

4

Die Umsetzung von Triple P

Elternbildung mit dem Ziel, das Wohlergehen des Kindes zu fördern, gibt es seit vielen Jahrzehnten. Hierzu gehören auch Programme der universellen Prävention. Die erfolgreichen und kompetenten Elternbriefe der *Pro Juventute* beispielsweise, welche den Eltern von der Geburt des Kindes bis zum sechsten Lebensjahr regelmässig hilfreiche Tipps und Anregungen geben, existieren in der Schweiz seit über 30 Jahren. Aber erst seit wenigen Jahren haben die öffentliche Besorgnis um erzieherisches Versagen von einzelnen Eltern, Fernsehserien wie *Supernanny* und kommerziell vertriebene Erziehungskurse dazu beigetragen, dass Elternbildung ins Rampenlicht von Politik und Öffentlichkeit geraten ist. Eine Folge dieser Entwicklung ist beispielsweise, dass inzwischen in Grossbritannien Eltern von verhaltensauffälligen Kindern von Rechts wegen zu Erziehungskursen verpflichtet werden können. Ähnliche Ideen werden aktuell auch in der Schweiz und in Deutschland diskutiert. Will man aber Erziehungskurse nicht als Strafe begreifen, dann stellt sich die Frage, ob und wie Elternkurse tatsächlich ein Weg sind, erzieherische Anliegen in der breiten Bevölkerung zu verankern: Sollen beispielsweise Elternführerscheine für das *Führen* eines Kindes verpflichtend werden? Sollen Angebote der Elternbildung mit Bildungsgutscheinen vergünstigt werden? Und wer kommt, wenn man einen Elternkurs kostenlos, mehrsprachig und mit samt Kinderhütemöglichkeit anbietet, wie das im Rahmen von *zipp* getan wurde? Die Analysen dieses Kapitels sollen hierauf antworten, indem sie schildern, wie *Triple P* in Zürich umgesetzt wurde und wer sich für das Angebot gewinnen liess.

4.1 Theorie und Inhalt von Triple P

Triple P gehört zu den weltweit bekanntesten Kursen zur Förderung elterlicher Erziehungskompetenzen. Es wurde in den frühen 1990er Jahren von Matthew Sanders und Mitarbeitern an der *Universität Queensland* in Brisbane (Australien) entwickelt (Sanders, 1992; Sanders & Dadds, 1993; Sanders, Lynch et al., 1994). Anfänglich wurde das Programm für verschiedene kleinkindliche Verhaltensauffälligkeiten wie Trotz und Ungehorsam, Daumenlutschen (Christensen & Sanders, 1987), dauerhafte Bauch

schmerzen (Sanders et al., 1994) oder Störungen des Essverhaltens (Turner, Sanders et al., 1994) konzipiert. Heute ist Triple P ein mehrstufiges und alle Eltern ansprechendes Erziehungssystem, das in weltweit zehn Ländern vertrieben wird. Es will den Teufelskreis von Verhaltensproblemen der Kinder, Erziehungsfehlern der Eltern und Spannungen in der Familie durchbrechen, indem den Eltern wirksame Strategien im Umgang mit Problemverhalten vermittelt werden. Auch soll eine positive, bejahende Beziehung mit dem Kind gefördert und das elterliche Selbstvertrauen gestärkt werden (Kuschel et al., 2000; Sanders, 1999).

Triple P ist ein verhaltensorientiertes Elternttraining. Folgende Bausteine bilden seine Grundlage (Cina, Ledermann et al., 2004; Sanders et al., 2003):

- *Lerntheoretische Modelle* zur Eltern-Kind-Interaktion, die zeigen, wie sich eine ungünstige Erziehung und das Fehlverhalten des Kindes gegenseitig aufschaukeln können (Patterson, 1982);
- *Verhaltensanalytische Erkenntnisse* darüber, mit welchen Techniken die Eltern erwünschte Änderungen im Verhalten des Kindes erreichen können. Hierzu gehört beispielsweise die Art und Weise, wie Eltern Anweisungen geben oder das Schaffen einer positiven, sicheren Lernumgebung (Risley, Clark et al., 1976);
- Die Theorie des *operanten Lernens* (Skinner, 1969), aus der Prinzipien wie die regelmässige Belohnung für positives Verhalten und geplantes Ignorieren von negativem Verhalten abgeleitet werden (Sanders, 1999);
- Forschungen im Bereich der *Entwicklungspsychologie*, welche die Bedeutung von tragenden Eltern-Kind-Beziehungen für eine gesunde Entwicklung des Kindes zeigen. Hierzu gehört vor allem die Fähigkeit der Eltern, ihre Kinder altersgerecht im Erwerb von kognitiven, sprachlichen und sozialen Fertigkeiten anzuleiten (Hart & Risley, 1975);
- Erkenntnisse aus der *sozial-kognitiven Lerntheorie* (Bandura, 1977). Sie zeigen beispielsweise, dass die elterlichen Erwartungen an das Kind und deren Zuschreibung von Verhaltensmotiven (z.B. »mein Kind verhält sich so, weil es mich reizen will«) einen Einfluss auf dessen tatsächliches Verhalten haben;
- Forschungen aus der *Psychopathologie* über familiäre Risiken für Verhaltensprobleme von Kindern (Loeber & Stouthamer-Loeber, 1986; Rutter, 1985), welche etwa den Einfluss von Streit zwischen den Eltern, der Überlastung eines Elternteils und von Erziehungsfehlern als Ursachen von Fehlentwicklungen hervorheben.

Da manche Eltern mit ihren Kindern kaum Probleme haben, für andere Eltern jedoch Erziehung eine tägliche Qual sein kann, unterscheidet Triple P fünf verschiedenen intensive Stufen (Sanders et al., 2003): *Stufe 1* umfasst allgemeine Informationen über Erziehung, welche über Massenmedien verbreitet werden und sich an alle Personen richten, die mit Kindern zu tun haben. So greift Triple P-Erziehungsthemen in

Zeitungskolumnen auf und gibt Broschüren und Merkblätter über verschiedene Probleme mit Kindern heraus. *Stufe 2* sieht eine Kurzberatung für spezifische Erziehungsprobleme vor. Die Beratung wird durch bestehende Einrichtungen geleistet (z.B. Familienberatungsstellen). Die Eltern werden in vier 15-minütigen Sitzungen beraten und mit den erwähnten Materialien unterstützt. *Stufe 3* ist eine intensivere Form von Stufe 2 und beinhaltet zusätzlich das Erarbeiten von Erziehungsstrategien sowie aktives Einüben dieser Strategien in Form von Rollenspielen. *Stufe 4* ist ein Elternttraining, das meist als Gruppenkurs angeboten wird und vier zwei- bis zweieinhalbstündige Sitzungen umfasst. Im Anschluss an den Kurs sieht das Programm vier 20–30-minütige Telefonberatungen zur individuellen Unterstützung vor. Ausserdem erhalten die Eltern ein praxisnahes Handbuch über die Triple P-Erziehungspraktiken. *Stufe 5* wurde für Familien entwickelt, bei denen Verhaltensprobleme des Kindes und familiäre Probleme – wie Partnerkonflikt, Stress oder die Depression einer Erziehungsperson – zusammentreffen. Je nach Bedürfnis der Eltern wird dann das Elternttraining (*Stufe 4*) mit weiteren Modulen (z.B. Stressbewältigung) ergänzt und auf die Bedürfnisse der Familie angepasst.

