine Wartegruppen gibt. Einmal für die Teilnahme an der Studie gewonnen, konnte in der Zielgruppe (sowohl in der Treatment- als auch in der Kontrollgruppe) eine hohe Bereitschaft festgestellt werden, weiterhin an der Evaluation teilzunehmen. Auch InterviewpartnerInnen ließen sich in allen untersuchten ELTERN-AGs ohne größere Herausforderungen finden. Es hat sich bewährt, Termine für die Vorher-Erhebung (1. Messzeitpunkt) auf das zweite (statt auf das erste) Gruppentreffen und Termine für die Nachher-Erhebung (2. Messzeitpunkt) auf das vorletzte (statt auf das letzte) Treffen zu legen und die ELTERN-AG dafür um zwei Treffen zu erweitern. Für Follow-up-Termine hat sich bei dieser Zielgruppe die Organisation eines von den KursleiterInnen durchgeführten Nachtreffens bewährt.

### Untersuchungsinstrumente

Auch die Instrumentenwahl erfordert Zielgruppenadäquanz. In der Evaluation der ELTERN-AG wurde eine Methodenkombination aus Fragebögen, einem allgemeinen Entwicklungstest und vertiefter qualitativer Befragungen eingesetzt. Wo möglich, wurden für die standardisierten Fragebögen erprobte Kurzfassungen eingesetzt, was zielgruppenadäquater war, die Inhalte der Befragung allerdings auch weiter einschränkte. Mit den Erfahrungen aus der Evaluation der ELTERN-AG können der Einsatz des Fragebogens zur wahrgenommenen sozialen Unterstützung (F-SozU K-14) und des Fragebogens zum elterlichen Kompetenzgefühl (FKE) für den Einsatz bei der Zielgruppe als unproblematisch angesehen werden, während der Erziehungsfragebogen (EFB-K) sich aufgrund von Verständlichkeitsschwierigkeiten seitens der Eltern als eher ungeeignet darstellte. Weiterführend ist zu diskutieren, inwiefern für die Erfassung der im Programm relevanten Aspekte des Erziehungsverhaltens ein passgenaueres Erhebungsinstrument zur Verfügung steht oder für zukünftige Forschung zu entwickeln ist. Hier schließt sich die generelle Notwendigkeit weiterer Forschung zur Entwicklung zielgruppenadäquater Erhebungsinstrumente an. So erscheinen die zur Verfügung stehenden standardisierten Instrumente zur Erfassung von Erziehungsverhalten als anspruchsvoll für die befragungsgewohnte Zielgruppe. Die Kombination mit qualitativen Methoden erweist sich dabei als hilfreich. Sie nutzen die Alltagssprache der Zielgruppe, können Erfahrungsprozesse auf individueller Ebene abbilden und zur Herausarbeitung relevanter Faktoren für die Wirksamkeitsüberprüfung beitragen.

Erhebliche methodische Schwierigkeiten ergaben sich in der Evaluation der ELTERN-AG für den allgemeinen Entwicklungstest ET 6-6. Aufgrund fehlender Stabilität und schwer mess- und

kontrollierbarer Alterspositionseffekte sollte die Eignung des Tests zur Erfassung von Entwicklungsverläufen in Panelstudien kritisch hinterfragt werden. Auch der erhebliche Zeitaufwand für die Testungen der Kinder mit dem ET 6-6 spricht gegen einen erneuten Einsatz. Generell ist zu überdenken, ob im Rahmen eines solchen Forschungsdesigns und für Programme, die sich vor allem auf die Eltern beziehen, die Messung kindlicher Entwicklung auf multidimensionaler Ebene überhaupt erfolgversprechend sein kann. Mit Blick darauf, welche Effekte von Elternprogrammen zu erwarten sind, erscheint es effektiver, Instrumente einzusetzen, die sich gezielt der Untersuchung sozial-emotionaler (und gegebenenfalls kognitiver) Entwicklung widmen. Auch die Untersuchung der Eltern-Kind-Beziehung sollte vor diesem Hintergrund für zukünftige Forschung zur ELTERN-AG in den Blick genommen werden.

### **Wirksamkeit**

Die Veränderungen in der Treatmentgruppe, die in der Evaluation der ELTERN-AG im Hinblick auf die wahrgenommene soziale Unterstützung, das Erziehungsverhalten und elterliche Kompetenzgefühl sowie die emotionale Entwicklung der Kinder gefunden und signifikant (oder zumindest marginal signifikant) gegen den Zufall abgesichert werden konnten, entsprechen durchgängig positiven Veränderungen, die im Sinne des Programmanliegens sind. Die dabei gefundene Höhe des Veränderungsausmaßes (kleine Effekte) stellt vor dem Hintergrund erwartbarer Wirkungen keine Überraschung dar. Vertiefende Analysen sowie Replikationen und weiterführende Studien sollten insbesondere Aussagen zur Rückführbarkeit der Effekte auf die Teilnahme an der ELTERN-AG ermöglichen, welche in der vorliegenden Studie aufgrund ungleicher Ausgangswerte bei erhebungsrelevanten Maßen in der Treatment- und Kontrollgruppe nur eingeschränkt möglich waren.

Wie mit dem im Kap. 4.3.2 abgebildeten Modell potentieller Einflüsse auf die Effekte von Präventionsprogrammen (nach Lösel und Runkel 2013, S.232) aufgezeigt, sollten mit zukünftiger Forschung weitere Aspekte in den Blick genommen werden, die in den forschungsleitenden Fragen der vorliegend beschriebenen Evaluation noch keine ausreichende – oder noch gar keine – Berücksichtigung finden konnten. Dazu sollten neben Teilnehmermerkmalen auch Programm- und Kontextmerkmale der ELTERN-AG in den Blick genommen werden. Neben der bereits erwähnten Settinganbindung gehören dazu insbesondere auch eine vertiefte Untersuchung des Empowerments und der Vernetzung der Eltern im professionellen Hilfesystem des Sozialraums, welche neben den Wirkungen auf Erziehungshandeln, und -kompetenz zentrale Anliegen der ELTEN-AG darstellen. Längerfristige Forschung sollte neben der Auswirkung der ELTERN-AG-Teilnahme auf dieses Empowerment auch der Frage nach Einflüssen auf die Eltern-Kind Beziehung nachgehen. Auch eine

genauere Analyse der Evaluationsdaten aus den Schulungs-ELTERN-AGs sowie ein Vergleich mit denen aus den regulären ELTERN-AGs kann vorangebracht werden.

Insgesamt ist zu konstatieren, dass mit der Evaluation der ELTERN-AG bislang ein kleiner Ausschnitt aus einem komplexen Wirkgefüge in den Blick genommen wurde. So, wie die Eltern-AG nicht als ein Konkurrenzangebot zu klassischen Unterstützungsleistungen für Familien in schwierigen Lebenslagen, sondern als ein ergänzendes *Puzzleteil* im Bereich der frühen Hilfen verstanden werden möchte (Mapp-Empowerment 2015, S. 11), so versteht sich auch die vorliegende Arbeit als ein Beitrag zur Klärung der Fragen zur Implementation und Wirksamkeit von Elternbildung – insbesondere für Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen. Diese Frage ist komplex und (insbesondere auch in Deutschland) bei weitem noch nicht geklärt – geschweige denn leicht zu klären. Aber selbst bei Teilerfolgen handelt es sich mit jeder Evaluation um einen wichtigen Schritt, um die Wirkungsforschung im bundesdeutschen Raum weiter voran zu bringen und – um an die Einleitung der vorliegenden Arbeit anzuschließen – „(...) zu einer integrierten familienbezogenen Bildungs- und Präventionspolitik (...)“ (Lösel und Runkel 2013, S. 235) beizutragen.



## 10 Literaturverzeichnis

Vorabveröffentlichungen sind mit \*markiert und zudem im Anhang 6 zusammengestellt.

**AGF (2016) = Arbeitsgemeinschaft der deutschen Familienorganisationen e.V. (2016).**

*Positionspapier: Handlungsfelder für eine hohe Qualität der Bildung, Betreuung und Erziehung in Kitas.* Berlin. [http://www.ag-familie.de/media/docs16/AGF\\_Position\\_Kitaqualitaet\\_April16.pdf](http://www.ag-familie.de/media/docs16/AGF_Position_Kitaqualitaet_April16.pdf). Zugegriffen: 23.01.2017.

**AGJ (2015) = Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2015).** *Kinderarmut und*

*Familienpolitik in Deutschland – eine fachpolitische Einordnung. Diskussionspapier.* Berlin. [https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2015/Diskussionpapier\\_Kinderarmut.pdf](https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2015/Diskussionpapier_Kinderarmut.pdf). Zugegriffen: 31.01.2017.

**Aktion Jugendschutz Landesarbeitsstelle Bayern e.V. (2014).** *ELTERNTALK – Evaluation 2013.*

*Ergebnisse der Moderatorinnen- und Gästebefragung.* München. <http://www.elterntalk.net/et-wAssets/docs/ELTERNTALK-Evaluation-2013.pdf>. Zugegriffen: 23.01.2017.

**Anders, Y. (2013).** Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), 237–275.

**Ang, R. P. & Hughes, J. N. (2002).** Differential benefits of skills training with antisocial youth based on group composition: A meta-analytic investigation. *School Psychology Review*, 33, 164–185.

**Appel, E. (2001).** *Auswirkungen eines Peer-Education-Programms auf Multiplikatoren und Adressaten – eine Evaluationsstudie.* Dissertation an der Freien Universität Berlin. [http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS\\_thesis\\_000000000567](http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000000567). Zugegriffen: 23.01.2017.

**Armbruster, M. M. (2005).** *Eltern-AG – ein niedrigschwelliges Präventionsprogramm zur Steigerung der elterlichen Erziehungskompetenzen.* Dokumentation des Vortrags auf dem E&C-Fachforum: Konzepte der frühkindlichen Sprachförderung in sozialen Brennpunkten vom 9. und 10. Mai 2005 in Berlin. <http://www.eundc.de/pdf/38015.pdf>. Zugegriffen: 23.01.2017.

**Armbruster, M. M. (2006).** *Eltern-AG. Das Empowerment-Programm für mehr Elternkompetenz in Problemfamilien.* Heidelberg: Carl-Auer.

**Armbruster, M. M. (2007).** Mehr Elternkompetenz für Problemfamilien – Wie die Quadratur des Kreises gelingt. Erfolgreiche Prävention frühkindlicher Störungen auf bedürfnispsychologischer Grundlage. Verhaltenstherapie mit Kindern und Jugendlichen – *Zeitschrift für die psychosoziale Praxis*, 3(1), 19–26.

**Armbruster, M. (2015).** *Selbermachen! Mit Empowerment aus der Krise.* Freiburg i. Br.: Herder.

**Armbruster, M. M. & Thiemann, J. (2012).** ELTERN-AG: Anleitung zur Selbsthilfe – Ein Präventionsprogramm der frühen Elternbildung für sozial Benachteiligte. In E. Marks & W. Steffen (Hrsg.), *Bildung – Prävention – Zukunft.* Ausgewählte Beiträge des 15. Deutschen Präventionstages 2010 (S. 147–154). Mönchengladbach: Verlag Godesberg GmbH.

- Armbruster, M. M. & Thiemann, J. (2013).** ELTERN-AG – Elternkompetenz durch Empowerment für Familien in schwierigen Lebenslagen. In B. Röhrle & H. Christiansen (Hrsg.), *Hilfen für Kinder und Jugendliche in schwierigen Situationen* (Prävention und Gesundheitsförderung Bd. V., S. 333–346). Tübingen: dgvt-Verlag.
- Armbruster, M. M. & Thiemann, J. (2015).** ELTERN-AG – Ein Angebot für Eltern. In M. Armbruster (Hrsg.), *Selbermachen! Mit Empowerment aus der Krise* (S. 186–194). Freiburg i.Br.: Herder.
- \*Armbruster, M. M., Böhm, B., Schneider, M., & Thiemann, J. (2014).** ELTERN-AG – Ein frühpädagogisches Angebot für Eltern, die es nicht leicht haben. Ansatz und psychosoziale Diagnostik. In S. B. Gahleitner, G. Hahn, & R. Glemser (Hrsg.), *Psychosoziale Interventionen* (Klinische Sozialarbeit. Beiträge zur psychosozialen Praxis und Forschung Bd. 6, S. 203–219). Köln: Psychiatrie Verlag.
- Arnold, D. S., O`Leary, S. G., Wolff, L. S., & Acker, M. M. (1993).** The Parenting Scale: A measure of dysfunctional parenting in discipline situations. *Psychological Assessment*, 5, 137–144.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012).** *Bildung in Deutschland 2012: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebensverlauf*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016).** *Bildung in Deutschland 2016: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.
- AWMF und ÄZQ (2001) = Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlichen Medizinischen Fachgesellschaften & Ärztliche Zentralstelle für Qualitätssicherung (2001).** Das Leitlinien-Manual. *Zeitschrift für Evidenz, Fortbildung und Qualität im Gesundheitswesen*, 95, 1–84. <http://www.awmf.org/leitlinien/awmf-regelwerk/awmf-publikationen-zu-leitlinien/leitlinien-manual.html>. Zugegriffen: 26.03.2017.
- AWO Bundesverband e.V. (2010).** *Schriftenreihe Theorie und Praxis 2010. Familien in benachteiligten und von Armut bedrohten oder betroffenen Lebenslagen als Adressaten von Elternbildung und Elternarbeit. Expertise*. Berlin: AWO Bundesverband e.V.. [http://familienrat.org/PDFindienst/ExpertiseArmut\\_bird-huebner-thiessen.pdf](http://familienrat.org/PDFindienst/ExpertiseArmut_bird-huebner-thiessen.pdf). Zugegriffen: 23.01.2017.
- Bäumer, T. & Roßbach, H-G. (2012).** Die Familie macht´s. Die Bedeutung der Familie für kindliche Bildungsprozesse. *DJI Impulse*, 4(12), 39–41.
- Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H., & Juffer, F. (2003).** Less is more: Meta-analysis of sensitivity and attachment interventions in early childhood. *Psychological Bulletin*, 129, 195–215.
- Bartoszyk, J. & Nickel, H. (1986).** Teilnahme von Vätern an Säuglingspflegekursen und ihr Betreuungsverhalten in den ersten Lebenswochen des Kindes. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 35, 254–260.
- Bauer, U. & Bittlingmayer, U. (2005).** Wer profitiert von Elternbildung? *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 25(3), 263–280.

- Baumert, J. & Schümer, G. (2001).** Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323–407). Opladen: Leske + Budrich.
- Bayley, N. (2006).** *Bayley Scales of Infant and Toddler Development* (3rd ed.). San Antonio: Psychological Corporation.
- Beelmann, A. (2003).** Effektivität behavioraler Elterntrainingsprogramme: Ergebnisse zweier Pilotstudien zur Prävention dissozialen Verhaltens. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50, 311– 323.
- Beelmann, A. (2006).** Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen bei Kindern und Jugendlichen: Ergebnisse und Implikationen der integrativen Erfolgsforschung. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35(2), 151–162. [http://www.jakob-moreno-schule.de/uploads/praevention\\_foerderschule/Aufs%C3%A4tze/Beelmann2006fulltext.pdf](http://www.jakob-moreno-schule.de/uploads/praevention_foerderschule/Aufs%C3%A4tze/Beelmann2006fulltext.pdf). Zugegriffen: 31.01.2017.
- Beelmann, A., & Bogner, J. (2005).** *Effektivität von Elterntrainingsprogrammen. Eine Meta-Analyse zur Prävention und Behandlung dissozialer Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen*. Vortrag auf dem 23. Symposium der Fachgruppe Klinische Psychologie und Psychotherapie im Mai 2005 in Dresden [schriftliche Kurzzusammenfassung beim Autor erhältlich].
- Betz, T. (2010).** Kompensation ungleicher Startchancen. Erwartungen an institutionalisierte Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder im Vorschulalter. In P. Cloos & B. Karner (Hrsg.), *Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung* (Grundlagen der Sozialen Arbeit, Band 25, S. 113–134). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bierschock, K., Dürnberger, A., & Rupp, M. (2009).** *Evaluation des HIPPY-Programms in Bayern*. ifb-Materialien 3-2008. Bamberg: ifb. [http://www.ifb.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifb/materialien/mat\\_2008\\_3.pdf](http://www.ifb.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifb/materialien/mat_2008_3.pdf). Zugegriffen: 23.01.2017.
- Bird, K. & Hübner, W. (2013).** *Handbuch der Eltern- und Familienbildung in benachteiligten Lebenslagen*. Opladen: Budrich.
- BMAS (2008) = Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2008).** *Lebenslagen in Deutschland. Der 3. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung*. Bonn: BMAS. [http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen-DinA4/forschungsprojekt-a333-dritter-armuts-und-reichtumsbericht.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen-DinA4/forschungsprojekt-a333-dritter-armuts-und-reichtumsbericht.pdf?__blob=publicationFile). Zugegriffen: 23.01.2017.
- BMAS (2013) = Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2013a).** *Lebenslagen in Deutschland. Der 4. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung*. Bonn: BMAS. [https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen-DinA4/a334-4-armuts-reichtumsbericht-2013.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen-DinA4/a334-4-armuts-reichtumsbericht-2013.pdf?__blob=publicationFile). Zugegriffen: 18.03.2015.
- BMFSFJ (2000) = Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2000).** *QS 29. Zielgeführte Evaluation von Programmen — ein Leitfaden*. Berlin: BFSFJ. <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/PRM-2995-Qs-29,property=pdf,bereich=,sprache=de,rwb=true.pdf>. Zugegriffen: 25.01.2017.