Das auch als *Standard Triple P* bekannte Gruppentraining wendet sich an Eltern von Kindern im Alter von zwei bis zwölf Jahren. Für Eltern von Teenagern gibt es seit kurzem ein angepasstes Programm, das auf den selben Grundsätzen beruht (Ralph & Sanders, 2003). Ebenso gibt es das Programm *Stepping Stones Triple P* für Eltern von Kindern mit einer psychischen oder körperlichen Behinderung (Roberts, et al., 2006). Triple P erfreut sich zunehmender Verbreitung. Es wird ausser in Australien auch in Deutschland, Grossbritannien, China (Hongkong), Kanada, Neuseeland, den Niederlanden, der Schweiz, Singapur und den USA angeboten. Dabei erhalten praxisorientierte Forschungsinstitutionen eine landesweite Lizenz und übernehmen hiermit Ausbildung, Qualitätskontrolle und Forschung vor Ort. In der Schweiz liegt die Lizenz für die Ausbildung der Trainer und den Vertrieb von Triple P seit dem Jahr 2000 beim *Institut für Familienforschung und -beratung* der Universität Fribourg.

Wirksamkeit von Triple P

Triple P wurde in den vergangenen zehn Jahren vielfach wissenschaftlich evaluiert. Eine aktuelle Zusammenstellung von *Triple P International* führt 26 Publikationen auf, die sich mit der Umsetzung und der Wirksamkeit von Triple P beschäftigen (für eine frühere Zusammenstellung der *Triple P Forschung* vgl. Sanders et al., 2003). Die meisten Studien wurden in Australien realisiert; es gibt aber auch Evaluationsergebnisse für China (Hongkong), Deutschland und die Schweiz. Viele Studien vergleichen verschiedene Umsetzungen von Triple P miteinander (z.B. Triple P als Selbststudium, als Selbststudium verbunden mit unterstützenden Telefonkontakten, als

Reihe von Gruppensitzungen oder in Form individueller Therapiesitzungen). Dabei stehen meist drei angestrebte Wirkungen im Vordergrund: das elterliche Erziehungsverhalten, das Ausmass der psychischen Belastung bei der Erziehungsperson sowie das Problemverhalten des Kindes.

Um den aktuellen Stand der Forschung zu dokumentieren, haben wir in *Tabelle 1* eine Übersicht über jene 14 Studien erstellt, die für das vorliegende Projekt bedeutsam sind. Es handelt sich um alle publizierten Studien, welche Triple P auf *Stufe 4* (mit Gruppentraining oder im Selbststudium) oder *Stufe 5* (intensivere Familientherapie) umgesetzt, ein randomisiertes Kontrollgruppendesign verwendet und zudem *externalisierendes Problemverhalten* des Kindes als Zielvariable untersucht haben. Zur Messung von Veränderungen im Verhalten des Kindes verwenden die meisten Studien den *Strengths and Difficulties Questionnaire* von Goodman (SDQ, 25 Fragen, vgl. Goodman, 2001) oder das *Eyberg Child Behavior Inventory* (ECBI, 36 Fragen, vgl. Eyberg & Ross, 1978), zwei bekannte und vielfach geprüfte Instrumente zur Messung von Verhaltensproblemen bei Kindern.

Die Übersicht ist unterteilt in Studien zu Triple P als indizierte oder selektive Intervention sowie in Studien zur Wirksamkeit von Triple P als universelle Intervention, wie sie in Zürich realisiert wurde. In der Übersicht wird deutlich, dass bisher fast alle Evaluationen über positive Effekte auf das Problemverhalten der Kinder berichtet haben, was neben anderen Faktoren erklärt, warum das Programm mit grossem Erfolg vertrieben wird.

Ohne das Gewicht dieser eindrücklichen Ergebnisse schmälern zu wollen, sollte man auch die Grenzen ihrer Aussagekraft vor Augen haben. Beispielsweise wurden die meisten dieser Studien als indizierte oder selektive Interventionen realisiert. Dabei melden sich in der Regel interessierte Eltern auf einen Aufruf und werden dann zur Studie zugelassen, wenn sie bei einer anfänglichen Beurteilung Besorgnis über das Verhalten ihres Kindes äussern oder eine Kurzbefragung erhöhte Werte von Problemverhalten ergibt. Sie werden anschliessend nach dem Zufallsprinzip entweder der Behandlungsgruppe zugewiesen oder auf eine Warteliste gesetzt. Letztere erhalten das Programm erst mit zeitlicher Verzögerung (sog. *randomisiertes Wartelistedesign*). Das führt dazu, dass bei den meisten Studien ein Vergleich zwischen der Behandlungs- und der Kontrollgruppe nur unmittelbar nach der Intervention möglich ist, jedoch beim *Follow-up* nicht mehr. Daher lässt sich kaum abschätzen, ob Triple P über längere Zeiträume nachhaltige Wirkungen erzielt. Nur eine Studie hat bislang Wirkungen über mehr als 12 Monate dokumentiert.

Zweitens zeigt die Tabelle, dass die meisten der bisher publizierten Studien mit sehr kleinen Fallzahlen von weniger als 50 Familien pro Behandlungsgruppe realisiert wurden, wo die Forschenden nicht zuletzt eine grosse Kontrolle über die Qualität der Darreichung des Programms hatten. Wie oben (*Kapitel 2*) diskutiert, zeigen aber Metaanalysen regelmässig höhere Effekte für klinische Studien mit wenigen Fällen als für grosse Feldversuche. Dies bedeutet möglicherweise, dass die sehr hohen Effekte aus manchen bisher publizierten Forschungen zur Wirksamkeit von Triple P nur bedingt auf den Routineeinsatz im Alltag übertragen werden können.

Schliesslich ist zu erwähnen, dass ausgerechnet zwei Studien hinsichtlich ihrer Ergebnisse zweideutig sind, welche in Studienanlage, Zielgruppe und Einsatz von Triple P der Zürcher Studie am ähnlichsten sind. Sie wurden daher nicht in die Tabelle aufgenommen. Die Studie von Heinrichs et al. (2006) hat die Wirkungen von Triple P als universelle Prävention bei Eltern von Kindergartenkindern in *Braunschweig* untersucht. Die Studie wurde als randomisierter kontrollierter Feldversuch angelegt. Allerdings wurden in der Auswertung Eltern der Interventionsgruppe nachträglich der Kontrollgruppe zugeordnet, was das randomisierte Design zunichte macht. Hinzu kommt, dass zwischen Kontroll- und Interventionsgruppe ausserordentlich grosse Unterschiede in den Anfangswerten von wesentlichen Zielgrössen bestehen, welche zusätzlich eine Beurteilung der erzielten Wirkungen erschweren. Schönenberger et al. (2006) haben kürzlich die Wirkungen von Triple P im Rahmen des Projektes *esski, Eltern und Schule stärken Kinder*, untersucht. Im Rahmen dieser Studie wurde ebenfalls Triple P bei einer grossen Zahl von Primarschulklassen in der Nordwestschweiz umgesetzt. Obwohl der entsprechende Bericht von grossen Erfolgen spricht, zeigen die Daten im Anhang kaum Wirkungen der Intervention auf das Verhalten der Kinder. Da ausserdem das methodische Vorgehen der Autorengruppe nicht klar ist, wurde auf eine Aufnahme in die Liste verzichtet.

Tabelle 1: Triple P-Studien zur Wirksamkeit von Triple P im Bereich von Verhaltensproblemen bei Kindern

Studie	Kontext und Zielgruppe	Forschungsdesign Interventionen Effektive Gruppengrösse	Effekte
A) Triple P als indizierte und selektive Intervention			
Bor et al. (2002)	87 Fam. in Westaustralien mit Kind im Alter von 3-4 Jahren. Kinder mit gleichzeitigen Symptomen von ADHD und Störungen des Sozialverhaltens.	Randomisiertes Wartelistedesign L4-3P StGr N = 29 L4-3P StGr & Paar&Stress N = 26 WL N = 32	Post: Weniger Störungen des Sozialverhaltens und weniger oppositionelles Trotzverhalten bei Post-Messung in beiden BG im Vergleich zu WL. Erweitertes Triple P nicht effektiver als Standard Triple P Follow-up: nicht bestimmbar (keine Messung bei KG)
Connell et al. (1997)	23 Fam. im Outback von Queensland mit Kind im Alter von 2-6 Jahren. Kinder mit erhöhtem extern. Problemverhalt.	Randomisiertes Wartelistedesign L4-3P SeSt&Tb N = 12 WL N = 11	Post: Reduktion von extern. Problemverhalten nach Einschätzung der Mütter und Väter Follow-up: nicht bestimmbar (keine Messung bei KG)
Hoath & Sanders (2002)	20 Fam. in Queensland mit Kind im Alter von 5-9 Jahren. Kinder mit klinischer Diagnose ADHD.	Randomisiertes Wartelistedesign L5-3P N = 9 WL N = 11	Post: Reduktion der Intensität von Problemverhalten, aber nicht der Zahl verschiedener Problemverhalten, keine Reduktion von Aufmerksamkeitsproblemen Follow-up: Nicht bestimmbar (keine Messung bei KG)
Leung et al. (2003)	91 Fam. in Hongkong mit 3-7-jährigen Kindern. Mutter ist besorgt über Problemverhalten des Kindes.	Randomisiertes Wartelistedesign L4-StGr N = 46 WL N = 45	Post: Weniger Problemverhalten in BG Follow-Up: kein Follow-Up
Markie-Dadds et al. (2006)	41 Fam. in Kleinstadt in Südastralien, Kinder 2-6-jährig. Kinder mit erhöhten Werten auf ECBI.	Randomisiertes Wartelistedesign L4-3P SeSt N = 15 L4-3P SeSt&Tk N = 14 WL N = 12	Post: Signifikante Reduktion von Problemverhalten (ECBI) gemäss Müttern, keine Reduktion gemäss Vätern Follow-up: Nicht bestimmbar (keine Messung bei KG)
Martin & Sanders (2003)	42 Fam. in Queensland, ein Elternteil arbeitet in einer Hochschule, Kinder 2-9-jährig. Nur Kinder mit erhöhtem Problemverhalten auf SDQ und Eltern mit Erziehungsproblemen.	Randomisiertes Wartelistedesign L4-3P N = 16 WL N = 12	Post: Signifikante Reduktion von Problemverhalten (ECBI)

Studie	Kontext und Zielgruppe	Forschungsdesign Interventionen Effektive Gruppengrösse	Effekte
Morawska & Sanders (2006)	126 Mütter von 18-36 Monate alten Kleinkindern in Brisbane. Nur wenn Mutter Besorgnis über Verhalten des Kindes äussert.	Randomisiertes Wartelistedesign L4-3P SeSt N = 34 L4-3P SeSt&Tk N = 41 WL N = 37	Post: Signifikante Reduktion von Problemverhalten unmittelbar nach Intervention nach Einschätzung der Mütter, keine Veränderung nach Einschätzung der Väter Follow-up: nicht bestimmbar (keine Messung bei KG).
Nicholson & Sanders (1999)	42 Fam. in Westaustralien mit einem Stiefelternanteil und Kind im Alter von 7-12 Jahren. Deutlich erhöhte Werte von Problemverhalten zu Studienbeginn.	Randomisiertes Wartelistedesign L4-3P SeSt N = 12 L4-3P Ther N = 14 WL N = 16	Post: Signifikante Reduktion von Problemverhalten unmittelbar nach Intervention in beiden Teilgruppen. Follow-up: nicht bestimmbar (keine Messung bei KG).
Roberst et al. (2006)	47 Fam. in Westaustralien mit Kindern im Alter von 2-7 Jahren. Nur Kinder mit psychischen Behinderungen und erhöhten Werten von Problemverhalten.	Randomisiertes Wartelistedesign L4-3P StSt N = 17 WL N = 15	Post: Signifikante Reduktion unmittelbar nach Intervention gemäss Mutter Keine Veränderung nach Einschätzung der Väter Follow-up: nicht bestimmbar (keine Messung bei KG)
Sanders et al. (2000)	305 Fam. mit 3-jährigem Kind in armen Stadtteilen von Brisbane. Erhöhtes Problemverhalten des Kindes (ECBI>20) und mindestens ein fam. Problem (Depression, Beziehungskonflikt, Alleinerziehend, Armut).	Randomisiertes Wartelistedesign L4-3P SeSt N = 58 L4-3P StGr N = 64 L5-3P N = 61 WL N = 71	Positive Effekte auf Problemverhalten unmittelbar nach der Intervention bei Standard 3P und Level5 3P, keine Effekte für 3P im Selbststudium. Follow-up: nicht bestimmbar (keine Messung bei KG).
Turner & Sanders (2006)	30 Fam. in Brisbane mit Kindern im Alter von 2-6 Jahren. Besorgnis der Mutter über Verhalten des Kindes.	Randomisiertes Wartelistedesign L4-3P N = 12 WL N = 13	Unmittelbar nach Intervention: kein Effekt gemäss ECBI, positive Effekte bei anderen Messungen.

Studie	Kontext und Zielgruppe	Forschungsdesign Interventionen Effektive Gruppengrösse	Effekte
B) Triple P als universelle Intervention			
Zubrick et al. (2005)	1610 Fam. in West-australien, Kinder 3–4 Jahre alt. Triple P durch Gesundheitsbehörden umgesetzt, Eltern melden sich aktiv.	<i>Quasi-experimentelles Design</i> 3P StGr N = 804 KG N = 806	Signifikante Reduktion von Problemverhalten nach Einschätzung der Mutter bei Post und Follow-up.
McTaggart & Sanders (2003)	25 Schulen in Australien, 59 erste Klassen. Eltern aller Kinder in 1. Klassen.	<i>Randomisiertes Wartelistedesign</i> 3P N = 490 WL N = 494	<i>Post:</i> Signifikante Reduktion von Problemverhalten unmittelbar nach der Intervention. <i>Follow-Up:</i> Effekt nicht bestimmbar (keine Messung bei KG).

Abkürzungen:
 L4-3P = Standard Triple P, Level 4
 Paar = Programm für Paarbeziehungen
 BG = Behandlungsgruppe
 ADHD = Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung
 SeSt = Selbststudium
 Stress = Programm zur Stressbewältigung

KG = Kontrollgruppe
 EBCI = Eyberg Child Behavior Inventory
 StGr = Standardprogramm, Gruppensitzungen
 Tb = Telefonberatung
 WL = Warteliste

Quelle:
 Siehe das deutschsprachige Triple P-Trainermanual (Turner, Markie-Dadds & Sanders, ohne Jahr) sowie Sanders (1999).