- BMFSFJ (2005) = Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005).** *Stärkung familialer Beziehungs- und Erziehungskompetenzen. Kurzfassung eines Gutachtens des Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen beim Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend.* Berlin: BMFSFJ. [http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/St\\_C3\\_A4rkung-familialer-Beziehungs-und-Erziehungskompetenzen,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf](http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/St_C3_A4rkung-familialer-Beziehungs-und-Erziehungskompetenzen,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf). Zugegriffen: 23.01.2017.
- BMFSFJ (2006) = Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2006).** *Monitor Familienforschung. Ausgabe Nr. 6. In Familien wirksam investieren – Familienleistungen in Deutschland.* Berlin: BMFSFJ. <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung2/Newsletter/Monitor-Familienforschung/2006-02/Medien/familienleistungen-in-deutschland,property=pdf,bereich=,rwb=true.pdf>. Zugegriffen: 23.01.2017.
- BMFSFJ (2015) = Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2015).** *Familienreport 2014. Leistungen, Wirkungen, Trends.* Berlin: BMFSFJ. <https://www.bmfsfj.de/blob/93784/e1e3be71bd501521ba2c2a3da2dca8bc/familienreport-2014-data.pdf>. Zugegriffen: 23.01.2017.
- BMFSFJ und DJI (2005) = Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, & Deutsches Jugendinstitut (2005).** *Handbuch Sozialpädagogische Familienhilfe.* Schriftenreihe Band 182. <https://www.bmfsfj.de/blob/95350/956842b20540cd9b89cf5c8bea32200e/sr-band-182-sozialpaedagogische-fh-data.pdf>. Zugegriffen: 31.01.2017.
- BMFSFJ und JFMK (2014) = Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, & Jugend- und Familienministerkonferenz (2014).** *Communiqué Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern.* <http://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Archiv/Communique-bund-laender-konferenz.pdf>. Zugegriffen: 21.07.2017.
- BMFSFJ und JFMK (2016) = Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, & Jugend- und Familienministerkonferenz (2016).** *Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern.* Zwischenbericht 2016 von Bund und Ländern und Erklärung der Bund-Länder-Konferenz. Berlin. BMFSFJ. <https://www.bmfsfj.de/blob/112482/637f7d53eeea62363305df51ace10dba/zwischenbericht-bund-laender-konferenz-fruehe-bildung-data.pdf>. Zugegriffen: 21.01.2017.
- Bochmann, S. (2013).** *Sekundärnutzen von Weiterbildungen für Elternprogramme (für sozialbenachteiligte Eltern) für Professionelle. Am Beispiel der Mentorenausbildung der ELTERN-AG.* Masterarbeit an der Fachhochschule Potsdam. Unveröffentlicht.
- \*Böhm, B. & Schneider, M. (2012).** *Zusammenfassung der Zwischenergebnisse der Begleit-forschung der ELTERN-AG.* [http://www.nexusinstitut.de/images/stories/content-pdf/zwischenbericht\\_02\\_eltern\\_ag.pdf](http://www.nexusinstitut.de/images/stories/content-pdf/zwischenbericht_02_eltern_ag.pdf). Zugegriffen: 31.01.2017.
- \*Böhm, B. & Schneider, M. (2013a).** Erste Ergebnisse der Evaluation des Elternprogramms ELTERN-AG. In B. Röhrle & H. Christiansen (Hrsg.), *Hilfen für Kinder und Jugendliche in schwierigen Situationen* (Prävention und Gesundheitsförderung Bd. V., S. 347–367). Tübingen: dgvt-Verlag.
- \*Böhm, B. & Schneider, M. (2013b).** *Evaluation der ELTERN-AG.* Abschlussbericht. Berlin. Unveröffentlicht.

- Böhm, A., Ellsäßer, G., & Lüdecke, K. (2007).** Der Brandenburger Sozialindex: ein Werkzeug für die Gesundheits- und Sozialberichterstattung auf Landes- und kommunaler Ebene bei der Analyse von Einschülerdaten. *Gesundheitswesen*, 69, 1–6.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006).** *Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler* (4. überarbeitete Aufl.). Berlin: Springer.
- Brisch, K. H., Bechinger, D., Betzler, S., & Heinemann, H. (2003).** Early preventive attachment-oriented psychotherapeutic intervention program with parents of a very low birthweight premature infant: Results of attachment and neurological development. *Attachment&Human Development*, 5, 2, 120–135.
- Brixius, B., Koerner, S., & Piltmann, B. (2006).** FuN – Der Name ist Programm. In S. Tschöpe-Scheffler (Hrsg.), *Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht* (2. Aufl., S. 137–159). Opladen: Barbara Budrich.
- Bruder, S. (2006).** *Die Förderung der Selbstregulation bei Kindern unter Einbeziehung ihrer Eltern*. Berlin: Logos.
- Bühl, D. (2012).** *SPSS 2012. Einführung in die moderne Datenanalyse*. München: Pearson Studium.
- Bühner, M. & Ziegler, M. (2009).** *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. München: Pearson Studium.
- Bünder, P. (2009).** *Entwicklungsförderung von Risikokindern und ihren Eltern mit Hilfe von Videoberatung nach der Marte Meo-Methode*. Praxisforschung im Rahmen des „Gemeinschaftsdienst Kinder, Jugend und Familie e.V.“ in Iserlohn. Entwurf zu einer Wirksamkeitsstudie. [http://fhdd.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2010/625/pdf/B%C3%BCnder\\_FFS\\_2009\\_Bericht.pdf](http://fhdd.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2010/625/pdf/B%C3%BCnder_FFS_2009_Bericht.pdf). Zugegriffen: 31.01.2017.
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation e.V. (2008).** *Standards für Evaluation* (4., unveränderte Auflage). Mainz: DeGEval. [http://www.degeval.de/fileadmin/user\\_upload/Sonstiges/STANDARDS\\_2008-12.pdf](http://www.degeval.de/fileadmin/user_upload/Sonstiges/STANDARDS_2008-12.pdf). Zugegriffen: 25.03.2017.
- Chambless, D. L. & Ollendick, T. H. (2001).** Empirically supported psychological interventions: controversies and evidence. *Annual Review of Psychology*, 52, 685–716. [http://www3.nd.edu/~ghaefel/Chambless&Ollendick\(2002\).pdf](http://www3.nd.edu/~ghaefel/Chambless&Ollendick(2002).pdf). Zugegriffen: 31.01.2017.
- Chen, H. T. & Rossi, P. H. (1980).** The Multi-Goal, Theory-Driven Approach to Evaluation: A Model Linking Basic and Applied Social Science. *Social Forces*, 59(1), 106–122.
- Cohen, J. (1988).** *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cook, T. D. & Campell, D. T. (1979).** *Quasi-Experimentation. Design&Analysis Issues for Field Settings*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Correl, L. & Lepperhoff, J. (2013).** Familie und Bildung: eine Einleitung. In L. Correll & L. Julia (Hrsg.), *Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung* (S. 10–20). Weinheim: Beltz Juventa.

- Davis, M. K. & Gidycz, C. A. (2000).** Child sexual abuse prevention programs: A meta-analysis. *Journal of Clinical Child Psychology, 29*, 257–265.
- DeGEval (2008) = Deutsche Gesellschaft für Evaluation e.V. (2008).** *Standards für Evaluation* (4. unveränderte Aufl.). Mainz: DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e.V.  
[http://www.degeval.de/fileadmin/user\\_upload/Sonstiges/STANDARDS\\_2008-12.pdf](http://www.degeval.de/fileadmin/user_upload/Sonstiges/STANDARDS_2008-12.pdf).  
 Zugegriffen: 23.01.2017.
- Diez Griesser, M. T. & Simoni, H. (2012a).** *Daten und Fakten zur Basisevaluation des Programms schritt:weise in der Deutschschweiz. Längsschnittuntersuchung 2008 bis 2011*. Zürich: Marie Meierhofer Institut für das Kind.
- Diez Griesser, M. T. & Simoni, H. (2012b).** *Evaluationsskizze. Neue Umsetzungsmodelle für das Hausbesuchsprogramm schritt:weise*. Zürich: Marie Meierhofer Institut für das Kind.
- Diller, A. (2010).** Familienzentren und Co. Veränderte Organisationsformen und ihr Beitrag zur Veränderung des Verhältnisses von familialer und öffentlicher Erziehung. In P. Cloos & B. Karner (Hrsg.), *Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung* (Grundlagen der Sozialen Arbeit, Band 25, S. 137–152 ). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Egert, S. (2009).** Zur Evaluation des Rendsburger Elterntrainings. *Evangelische Jugendhilfe, 5*, 292–301. [http://www.erev.de/auto/Publikationen/Evangelische\\_Jugendhilfe/2009/05/Leseprobe\\_Rendsburger%20Elterntraining.pdf](http://www.erev.de/auto/Publikationen/Evangelische_Jugendhilfe/2009/05/Leseprobe_Rendsburger%20Elterntraining.pdf). Zugegriffen: 24.01.2017.
- Eichelberger, N., Plück, J., Hanisch, C., Hautmann, C., Jänen, N., & Döpfner, M. (2010).** Effekte universeller Prävention mit dem Gruppenformat des Elterntrainings Triple P auf das kindliche Problemverhalten, das elterliche Erziehungserhalten und die psychische Belastung der Eltern. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie, 39*(1),24–32.
- Eimecke, S., Pauschardt, J., & Mattejat, F. (2010).** Wie wirksam ist ein begleitendes Elterntraining in der Prävention von Angst und Depression bei Kindern? *Verhaltenstherapie, 20*, 193–200.
- Eller, F. & Winkelmann, K. (1978).** Das Berliner Eltern-Trainings-Projekt. In K. Schneewind & H. Lukesch (Hrsg.), *Familiäre Sozialisation* (S. 262–279). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Epstein, S. (1990).** Cognitive-experiential self-theory. In L. A. Pervin (Hrsg.), *Handbook of personality. Theory and research* (pp. 165–192). New York: Guil.
- Epstein, S. (1993).** Implications of cognitive-experiential self-theory for personality and developmental psychology. In D. C. Funder, R. D. Parke, C. Tomlinson-Keasey, & K. Widman (eds.), *Studying lives through time: Personality and development* (pp. 399–438). Washington D. C.: American Psychological Association.
- Erler, M. (2005).** Familienbildung und systemische Familienarbeit. In H.-W. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik* (3. Aufl., S. 521–528). München: Reinhardt.
- Farrington, D. P. & Welsh, B. C. (2003).** Family based prevention of offending: A meta-analysis. *The Australian and New Zealand Journal of Criminology, 36*, 127–151.

- Feierfeil, R. & Wendelspieß, U. (1982).** Über die Erfassung kindperzipierter elterlicher Verhaltensweisen und des Selbstkonzeptes des Kindes im Zusammenhang mit einem Elterntaining – Untersuchung zur differentiellen Evaluierung eines Elterntainingsprogramms. *Zeitschrift für Klinische Psychologie*, 11(1), 33–44.
- Fleth, A. (2010).** *Vorlesen in Familien. Evaluation des Projektes* (Schriftreihe Leseförderung des Zentrums für Literatur in der Phantastischen Bibliothek Wetzlar, Band 9). Wetzlar: Zentrum für Literatur.
- Frank, S. (2010).** *Elternbildung – ein kompetenzstärkendes Angebot für Familien. Effektivität der Intervention: „Starke Eltern – Starke Jugend“*. München: Herbert Utz Verlag.
- Franklin, C., Grant, D., Corcoran, J., Miller, P., & Bultman, L. (1997).** Effectiveness of prevention programs for adolescent pregnancy: A meta-analysis. *Journal of Marriage and the Family*, 59, 551–567.
- Franz, M., Weihrauch, L., Buddenberg, T., Güttgemanns, J., Haubold, S., & Schäfer, R. (2010).** Effekte eines bindungstheoretisch fundierten Gruppenprogramms für alleinerziehende Mütter und ihre Kinder: PALME. *Kindheit und Entwicklung*, 19, 90–101.
- Friedrich, T. (2011).** Die Zusammenarbeit mit Eltern – Qualifikationsanforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. In Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (Hrsg.), *Zusammenarbeit mit Eltern. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung* (WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 3, hrsg. vom Deutschen Jugendinstitut, S. 18–65). München: DJI.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Engel, E.-M., & Rönnau, M. (2005).** *Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts Kinderbetreuung und Familienbildung (KiFa)*. Freiburg: Evangelische Fachhochschule. [http://www.kifa.de/pdfs/Abschlussbericht\\_KiFa\\_gesamt.pdf](http://www.kifa.de/pdfs/Abschlussbericht_KiFa_gesamt.pdf). Zugegriffen: 24.01.2017.
- Fuhrer, U. (2005).** Was macht gute Erziehung aus und wie können Eltern gute Erzieher werden? *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 25(3), 231–247.
- Fydrich, T., Sommer, G., Tydecks, S., & Brähler, E. (2009).** Fragebogen zur sozialen Unterstützung (F-SozU): Normierung der Kurzform (K-14). *Zeitschrift für Medizinische Psychologie*, 1(18), 43–48.
- Gibaud-Wallaston, J. & Wandersman L. P. (1978).** *Development and utility of the Parenting Sense of Competence Scale*. Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, Toronto, Canada.
- Gottfredson, D. C. & Wilson, D. B. (2003).** Characteristics of effective school-based substance abuse prevention. *Prevention Science*, 4, 27–38.
- Grawe, K. (1998).** *Psychologische Therapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Grawe, K. (2004).** *Neuropsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Grgic, M., Rauschenbach, T., & Schilling, M. (2010).** Nachwuchs im Nachteil. *DJI Bulletin*, 2(90), 4–7.

- Grimm, K. (2006).** *Evaluation des Kompetenztrainings für Eltern sozial auffälliger Kinder (KES)*. Dissertation an der Universität Köln. [http://www.kups.ub.uni-koeln.de/1917/1/Dissertation\\_Katrin\\_Grimm.pdf](http://www.kups.ub.uni-koeln.de/1917/1/Dissertation_Katrin_Grimm.pdf). Zugegriffen: 21.03.2017.
- Groeger-Roth, F. (2014).** Die „Grüne Liste Prävention“ – ein Beitrag zur nachhaltigen Kriminalprävention. In W. Schubarth (Hrsg.), *Nachhaltige Prävention von Kriminalität, Gewalt und Rechtsextremismus. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis* (S. 127–143). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam. [https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/files/7117/schubarth\\_sammelband\\_S127-143.pdf](https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/files/7117/schubarth_sammelband_S127-143.pdf). Zugegriffen: 09.03.2017.
- Groeger-Roth, F. & Hasenpusch, B. (2011a).** Die „Grüne Liste Prävention“ – effektive und erfolgversprechende Präventionsprogramme im Blick. *forum kriminalprävention* 4, 52–58. [http://www.forum-kriminalpraevention.de/files/1Forum-kriminalpraevention-webseite/pdf/2011-04/fk2011\\_4\\_grueneliste\\_praevention.pdf](http://www.forum-kriminalpraevention.de/files/1Forum-kriminalpraevention-webseite/pdf/2011-04/fk2011_4_grueneliste_praevention.pdf). Zugegriffen: 24.01.2017.
- Groeger-Roth, F. & Hasenpusch, B. (2011b).** *Grüne Liste Prävention. Auswahl- und Bewertungskriterien für die CTC Programm-Datenbank*. Hannover: Landespräventionsrat Niedersachsen. [http://www.gruene-liste-praevention.de/communities-that-care/Media/Grne\\_Liste\\_Bewertungskriterien.pdf](http://www.gruene-liste-praevention.de/communities-that-care/Media/Grne_Liste_Bewertungskriterien.pdf). Zugegriffen: 24.01.2017.
- Guder, P. & Sonnen, B.-R. (2014).** Nachhaltige Kriminalprävention: Nationale und Internationale Entwicklung. In W. Schubarth (Hrsg.), *Nachhaltige Prävention von Kriminalität, Gewalt und Rechtsextremismus. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis* (S. 57–96). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam. [https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/files/7115/schubarth\\_sammelband\\_S57-96.pdf](https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/files/7115/schubarth_sammelband_S57-96.pdf). Zugegriffen: 09.03.2017.
- Hahlweg, K., Heinrichs, N., Kuschel, A., Bertram, H., & Naumann, S. (2010).** Long-term outcome of a randomized controlled universal prevention trial through a positive parenting program: Is it worth the effort? *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 4, 14. Online Journal. <https://pub.uni-bielefeld.de/download/1785546/2314976>. Zugegriffen: 21.03.2017.
- Hanisch, C., Plück, J., Meyer, N., Brix, G., Freund-Braier, I., Hautmann, C., & Döpfner, M. (2006).** Kurzzeiteffekte des indizierten Präventionsprogramms für Expansives Problemverhalten (PEP) auf das elterliche Erziehungsverhalten und auf das kindliche Problemverhalten. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35, 117–126.
- Hanisch, C., Hautmann, C., Eichelberger, I., Plück, J., & Döpfner, M. (2010).** Die klinische Signifikanz des Präventionsprogramms für Expansives Problemverhalten (PEP) im Langzeitverlauf. *Verhaltenstherapie*, 20, 265–273.
- Hartung, D. & Hahlweg, K. (2010).** Strengthening parent wellbeing at the work-family interface. A German trial on workplace Triple P. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 20, 404–418.
- Hartung, S., Kluwe S., & Sahrai, D. (2010).** *Elternbildung und Elternpartizipation in Settings. Eine programmspezifische und vergleichende Analyse von Interventionsprogrammen in Kita, Schule und Kommune. Abschlussbericht Bielefelder Evaluation von Elternedukationsprogrammen (BEEP)*. [http://www.instep-online.de/App\\_Data/upload/pdf/Abschlussbericht\\_BEEP.pdf](http://www.instep-online.de/App_Data/upload/pdf/Abschlussbericht_BEEP.pdf). Zugegriffen: 24.01.2017.
- Heckman, J. J. (2006).** Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science*, 312, 1900–1902.



- Heckman, J. J. & Masterov, D. (2007).** The Productivity Argument for Investing in Young Children. *Review of Agricultural Economics*, 29(3), 446–493.
- Heinrichs, N. (2006).** The Effect of Two Different Incentives on Recruitment Rates of Families into a Prevention Program. *The Journal of Primary Prevention*, 27(4), 345–365.
- Heinrichs, N. & Hahlweg, K. (2009).** Elterntrainings zur Steigerung der Erziehungskompetenz. In J. Margraf & S. Schneider (Hrsg.), *Lehrbuch der Verhaltenstherapie*. Band 3: Störungen im Kinder- und Jugendalter (S. 255–275). Heidelberg: Springer.
- Heinrichs et al. (2006a) = Heinrichs, N., Krüger, S., & Guse, U. (2006a).** Der Einfluss von Anreizen auf die Rekrutierung von Eltern und auf die Effektivität eines präventiven Elterntrainings. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35(2), 97–108.
- Heinrichs, N., Behrmann, L., Härtel, S., & Nowak, C. (2007).** *Kinderrichtig erziehen – aber wie? Eine Auseinandersetzung mit bekannten Erziehungsratgebern*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Heinrichs, N., Saßmann, H., Hahlweg, K., & Perrez, M. (2002).** Prävention kindlicher Verhaltensstörungen. *Psychologische Rundschau*, 53(4), 170–183.
- Heinrichs et al. (2006b) = Heinrichs, N., Hahlweg, K., Bertram, H., Kuschel, A., Naumann, S., & Harstick, S. (2006b).** Die langfristige Wirksamkeit eines Elterntrainings zur universellen Prävention kindlicher Verhaltensstörungen: Ergebnisse aus Sicht der Mütter und Väter. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35, 97–108.
- Heinrichs, N., Hahlweg, K., Naumann, S., Kuschel, A., Bertram, H., & Stander, D. (2009).** Universelle Prävention kindlicher Verhaltensstörungen mithilfe einer elternzentrierten Maßnahme: Ergebnisse drei Jahre nach Teilnahme. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie: Forschung und Praxis*, 38(2), 79–88.
- Heitkötter, M. & Thiessen, B. (2009).** Familienbildung: Entwicklungen und Herausforderungen. In G. Mertens, U. Frost, W. Böhm, & V. Ladenthin (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft*. Band III Familie – Kindheit – Gender (S. 423–436). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Hensel, S., Thomas, C., & Böhmert, B. (2010).** *Evaluationsbericht zum Elternkurs Kess-erziehen*. München. [http://www.kess-erziehen.de/files/bericht-kess-evaluation\\_100923.pdf](http://www.kess-erziehen.de/files/bericht-kess-evaluation_100923.pdf). Zugegriffen: 24.01.2017.
- Höppner, B. (2009).** *Erziehungskompetenz von Eltern. Zur Notwendigkeit der Unterstützung elterlicher Erziehung durch Familienbildungsmaßnahmen*. Dissertation an der Universität Rostock. [http://rosdok.uni-rostock.de/file/rosdok\\_disshab\\_0000000306/rosdok\\_derivate\\_0000003998/Dissertation\\_Hoepfner\\_2009.pdf](http://rosdok.uni-rostock.de/file/rosdok_disshab_0000000306/rosdok_derivate_0000003998/Dissertation_Hoepfner_2009.pdf). Zugegriffen: 24.01.2017.

- JMK und KMK (2004) = Jugendministerkonferenz und Kultusministerkonferenz (2004).**  
*Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen.*  
 Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004 und Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004). [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_06\\_04-Fruehe-Bildung-Kitas.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruehe-Bildung-Kitas.pdf). Zugegriffen: 10.02.2017.
- Johnston, C. & Mash, E. J. (1989).** A measure of parenting satisfaction and efficiency. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18, 167–175.
- Jotzo, M. (2003).** *Trauma Frühgeburt? Ein Programm zur Krisenintervention bei Eltern.* Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Jurczyk, K. (2012).** Plädoyer für den Eigensinn im Privaten. *DJI Impulse*, 4(12), 39–41.
- Kabakci-Kara, F. (2009).** *Eltern- und Kindertraining für Familien türkischer Herkunft: Evaluation einer selektiven Präventionsmaßnahme.* Dissertation an der Universität Erlangen-Nürnberg. [https://opus4.kobv.de/opus4-fau/files/945/Kabakci\\_Kara.pdf](https://opus4.kobv.de/opus4-fau/files/945/Kabakci_Kara.pdf). Zugegriffen: 21.03.2017.
- Kelle, U. & Erzberger, C. (2005).** Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 299–309). Reinbek: Rowohlt.
- Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., Schneider, W., & Stanat, P. (2010).** *PISA 2009 Bilanz nach einem Jahrzehnt.* Münster: Waxmann. [http://www.pedocs.de/volltexte/2011/3526/pdf/DIPF\\_PISA\\_ISBN\\_2450\\_PDFX\\_1b\\_D\\_A.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2011/3526/pdf/DIPF_PISA_ISBN_2450_PDFX_1b_D_A.pdf). Zugegriffen: 31.01.2017.
- Klinkner, M. (2000).** *Elternberatung für Alleinerziehende. Eine Evaluationsstudie.* Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Knödel, P. (1983).** *Erziehungseinstellungen, Einstellungsveränderungen und Mutter-Kind-Interaktion.* Unveröffentlichte Diplomarbeit an der Universität Münster.
- Köhle, C. & Köhle, P. (1988).** Präventiv orientiertes Elterntraining. Evaluation zweier Kursprogramme. *Heilpädagogische Forschung*, 14, 142–147.
- Konrad, G. (2002).** *Entwicklung und Evaluation eines Gruppentrainings für Mütter von Kindern mit einer Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung.* Frankfurt a.M.: Lang.
- Krey, M. (2010).** *Der Elternkurs „Kinder im Blick“ als Bewältigungshilfe für Familien in Trennung. Eine Evaluationsstudie.* Berlin: Verlag Dr. Köster.
- Kromrey, H. (2001).** Evaluation – ein vielschichtiges Konzept: Begriff und Methodik von Evaluierung und Evaluationsforschung. Empfehlungen für die Praxis. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 24(2), 105–131. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-37648>. Zugegriffen: 24.01.2017.
- Lanfranchi, A. & Burgener Woeffray, A. (2013).** Familien in Risikosituationen durch frühkindliche Bildung erreichen. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindlicher Bildungsforschung* (S. 603–616). Wiesbaden: Springer VS.

- Lanfranchi, A. & Neuhauser, A. (2013).** ZEPPELIN 0-3: Theoretische Grundlagen, Konzept und Implementation des frühkindlichen Förderprogramms „PAT – Mit Eltern Lernen“. *Frühe Bildung*, 2(1), 3–11
- Lauth, G. (1996).** Effizienz eines metakognitiv-strategischen Trainings bei lern- und aufmerksamkeitsbeeinträchtigten Grundschulern. *Zeitschrift für Klinische Psychologie*, 25(1), 21–32.
- Lauth, G., Kausch, T., & Schlottke, P. (2005).** Effekte von eltern- und kindzentrierten Interventionen bei Hyperkinetischen Störungen. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 34, 248–257.
- Layzer, J. I., Goodson, B. D., Bernstein, L., & Price, C. (2001).** *National evaluation of family support programs. Volume A: The meta-analysis*. Cambridge: Abt Associates Inc.
- Lissewski, C. (2008).** Elternbildungsprogramme im Überblick. In Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V. (Hrsg.), *Schauplatz Familienbildung. Handreichung zu Bildungs- und Beratungsangeboten für Eltern und Familien Bildungs- und Beratungsangebote für Eltern und Familien in Diensten und Einrichtungen der Arbeiterwohlfahrt in den neuen Bundesländern – eine Handreichung* (Schriftreihe Theorie und Praxis, Projekt mobileFamilienbildung). <http://mobile-familienbildung.de/hr/HrSpFb-1.8.Elternbildungsprogramme.pdf>. Zugegriffen: 24.01.2017.
- Lissmann, I., Domsch, H., & Lohaus, A. (2006).** Zur Stabilität und Validität von Entwicklungsergebnissen in Alter von sechs Monaten bis zwei Jahren. Eine Analyse am Beispiel des ET 6-6. *Kindheit und Entwicklung*, 15(1), 35–44.
- Leu, R. & Prein, G. (2010).** Arm, ausgegrenzt, abgehängt. *DJI Bulletin*, 2(90), 18–19.
- Lösel, F. (2012).** Entwicklungsbezogene Prävention von Gewalt und Kriminalität. Ansätze und Wirkungen. *Forensische Psychiatrie, Psychologie und Kriminologie*, 6, 71–84.
- Lösel, F. & Beelmann, A. (2003).** Effects of child skills training in preventing antisocial behavior: A systematic review of randomized evaluations. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 587, 84–109.
- Lösel, F. & Runkel, D. (2013).** Prävention von kindlichen Verhaltensproblemen in Familien. In L. Correll & J. Lepperhoff (Hrsg.), *Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung* (S. 224–238). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lösel, F., Schmucker, M., Plankensteiner, B., & Weiss, M. (2005).** *Bestandsaufnahme und Evaluation von Angeboten im Elternbildungsbereich*. Unveröffentlichter Zwischenbericht an der Universität Erlangen-Nürnberg.
- Lösel et al. (2006a) = Lösel, F., Beelmann, A., Stemmler, M., & Jaurisch, S. (2006a).** Prävention von Problemen des Sozialverhaltens im Vorschulalter. Evaluation des Eltern- und Kindertrainings EFFEKT. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35, 127–139.
- Lösel, F., Stemmler, M., Jaurisch, S., & Beelmann, A. (2009).** Universal prevention of antisocial development: Short- and long-term effects of a child- and parent-oriented program. *Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform*, 92, 289–308.

- Lösel, F., & Beelmann, A., Jaursch, S., Stemmler, M., & Wallner, S. (2003).** *Skalen zur Messung elterlichen Erziehungsverhaltens bei Vor- und Grundschulkindern. Die deutsche Version der Parenting Scale of Competence (PSOC) und der Parenting Scale (PARS).* Erlangen-Nürnberg: Institut für Psychologie der Universität Erlangen-Nürnberg.
- Lösel et al. (2006b) = Lösel, F., Schmucker, M., Plankensteiner, B., Weiss, M., & Zucker, A. (2006b).** *Bestandsaufnahme und Evaluation von Angeboten im Elternbildungsbereich. Abschlussbericht.* Erlangen. [http://www.familienbildung.de/download/A\\_Vitamin\\_D/pdf/abschlussbericht2006.pdf](http://www.familienbildung.de/download/A_Vitamin_D/pdf/abschlussbericht2006.pdf). Zugegriffen 24.01.2017.
- Lund, B., Rheinberg, F., & Gladasch, U. (2001).** Ein Elterntaining zum motivationsförderlichen Erziehungsverhalten in Leistungskontexten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15, 130–143.
- MAPP-Empowerment (2012a) = MAPP-Empowerment gGmbH (2012a).** *Handbuch ELTERN-AG. Handbuch für Mentoren/innen der ELTERN-AG (4., überarbeitete Auflage).* Unveröffentlicht.
- MAPP-Empowerment (2012b) = MAPP-Empowerment gGmbH (2012b).** *ELTERN-AG: Das Empowermentprogramm für mehr Elternkompetenz in Familien in schwierigen Lebenslagen.* Präsentation. [http://www.eltern-ag.de/data/Warum\\_ELTERN-AG.pdf](http://www.eltern-ag.de/data/Warum_ELTERN-AG.pdf). Zugegriffen: 25.01.2017.
- MAPP-Empowerment (2015) = MAPP-Empowerment gGmbH (2015).** *ELTERN-AG. Jahres- und Wirkungsbericht.* Magdeburg. <http://www.eltern-ag.de/data/ELTERN-AG-SRS-2015.pdf>. Zugegriffen: 26.03.2017.
- Marzinik, K. & Kluwe, S. (2007).** *Evaluation des STEP-Elterntainings. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung für den Zeitraum März 2005 bis Dezember 2006.* Bielefeld. [http://www.instep-online.de/App\\_Data/upload/pdf/abschlussbericht\\_step.pdf](http://www.instep-online.de/App_Data/upload/pdf/abschlussbericht_step.pdf). Zugegriffen: 31.01.2017.
- Mayer, B. (2010).** *Fehlende Werte in klinischen Verlaufsstudien. Der Umgang mit Studienabbrechern.* Dissertation an der Universität Ulm. <https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/binary/BUC3BSICJAVZK63MIQVBNT3UXWTJMCSM/full/1.pdf>. Zugegriffen: 25.01.2017.
- Mayer, B. (2012).** *Der Umgang mit fehlenden Werten in Verlaufsstudien im Falle von Drop-outs.* Ulm. [http://de.saswiki.org/images/8/8c/16.\\_KSFE\\_2012\\_-\\_Mayer\\_-\\_Der\\_Umgang\\_mit\\_fehlenden\\_Werten\\_in\\_Verlaufsstudien\\_im\\_Falle\\_von\\_Drop-outs.pdf](http://de.saswiki.org/images/8/8c/16._KSFE_2012_-_Mayer_-_Der_Umgang_mit_fehlenden_Werten_in_Verlaufsstudien_im_Falle_von_Drop-outs.pdf). Zugegriffen: 21.03.2017.
- Mayring, Ph. (2005).** Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 468–475). Reinbek: Rowohlt.
- Mayring, Ph. (2008).** *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (10., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Meier-Gräwe, U. & Wagenknecht, I. (2011).** Kosten und Nutzen früher Hilfen. Eine Kosten-Nutzen-Analyse im Projekt „Guter Start ins Kinderleben“. Expertise (Materialien zu Frühen Hilfen, 4; hrsg. Vom Nationales Zentrum Frühe Hilfen in der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Köln: NZFH. [http://www.fruehehilfen.de/fileadmin/user\\_upload/fruehehilfen.de/pdf/Kosten\\_und\\_Nutzen\\_Frueher\\_Hilfen.pdf](http://www.fruehehilfen.de/fileadmin/user_upload/fruehehilfen.de/pdf/Kosten_und_Nutzen_Frueher_Hilfen.pdf). Zugegriffen: 21.03.2017.

- Merkens, H. (2005).** Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 286–99). Reinbek: Rowohlt.
- Meyn, K. & Walther, J. (2014).** Der "Kindergarten" im Wandel: Aktuelle Rahmenbedingungen und Herausforderungen für Kindertageseinrichtungen. In F. Dieckbreder, S. M. Koschmider, & M. Sauer (Hrsg.), *Kita-Management. Haltungen – Methoden – Perspektiven* (S. 11–29). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. [http://www.pedocs.de/volltexte/2015/11087/pdf/Meyn\\_Walther\\_Der\\_Kindergarten\\_im\\_Wandel\\_.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2015/11087/pdf/Meyn_Walther_Der_Kindergarten_im_Wandel_.pdf). Zugegriffen: 11.02.2017.
- Miller, Y. (2001).** *Erziehung von Kindern im Kindergartenalter. Erziehung von Kindern im Kindergartenalter. Erziehungsverhalten und Kompetenzüberzeugungen von Eltern und der Zusammenhang zu kindlichen Verhaltensstörungen.* Dissertation an der Technischen Universität Braunschweig. <http://d-nb.info/962768189/34>. Zugegriffen: 25.01.2017.
- Minsel, B. (1976).** Veränderung der Erziehungseinstellungen von Eltern durch Trainingskurse. Dissertation an der Universität Hamburg.
- Minsel, B. (2007).** Stichwort. Familie und Bildung. Eltern- und Familienbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3, 299–316.
- Minsel, B. (2010).** Eltern- und Familienbildung. In R. Hippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 865–872). Opladen. Leske und Budrich.
- Mrazek, P. J. & Brown, C. H. (2002).** An evidence-based literature review regarding outcomes in psychosocial prevention and early intervention in young children. In C. C. Russell (ed.), *The state of knowledge about prevention/early intervention* (pp. 42–303). Canada: Invest in Kids.
- Müller, G. F. (1978).** Erfahrungen mit dem Präventiven Elterstraining. In K. Schneewind & H. Lukesch (Hrsg.), *Familiäre Sozialisation* (S. 280–293). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Nelson, G., Westhues, A., & MacLeod, J. (2003).** A meta-analysis of longitudinal research on preschool prevention programs for children. *Prevention and Treatment*, 6, Article 31.
- Neumann, S. (2004).** *Evaluation der präventiven „Triple P“-Kurzberatung (Positive Parenting Program). Veränderungen im elterlichen Erziehungsverhalten.* Unveröffentlichte Diplomarbeit im Fach Psychologie an der Universität Münster.
- Nielebock, A. (2004).** *Evaluation der präventiven „Triple P“-Kurzberatung (Positive Parenting Program). Veränderungen im kindlichen Verhalten.* Unveröffentlichte Diplomarbeit im Fach Psychologie an der Universität Münster.
- OECD (2001) = Organization for Economic Co-operation and Development (2001).** *Starting Strong. Early Childhood Education and Care.* Paris: OECD.
- OECD (2006) = Organization for Economic Co-operation and Development(2006).** *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care.* Paris: OECD.
- Ollefs, B. (2008).** *Jugendliche mit externalem Problemverhalten – Effekte von Elterncoaching.* Dissertation an der Universität Osnabrück. [https://repositorium.uni-osnabrueck.de/bitstream/urn:nbn:de:gbv:700-2008051416/2/E-Diss788\\_thesis.pdf](https://repositorium.uni-osnabrueck.de/bitstream/urn:nbn:de:gbv:700-2008051416/2/E-Diss788_thesis.pdf). Zugegriffen: 21.03.2017.