4.2 Triple P als Intervention im Zürcher Projekt

Mehrere Gründe waren zu Beginn der Studie dafür massgebend, dass Triple P für die Intervention im Rahmen von *zipp*s ausgewählt wurde. So gab es bereits im Jahr 2002 eine umfangreiche Forschungsliteratur zur Wirksamkeit von Triple P. Zwar stammt die meiste Forschung aus kleinen klinischen Studien mit Hochrisikogruppen, doch hat Triple P eine grosse inhaltliche Ähnlichkeit mit anderen Elterntrainings, über welche Befunde zur Wirkung als universelle Prävention vorlagen (z.B. *Incredible Years* von Webster-Stratton et al., 2001). Hinzu kam, dass eine deutschsprachige Version in der Schweiz bereits eingeführt war. Somit war eine Übersetzung und Anpassung des Programms zumindest für die deutschsprachigen Eltern nicht mehr notwendig. Ausserdem konnte man auf ausgebildete und erfahrene Triple P-Trainer zurückgreifen. Das hatte den Vorteil, dass Triple P im Wesentlichen so evaluiert werden konnte, wie es auf dem Markt für Elternbildung gegenwärtig angeboten wird.

Im Rahmen von *zipp*s wurde das Gruppentraining von Triple P (Standard Triple P, *Stufe 4* des Programms) umgesetzt. Inhaltlich steht bei diesem Kurs die Förderung der in *Tabelle 2* genannten elterlichen Kernkompetenzen im Mittelpunkt.

Tabelle 2: Elterliche Kernkompetenzen, die in Triple P vermittelt werden (Stufe 4)

Erzieherische Kernkompetenzen	Kompetenzen des Kindes
<i>Positive Beziehung zum Kind</i> – Wertvolle Zeit mit dem Kind verbringen – Mit dem Kind sprechen – Zuneigung zeigen	<i>Soziale und sprachliche Kompetenzen</i> – Ansichten, Ideen und Bedürfnisse angemessen ausdrücken – Um Unterstützung und Hilfe bitten, wenn benötigt – Bitten von Erwachsenen befolgen – Gemeinsam mit anderen Kindern spielen – Die Gefühle anderer wahrnehmen – Merken, wie eigenes Verhalten andere Menschen beeinflusst
<i>Erwünschtes Verhalten fördern</i> – Beschreibendes Loben verwenden – Aufmerksamkeit schenken – Für spannende Beschäftigung sorgen	<i>Emotionale Kompetenzen</i> – Gefühle so ausdrücken, dass andere nicht verletzt werden – Aggression und Impulsivität kontrollieren – Regeln und Grenzen akzeptieren – Positive Gefühle sich selbst und anderen gegenüber entwickeln
<i>Neue Fähigkeiten fördern</i> – Ein gutes Beispiel setzen (Lernen am Modell) – Beiläufiges Lernen verwenden – FRAGEN-SAGEN-TUN verwenden – Punktekarte verwenden	<i>Kompetenzen der Autonomie</i> – Lernen, Dinge selbständig zu tun – Sich ohne dauernde Zuwendung von Erwachsenen beschäftigen können – Verantwortung für eigenes Handeln übernehmen
<i>Umgang mit Problemverhalten</i> – Familienregeln aufstellen – Direktes Ansprechen verwenden – Absichtliches Ignorieren verwenden – Klare ruhige Anweisungen geben – Logische Konsequenzen anwenden – Stiller Stuhl verwenden – Auszeit verwenden	<i>Mit Problemen umgehen</i> – Fragen stellen und Ideen entwickeln – Über Alternativen nachdenken – Verhandeln und Kompromisse machen – Entscheidungen treffen und Probleme selbständig lösen

Quelle:
 Siehe das deutschsprachige Triple P-Trainermanual (Turner, Markie-Dadds, & Sanders, ohne Jahr) sowie Sanders (1999)

Diese Kernkompetenzen werden in vier zweieinhalbstündigen Elternsitzungen vermittelt: Die *erste Sitzung* ist dem Thema positive Erziehung gewidmet und dient der Einführung in die Ziele und Inhalte des Kurses. Die Ursachen von Verhaltensproblemen bei Kindern und die Bedeutung von Erziehung kommen zur Sprache. Die Eltern lernen, wie sie das Verhalten ihres Kindes beobachten können.

Die *zweite Sitzung* gilt der Förderung der kindlichen Entwicklung. Positive Erziehungsstrategien werden vorgestellt. Dazu gehören die Entwicklung einer positiven Beziehung zum Kind, Strategien, um angemessenes Verhalten beim Kind zu fördern und Möglichkeiten, dem Kind neue Fertigkeiten und Verhaltensweisen beizubringen. Praktische Übungen und Rollenspiele dienen der Vertiefung des Gelernten.

Das Thema der *dritten Sitzung* ist der Umgang mit Problemverhalten. Den Eltern werden sieben Strategien im Umgang mit kindlichem Problemverhalten vorgestellt. Dazu gehören beispielsweise das Aufstellen von sinnvollen Familienregeln, das direkte Ansprechen von unerwünschtem Verhalten oder das absichtliche Ignorieren. Die Eltern lernen praktische Routinen kennen, die helfen, Eskalationen bei Problemverhalten des Kindes zu vermeiden.

Die *vierte Sitzung* hat das Vorausplanen zum Thema. Dabei sollen die in Sitzungen 2 und 3 erlernten Strategien in Situationen eingesetzt werden, in denen der Umgang mit dem Verhalten des Kindes besonders schwierig ist. Dazu werden Aktivitätspläne für solche Risikosituationen erarbeitet und das Programm wird nochmals rekapituliert.

An jeder Sitzung werden kurze Videosequenzen gezeigt, welche die Techniken anhand von Beispielen verdeutlichen. Gruppendiskussionen und Rollenspiele helfen, den Lernprozess zu unterstützen. Jedes Elternpaar erhält ausserdem ein Arbeitsbuch mit Übungen, in dem sich alles nochmals in Ruhe nachlesen lässt. Schliesslich werden die Eltern aufgefordert, *Hausaufgaben* auf die nächste Sitzung zu machen. Beispielsweise sollen sie ein Problemverhalten genau beobachten oder Strategien zur Förderung von positivem Verhalten ausprobieren. Die Kurse finden in Kleingruppen zu etwa vier bis zwölf Eltern statt.

Im Anschluss an die Gruppensitzungen folgen bis zu vier 20 bis 30-minütige Telefonkontakte mit den Trainern. Zur Vorbereitung werden die Eltern gebeten, selbstständig Übungen im Arbeitsbuch auszufüllen. Die Telefonsitzungen dienen dazu, etwaige Probleme mit der Umsetzung der Triple P-Strategien zu besprechen und die Eltern im Beibehalten der gelernten Techniken zu bestärken.

Die Kurse dürfen nur von lizenzierten Triple P-Trainern angeboten werden. Ausbilden lassen können sich qualifizierte Personen aus Erziehung, Schule, Pädagogik und Psychologie, welche Kenntnisse der kindlichen Entwicklung und der Psychopathologie sowie Erfahrung im Umgang mit Gruppen haben. Die Lizenzierung erfolgt nach einer dreitägigen Ausbildung. Sie muss alle drei Jahre erneuert werden. Den neu ausgebildeten Trainern wird ausserdem empfohlen, an Supervisionssitzungen teilzunehmen. Nach der Lizenzierung arbeiten die Trainer selbstständig. Darüber hinaus hat Triple P keine zusätzlichen Massnahmen zur Sicherung der Umsetzungstreue.