- Otto, B. (2007).** *SELVES. Schüler-, Eltern- und Lehrertrainings zur Vermittlung effektiver Selbstregulation.* Berlin: Logos.
- Petermann, F. & Stein, I. A. (2000).** *Entwicklungsdiagnostik mit dem ET 6-6.* Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F., Stein, I. A., & Macha, T. (2006).** *Entwicklungsdiagnostik mit dem ET 6-6* (3., veränderte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Petzold, M. (1998).** *Paare werden Eltern. Eine familienentwicklungs-psychologische Längsschnittstudie.* St. Augustin: Gardez!-Verlag.
- Piltmann, B. & Brixius, B. (2012).** FuN-Baby – ein präventives Konzept zur Stärkung der Erziehungskompetenz von Eltern. *Unsere Jugend, 64, 2, 79–82.*
- Rasch, B., Friese, M., Hofmann, W., & Naumann, E. (2006).** *Quantitative Methoden. Einführung in die Statistik. Band 2.* (2., erweiterte Auflage). Heidelberg: Springer.
- Rauer, W. (2009).** *Elternkurs Starke ELTERN – Starke Kinder. Wirkungsanalysen bei Eltern und ihren Kindern in Verknüpfung mit Prozessanalysen in den Kursen eine bundesweite Studie.* Würzburg: Ergon Verlag.
- Rauschenbach, T. (2006).** *Familie als Bildungsort – Bildungsorte für Familien. Herausforderungen für eine moderne Familienbildung.* Vortrag auf der Abschlussveranstaltung „Aktionsprogramm Familie – Förderung der Familienbildung“ der Landesstiftung Baden-Württemberg am 04.10.06 in Stuttgart. <https://www.yumpu.com/de/document/view/21677821/vortrag-prof-dr-rauschenbach-pdf-59-kb-familienfreundliche->. Zugegriffen. 25.01.2017.
- Rauschenbach, T. (2010).** Bildung als Zukunftsfrage. Editorial. *DJI Bulletin, 2(90), 3.*
- Reichardt, Ch. (1979).** The Statistical Analysis of Data from Nonequivalent Group Designs. In T. D. Cook & D. T. Campbell (eds.), *Quasi-Experimentation. Design&Analysis Issues for Field Settings* (pp. 147–205). Boston: Houghton-Mifflin.
- Reichle, B. & Franiek, S. (2008).** *Evaluationsbefunde zum präventiven Elternkursprogramm „Auf den Anfang kommt es an“.* Projektbericht an der Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.
- Robert Koch Institut (2011).** *Daten und Fakten: Ergebnisse der Studie „Gesundheit in Deutschland aktuell 2009“.* Beiträge zur Gesundheitsberichtserstattung des Bundes. Berlin: Oktoberdruck AG. [http://www.gbe-bund.de/pdf/Beitrag\\_GEDA\\_2009.pdf](http://www.gbe-bund.de/pdf/Beitrag_GEDA_2009.pdf). Zugegriffen: 31.01.2017.
- Rossi, P. H., Freeman, H. E., & Hofmann, G. (1988).** *Programm-Evaluation. Einführung in die Methoden angewandter Sozialforschung.* Stuttgart: Enke.
- Rossi, P. H., Freeman, H.E. & Lipsey, M.W. (2004).** *Evaluation: A systematic approach* (7th ed.). Beverly Hills: Sage.
- Rost, D. H. (2013).** *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien* (3. Auflage). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Rupp, M. & Smolka, A. (2008).** Von der Mütterschule zur modernen Dienstleistung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3, 317–333.
- Sann, A. & Thrum, K. (2005a).** *Opstapje – Schritt für Schritt. Abschlussbericht des Modellprojekts.* München: DJI. <http://www.dji.de/index.php?id=40134&L=1>. Zugegriffen: 27.01.2017.
- Sann, A. & Thrum, K. (2005b).** *Opstapje – Schritt für Schritt. Ein präventives Spiel- und Lernprogramm für Kleinkinder aus sozial benachteiligten Familien und ihre Eltern. Praxisleitfaden.* München: DJI. [http://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/opstapje/praxisleitfaden/Opstapje\\_Praxisleitfaden.pdf](http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/opstapje/praxisleitfaden/Opstapje_Praxisleitfaden.pdf). Zugegriffen: 27.01.2017.
- Schefels, R. (2012).** *Bildungsbegleiter in der Eltern- und Familienbildung. Bedeutung, Stellenwert und Erfordernisse einer familienorientierten Bildungsbegleitung.* [http://www.eh-berlin.de/fileadmin/Redaktion/2\\_PDF/PDFs\\_Lehrbeauftragte/Schefels\\_Regine/PDF\\_Schefels\\_Hintergrundpapier\\_Elternchance.pdf](http://www.eh-berlin.de/fileadmin/Redaktion/2_PDF/PDFs_Lehrbeauftragte/Schefels_Regine/PDF_Schefels_Hintergrundpapier_Elternchance.pdf). Zugegriffen: 31.01.2017.
- \*Schneider, M. & Böhm, B. (2012a).** Evaluation des präventiven Elternprogrammes „ELTERN-AG“ – Zwischenergebnisse zur Wirksamkeit. Poster präsentiert auf dem 17. Deutschen Präventionstag am 16. und 17. April 2012 in München. [http://www.nexusinstitut.de/images/stories/content-pdf/poster\\_eltern\\_ag.pdf](http://www.nexusinstitut.de/images/stories/content-pdf/poster_eltern_ag.pdf). Zugegriffen: 25.03.2017.
- \*Schneider, M. & Böhm, B. (2012b).** Sozial benachteiligte Eltern erreichen. Erste Ergebnisse aus der Evaluation des Elternprogramms ELTERN-AG. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Netwig-Gesemann, & H. Wedekind (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik V. Schwerpunkt: Naturwissenschaftliche Bildung – Begegnung mit Dingen und Phänomenen* (Materialeien zur Frühpädagogik, Bd. 10, S. 245–273). Freiburg: FEL Verlag.
- Schneider, M., Malyska, V., & Köhn, A. (2017).** Funktion und Nutzen des Zwischenberichtes der AG „Frühe Bildung“. Eine Betrachtung am Beispiel des Landesprogrammes „Familienzentrum NRW“. *Frühe Bildung*, 6(2), 93–95.
- Schneider, U., Stilling, G., & Woltering, C. (2012).** *Arme Kinder, arme Eltern: Familien in Hartz IV.* Berlin: Der Paritätische Gesamtverband. [http://www.der-paritaetische.de/uploads/tx\\_pdforder/Kinderarmut\\_web.pdf](http://www.der-paritaetische.de/uploads/tx_pdforder/Kinderarmut_web.pdf). Zugegriffen: 27.01.2017.
- Schüpbach, M. & Allem, B. von (2013).** Frühkindliche Bildungsorte in und ausserhalb der Familie. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindlicher Bildungsforschung* (S. 343–355). Wiesbaden: Springer VS.
- Seifert, J (2008).** *Effektgrößen in varianzanalytischen Designs (mit festen Faktoren).* Ludwigsburg. <http://www.seifseit.de/download/Effektgroessen.pdf>. Zugegriffen: 26.03.2017.
- Seifert, A., Thiele, U., Masur, K., & von Wulfen, Y. (ohne Jahr).** *Abschlussbericht. Pilotprojekt Aufsuchendes Triple P-Einzeltraining.* [http://www.triplep-eltern.de/files/infos\\_fuer\\_fachleute/praxis\\_projekte/abschlussbericht\\_pilotprojekt\\_einzeltraining.pdf](http://www.triplep-eltern.de/files/infos_fuer_fachleute/praxis_projekte/abschlussbericht_pilotprojekt_einzeltraining.pdf). Zugegriffen: 27.01.2017.
- Selver, E. (2001).** HIPPIE – Home Instruction Program for Preschool Youngsters. Förderung der kognitiven Fähigkeiten, insbesondere der Sprachentwicklung bei Kindern. *KiTa aktuell*, 10, 14–16.

- Serketich, W. J. & Dumas, J. E. (1996).** The effectiveness of behavioral parent training to modify antisocial behavior in children: A meta-analysis. *Behavior Therapy*, 27, 171–186.
- Sondermann, M. (2004).** *Zum Stand von Elternbildung und Elternberatung. Möglichkeiten der Prävention von und Intervention bei kindlichen Entwicklungsstörungen.* Dissertation an der Universität Köln. Köln: Druckerei Hundt.
- Sodtke, D. & Armbruster, M. (2007).** ELTERN-AG – Die niedrigschwellige Elternschule für die frühe Kindheit. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 56, 707–720.
- Spröber, N. (2006).** *ProACT + E. Entwicklung und Evaluation eines Mehrebenen-Programms zur Prävention von „Bullying“ an weiterführenden Schulen und zur Förderung der positiven Entwicklung von Schülern.* Dissertation an der Universität Tübingen.  
[https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/49019/pdf/proACT\\_Endversion\\_20032007\\_korr.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/49019/pdf/proACT_Endversion_20032007_korr.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Zugegriffen: 21.03.2017.
- Stamm, M. & Viehhauer, M. (2009).** Frühkindliche Bildung und soziale Ungleichheit. Analysen und Perspektiven zum chancengleichen Charakter frühkindlicher Bildungsangebote. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 4, 403–418.
- Stathakos, P. & Röhrle, B. (2003).** The effectiveness of intervention programmes for children of divorce – a meta-analysis. *International Journal of Mental Health Promotion*, 5, 31–37.
- Steinbrugger, E. (2002).** *Veränderungen und aktuelle Herausforderungen in der Elternbildung.* Diplomarbeit an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Karl-Franzens-Universität.  
[https://www.eltern-bildung.at/fileadmin/user\\_upload/Downloads/news\\_0205\\_diplom.pdf](https://www.eltern-bildung.at/fileadmin/user_upload/Downloads/news_0205_diplom.pdf).  
 Zugegriffen: 27.01.2017.
- Sterzing, D. (2011).** *Präventive Programme für sozial benachteiligte Familien mit Kindern von 0–6 Jahren. Überblick über die Angebote in Deutschland.* Expertise im Auftrag des DJI. München. Deutsches Jugendinstitut e.V.. [http://www.dji.de/dasdji/home/lesetipp\\_hippy.pdf](http://www.dji.de/dasdji/home/lesetipp_hippy.pdf).  
 Zugegriffen: 27.01.2017.
- Stinner-Meißner, B. (2004).** *Programmevaluation in der Erwachsenenbildung. Vergleich verschiedener Angebotsformen eines Stressbewältigungsprogramms für Eltern.* Berlin: Logos Verlag.
- Stöbe-Blossey, S. (2010).** Zum Funktionswandel von Kindertageseinrichtungen – Das Beispiel „Familienzentrum“. In S. Stöbe-Blossey (Hrsg.), *Kindertagesbetreuung im Wandel. Perspektiven für die Organisationsentwicklung* (S. 95–119). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stöbe-Blossey, S., Mierau, S., & Tietze, W. (2009).** Von der Kindertageseinrichtung zum Familienzentrum – Konzeption, Entwicklungen und Erprobung des Gütesiegels „Familienzentrum NRW“. In H.-G. Roßbach & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen* (11. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 105–122). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stürmer, S. & Trötschel, R. (2006).** *Wellcome – praktische Hilfe für Familien nach der Geburt. Teilbericht 1 der wissenschaftlichen Evaluation: Deskriptive Merkmale der Klientinnen und ihrer Familien, Motivation zur Nutzung von wellcome und Wirksamkeitsanalysen.* Kiel: Christian-Albrechts-Universität.



- Suess, G. J., Bohlen, U., Mali, A., & Frumentia Maier, M. (2010).** Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit Früher Hilfen aus dem STEEP-Praxisforschungsprojekt „WiEge“. *Bundesgesundheitsblatt*, 53, 1143–1149. [http://www.fruehehilfen.de/fileadmin/user\\_upload/fruehehilfen.de/pdf/Bundesgesundheitsblatt\\_Artikel\\_Suess.pdf](http://www.fruehehilfen.de/fileadmin/user_upload/fruehehilfen.de/pdf/Bundesgesundheitsblatt_Artikel_Suess.pdf). Zugegriffen: 27.01.2017.
- Textor, M. R. (2001).** Familienbildung als Aufgabe der Jugendhilfe. In W. E. Fthenakis & M. R. Textor (Hrsg.), *Online-Familienhandbuch*. Online Handbuch. [http://www.ipzf.de/Familienbildung\\_Jugendhilfe.pdf](http://www.ipzf.de/Familienbildung_Jugendhilfe.pdf). Zugegriffen: 27.01.2017.
- Textor, M. R. (2002).** *Von der Erziehungspartnerschaft zur Bildungspartnerschaft. Kindergartenpädagogik*. Online Handbuch. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/798.html>. Zugegriffen: 31.01.2017.
- Textor, M. R. (2006).** Familienfreundliche Kindertagesstätten. In M. R. Textor (Hrsg.), *Das Kita-Handbuch*. Online Handbuch. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1068.html>. Zugegriffen: 13.03.2017.
- Textor, M. R. (2009).** *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Lehrer/innen und Eltern*. <http://www.win-future.de/downloads/erziehungspartnerschaft-schule.pdf>. Zugegriffen: 06.02.2015.
- Textor, M. R. (2014).** *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in Kindertageseinrichtungen*. Norderstedt: Books an Demand.
- Thiemann, J. & Armbruster, M. M. (2007).** *ELTERN-AG – Das Empowermentprogramm für mehr Elternkompetenz für Problemfamilien*. Beitrag auf dem 13. bundesweiten Kongress Armut und Gesundheit am 30.11. und 1.12.2007 in Berlin. [http://www.eltern-ag.de/data/08\\_06\\_19\\_gesundheitberlincd\\_rom.pdf](http://www.eltern-ag.de/data/08_06_19_gesundheitberlincd_rom.pdf). Zugegriffen: 27.01.2017.
- Tietze, W. (2007).** Sozialisation in Krippe und Kindergarten. In K. Hurrelmann, M. Grundmann, & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (7. Auflage, S. 274–289). Weinheim: Beltz.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A.G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H., & Leyendecker, B. (2012).** *NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick*. <http://www.nubbek.de/media/pdf/NUBBEK%20Broschuere.pdf>. Zugegriffen: 23.02.2017.
- Tobler, N. S. & Stratton, H. H. (1997).** Effectiveness of schoolbased drug prevention programs: A meta-analysis of the research. *Journal of Primary Prevention*, 18, 71–128.
- Tobler, N. S., Roona, M. R., Ochshorn, P., Marshall, D. G., Streke, A. V., & Stackpole, K. M. (2000).** School-based adolescent drug prevention programs: 1998 meta-analysis. *The Journal of Primary Prevention*, 20, 275–336.
- Tremblay, R. E., & Craig, W. M. (1995).** Developmental crime prevention. In M. Tonry & D. P. Farrington (Hrsg.), *Building a safer society: Strategic approaches to crime prevention* (Vol. 19, pp. 151–236). Chicago: The University of Chicago Press.
- Tremblay, R. E., LeMarquand, D., & Vitaro, F. (1999).** The prevention of oppositional defiant disorder and conduct disorder. In H. C. Quay & A. E. Hogan (eds.), *Handbook of disruptive behavior disorders* (pp. 525–555). New York: Kluwer Academic/Plenum.