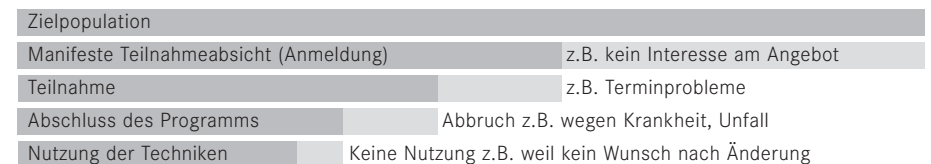
Was beeinflusst die Teilnahme an Elternprogrammen?

Drei zentrale Fragen bei der Vorbereitung des Elterntrainings waren: Wie kann eine möglichst hohe Teilnahmequote der Eltern erzielt werden? Wie können Elterngruppen erreicht werden, die für Präventionsanliegen schwer zu gewinnen sind? Und wie kann eine möglichst gute Qualität der Umsetzung erzielt werden?

Die praktischen Antworten auf diese Fragen lassen sich besser verstehen, wenn man sie über ein paar allgemeine Überlegungen einführt. Sie setzen bei der Einsicht an, dass die Beteiligung an einem Kursangebot ein mehrstufiger Vorgang ist. Eine Möglichkeit, sich diese Entscheidungsstufen zu veranschaulichen, ist das in *Abbildung 1* gezeigte Trichtermodell. Seine zentralen Schritte sind die Anmeldung, die Teilnahme an mindestens einer Kurseinheit, der Abschluss des Kurses, die Nutzung der Telefonberatung, sowie die Umsetzung der erworbenen Kenntnisse im Alltag.

Das Modell veranschaulicht auch ein zentrales Problem der Wirkungsanalyse, auf das wir später zu sprechen kommen werden. Positive Effekte nämlich – vermittelt durch die theoretisch postulierten Mechanismen – sind nur bei jenen Eltern zu erwarten, welche ein Programm weitgehend vollständig besucht haben und die erworbenen Kenntnisse und Praktiken wenigstens teilweise im Alltag umsetzen. Der Anteil dieser Gruppe wird durch zwei Faktoren bestimmt: Zum einen durch die Zahl derjenigen, bei denen ein anfängliches Interesse geweckt und eine Anmeldung erreicht werden kann; zum andern durch den Anteil jener Personen, welche auf dem Weg von der Anmeldung über die Kursteilnahme bis zur tatsächlichen Umsetzung im Erziehungsalltag ausscheiden.

Abbildung 1: Trichtermodell der Teilnahme an Elternbildungsprogrammen

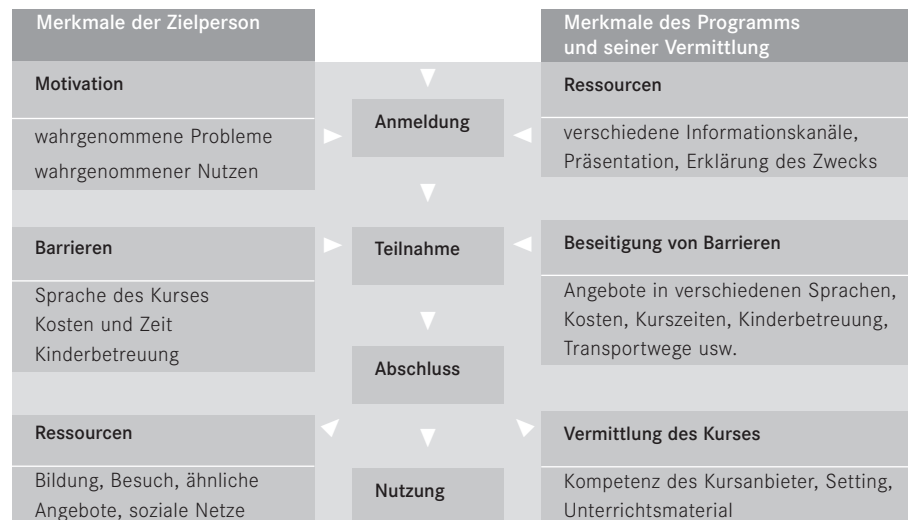


Um eine Übersicht darüber zu gewinnen, welche Faktoren für die anfängliche Anmeldung und den nachfolgenden Verbleib ausschlaggebend sind, haben wir ein Arbeitsmodell entwickelt. Es erweitert Überlegungen aus dem *Health-Belief-Modell* von Spoth und Redmond (1995) und dem *Barriers-to-Treatment-Modell* von Kazdin, et al. (1997) (vgl. für eine ausführlichere Diskussion Meidert, 2006). Es postuliert, dass die Teilnahme an einem Elternkurs als Ergebnis des Zusammenspiels zwischen Merkmalen der Zielperson (Erwartungen, Barrieren, Ressourcen) und Merkmalen des an-

gebotenen Programms (Zielsetzungen, Rahmenbedingungen, Kursvermittlung) verstanden werden kann (siehe *Abbildung 2*).

Auf der Seite der angesprochenen Eltern unterscheiden wir drei Einflussbereiche: die *Motivation* der Eltern, welche vor allem durch die wahrgenommenen Probleme bei der Erziehung (das Verhalten des Kindes, das Familienklima etc.) und den wahrgenommenen Nutzen des Programms («Wird mir das Programm etwas bringen?») bestimmt wird. Ein zweiter Bereich sind *Barrieren*, welche die Teilnahme an einem Programm erschweren oder verunmöglichen. Hierzu gehören mangelnde Kenntnisse der Sprache, in der das Programm angeboten wird; der Zeitaufwand für das Programm; die Arbeitszeiten der Betreuungspersonen oder das Fehlen einer Kinderbetreuung während des Kursbesuchs. Ein dritter Bereich von Merkmalen der Zielpersonen sind die *persönlichen und sozialen Ressourcen*, welche die Teilnahme an einem Angebot der Erwachsenenbildung erleichtern. Hierzu gehören beispielsweise frühere Erfahrungen mit ähnlichen Angeboten; allgemeine Bildungsnähe, welche hilft, Kursmaterial einzuordnen und den Ausführungen während der Seminarien zu folgen sowie die Einbettung in nachbarschaftliche Netzwerke, welche die Suche nach Kinderbetreuung erleichtert oder den sozialen Nutzen eines Kurses (man trifft gute Bekannte) erhöht.

Abbildung 2: Arbeitsmodell der Teilnahme an Elterntrainings unter Berücksichtigung von Merkmalen der Zielpersonen und des vermittelten Programms



Ob diese Faktoren zu einer tatsächlichen Teilnahme führen, hängt wiederum von Merkmalen des Programms selbst ab. Bis zur Anmeldung spielt vor allem eine Rolle, wie das Programm vermittelt wird und welche Rahmenbedingungen für den Kursbesuch angeboten werden. Bis zum ersten Kursbesuch sind daher weniger die tatsächlichen Merkmale des Programms ausschlaggebend, als vielmehr, ob über das Programm genügend verständlich und überzeugend informiert wird. Sobald Eltern mindestens einmal an einem Kurs anwesend waren, tritt in den Vordergrund, ob die Kursleitungen kompetent sind, ob das Kursmaterial ansprechend ist, und ob das Setting (Kursort, Zusammensetzung der Teilnehmenden etc.) den Bedürfnissen und Erwartungen der Teilnehmenden entspricht.

Erreichen der Zielgruppen und Optimierung der Umsetzungsqualität

Bei der Planung der Umsetzung eines Programms kann man davon ausgehen, dass die eben geschilderten Merkmale der Zielpersonen und -gruppen (Problemwahrnehmung, Ressourcen, Barrieren) gegeben sind und mindestens kurzfristig nicht beeinflusst werden können. Die wesentlichen Möglichkeiten, um Zielgruppen besser zu erreichen, liegen daher auf der rechten Seite des obigen Diagramms, d.h. bei der Information über das Angebot, der Beseitigung von Barrieren sowie der Art und Weise, wie das Programm den Zielgruppen vermittelt wird. Im Folgenden geben wir eine Übersicht darüber, wie das Programm in Rahmen von *zipp*s angeboten wurde.

Information und Motivation

Das Elterntraining wurde während des ersten Schuljahres des Kindes umgesetzt, zu einem Zeitpunkt, an welchem vielen Eltern die Unterstützung ihrer Kinder besonders am Herzen liegt. Alle Eltern wurden daher im August 2004, dem Zeitpunkt des Eintritts ihres Kindes in die Primarschule, vom *Schul- und Sportdepartement* über die Gesamtstudie informiert und zur Teilnahme an der Studie und den geplanten Programmen eingeladen. Auf allen Ebenen der Information wurde Triple P als eine unterstützende Ressource vorgestellt, von der alle Eltern und ihre Kinder profitieren können.

Am ersten Elternabend stellten Triple P-Trainer den Kurs in den Zielklassen mittels einer kurzen Präsentation (ca. 10–15 Minuten) vor. In Klassen mit vielen fremdsprachigen Eltern wurden sie von zweisprachigen Trainern begleitet, die Übersetzungshilfe leisteten. Ziel war es, das Programm den Eltern und den Lehrpersonen vorzustellen und die Eltern zur Teilnahme zu motivieren. Es sollten vor allem auch diejenigen Eltern erreicht werden, zu welchen auf anderem Weg kein Kontakt hergestellt werden konnte.

Die Eltern erhielten im Oktober 2004 schriftliches Informationsmaterial und Anmeldetalons. Dabei erfuhren sie auch, dass keine Kurskosten anfallen, dass die Möglichkeit für einen Kinderhütendienst besteht und dass nach Möglichkeit Wünsche bezüglich Zeit und Ort berücksichtigt werden. Informationsmaterial und Anmeldetalons wurden in alle Kurssprachen übersetzt. Eltern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, erhielten die schriftlichen Unterlagen zweisprachig.

Kursorte und -termine

Lange Anreisewege und ungünstige Termine können ein Hinderungsgrund für die Teilnahme sein. Daher wurden Kurse in allen Quartieren der Stadt Zürich abgehalten. Es stand den Eltern aber offen, ob sie einen Kurs in der Nähe ihres Wohnortes oder einen Kurs anderswo besuchen wollten. Diese Option wurde angeboten, weil es möglicherweise manchen Eltern unangenehm ist, Erziehungsprobleme in Anwesenheit von Eltern aus der Nachbarschaft zu besprechen. Es gab ausserdem Kursangebote an verschiedenen Werktagen und am Samstag sowie zu verschiedenen Tageszeiten, so dass ein Kursbesuch auch im Schichtbetrieb arbeitenden Eltern offen stand.

Kurskosten

Im Allgemeinen kommen Gruppenkurse für Eltern je nach Anbieter und Kurslänge auf CHF 120–650.– zu stehen. Für TripleP-Kurse liegt der Preis (inklusive Kursmaterial) für eine Einzelperson zwischen CHF 225 und 275.–, für Paare zwischen CHF 315 und 415.–.¹

Damit diese Kosten keinen Hinderungsgrund darstellten, wurden sie im Rahmen des Feldversuchs umfänglich durch die Stadt Zürich übernommen. Hingegen wurde die Option, die Eltern für die Kursteilnahme finanziell zu entschädigen, erwogen, aber letztlich verworfen: Zwar ist bekannt, dass finanzielle Anreize die Teilnehmerate an solchen Kursen erhöhen und mit einer solchen Massnahme vor allem bildungsferne und immigrierte Minderheiten gewonnen werden können (vgl. z.B. Heinrichs, 2006). Allerdings schien es nicht zweckmässig, Massnahmen umzusetzen, welche bei einer breiteren Einführung kaum Chancen auf eine politische Unterstützung hätten.

Kinderbetreuung

Fehlende Betreuung der Kinder kann ein Hindernis für die Kursteilnahme sein. Aus diesem Grund bot die Stadt Zürich den Eltern eine kostenlose Kinderbetreuung an. Ursprünglich war geplant, eine solche Betreuung über die städtischen Kinderhorte zu organisieren. Allerdings zeigte sich, dass hiermit ein sehr grosser organisatorischer

Aufwand verbunden gewesen wäre. Daher wurde schliesslich jenen Eltern, welche ein Bedürfnis nach Kinderbetreuung angemeldet hatten, eine Entschädigung von CHF 60.– pro Kurstermin für einen privaten Babysitter angeboten. Für die Organisation des Babysitters waren die Eltern selbst zuständig. Von ursprünglich ca. 60 Eltern, die an Betreuung interessiert waren, haben sich 20 danach nicht mehr gemeldet, 39 haben einen privaten Babysitter organisiert und beantragten die Entschädigung und für drei Familien musste durch das Schul- und Sportdepartement eine Betreuung gesucht werden. Die Entschädigung für die Betreuung erhielten die Eltern bar ausbezahlt.

Besondere Massnahmen für Eltern mit Migrationshintergrund

Viele Studien in den USA und in Europa zeigen, dass sozioökonomisch benachteiligte Eltern mit Migrationshintergrund besonders schwer für die Teilnahme an Elterntrainings zu gewinnen sind. Diese Problemlage war in Zürich angesichts des hohen Migrantenanteils an der Zielbevölkerung besonders gravierend. In Koordination mit *Triple P international* wurden daher besondere Anstrengungen unternommen, um bildungsferne fremdsprachige Eltern für die Teilnahme zu gewinnen.

Hierzu gehörte vor allem der Entscheid, TripleP ausser auf Deutsch versuchsweise in drei Sprachen von immigrierten Minderheiten anzubieten, nämlich in Albanisch, Portugiesisch und Türkisch. Hierbei handelt es sich um zahlenmässig ins Gewicht fallende Teilgruppen der Zielstichprobe (8.0 % Albanisch, 5.7 % Portugiesisch und 4.3 % Türkisch als Muttersprache der Mutter) mit ganz unterschiedlichen kulturellen Hintergründen. Ausserdem wurden Kurse in englischer Sprache als verbreiteter Zweitsprache in Familien mit Migrationshintergrund angeboten. Hierfür war der Aufwand gering, weil das gesamte Kursmaterial bereits verfügbar war.