- Tschöpe-Scheffler, S. (2005a).** *Konzepte der Elternbildung. Eine kritische Übersicht* (1. Auflage). Opladen: Barbara Budrich.
- Tschöpe-Scheffler, S. (2005b).** Unterstützungsangebote zur Stärkung der elterlichen Erziehungsverantwortung oder: starke Eltern haben starke Kinder. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 25(3), 248–262.
- Tschöpe-Scheffler, S. (2006).** *Konzepte der Elternbildung. Eine kritische Übersicht* (2. Auflage). Opladen: Barbara Budrich.
- Tschöpe-Scheffler, S. (2012).** Situationsorientierte, dialogische Haltung in der Zusammenarbeit mit Eltern. Hauptvortrag. In Trägerkonsortium Elternchance (Hrsg.), *Elternbegleiter/in – eine Chance für die Jugendhilfe?!* Dokumentation der Fachtagung vom 5. Dezember 2012 in Berlin (S. 34–39). [https://im-dialog-ev.de/wp-content/uploads/2016/11/ElternbegleiterIn-Chance\\_fuer\\_die\\_Jugendhilfe\\_.pdf](https://im-dialog-ev.de/wp-content/uploads/2016/11/ElternbegleiterIn-Chance_fuer_die_Jugendhilfe_.pdf). Zugegriffen: 23.02.2017.
- Tschöpe-Scheffler, S. (2013).** Über die Haltung der Zusammenarbeit mit Familien. In L. Correll & L. Julia (Hrsg.), *Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung* (S. 105–117). Weinheim: Beltz Juventa.
- Tschöpe-Scheffler, S. & Niermann, J. (2002).** *Forschungsbericht: Evaluation von Elternkursen – „Starke Eltern – Starke Kinder“* (DKSB). Köln: Fachhochschule Köln.
- U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families (2010).** *Head Start Impact Study. Final Report*. Washington, DC. [https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/opre/hs\\_impact\\_study\\_final.pdf](https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/opre/hs_impact_study_final.pdf). Zugegriffen: 10.02.2017.
- Viernickel, S. & Fuchs-Rechlin, K. (2015).** Fachkraft-Kind-Relationen und Gruppengrößen in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen, Analysen, Berechnungsmodelle. In S. Viernickel, K. Fuchs-Rechlin, P. Strehmel, C. Preissing, J. Bensel, & G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung* (S. 11–133). Freiburg i. Br.: Herder.
- Viernickel, S. & Schwarz, S. (2009).** *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation. Expertise*. Berlin: GEW. [http://www.der-paritaetische.de/uploads/tx\\_pdforder/expertise\\_gute\\_betreuung\\_web2\\_02.pdf](http://www.der-paritaetische.de/uploads/tx_pdforder/expertise_gute_betreuung_web2_02.pdf). Zugegriffen: 27.01.2017.
- Voges, W. (1977).** Änderung der Erziehungseinstellung durch Elterntraining. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 24, 310–313.
- Vonderlin, E. (1999).** Die Bedeutung von Gesprächsgruppen für die Bewältigung einer Frühgeburt durch die Eltern. *Frühförderung interdisziplinär*, 18(1), 19–27.
- Walper, S. (2012).** Vom Einfluss der Eltern. *DJI Impulse*, 4(12), 10–13. [http://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs/Vom\\_einfluss\\_der\\_eltern.pdf](http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Vom_einfluss_der_eltern.pdf). Zugegriffen: 10.02.2017.
- Weiss, M., Schmucker, M., & Lösel, F. (2015).** Meta-Analyse zur Wirkung familienbezogener Präventionsmaßnahmen in Deutschland. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 44 (1), 27–44.

- Wilke, F., Hachfeld, A., Höhl, H.-U., & Anders, Y. (2014).** Welche Familien erreichen Angebote zur Familienbildung? Eine Analyse der Teilnehmerstruktur am Beispiel des modularen Projekts Chancenreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 195–210.
- Wilson, D. B., Gottfredson, D. C., & Najaka, S. S. (2001).** School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17, 247–272.
- Wilson, S. J., Lipsey, M. W., & Derzon, J. H. (2003).** The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 136–149.
- Winkler, J., & Stolzenberg, H. (1999).** Der Sozialschichtindex im Bundes-Gesundheitssurvey. *Gesundheitswesen*, 61 (Sonderheft 2), 178–183. [https://www.thieme.de/statics/dokumente/thieme/final/de/dokumente/zw\\_das-gesundheitswesen/gesu-suppl\\_klein.pdf](https://www.thieme.de/statics/dokumente/thieme/final/de/dokumente/zw_das-gesundheitswesen/gesu-suppl_klein.pdf). Zugegriffen: 27.01.2017.
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (2005).** *Familiale Erziehungskompetenzen. Beziehungsklima und Erziehungsleistungen in der Familie als Problem und Aufgabe.* Gutachten für das Bundesministerium für Familien, Senioren und Jugend. Weinheim: Juventa.
- Witte, E., Andresen, R., & Hesse, G. (1983).** Zur Überprüfung eines Trainings nach dem Gordon-Konzept bei alleinerziehenden Personen. *Gruppendynamik*, 14(2), 161–172.
- Wittler, C. (2008).** *Lernlust statt Lernfrust. Evaluation eines Elterstrainings zur Förderung autonomieunterstützender Instrukionsstrategien im häuslichen Lernkontext.* Dissertation an der Universität Bielefeld. <https://pub.uni-bielefeld.de/download/2302531/2302534>. Zugegriffen: 21.03.2017
- Wittke, V. (2008).** Historischer Abriss von Familienbildung. In Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V. (Hrsg.), *Schauplatz Familienbildung. Handreichung zu Bildungs- und Beratungsangeboten für Eltern und Familien Bildungs- und Beratungsangebote für Eltern und Familien in Diensten und Einrichtungen der Arbeiterwohlfahrt in den neuen Bundesländern* (Schriftreihe Theorie und Praxis, Projekt mobile Familienbildung). [http://mobile-familienbildung.de/hr/HrSpFb-1.2.Historischer\\_Abriss.pdf](http://mobile-familienbildung.de/hr/HrSpFb-1.2.Historischer_Abriss.pdf). Zugegriffen: 27.01.2017.
- Witzel, A. (1985).** Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 227–256). Weinheim: Beltz.
- Witzel, A. (2000).** Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(1). Online-Journal. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519>. Zugegriffen: 27.01.2017.
- Ziegenhain, U., Derksen, B., & Dreisörner, R. (2004).** Frühe Förderung von Resilienz bei jungen Müttern und Säuglingen. *Kindheit und Entwicklung*, 13, 226–234.
- Ziegler, H. (2010).** Ist der experimentelle Goldstandard wirklich Gold wert für eine Evidenzbasierung der Praxis Früher Hilfen? *Bundesgesundheitsblatt*, 53, 1061–1066.
- Ziesel, E. (2005).** Eltern für Eltern. Elterntalk bringt Eltern ins Gespräch. *Thema Jugend*, 2, 12–13.

- Zimmermann, P. & Moritz, M. (2004).** Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluation des Interventionsprojekts „Opstapje“. Mütterliche Anleitungsgüte und Verhalten des Kindes in einer Spielsituation. Vortrag zum Abschlussfachtag „Früh übt sich...“ am 14.09.2004 in München.
- Züchner, I. & Fischer, N. (2014).** Kompensatorische Wirkungen von Ganztagschulen – Ist die Ganztagschule ein Instrument zur Entkopplung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg? In K. Maaz, J. Baumert, & M. Neumann (Hrsg.), *Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter* (24. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 349–367). Wiesbaden: Springer VS.

## 11 Anhang

### Anhang 1: Fragebogen-Sets

#### Erläuterung zum Anhang 1:

Im Anhang 1 werden die Fragebogen-Sets für ELTERN-AG-Eltern aus der Evaluation der ELTERN-AG abgebildet. Die Inhalte der Fragebogen-Sets für Kontrollgruppen-Eltern sind bei allen Messzeitpunkten (bis auf das Anschreiben sowie die Fragen, welche sich explizit auf die ELTERN-AG beziehen und daher nur bei den ELTERN-AG-TeilnehmerInnen erfasst werden) mit denen der Fragebogen-Sets für ELTERN-AG-Eltern identisch. Sie werden daher in diesem Anhang nicht zusätzlich abgebildet.

Für den Messzeitpunkt 1 umfasst der Anhang das vollständige Fragebogen-Set für ELTERN-AG-Eltern. Für die Messzeitpunkte 2 bis 4 umfasst er die *Auszüge* aus den Sets, deren Inhalte sich auf den jeweiligen Messzeitpunkt beziehen und daher nur zu diesem Messzeitpunkt im jeweiligen Fragebogen-Set enthalten sind.

## Anhang 1.1: Fragebogen-Set für ELTERN-AG-Eltern zum ersten Messzeitpunkt



### ELTERN-AG Fragebogen für Eltern

#### Fragebogen I – Beginn der Teilnahme

**Liebe Mutter, lieber Vater!**

Vielen Dank dafür, dass Sie die Qualitätssicherung der ELTERN-AG mit dem Ausfüllen dieses Fragebogens unterstützen. Sie helfen dadurch mit, die zukünftigen ELTERN-AGs so zu gestalten, wie Eltern es brauchen. Die MAPP Empowerment GmbH (gemeinnützig) sichert die Qualität der ELTERN-AGs in Zusammenarbeit mit dem nexus Institut, das die wissenschaftliche Begleitung durchführt.

Im Fragebogen geht es um Ihre Lebenssituation und um verschiedene Bereiche rund um das Thema Erziehung. Es wird nach Ihren Erfahrungen als Eltern gefragt. Deshalb gibt es auch keine „falschen“ oder „richtigen“ Antworten. Beantworten Sie die Fragen bitte so, wie es für Sie am ehesten zutrifft. Die Teilnahme an der Befragung ist freiwillig und anonym. Ihre persönlichen Daten wie Name und Adresse tragen Sie bitte nur in den beigelegten Kontaktbogen ein, also getrennt vom Fragebogen. Wir brauchen diese Angaben, damit wir uns für weitere Befragungen an Sie wenden können.



Nachdem Sie den Fragebogen ausgefüllt haben, stecken Sie ihn bitte in den beigelegten Briefumschlag und verschließen diesen. Geben Sie den Umschlag bitte bei Ihren Mentoren/Mentorinnen ab.

Die Befragung wird am Ende Ihrer Teilnahme an der ELTERN-AG und zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal wiederholt. Durch die Wiederholung lässt sich am besten feststellen, wie dauerhaft die ELTERN-AG den Eltern und Kindern nützt.

Sie finden in diesem Fragebogen zu jedem Themenbereich eine kurze Einleitung. Wenn Sie gemeinsam mit Ihrem Partner oder Ihrer Partnerin an der ELTERN-AG teilnehmen, füllen Sie bitte jeweils einzeln einen Fragebogen aus. Wenn Sie mehrere Kinder haben, dann beziehen Sie sich bei der Beantwortung der Fragen bitte immer auf Ihr jüngstes Kind. Sollten Sie schwanger sein und Ihr erstes Kind noch erwarten, dann beantworten Sie nur die Fragen, die Sie beantworten können.

Bitte wenden Sie sich bei Fragen oder Rückmeldungen zum Fragebogen an die Mentorinnen und Mentoren Ihrer ELTERN-AG, das Team der MAPP-Empowerment GmbH (gemeinnützig) oder das Team des nexus Instituts.

**Vielen Dank für Ihre Unterstützung!**





### Ihr persönlicher Code

Ihre persönlichen Angaben wie Name oder Adresse werden immer getrennt vom Fragebogen aufbewahrt. Damit wir – ohne Ihren Namen und Ihre persönlichen Daten zu kennen – wissen, dass dieser erste Fragebogen und der Fragebogen bei der späteren Wiederholungsbefragung zu einer Person gehören, tragen Sie bitte auf dieser Seite in die acht leeren Kästchen Ihren persönlichen Code ein.

<p><b>Die ersten beiden Buchstaben des Vornamens Ihrer Mutter.</b></p> <p>■ Beispiel: Heißt Ihre Mutter Anne, notieren Sie bitte die Buchstaben <b>A N</b> in die Kästchen.</p>		
<p><b>Ihr Geburtstag.</b></p> <p>■ Beispiel: Sind Sie am 5. Dezember geboren, notieren Sie bitte <b>0 5</b> in die Kästchen. Sind Sie am 21. Juli geboren, notieren Sie bitte <b>2 1</b> in die Kästchen.</p>		
<p><b>Die ersten beiden Buchstaben Ihres Geburtsortes.</b></p> <p>■ Beispiel: Wenn Sie in Hamburg geboren sind, notieren Sie bitte <b>H A</b> in die Kästchen. Wenn Sie in Groß Niendorf geboren sind, notieren Sie bitte <b>G R</b> in die Kästchen.</p>		
<p><b>Ihr Alter bei der Geburt Ihres 1. Kindes</b></p> <p>■ Beispiel: Wenn Sie 29 Jahre alt waren, als ihr 1. Kind geboren wurde, notieren Sie bitte <b>2 9</b> in die Kästchen. Wenn Sie zurzeit noch mit Ihrem ersten Kind schwanger sind und dieses geboren wird, wenn Sie 25 Jahre alt sind, notieren Sie bitte <b>2 5</b> in die Kästchen.</p>		





### Fragen zu Ihrer Person

Ihr Geschlecht:  weiblich  männlich

In welchem Jahr sind Sie geboren?

In welchem Land sind Sie geboren?  Deutschland  anderes Land, und zwar \_\_\_\_\_

Mit welcher Muttersprache sind Sie aufgewachsen?  Deutsch  andere, und zwar \_\_\_\_\_

*Wenn Sie mit einer anderen Muttersprache als Deutsch aufgewachsen sind:* Haben Sie zurzeit noch Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache?  nein  ja

Sprechen Sie mit Ihren Kindern im Familienalltag neben Deutsch noch in einer anderen Sprache?  nein  ja, und zwar \_\_\_\_\_

Was ist Ihr aktueller Familienstand?

- nicht verheiratet, ohne Partner
- nicht verheiratet, mit Partner, zusammenlebend
- nicht verheiratet, mit Partner, getrennt lebend
- verheiratet, zusammen lebend
- verheiratet, getrennt lebend
- geschieden, getrennt lebend

Sind Sie alleinerziehend?  nein  ja







Sind Sie/ist Ihre Partnerin derzeit schwanger?  nein  ja, und zwar im \_\_\_\_ Monat

Wie viele eigene Kinder haben Sie? \_\_\_\_\_ (Anzahl)

Wie viele Personen leben in Ihrem Haushalt? \_\_\_\_\_ (Anzahl Erwachsene) \_\_\_\_\_ (Anzahl Kinder)

Wie viele Kinder erziehen Sie in Ihrer Familie? \_\_\_\_\_ (Anzahl)

davon Mädchen: \_\_\_\_\_ (Anzahl)

davon Jungen: \_\_\_\_\_ (Anzahl)

Alter Kind 1: \_\_\_\_\_ (in Jahren)

Alter Kind 2: \_\_\_\_\_ (in Jahren)

Alter Kind 3: \_\_\_\_\_ (in Jahren)

Alter Kind 4: \_\_\_\_\_ (in Jahren)

Alter Kind 5: \_\_\_\_\_ (in Jahren)

Bekommen Sie finanzielle Hilfe zur Lebensführung?

nein

ja, und zwar Arbeitslosengeld I

ja, und zwar Arbeitslosengeld II („Hartz IV“)

ja, und zwar \_\_\_\_\_

Welchen höchsten Schulabschluss haben Sie und Ihr Partner/Ihre Partnerin?

☞ wenn alleinerziehend nur Sie

Sie Partner/in

keinen Schulabschluss oder Abschluss 9. Klasse

Abschluss 10. Klasse

Abschluss höher als 10. Klasse



nexus





Welche Berufsausbildung haben Sie und Ihr Partner/Ihre Partnerin?

	Sie	Partner/in	
☛ wenn alleinerziehend nur Sie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	noch in beruflicher Ausbildung/Studium
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	keine abgeschlossene Berufsausbildung und nicht in beruflicher Ausbildung/Studium
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bildungs-/Qualifizierungsmaßnahme
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lehre/Ausbildung
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fachhochschule
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Universität/Hochschule

Sind Sie und Ihr Partner/Ihre Partnerin **zurzeit** berufstätig?

	Sie	Partner/in	
☛ wenn alleinerziehend nur Sie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	nicht berufstätig
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	berufstätig (Teilzeit oder Vollzeit)
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Maßnahme (Agentur für Arbeit oder ARGE/Jobcenter)

Liegt bei Ihnen oder ihrem Partner/Ihrer Partnerin eine schwerwiegende Krankheit, Abhängigkeit, ein seelisches Problem o.ä. vor?

	Sie	Partner/in	
☛ wenn alleinerziehend nur Sie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ja
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	nein

Haben Sie bereits vor der ELTERN-AG an einem „Eltern-Programm“ teilgenommen?

nein

ja, und zwar \_\_\_\_\_  
(Name des Programmes)





### Fragen zur Unterstützung in Ihrem Umfeld

Bitte geben Sie für die folgenden Aussagen an, ob und inwiefern Sie Unterstützung in Ihrem Alltag in Anspruch nehmen. Die **Zahl 1** bedeutet dabei, dass die Aussage nicht auf Sie zutrifft, die **Zahl 5**, dass sie genau auf Ihre Situation zutrifft. Bitte kreuzen Sie jeweils nur eine Zahl an. Eine richtige oder falsche Antwort gibt es nicht, da es um Ihre persönlichen Einschätzungen geht.