Die Übersetzung des Kursmaterials hat *Triple P Schweiz* in die Hand genommen.² Für die fremdsprachigen Kurse mussten neue TripleP-Trainer ausgebildet werden. Neben den üblichen Qualifikationen wurde erwartet, dass die auszubildenden Personen bereits im interkulturellen Bereich tätig gewesen und zweisprachig waren.³ Die Ausbildung und Lizenzierung erfolgte durch Triple P Schweiz. Während der eigentlichen Vermittlung der Kurse wurde den noch unerfahrenen Trainern der fremdsprachigen Kurse ein sehr erfahrener Trainer als Coach beiseite gestellt.

Über die an alle Eltern gerichteten Informationen hinaus wurden zusätzliche Anstrengungen unternommen, um die Eltern dieser Sprachgruppen zur Anmeldung zu motivieren. In allen Schulkreisen wurden gezielt Repräsentanten der Sprachmin-

² *Triple P International* hat dankenswerterweise die gesamten Übersetzungskosten übernommen.

³ Diesem Anforderungsprofil entsprachen letztlich die Trainerinnen mit portugiesischem und türkischem Hintergrund, die albanische Trainerin jedoch nicht.

¹ Basierend auf einer Suche im Internet und den Preisangaben einer Reihe von Anbietern.

derheiten in den Schulbehörden über das Programm informiert. Der Einladung auf Albanisch wurde ein Begleitschreiben des albanisch-schweizerischen Lehrervereins beigelegt. In allen drei Sprachen haben die Trainer alle Eltern persönlich telefonisch kontaktiert, sie auf das Angebot aufmerksam gemacht, ihnen Ziel und Inhalt von Triple P erklärt, sie zur Teilnahme motiviert und wo nötig Fragen zum Programm beantwortet.⁴

Rekrutierung und Betreuung der Triple P-Trainer

Weitere Massnahmen betrafen die Vermittlung der Kursinhalte selbst. Ein zentrales Anliegen war es, gut qualifizierte und erfahrene Trainer für die Kurse zu gewinnen. Alle lizenzierten Trainer aus dem Raum Zürich und der Ostschweiz wurden daher eingeladen, sich für die Umsetzung der Kurse zu bewerben. Aus 40 Bewerbungen wurden 19 Frauen und zwei Männer für das Projekt ausgewählt. Die meisten hatten bereits Erfahrung im Vermitteln von Triple P-Kursen.

Die Trainer wurden während zweier Treffen auf ihren Einsatz für das Projekt vorbereitet. Während der Kurse hatten sie die Möglichkeit, schwierige Situationen mit einer Schulpsychologin oder einem Experten des Familienbildungszentrums der Stadt Zürich zu besprechen. Ausserdem wurden wie erwähnt die neu rekrutierten fremdsprachigen Trainer von einem erfahrenen Triple P-Trainer während der Dauer der Kurse gecoach.

4.3 Instrumente zur Evaluation der Umsetzungsqualität

Für eine korrekte Beurteilung der Wirkungsanalyse ist es entscheidend, alle Aspekte der Umsetzung dokumentieren zu können. Insbesondere schien es wichtig, die Behandlungstreue (*treatment fidelity*), die Behandlungsintensität (*treatment intensity*), Gründe für Nicht-teilnahme und Kursabbruch sowie die Kundenzufriedenheit der teilnehmenden Eltern (*reception*) zu bestimmen. Zu diesem Zweck wurden folgende Daten erhoben:

Teilnahme der Eltern an Triple P

Um die Stufen des Teilnahmeprozesses möglichst präzise zu erfassen, wurde Daten zur Anmeldung für den Kurs, zur Teilnahme an den Kursabenden und zur Nutzung der Telefonkontakte erhoben.

⁴ Für die Sprache Portugiesisch hat eine Mitarbeiterin des Schul- und Sportdepartements diese Aufgabe übernommen. Bei einem Teil der albanischsprachigen Eltern erledigte dies eine Interviewerin von *z-proso*, weil ein Trainer ausgefallen war.

Qualitative Beobachtung einzelner Kurseinheiten

Eine Stichprobe von Gruppensitzungen wurde mit teilnehmender Beobachtung evaluiert. Aus Kostengründen und um die Kurse möglichst wenig zu stören, wurde nur ein Kursabend pro Trainer und in jedem Quartier beobachtet. Ausserdem wurden die fremdsprachigen Kurse durch zweisprachige Projektmitarbeiterinnen besucht. Die Beobachterinnen wurden von *z-proso* auf ihren Einsatz vorbereitet und geschult. Erhoben wurden die Vollständigkeit des Kursinhalts, das Auftreten der Trainer, das Kursklima, die Beteiligung der Eltern sowie die Lokalität. Insgesamt wurden 21 Kurseinheiten besucht.

Zufriedenheit der Eltern mit dem Kurs

Zur Messung der Kurszufriedenheit der Eltern führten wir eine Kurzerhebung mit 14 Fragen zur allgemeinen Zufriedenheit mit dem Kurs, der Zufriedenheit mit der Kursleitung und den Beweggründen zur Teilnahme durch. Die meisten Fragen wurden einem von Triple P entwickelten Instrument zur Messung der Kundenzufriedenheit entnommen. Für fremdsprachige Eltern wurde der Fragebogen übersetzt. Die Fragebögen wurden am letzten Kursabend verteilt. Eltern, die am letzten Kurstag nicht anwesend waren, erhielten den Fragebogen postalisch zugestellt. Insgesamt wurden 233 Fragebögen von Mitgliedern von 186 Familien ausgefüllt. Dies entspricht 84.5% der Eltern, welche mindestens einen Kursabend besucht haben.

Trainerfragebogen: Erhebung der vermittelten Kursinhalte

Auch die Kurstrainerinnen füllten für jeden Kurs einen schriftlichen Fragebogen aus. Dieser erfasste unter anderem, welche der vorgesehenen Kursinhalte tatsächlich vermittelt wurden, wie gut das Arbeitsklima im jeweiligen Kurs war und wie aktiv die Eltern sich an dem Kurs beteiligt haben. Die Einschätzungen der Trainer sind für alle durchgeführten Kurse verfügbar (N = 41).

Nutzung von Triple P-Techniken

Die zweite Welle der Elternbefragung erfolgte zwei bis fünf Monate nach dem Ende der Kurse. Sie bot daher eine Gelegenheit, die tatsächliche Umsetzung der Triple P-Techniken zu erheben. Innerhalb eines Befragungsteils zur Nutzung von Elternbildung wurden daher jene Interviewpartner, welche selbst einen Kurs besucht hatten, nach der Verwendung von 13 Triple P-Erziehungstechniken im Alltag gefragt. 195 Eltern beantworteten diese Fragen. Davon hatten 185 einen städtischen Kurs besucht, 10 Eltern hatten bereits in den Jahren 2003 und 2004 einen Kurs besucht.

Jene 365 Eltern in der Triple P-Gruppe der Längsschnittstudie hingegen, welche angaben, keinen Kurs besucht zu haben, wurden nach den Gründen für die Nicht-

Teilnahme gefragt. Hierzu gehörten Fragen danach, ob sie sich an das städtische Kursangebote erinnern konnten und, falls ja, weshalb sie das Angebot nicht genutzt hatten.