	1 = trifft nicht zu 2 = trifft eher nicht zu 3 = trifft teilweise zu 4 = trifft zu 5 = trifft genau zu				
Ich finde ohne weiteres jemanden, der sich um meine Wohnung kümmert, wenn ich mal nicht da bin.	1	2	3	4	5
Es gibt Menschen, die mich ohne Einschränkung so nehmen wie ich bin.	1	2	3	4	5
Ich erfahre von anderen viel Verständnis und Geborgenheit.	1	2	3	4	5
Ich habe einen sehr vertrauten Menschen, mit dessen Hilfe ich immer rechnen kann.	1	2	3	4	5
Bei Bedarf kann ich mir ohne Probleme bei Freunden oder Nachbarn etwas ausleihen.	1	2	3	4	5
Ich habe Freunde/Angehörige, die sich auf jeden Fall Zeit nehmen und gut zuhören, wenn ich mich aussprechen möchte.	1	2	3	4	5
Ich kenne mehrere Menschen, mit denen ich gerne etwas unternehme.	1	2	3	4	5
Ich habe Freunde/Angehörige, die mich einfach mal umarmen.	1	2	3	4	5
Wenn ich krank bin, kann ich ohne Zögern Freunde/Angehörige bitten, wichtige Dinge für mich zu erledigen.	1	2	3	4	5
Wenn ich mal sehr bedrückt bin, weiß ich, zu wem ich damit ohne weiteres gehen kann.	1	2	3	4	5
Es gibt Menschen, die Freude und Leid mit mir teilen.	1	2	3	4	5
Bei manchen Freunden/Angehörigen kann ich auch mal ganz ausgelassen sein.	1	2	3	4	5
Ich habe einen vertrauten Menschen, in dessen Nähe ich mich ohne Einschränkungen wohl fühle.	1	2	3	4	5
Es gibt eine Gruppe von Menschen (Freundeskreis, Clique), zu der ich gehöre und mit der ich mich häufig treffe.	1	2	3	4	5

Gibt es Unterstützungsangebote, die Sie zurzeit nicht in Anspruch nehmen, sich aber wünschen?

nein  ja, und zwar folgende Angebote: \_\_\_\_\_



nexus





## Fragebogen zur Erziehung

Von Zeit zu Zeit verhalten sich alle Kinder ungezogen oder unangemessen. Sie tun Dinge, die ihnen selbst oder anderen schaden oder die ihre Eltern nicht mögen. Eltern haben unterschiedliche Auffassungen darüber, was unter ungezogenem oder unangemessenem Verhalten zu verstehen ist. Das heißt, Sie als Eltern entscheiden selbst, welche Verhaltensweisen Ihres Kindes für Sie ein Problem sind. Beispiele für solche Verhaltensweisen könnten sein:

- andere schlagen oder anschreien
- auf die Straße laufen/weglaufen
- Essen oder andere Dinge herumwerfen
- Jammern oder Quengeln
- sich weigern, aufzuräumen
- sich weigern, ins Bett zu gehen
- Lügen
- immer Beachtung durch Erwachsene verlangen

Eltern gehen auf unterschiedliche Art und Weise mit diesen Problemen um. Nachfolgend sind Aussagen aufgeführt, die einige Arten von Erziehungsverhalten beschreiben. Auf jeweils der rechten und der linken Seite stehen zwei Möglichkeiten, wie sich Eltern in der beschriebenen Situation verhalten können.

### Beispiel:

Bei den Mahlzeiten ...	
... lasse ich mein Kind selbst entscheiden, wie viel es essen möchte.	<input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 2 <input checked="" type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3
	... entscheide ich darüber, wie viel mein Kind isst.

■ Die angekreuzte Zahl 1 würde in diesem Beispiel bedeuten, dass Sie Ihr Kind eher selbst entscheiden lassen, wie viel es essen möchte.

■ Bitte kreuzen Sie jeweils die Zahl an, die Ihr eigenes Verhalten **in den letzten zwei Monaten** am besten beschreibt. Wenn Sie in der beschriebenen Situation eher so reagiert haben, wie auf der rechten (linken) Seite beschrieben, dann kreuzen Sie bitte je nach Ausprägung die **Drei**, **Zwei** oder **Eins** auf der rechten (linken) Seite an. Die **Null** bedeutet, dass beide Aussagen gleich häufig zutreffen. Beziehen Sie Ihre Aussagen bitte immer auf **Ihr jüngstes Kind**.





■ ■ ■ Beziehen Sie Ihre Aussagen bitte immer auf das **jüngste Kind**, das Sie in Ihrer Familie erziehen.

<b>Wenn mich mein Kind nervt und mir keine Ruhe lässt ...</b>	
... kann ich das gut ignorieren.	3 2 1 0 1 2 3 ... kann ich das nicht ignorieren.
<b>ich drohe mit Dingen ...</b>	
... bei denen ich mir sicher bin, dass ich sie verwirklichen kann.	3 2 1 0 1 2 3 ... von denen ich weiß, dass ich sie nicht tun werde.
<b>Ich bin eine Mutter/ein Vater ...</b>	
... die/der Grenzen setzt und meinem Kind sagt, was erlaubt ist und was nicht.	3 2 1 0 1 2 3 ... die/der mein Kind das tun lässt, was es will.
<b>Wenn mein Kind ungezogen ist oder sich unangemessen verhält ...</b>	
... hebe ich meine Stimme oder schreie mein Kind an.	3 2 1 0 1 2 3 ... spreche ich ruhig mit meinem Kind.
<b>Wenn mein Kind nicht in meiner Nähe ist ...</b>	
... weiß ich oft nicht, was es gerade tut.	3 2 1 0 1 2 3 ... weiß ich meistens in etwa, was es gerade tut.
<b>Wenn mein Kind etwas tut, was ich nicht mag ...</b>	
... unternehme ich jedes Mal etwas dagegen.	3 2 1 0 1 2 3 ... lasse ich es oft einfach durchgehen.
<b>Wenn es ein Problem mit meinem Kind gibt ...</b>	
... entgleitet mir die Situation häufig und ich tue Dinge, die ich gar nicht tun wollte.	3 2 1 0 1 2 3 ... habe ich mich unter Kontrolle.





■ ■ ■ Beziehen Sie Ihre Aussagen bitte immer auf das **jüngste Kind**, das Sie in Ihrer Familie erziehen.

Wenn ich eine angemessene Drohung oder Warnung ausspreche ...		
... setze ich sie oft nicht in die Tat um.	3 2 1 0 1 2 3	... setze ich sie auch in die Tat um.
Wenn mein Kind ungezogen ist oder sich unangemessen verhält ...		
... gehe ich damit um, ohne mich aus der Fassung bringen zu lassen.	3 2 1 0 1 2 3	... bin ich so verärgert und frustriert, dass mein Kind merkt, dass es mich aus der Fassung gebracht hat.
Wenn mein Kind ungezogen ist oder sich unangemessen verhält ...		
... fluche ich selten und gebrauche selten Schimpfwörter.	3 2 1 0 1 2 3	... fluche ich oft und gebrauche Schimpfwörter.
Wenn ich meinem Kind etwas verboten habe ...		
... lasse ich es mein Kind dann häufig trotzdem tun.	3 2 1 0 1 2 3	... halte ich mich an das, was ich gesagt habe.
Wenn mein Kind etwas tut, das ich nicht möchte ...		
... sage ich nie oder selten gemeine und verletzende Sachen oder Beschimpfungen.	3 2 1 0 1 2 3	... sage ich meistens gemeine und verletzende Sachen oder Beschimpfungen.
Wenn mein Kind sich aufregt, wenn ich ihm etwas verboten habe ...		
... nehme ich das Verbot zurück.	3 2 1 0 1 2 3	... bleibe ich dabei.
Wenn mein Kind ungezogen ist oder sich unangemessen verhält ...		
... gebe ich ihm nie oder selten einen Klaps oder eine Ohrfeige.	3 2 1 0 1 2 3	... bekommt es meistens bzw. immer einen Klaps oder eine Ohrfeige.





## Fragebogen über die Elternrolle

Auf dieser Seite finden Sie eine Reihe von Aussagen und Meinungen, die sich auf Ihre Gefühle als Eltern beziehen. Bitte geben Sie jeweils an, ob und in welchem Maße Sie diesen Aussagen zustimmen. Kreuzen Sie dazu die jeweils passende Antwortmöglichkeit (von 1 bis 6) an. Bearbeiten Sie bitte die einzelnen Äußerungen der Reihe nach und lassen Sie keine aus. Es gibt dabei keine richtigen und falschen Antworten, sondern es geht um Ihre persönliche Meinung.

■ **Beziehen Sie Ihre Aussagen bitte immer auf das jüngste Kind, das Sie in Ihrer Familie erziehen.**

1 = stimme überhaupt nicht zu  
 2 = stimme nicht zu  
 3 = stimme eher nicht zu  
 4 = stimme eher zu  
 5 = stimme zu  
 6 = stimme völlig zu

Mir ist klargeworden, dass die Probleme der Kindererziehung leicht zu lösen sind, wenn man einmal verstanden hat, wie das eigene Handeln die Kinder beeinflusst.	1	2	3	4	5	6
Obwohl Elternschaft sehr erfüllend sein kann, bin ich beim jetzigen Alter meines Kindes häufig frustriert.	1	2	3	4	5	6
Ich gehe abends genau so ins Bett, wie ich morgens aufwache – mit dem Gefühl, eine ganze Menge nicht bewältigt zu haben.	1	2	3	4	5	6
Ich weiß nicht warum, aber manchmal fühle ich mich in Situationen manipuliert, in denen ich eigentlich die Kontrolle haben sollte.	1	2	3	4	5	6
Meine Eltern waren besser als ich darauf vorbereitet, gute Eltern zu sein.	1	2	3	4	5	6
Ich würde ein gutes Vorbild für andere junge Eltern abgeben, die Lernen wollen, gute Eltern zu sein.	1	2	3	4	5	6
Probleme, die sich einer Mutter/einem Vater stellen, lassen sich in der Regel lösen.	1	2	3	4	5	6
Für Eltern besteht ein großes Problem darin, dass sie nicht wissen, ob sie ihre Aufgaben gut oder schlecht erfüllen.	1	2	3	4	5	6
Manchmal fühle ich mich so, als ob ich nichts schaffen würde.	1	2	3	4	5	6
Ich erfülle meine persönlichen Erwartungen daran, wie ich mich um mein Kind kümmere.	1	2	3	4	5	6
Wenn jemand erkennen kann, was meinem Kind auf dem Herzen liegt, dann bin ich das.	1	2	3	4	5	6
Meine Begabungen und Interessen liegen auf anderen Gebieten als der Kindererziehung.	1	2	3	4	5	6
Wenn ich bedenke, wie lange ich schon Mutter/Vater bin, fühle ich mich mit dieser Rolle sehr vertraut.	1	2	3	4	5	6
Wenn Elternschaft interessanter wäre, wäre ich motivierter, meine Aufgabe als Mutter/Vater besser zu machen.	1	2	3	4	5	6
Ich bin fest davon überzeugt, dass ich über alle notwendigen Fertigkeiten verfüge, um meinem Kind eine gute Mutter/ein guter Vater zu sein.	1	2	3	4	5	6
Mutter bzw. Vater zu sein, macht mich ängstlich und angespannt.	1	2	3	4	5	6



nexus





### Fragen zur Eltern-AG

Wie sind Sie auf die ELTERN-AG aufmerksam geworden?

■☑ Mehrfachnennungen möglich

- von Mentoren angesprochen worden
  - von Freunden/Bekanntem empfohlen
  - von meinem Partner/meiner Partnerin empfohlen
  - von der Erzieherin meines Kindes empfohlen
  - von meinem Kinderarzt empfohlen
  - von meiner Hebamme empfohlen
  - durch Flyer/Aushänge/Zeitschriftenartikel/Internet
  - auf einem anderen Weg, und zwar
- 

Was erwarten Sie von Ihrer Teilnahme an der ELTERN-AG?

■☑ Mehrfachnennungen möglich

- andere Eltern kennen lernen und Kontakte knüpfen
- regelmäßigen Austausch mit anderen Eltern
- besser über die Entwicklung von Kindern Bescheid wissen
- Antworten auf meine Erziehungsfragen
- Informationen über Unterstützungsangebote bei Erziehungsfragen
- praktische Tipps für den Erziehungsalltag
- mehr Gelassenheit in der Erziehung
- Streit und Konflikte mit den Kindern besser bewältigen
- bessere Beziehung zu meinem Kind/meinen Kindern
- entspannteres Miteinander in der Familie
- Spaß in der ELTERN-AG Gruppe







Welche Wünsche und Erwartungen an die ELTERN-AG haben Sie sonst noch?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Vielen Dank für Ihre Unterstützung!**

■ Bitte geben Sie den Fragebogen im verschlossenen Umschlag bei Ihren Mentoren/Mentorinnen ab.

**Kontaktdaten des nexus Instituts:**

nexus Institut für Kooperationsmanagement und interdisziplinäre Forschung e.V.  
Otto-Suhr-Allee 59 | D-10585 Berlin

**Dr. Birgit Böhm**  
Tel. +49 30 318054-76  
[boehm@nexusinstitut.de](mailto:boehm@nexusinstitut.de)  
[www.nexusinstitut.de](http://www.nexusinstitut.de)

**Marisa Schneider**  
Tel. +49 30 318054-76  
[schneider@nexusinstitut.de](mailto:schneider@nexusinstitut.de)  
[www.nexusinstitut.de](http://www.nexusinstitut.de)



## Anhang 1.2: Auszug aus dem Fragebogen-Set für ELTERN-AG-Eltern zum zweiten Messzeitpunkt



### Fragen zur Eltern-AG

Die ELTERN-AG möchte für Ihren Erziehungsalltag nützlich sein. Wie gut ist das **Ihrer Meinung nach** der ELTERN-AG gelungen? Bitte vergeben Sie durch Ankreuzen **Noten von 1 bis 5!**

Wie gut hat die ELTERN-AG ...	1 sehr gut	2 gut	3 befriedigend	4 ausreichend	5 mangelhaft
Kontakte mit anderen Eltern vermittelt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spaß in der Gruppe gebracht?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Antworten auf meine Erziehungsfragen gegeben?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
über Unterstützungsangebote bei Erziehungsfragen informiert?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ein entspannteres Miteinander in der Familie unterstützt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mehr Gelassenheit in der Erziehung vermittelt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Beziehung zu meinem Kind verbessert?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
geholfen, Streit und Konflikte mit meinem Kind/ meinen Kindern besser zu bewältigen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
im „Schlaue Eltern“-Teil informiert?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
im „Mein aufregender Elternalltag“-Teil Austausch mit anderen Eltern ermöglicht?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
im „Relax“-Teil praktische Tipps und Tricks für den Erziehungsalltag gegeben?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Raum gegeben, über meine eigenen Erfahrungen im Erziehungsalltag zu sprechen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ermöglicht, von anderen Eltern etwas über ihren Erziehungsalltag zu erfahren?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Erziehungsregel „Respekt vor dem Kind“ vermittelt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Erziehungsregel „Förderung und Ansprechbarkeit“ vermittelt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Erziehungsregel „Grenzen-Setzen und Konsequenzen“ vermittelt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Erziehungsregel „Verstärkung des erwünschten Verhaltens und Ignorieren des unerwünschten Verhaltens“ vermittelt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Erziehungsregel „Konstruktives Austragen von Konflikten“ vermittelt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Erziehungsregel „Gewaltfreie Erziehung“ vermittelt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>





An wie vielen Treffen der ELTERN-AG haben Sie teilgenommen? An \_\_\_\_\_ Treffen

Haben Sie vor, sich in Zukunft weiterhin mit anderen Eltern aus Ihrer ELTERN-AG zu treffen?

- ja  
 eventuell  
 nein

wenn ja: Ist das nächste Treffen schon geplant?

- ja  nein

Würden Sie die ELTERN-AG anderen Eltern weiterempfehlen?  ja  nein

Was möchten Sie vielleicht noch zur ELTERN-AG mitteilen?

---

---

---

---

---

**Vielen Dank für Ihre Unterstützung!**

Bitte geben Sie den Fragebogen im verschlossenen Umschlag bei Ihren Mentoren/Mentorinnen ab.

**Kontaktdaten des nexus Instituts:**

nexus Institut für Kooperationsmanagement und interdisziplinäre Forschung e.V.  
Otto-Suhr-Allee 59 | D-10585 Berlin

**Dr. Birgit Böhm**  
Tel. +49 30 318054-76  
[boehm@nexusinstitut.de](mailto:boehm@nexusinstitut.de)  
[www.nexusinstitut.de](http://www.nexusinstitut.de)

**Marisa Schneider**  
Tel. +49 30 318054-76  
[schneider@nexusinstitut.de](mailto:schneider@nexusinstitut.de)  
[www.nexusinstitut.de](http://www.nexusinstitut.de)



nexus



## Anhang 1.3: Auszug aus dem Fragebogen-Set für ELTERN-AG-Eltern zum dritten und zum vierten Messzeitpunkt



### Fragen zur ELTERN-AG

Bitte beziehen Sie Ihre Antworten wieder auf **dasselbe Kind wie in den bisherigen Befragungen**, also auf das Kind, das zu Beginn der ELTERN-AG Ihr jüngstes Kind gewesen ist!

Wenn Sie an Ihren Erziehungsalltag denken: Wie nützlich sind die Erfahrungen aus der ELTERN-AG <u>auch heute noch</u> für ...	nicht nützlich	wenig nützlich	mittelmäßig nützlich	ziemlich nützlich	sehr nützlich
... Kontakte und Austausch mit anderen Eltern?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... die Suche nach Unterstützungsangeboten bei Erziehungsfragen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... ein entspannteres Miteinander in der Familie?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... die Suche nach Informationen über Erziehung?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... eine gute Beziehung zu Ihrem Kind?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... die Bewältigung von Streit und Konflikten mit Ihrem Kind?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... mehr Gelassenheit in der Erziehung?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... die Anwendung von praktischen Tipps und Tricks in der Erziehung?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... den respektvollen Umgang mit Ihrem Kind?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... die Förderung Ihres Kindes und Ihre Ansprechbarkeit als Mutter/Vater?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... die Konsequenz und das Setzen von Grenzen in der Erziehung?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... die Verstärkung des erwünschten Verhaltens und das Ignorieren des unerwünschten Verhaltens?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... den konstruktiven Umgang mit Konflikten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... eine gewaltfreie Erziehung?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>





Haben Sie **seit dem Abschluss** Ihrer ELTERN-AG an einem anderen „Eltern-Programm“ teilgenommen?

nein  ja, und zwar an: \_\_\_\_\_ (Name des Programmes)

Haben Sie sich **seit dem Abschluss der ELTERN-AG** mit anderen Eltern aus Ihrer ELTERN-AG-Gruppe getroffen, ohne dass Ihre Mentoren/innen dabei waren?

nein  ja ■ wenn ja: Wie oft mit der ganzen Gruppe? zirka \_\_\_\_\_ mal  
Wie oft mit einem Teil der Gruppe? zirka \_\_\_\_\_ mal  
Wie oft mit einzelnen Eltern? zirka \_\_\_\_\_ mal

Haben Sie vor, sich auch **in Zukunft** mit anderen Eltern aus Ihrer ELTERN-AG zu treffen, ohne dass Ihre Mentoren/innen dabei sind?

■ Mehrfachnennungen möglich

nein  
 ja, mit der ganzen Gruppe  
 ja, mit einem Teil der Gruppe  
 ja, mit einzelnen Eltern

Würden Sie die ELTERN-AG anderen Eltern weiterempfehlen?  ja  nein

Dürfen wir uns, wenn eine vierte Befragung durchgeführt werden sollte, noch einmal an Sie wenden?  ja  nein

Was möchten Sie vielleicht noch zur ELTERN-AG mitteilen?

---

---

**Vielen Dank für Ihre Unterstützung!**

■ Bitte geben Sie den Fragebogen im verschlossenen Umschlag bei der Person ab, die Ihnen den Fragebogen ausgehändigt hat.



nexus



FBIII - 11

## Anhang 2: Meinungsumfrage



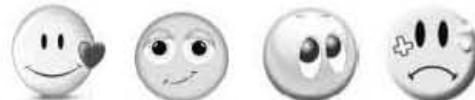
### Meinungsumfrage ELTERN-AG

#### Liebe Mutter, lieber Vater!

Ihre Meinung ist uns wichtig. Beurteilen Sie bitte das heutige ELTERN-AG-Treffen sowie die Arbeit der Mentoren und Mentorinnen. Füllen Sie dazu diesen Bogen aus, indem Sie das entsprechende Feld ankreuzen. Sie helfen uns damit, die Qualität der ELTERN-AG zu verbessern.

Datum: \_\_\_\_\_ Name Ihrer MentorInnen: \_\_\_\_\_

ELTERN-AG Treffen Nr.:  bitte ankreuzen:  3  5  7  9  11  13  15  17  19



	stimmt genau	stimmt eher	stimmt kaum	stimmt gar nicht
Ich habe mich heute in der ELTERN-AG wohl gefühlt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Themen waren interessant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe Antworten auf meine Erziehungsfragen bekommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe alle Inhalte verstanden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe mich am Gespräch beteiligt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe praktische Beispiele gesammelt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe Erfahrungen und Beispiele aus meinem Erziehungsalltag eingebracht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zu Hause werde ich die Tipps und Tricks ausprobieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Stimmung im Kurs war gut und wir hatten Spaß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich freue mich auf das nächste Treffen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Das hätte ich gerne noch besprochen: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Das soll beim nächsten Mal anders sein: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_



## Anhang 3: Inhalte aus den Eltern-Interviewleitfäden zu den Messzeitpunkten eins bis vier

Fragen zur ELTERN-AG	Fragen zu LEBENSSITUATION, KIND UND ERZIEHUNG	Fragen zum NETZWERK	Fragen zur ZUKUNFT
<b>Eltern-Interview zum 1. Messzeitpunkt</b>			
<p>1. Bitte erzählen Sie doch erstmal, wie Sie von der ELTERN-AG erfahren haben.</p> <p>2. Wie kam es dann dazu, dass Sie sich gesagt haben: „Ja, da möchte ich mitmachen“?</p> <p>3. Es gibt verschiedene Unterstützungsangebote für Eltern. Mit welchen – außer der ELTERN-AG – haben Sie schon Erfahrungen gesammelt?</p> <p>4. Ein wesentlicher Teil der Eltern-AG sind die gemeinsamen Treffen. Was gefällt Ihnen an diesen Treffen? (Beachten: Zu Beginn der Teilnahme gab es erst ein Treffen.)</p> <p>5. Was gefällt Ihnen bei den Treffen vielleicht nicht so gut?</p> <p>6. Wie gut ist Ihr Kontakt zu den anderen Eltern in ihrer Gruppe?</p>	<p>7. Wie ist denn zurzeit Ihre Lebenssituation? Wie geht es Ihnen?</p> <p>8. Und wie geht es Ihnen mit Ihrem Kind?</p> <p>9. Was ist Ihnen selbst denn besonders wichtig bei der Erziehung Ihres Kindes?</p> <p>10. Was würden Sie vielleicht für die Erziehung gern noch lernen?</p> <p>11. Wenn Sie sich an eine Situation in letzter Zeit erinnern, in der Sie sehr zufrieden damit waren, wie Sie mit Ihrem Kind umgegangen sind: Was für eine Situation war das?</p> <p>12. Und wenn Sie jetzt an eine Situation denken, in der Sie nicht so zufrieden waren mit Ihrem Verhalten gegenüber Ihrem Kind: Was für eine Situation war das?</p>	<p>13. Als nächstes möchte ich mit Ihnen gemeinsam dieses Papier ausfüllen. Die Darstellung hilft uns zu verstehen, welche Personen sie in Fragen der Kindererziehung kontaktieren.</p> <p>14. Was könnten Sie tun oder würden Sie gerne tun, um mehr Unterstützung zu bekommen?</p>	<p>15. Sie nehmen jetzt an der ELTERN-AG teil: Was meinen Sie, wie wird sich das in Zukunft auf Ihre Erziehung und Ihre Beziehung zu Ihrem Kind auswirken?</p> <p>16. Und wie wird es insgesamt für Sie und Ihr Kind in Zukunft weitergehen?</p> <p>17. Wenn Sie drei Wünsche für die Zukunft frei hätten, drei für sich, drei für Ihr Kind: Was wünschen Sie sich?</p>
<b>Elterninterview zum 2. Messzeitpunkt</b>			
<p>1. Ein wesentlicher Teil der Eltern-AG sind die gemeinsamen Elterntreffen. Was hat Ihnen dabei besonders gefallen?</p> <p>2. Wie hat Ihnen die ELTERN-AG in Ihrem Erziehungsalltag geholfen?</p> <p>3. Die ELTERN-AG vermittelt auch Erziehungsregeln. Wie finden Sie diese Regeln?</p> <p>4. Wenn Sie an den Beginn der ELTERN-AG denken: Wie haben Sie die ELTERN-AG am Anfang gesehen? Wie</p>	<p>7. Wie ist heute Ihre Lebenssituation?</p> <p>8. Und wie geht es Ihnen heute mit Ihrem Kind?</p> <p>9. Was hat sich durch die ELTERN-AG bei Ihrer Erziehung geändert?</p> <p>10. Und was hat sich durch die ELTERN-AG in der Beziehung zu Ihrem Kind verändert?</p> <p>11. Was ist Ihnen selbst denn besonders wichtig bei der Erziehung Ihres Kindes?</p>	<p>14. Als nächstes möchte ich mit Ihnen, wie schon beim ersten Interview, gemeinsam dieses Papier ausfüllen. Die Darstellung hilft uns zu verstehen, welche Personen sie in Fragen der Kindererziehung kontaktieren.</p> <p>15. Wenn neue Personen im Netzwerk: Sie nennen jetzt auch ... im Netzwerk, wie ist es dazu gekommen, dass diese Personen sie jetzt unterstützen?</p> <p>16. Wenn keine neue</p>	<p>17. Wenn Sie daran denken, dass die ELTERN-AG jetzt zu Ende ist: Wie geht es Ihnen bei diesem Gedanken?</p> <p>18. Wie wird zukünftig der Kontakt zu den Eltern aus der ELTERN-AG sein?</p> <p>19. Was wird für Sie bleiben aus der ELTERN-AG?</p> <p>20. Wie wird es insgesamt für Sie und Ihr Kind in Zukunft weitergehen?</p> <p>21. Wenn Sie drei Wünsche für die Zukunft frei hätten, drei für sich, drei für Ihr</p>

Fragen zur ELTERN-AG	Fragen zu LEBENSITUATION, KIND UND ERZIEHUNG	Fragen zum NETZWERK	Fragen zur ZUKUNFT
<p>sehen Sie die ELTERN-AG heute?</p> <p>5. Was hat Ihnen vielleicht auch nicht so gut an der ELTERN-AG gefallen?</p> <p>6. Wie hat sich Ihr Kontakt zu den anderen Eltern in ihrer Gruppe entwickelt?</p>	<p>12. Wenn Sie sich an eine Situation in letzter Zeit erinnern, in der Sie sehr zufrieden damit waren, wie Sie mit Ihrem Kind umgegangen sind: Was für eine Situation war das?</p> <p>13. Und wenn Sie jetzt an eine Situation denken, in der Sie nicht so zufrieden waren mit Ihrem Verhalten gegenüber Ihrem Kind: Was für eine Situation war das?</p>	<p>Personen im Netzwerk: Was wünschen Sie sich noch für Unterstützung?</p> <p>☐ Und wie könnten Sie diese Unterstützung erhalten?</p>	<p>Kind: Was wünschen Sie sich?</p>
<b>Elterninterview zum 3. und 4. Messzeitpunkt</b>			
<p>1. Jetzt ist die ELTERN-AG seit einigen Monaten zu Ende. Was denken Sie heute über Ihre Teilnahme an der ELTERN-AG?</p> <p>2. Was hat sich durch die ELTERN-AG in Ihrem Erziehungsalltag verändert?</p> <p>3. Erzählen Sie doch bitte ein Beispiel aus der letzten Zeit, bei dem für Sie in Ihrem Erziehungsalltag auch heute noch Ihre Erfahrungen aus der ELTERN-AG nützlich waren.</p> <p>4. Wenn Sie an die Zeit vor der ELTERN-AG und an heute denken: Was hat sich bei Ihnen in der Erziehung Ihres Kindes verändert?</p> <p>5. In der ELTERN-AG wurden auch Erziehungsregeln vermittelt: Welche dieser Regeln sind für Sie auch heute noch in Ihrem Erziehungsalltag wichtig?</p> <p>6. Was aus der ELTERN-AG wollen oder können Sie vielleicht auch nicht anwenden?</p>	<p>7. Wie ist heute Ihre Lebenssituation?</p> <p>8. Wie geht es Ihnen denn mit Ihrem Kind heute?</p> <p>9. Wie hat sich Ihre Beziehung zu Ihrem Kind nach dem Ende der ELTERN-AG entwickelt?</p> <p>10. Was meinen Sie: Was hat Ihr Kind heute noch davon, dass Sie an der ELTERN-AG teilgenommen haben?</p> <p>11. Was ist Ihnen bei der Erziehung Ihres Kindes besonders wichtig?</p> <p>12. Wenn Sie sich an eine Situation in letzter Zeit erinnern, in der Sie sehr zufrieden damit waren, wie Sie mit Ihrem Kind umgegangen sind: Was für eine Situation war das?</p> <p>13. Und wenn Sie sich an eine Situation in letzter Zeit erinnern, in der Sie nicht so zufrieden damit waren, wie Sie mit Ihrem Kind umgegangen sind: Was für eine Situation war das?</p>	<p>14. Treffen Sie sich noch mit anderen Mütter oder Väter aus der ELTERN-AG?</p> <p>15. Als nächstes möchte ich mit Ihnen, wie schon beim letzten Interview, gemeinsam dieses Papier ausfüllen. Die Darstellung hilft uns zu verstehen, welche Personen sie in Fragen der Kindererziehung kontaktieren</p> <p>16. Wenn neue Personen im Netzwerk: Sie nennen jetzt auch ... im Netzwerk, wie ist es dazu gekommen, dass diese Personen Sie jetzt unterstützen?</p> <p>17. Was wünschen Sie sich noch für Unterstützung?</p>	<p>18. Wie wird es insgesamt für Sie und Ihr Kind in Zukunft weitergehen?</p> <p>19. Wenn Sie drei Wünsche für die Zukunft frei hätten, drei für sich, drei für Ihr Kind: Was wünschen Sie sich?</p>



## Anhang 4: Inhalte aus dem MentorInnen-Interviewleitfaden

Bereich	Fragestellungen
<b>MENTORENAUSBILDUNG</b>	<p><b>1. Was ist Ihr beruflicher Hintergrund und Ihre derzeitige Tätigkeit?</b></p> <p><b>2. Wie sind Sie auf die Ausbildung zum/r ELTERN-AG-Mentor/in aufmerksam geworden?</b></p> <p><b>3. Wie kam es dazu, dass Sie sich für diese Ausbildung entschieden haben?</b></p> <p>a. Was hat Sie am Konzept der ELTERN-AG überzeugt?</p> <p>b. Welche Rolle spielte der Träger (oder Ihr Arbeitgeber) dabei?</p> <p>c. Wie wurden Sie in die Entscheidung des Trägers für die ELTERN-AG eingebunden?</p> <p>d. Was haben Sie beruflich und persönlich von der Ausbildung erwartet?</p> <p><b>4. Welche Erfahrungen haben Sie während der Ausbildung zum/r Mentor/in gemacht?</b></p> <p>a. Inwieweit wurden Ihre Erwartungen an die Ausbildung erfüllt? (Organisation, Didaktik, Praxisbezug, Anforderungen, Nützlichkeit für den eigenen Tätigkeitsbereich, Supervision)</p> <p>b. Wie hat die Ausbildung die Arbeit mit sozial benachteiligten Familien/Eltern vermittelt?</p> <p>c. Was war besonders positiv?</p> <p>d. Was könnte noch verbessert werden?</p>
<b>TRÄGER</b>	<p><b>5. Welchen Nutzen hat Ihrer Ansicht nach der Träger davon, dass er ELTERN-AGs anbietet?</b></p> <p><b>6. Welchen Nutzen bringt Ihre Ausbildung dem Träger vielleicht auch unabhängig von der Durchführung von ELTERN-AGs?</b></p> <p><b>7. Wie kann der Träger zum Erfolg der ELTERN-AG beitragen? Welche Wünsche oder Empfehlungen haben Sie an die Träger?</b></p>
<b>ELTERNAKQUISE UND MENTORENERWARTUNG VOR ELTERN-AG</b>	<p><b>8. Wie haben Sie die Teilnehmerinnen für Ihre ELTERN-AG angesprochen, gewonnen und in der ELTERN-AG gehalten?</b></p> <p>a. Welche Strategien waren besonders erfolgreich?</p> <p>b. Welche Zielgruppenkriterien wurden am ehesten erfüllt?</p> <p>c. Welche Eltern ließen sich trotz Ihrer Bemühungen nicht gewinnen oder haben nach erster Zusage dann doch nicht teilgenommen?</p> <p>d. Was war schwierig? Welche Schwierigkeiten waren eventuell auch zielgruppenspezifisch? Wie wurden die Schwierigkeiten gelöst?</p> <p><b>9. Welche Erwartungen und Befürchtungen hatten Sie vor Ihrer ersten ELTERN-AG?</b></p> <p>a. In Bezug auf die Akquise von Eltern?</p> <p>b. In Bezug auf die Durchführung der ELTERN-AG?</p>
<b>DURCHFÜHRUNG UND KONZEPT ELTERN-AG</b>	<p><b>10. Welche Erfahrungen haben Sie mit Ihrer Schulungs-ELTERN-AG und weiteren ELTERNAGs gemacht?</b></p> <p>a. Was war positiv? Was war vielleicht auch überraschend?</p> <p>b. Was war schwierig? Wie wurde Schwieriges gelöst? Wie hat die Ausbildung dabei geholfen?</p> <p>c. Inwieweit haben Sie das in der Ausbildung Gelernte umgesetzt? Was haben Sie am Konzept flexibel angepasst? Was waren Gründe, Vor- und eventuell Nachteile dieser Anpassung?</p>

	<p>d. Wie hat Ihnen die Supervision bei der Durchführung geholfen?</p> <p>e. Wenn Sie die Schulungs-ELTERN-AG mit der oder den nachfolgenden ELTERN-AGs, die Sie durchgeführt haben, vergleichen: Was hat sich möglicherweise verändert? Welche Unterschiede gab es?</p> <p>f. Wie zufrieden sind Sie mit der Qualitätskontrolle (Zufriedenheitsabfrage) und der Evaluation?</p> <p><b>11. Was hat dazu beigetragen, dass die Eltern bis zum Schluss dabei geblieben sind?</b></p> <p>a. Was hat am Konzept dazu beigetragen?</p> <p>b. Was hat bei den Eltern selbst dazu beigetragen?</p> <p>c. Gab es Eltern, die nicht bis zum Schluss dabei geblieben sind (Dropout)? Wie kam es aus Ihrer Sicht dazu?</p> <p><b>12. Welchen Nutzen bringt die Teilnahme an der ELTERN-AG?</b></p> <p>a. Was nutzen den Eltern: Information „Schlaue Eltern“; Erziehungsregeln; Stressmanagement „Relax“; Soziales Lernen in der Gruppe „Mein aufregender Elternalltag“; Reflexion; Gruppenregeln; Haltung der Mentoren/innen; eigene Themen der Eltern; Flexibilität?</p> <p>b. Wie nachhaltig ist der Nutzen für die Eltern auch über die Dauer der Treffen hinaus?</p> <p>c. Welchen Nutzen haben die Kinder der teilnehmenden Eltern?</p> <p>d. Welchen Nutzen haben Sie selbst für sich und Ihre Arbeit?</p> <p><b>13. Was sind aus Ihrer Sicht die Besonderheiten und Stärken der ELTERN-AG?</b></p> <p><b>14. Welche vergleichbaren Angebote für Eltern kennen Sie?</b></p> <p>a. In welchen Programmen / Konzepten sind Sie ausgebildet?</p> <p>b. Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede sehen Sie?</p> <p><b>15. Mit Ihrer Erfahrung als Mentor/in: Was würden Sie an der ELTERN-AG noch verändern?</b></p> <p>a. Organisatorisch: Dauer und Anzahl der Treffen, Anzahl der Mentorinnen, Anzahl der Eltern?</p> <p>b. Inhaltlich: Konzept, Struktur, Didaktik, Praxisbezug, Information, Flexibilität?</p> <p><b>16. Welchen Bedarf für die Zielgruppeneltern sehen Sie, den die MAPP Empowerment GmbH (gemeinnützig) noch aufgreifen könnte?</b></p> <p><b>17. Sind bei Ihnen bzw. Ihrem Träger weitere ELTERN-AGs geplant?</b></p> <p>a. Wenn ja: Wann? Wo? Wie viele? Wenn nein: Aus welchem Grund nicht?</p> <p>b. Werden Sie selbst diese ELTERN-AGs durchführen? Wenn nein: Aus welchem Grund nicht?</p>
--	--

## Anhang 5: Umsetzung der DeGEval-Standards für Evaluationen in der Evaluation der ELTERN-AG durch nexus Institut e.V.

DeGEval-Standards	Umsetzung in der Evaluation der ELTERN-AG	Einschränkungen
<p><b>Nützlichkeit:</b>  <i>„Die Nützlichkeitsstandards sollen sicherstellen, dass die Evaluation sich an den geklärten Evaluationszwecken sowie am Informationsstand der vorgesehenen Nutzer und Nutzerinnen ausrichtet.“ (DeGEval 2008, S. 23)</i></p>		
N1: Identifizierung der Beteiligten und Betroffenen	<ul style="list-style-type: none"> <li>klare Absprachen zwischen nexus Institut e.V. und MAPP-Empowerment gGmbH</li> <li>beforscht werden: Eltern und ihre Kinder, Träger, die ELTERN-AGs anbieten, MentorInnen, die ELTERN-AGs durchführen, Team der MAPP-Empowerment gGmbH</li> <li>ausführliche, bedürfnisangepasste Information aller Beteiligten über das Evaluationsdesign, die Methoden sowie die Evaluationsergebnisse</li> </ul>	
N2: Klärung der Evaluationszwecke	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evaluations zwecke im Evaluationskonzept festgelegt und in Evaluationsberichten beschrieben</li> </ul>	
N3: Glaubwürdigkeit und Kompetenz des Evaluators/der Evaluatorin	<ul style="list-style-type: none"> <li>Unabhängigkeit des nexus Institut e.V.</li> <li>entsprechende Qualifikationen, fachliche und methodische, soziale und kommunikative Kompetenzen des Forschungsteams</li> <li>gezielte Schulungen in Bezug auf Erhebungsinstrumente im Vorfeld der Evaluation</li> </ul>	
N4: Auswahl und Umfang der Informationen	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evaluationsdesign und Methoden zwischen nexus Institut e.V. und MAPP-Empowerment gGmbH abgestimmt</li> <li>Triangulation qualitativer und quantitativer Methoden mit Ausrichtung auf Ziele und Fragen der Evaluation</li> <li>Methodenumfang so lang wie nötig und so kurz wie möglich</li> <li>den Möglichkeiten und Bedingungen sozial benachteiligter Eltern angepasste Erhebungsmethoden</li> </ul>	
N5: Transparenz von Werten	<ul style="list-style-type: none"> <li>ausführliche Angabe der Grundlagen für die Datenauswertungen in den Evaluationsberichten</li> <li>Datenauswertungen nach wissenschaftlichen Kriterien</li> </ul>	
N6: Vollständigkeit und Klarheit der Berichterstattung	<ul style="list-style-type: none"> <li>ausführliche, den Voraussetzungen der jeweiligen Adressaten angepasste Berichterstattung</li> <li>Erklärung relevanter Begrifflichkeiten</li> <li>umfangreicher Einsatz von Tabellen, Abbildungen und Anhängen in den Evaluationsberichten</li> </ul>	
N7: Rechtzeitigkeit der Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> <li>zwischen nexus Institut e.V. und MAPP-Empowerment gGmbH abgestimmte Messzeitpunkte und Abgaberräume für Berichte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Anzahl und Start zu beforschender ELTERN-AGs im Vorfeld unvorhersehbar und nicht von Evaluationsteam beeinflussbar</li> <li>Unklarheit über Laufzeit der Evaluation (drei bis fünf Messzeitpunkte)</li> </ul>

DeGEval-Standards	Umsetzung in der Evaluation der ELTERN-AG	Einschränkungen
N8: Nutzung und Nutzen der Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zwischen nexus Institut e.V. und MAPP-Empowerment gGmbH abgestimmte Aufbereitung der Evaluationsergebnisse</li> <li>• Bilanzierungstreffen und Ergebnisrückmeldungen an die MAPP-Empowerment gGmbH</li> <li>• Rückmeldung von Handlungsempfehlungen</li> <li>• Beitrag zum wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn über die Wirksamkeit von Elternprogrammen</li> </ul>	
<b>Durchführbarkeit:</b> <i>„Die Durchführbarkeitsstandards sollen sicherstellen, dass eine Evaluation realistisch, gut durchdacht, diplomatisch und kostenbewusst geplant und ausgeführt wird.“ (DeGEval 2009, S. 28)</i>		
D1: Angemessenes Verfahren	<ul style="list-style-type: none"> <li>• den Möglichkeiten und Bedingungen sozial benachteiligter Eltern angepasste Erhebungsmethoden</li> <li>• Verwendung von Kurzfassungen der standardisierten Fragebögen und Kürzung des Fragebogen-Sets im Sinne von Rückmeldungen der Eltern und MentorInnen im Laufe des Evaluationszeitraumes</li> <li>• Triangulation qualitativer und quantitativer Methoden</li> <li>• Einsatz eines Entwicklungstest bei den Kindern, um die quantitative Befragung noch weiter eingrenzen zu können</li> <li>• Auswahl der Methoden in den Evaluationsberichten ausführlich begründet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fragebögen so kurz wie möglich und so lang wie nötig</li> <li>• bisher keine speziell für sozial benachteiligte Eltern standardisierten Instrumente verfügbar (selbst wenn es sie gäbe, wäre Forschung zur ELTERN-AG nicht mehr mit Evaluation anderer Elternprogrammen für breitere Zielgruppen vergleichbar)</li> <li>• methodische Schwierigkeiten mit dem ET 6-6 insbesondere durch mangelnde Stabilität der Testdimensionen sowie durch unregelmäßige Alterspositionseffekte (auch bei anderen Entwicklungstests mit Alterspositionierung kann dieses Einschränkung auftreten)</li> <li>• Rekrutierung der Kontrollgruppe schwierig, da keine Wartegruppen; daher keine zeitlich parallel laufende Untersuchung der Kontrollgruppe möglich</li> </ul>
D2: Diplomatisches Vorgehen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• enge Zusammenarbeit mit allen Akteuren (insbesondere den MentorInnen, Trägern und MAPP-Empowerment gGmbH)</li> <li>• Berücksichtigung der Interessen der Beteiligten durch Absprachen</li> </ul>	
D3: Effizienz von Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Möglichst kosteneffiziente Durchführung der methodischen Schritte, Kostenplan liegt vor</li> <li>• Organisation der Erhebungen an zentralen Erhebungsterminen</li> </ul>	
<b>Fairness:</b> <i>„Die Fairness der Vertragsparteien einer Evaluation (was, wie, von wem, wann getan werden soll) sollen schriftlich festgehalten werden, damit die Parteien verpflichtet sind, alle Bedingungen dieser Vereinbarung zu erfüllen oder aber diese neu auszuhandeln.“ (DeGEval 2008, S. 30)</i>		
F1: Formale Vereinbarungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zwischen nexus Institut e.V. und MAPP-Empowerment gGmbH geschlossener Zuwendungsvertrag und abgestimmtes Forschungsdesign</li> </ul>	

DeGEval-Standards	Umsetzung in der Evaluation der ELTERN-AG	Einschränkungen
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verankerung der Kooperation zwischen nexus Institut e.V. und den MentorInnen bezüglich der Evaluation im Handbuch der ELTERN-AG</li> <li>• Schriftliche Einverständniserklärung der Eltern</li> </ul>	
F2: Schutz individueller Rechte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transparenz des Evaluationsdesigns und der Methoden</li> <li>• ausführliche Aufklärung aller Beteiligten über Forschungsabsichten und das Vorgehen sowie Einholen von Einverständniserklärungen der Eltern</li> <li>• Zusicherung und Einhaltung der Anonymität der Befragten und keine Weitergabe von Daten an Dritte</li> <li>• Hausbesuche z. B. bei Befragten, die nicht an dem zentralen Erhebungstermin teilnehmen konnten, nur auf ausdrücklichen Wunsch der Befragten</li> </ul>	
F3: Vollständige und faire Überprüfung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transparenz gegenüber der MAPP-Empowerment gGmbH und in den Evaluationsberichten</li> </ul>	
F4: Unparteiische Durchführung und Berichterstattung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unabhängigkeit des nexus Institut e.V.</li> </ul>	
F5: Offenlegung der Ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Veröffentlichung von Evaluationsdesign, Methoden und Ergebnissen in Zwischenberichten und Endbericht</li> <li>• Anbindung der Evaluation an die scientific community (Vorträge und Artikel, Dissertation) und die universitäre Lehre (Lehrforschungsprojekte, Qualifizierungsarbeiten)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eltern können erst nach drittem Messzeitpunkt über Entwicklungsverlauf ihrer Kinder Auskunft erhalten (Ausnahme: gravierende Entwicklungsverzögerungen mit sofortigem Interventionsbedarf)</li> </ul>
<b>Genauigkeit:</b> <i>„Die Genauigkeitsstandards sollen sicherstellen, dass eine Evaluation gültige Informationen und Ergebnisse zu dem jeweiligen Evaluationsgegenstand und den Evaluationsfragestellungen hervorbringt und ermittelt.“ (DeGEval 2008, S. 33)</i>		
G1: Beschreibung des Gegenstandes der Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• genaue Beschreibungen des Evaluationsgegenstandes in Projektkonzept, Berichten und Handreichungen der ELTERN-AG</li> </ul>	
G2: Kontextanalyse	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kontextanalyse im Vorfeld der Evaluation vorgenommen und durch Befragungen der Beteiligten im Rahmen der Evaluation erweitert/vertieft</li> <li>• Recherche vergleichbarer, vorausgegangener Evaluationen und geführte Experteninterviews im Vorfeld der Evaluation</li> <li>• qualitative Befragungen der Teammitglieder der MAPP-Empowerment gGmbH zu Kontexten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begrenzte Möglichkeiten des Einblicks in spezifische Charakteristika und Interessen der Beteiligten im Vorfeld der Untersuchung</li> </ul>
G3: Beschreibung von Zwecken und Vorgehen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ausführliche Dokumentation und Transparenz des Vorgehens in den Berichterstattungen</li> <li>• Transparenz und Begründungen in Bezug auf praxisbedingte Abweichungen vom Evaluationsdesign in den Evaluationsberichten</li> <li>• ständige Kommunikation zwischen nexus Institut e.V. und MAPP-Empowerment gGmbH</li> </ul>	
G4: Angaben von Informationsquellen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• umfassende Quellenangaben (Literaturverzeichnis) und Verweise in den Berichten</li> <li>• Angabe von Rohdaten <i>und</i> Interpretation aus den</li> </ul>	

DeGEval-Standards	Umsetzung in der Evaluation der ELTERN-AG	Einschränkungen
	Befragungen in den Berichten <ul style="list-style-type: none"> <li>• umfangreicher Anhang in den Berichten</li> </ul>	
G5: Valide und reliable Informationen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einsatz standardisierter qualitätsgesicherter Erhebungsinstrumente von geprüfter Güte</li> <li>• Entwicklung eigener Messinstrumente an fachlichen Maßstäben orientiert</li> <li>• Pre-Test des eigenen Fragebogenpakets</li> <li>• Angabe von Rohdaten <i>und</i> Interpretation aus den Befragungen in den Berichten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Methodische Schwierigkeiten mit ET 6-6 (s .o. Einschränkungen D1)</li> <li>• Rekrutierung von Kontrollgruppe schwierig (s .o. Einschränkungen D1)</li> <li>• Einschränkungen durch Anbindung der ELTERN-AGs an unterschiedliche Settings</li> </ul>
G6: Systematische Fehlerprüfung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nach wissenschaftlichen Kriterien entworfenes Evaluationsdesigns</li> <li>• Pre-Test des eigenen Fragebogenpakets</li> <li>• Einbezug des Projektbeirats der Evaluation der ELTERN-AG und weitere Expertenratschläge bei fachlichen und methodischen Herausforderungen</li> <li>• Transparenz in Bezug auf Fehler und ihre Konsequenzen durch regelmäßige Rücksprachen mit der MAPP-Empowerment gGmbH sowie in den Evaluationsberichten</li> </ul>	
G7: Analyse qualitativer und quantitativer Informationen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Triangulation qualitativer und quantitativer Methoden entsprechend Zielen und Fragen der Evaluation</li> <li>• Transparenz in Bezug auf die Methodenauswahl und deren Aussagekraft in den Evaluationsberichten</li> <li>• Auswertung der Daten unter Beachtung der wissenschaftlichen Gütekriterien und Regeln</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nur begrenzte Anzahl von qualitativen Interviews möglich</li> </ul>
G8: Begründete Schlussfolgerungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Angabe von Rohdaten <i>und</i> Interpretation aus den Befragungen in den Evaluationsberichten</li> <li>• explizite Begründungen der Interpretationen und Schlussfolgerungen in den Evaluationsberichten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zeitliche Begrenztheit für Diskussion alternativer</li> <li>• Interpretationen und Begründung ihrer Verwerfung im ersten</li> <li>• Zwischenbericht</li> </ul>
G9: Meta-Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recherche über Ergebnisse vergleichbarer Evaluationen und Meta-Evaluationen im Vorfeld und im Rahmen der Evaluation</li> <li>• Externe Prüfungen des Evaluationsdesigns und des Vorgehens durch Rücksprachen mit dem Beirat und weiteren Experten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zeitliche Begrenztheit für regelmäßige Durchführung interner und externer Meta-Evaluationen</li> </ul>

## Anhang 6: Vorabveröffentlichungen

- Armbruster, M. M., Böhm, B., Schneider, M., & Thiemann, J. (2014).** ELTERN-AG – Ein frühpädagogisches Angebot für Eltern, die es nicht leicht haben. Ansatz und psychosoziale Diagnostik. In S. B. Gahleitner, G. Hahn, & R. Glemser (Hrsg.), *Psychosoziale Interventionen* (Klinische Sozialarbeit. Beiträge zur psychosozialen Praxis und Forschung Bd. 6, S. 203–219). Köln: Psychiatrie Verlag.
- Böhm, B. & Schneider, M. (2012).** *Zusammenfassung der Zwischenergebnisse der Begleitforschung der ELTERN-AG.* [http://www.nexusinstitut.de/images/stories/content-pdf/zwischenbericht\\_02\\_eltern\\_ag.pdf](http://www.nexusinstitut.de/images/stories/content-pdf/zwischenbericht_02_eltern_ag.pdf). Zugegriffen: 31.01.2017.
- Böhm, B. & Schneider, M. (2013a).** Erste Ergebnisse der Evaluation des Elternprogramms ELTERN-AG. In B. Röhrle & H. Christiansen (Hrsg.), *Hilfen für Kinder und Jugendliche in schwierigen Situationen* (Prävention und Gesundheitsförderung Bd. V., S. 347–367). Tübingen: dgvt-Verlag.
- Böhm, B. & Schneider, M. (2013b).** *Evaluation der ELTERN-AG.* Abschlussbericht. Berlin. Unveröffentlicht.
- Schneider, M. & Böhm, B. (2012a).** Evaluation des präventiven Elternprogrammes „ELTERN-AG“ – Zwischenergebnisse zur Wirksamkeit. Poster präsentiert auf dem 17. Deutschen Präventionstag am 16. und 17. April 2012 in München. [http://www.nexusinstitut.de/images/stories/content-pdf/poster\\_eltern\\_ag.pdf](http://www.nexusinstitut.de/images/stories/content-pdf/poster_eltern_ag.pdf). Zugegriffen: 25.03.2017.
- Schneider, M., & Böhm, B. (2012b).** Sozial benachteiligte Eltern erreichen. Erste Ergebnisse aus der Evaluation des Elternprogramms ELTERN-AG. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Netwig-Gesemann, & H. Wedekind (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik V. Schwerpunkt: Naturwissenschaftliche Bildung – Begegnung mit Dingen und Phänomenen* (Materealien zur Frühpädagogik, Bd. 10, S. 245–273). Freiburg: FEL Verlag.

## **12 Eidesstattliche Erklärung**

Hiermit versichere ich, die vorliegende Dissertation selbständig und ohne unerlaubte Hilfe angefertigt zu haben. Bei der Verfassung der Dissertation wurden keine anderen als die im Text aufgeführten Hilfsmittel verwendet.

Ein Promotionsverfahren zu einem früheren Zeitpunkt an einer anderen Hochschule oder bei einem anderen Fachbereich wurde nicht beantragt

Berlin, den 28.03.2017