4.4 Evaluation der Umsetzung von Triple P und Ergebnisse

Kursteilnahme und Umsetzung

Tabelle 3 zeigt in einer Übersicht, wie viele Eltern im Rahmen von *zipp*s für eine Teilnahme auf den verschiedenen Stufen von der Anmeldung bis zur telefonischen Beratung gewonnen werden konnten. Die erste Spalte bezieht sich auf jene 573 Eltern, welche sich auch für eine Teilnahme an der Längsschnittstudie bereit erklärten (d.h., sie waren auch für Elterninterviews verfügbar). Die zweite Spalte zeigt den Anteil der Teilnehmenden am Total *aller* Familien, deren Kind zur Triple P-Teilstichprobe gehört.⁵ Zählinheit ist das Kind, unabhängig davon, ob ein oder zwei Erziehungspersonen den Kurs besucht haben.

Tabelle 3: Teilnahme an Triple P auf verschiedenen Stufen des Teilnahmetrichters

Teilnahmemstufe	Bezugsgruppen	
	Familien, die an der z-proso Studie teilnehmen (N = 573)	Alle der Triple P-Gruppe zugehörten Familien (N = 822)
Sich für 3P-Kurse angemeldet	41.2% (N=236)	31.3% (N=257)
An 3P-Kursen mind. 1 Mal teilgenommen	36.1% (N=207)	26.8% (N=220)
3P abgeschlossen (mind. 3 Abende)	30.5% (N=175)	22.5% (N=185)
Tel. Beratung genutzt	20.8% (N=119)	15.0% (N=123)
3P Techniken genutzt (7+ Techniken von 13)	20.2% (N=116)	k.A.*

* Da diese Angaben in der Elternbefragung erhoben wurden, liegen hier keine Angaben vor.

Von 822 Familien mit einem Kind in einem Triple P-Schulhaus (vgl. die zweite Spalte) meldeten sich 334 Eltern von 257 Kindern an. Dies entspricht einer Rate von 31 % aller Kinder in der Interventionsgruppe. Bei knapp der Hälfte aller Kinder haben sich beide Elternteile angemeldet (48.7 % der Anmeldungen). Wenn sich nur ein Elternteil anmeldete, war dies in neun von zehn Fällen die Mutter.

⁵ In dieser Zahl dürfte ein gewisser Anteil von Eltern eingeschlossen sein, welche keine der angebotenen Kurs-sprachen ausreichend beherrschten, um sinnvoll am Kurs teilzunehmen (z.B. Tamilisch, Serbisch, Kroatisch oder Spanisch sprechende Eltern). Daher sind die geschilderten Teilnahmeraten als Minimal-schätzungen zu interpretieren.

21 Eltern haben sich für einen Kurs angemeldet, wollten sich aber *nicht an der Längsschnittstudie* beteiligen. 312 Eltern von 236 Kindern hingegen meldeten sich für einen Triple P-Kurs an und nahmen an der Längsschnittstudie teil. Unter den Teilnehmenden der Längsschnittstudie beträgt somit die Anmeldequote erfreuliche 41 %.

Aufgrund der Anmeldungen konnten 33 Kurse auf Deutsch, drei Kurse auf Türkisch, je zwei Kurse auf Portugiesisch und Albanisch, sowie ein Kurs auf Englisch realisiert werden. Ein deutschsprachiger Kurs wurde exklusiv für Frauen angeboten. Alle anderen richteten sich an Frauen und Männer. Die Kurse fanden, verteilt auf das gesamte Stadtgebiet, hauptsächlich in Schulhäusern, Kirchgemeindezentren und Gemeinschaftszentren statt. Die Kurse begannen anfangs Mai 2005 und dauerten 4 Wochen, gefolgt von bis zu vier telefonischen Nachbetreuungen.

Von den 257 angemeldeten Eltern haben 220 (86 %) mindestens eine Kurseinheit besucht (= Kursteilnahme), 14 % der angemeldeten Eltern hingegen sind nie zum Kurs erschienen. Dass bei kostenlos angebotenen Elternkursen ein Teil der Eltern die Anmeldung ungenutzt verstreichen lässt, ist auch aus anderen Studien bekannt. Dumka et al. (1997) z.B. berichten, dass in ihrer Studie 21 % der angemeldeten Eltern nicht zum Kurs erschienen.

85.5 % (N = 185) der Eltern, welche einmal zum Kurs erschienen sind, waren an mindestens drei Sitzungen anwesend und haben somit den grössten Teil des Inhalts vermittelt bekommen. 14 % hingegen haben den Kurs vorzeitig, d.h. nach einer oder zwei Sitzungen abgebrochen. Diese Werte entsprechen Erfahrungen in anderen Studien mit Triple P als universeller Intervention. Zubrick et al. (2005:7) fanden beispielsweise, dass 86 % der anfänglich teilnehmenden Eltern auch in der dritten Sitzung anwesend waren. Allerdings stellten Forehand et al. (1983) in einer Metaanalyse fest, dass im Allgemeinen etwa 28 % der Eltern ein Elterntraining vorzeitig abbrechen. Dies würde auf eine eher überdurchschnittliche Halterate bei der Umsetzung in Zürich hinweisen. Allerdings muss einschränkend erwähnt werden, dass verschiedene Studien einen *Programmabbruch* unterschiedlich definieren.

Die telefonische Nachbetreuung wurde allen Eltern angeboten, unabhängig davon, wie viele Kursabende besucht worden waren. 123 Eltern haben davon Gebrauch gemacht. Das entspricht 57.5 % derjenigen, welche wenigstens einen Kursabend besucht haben. Eltern, welche mindestens drei Kursabende besucht haben, haben deutlich eher eine telefonische Nachbetreuung in Anspruch genommen als Eltern, welche den Kurs vorzeitig abbrachen (OR = 31.2; $\chi^2 = 42.5$; df = 1; p < 0.001).

Als erste Studie über Triple P verfügen wir schliesslich über Daten zur tatsächlichen Nutzung der erworbenen Kenntnisse einige Monate nach dem Kurs. Sie zeigen, dass die Teilnahme nicht unbedingt bedeutet, dass die vermittelten Praktiken auch umgesetzt werden.

In der zweiten Welle der Befragung gaben 185 Eltern an, einen städtischen Kurs besucht zu haben – etwas weniger als die oben angegebenen 207 Eltern, die an der Studie teilnahmen und den Kurs mindestens einmal besuchten. In acht Fällen liegt dies daran, dass der Partner der Interviewperson den Kurs besucht hatte. Im Durchschnitt setzten diese Befragten sieben der 13 vorgelegten Triple P-Erziehungs-techniken im Alltag ein ($M = 6.88$; $SD = 3.18$). Rund 20 % der Eltern wendeten weniger als fünf Strategien an, 33 % nutzten mindestens 9 von 13 Strategien. *Tabelle 4* zeigt für jede vorgelegte Technik den Anteil derjenigen Eltern, welche angaben, diese Strategie umzusetzen. Sie lässt erkennen, dass anscheinend jene Strategien den höchsten Gebrauchswert haben, welche am ehesten allgemeinen Erziehungsregeln entsprechen: *mit dem Kind sprechen*, *das Kind loben* oder *wertvolle Zeit mit dem Kind verbringen* gehören hierzu. Ob aber solche Strategien vor dem Kursbesuch nicht oder weniger häufig realisiert wurden – und daher ein echter Effekt des Kursbesuchs vorliegt – lässt sich aufgrund der Daten nicht beantworten. Eindeutig aus Triple P abgeleitete Strategien wie die *Punktekarte* (welche für das Kind ein Anreiz sein soll, ein erwünschtes Verhalten selbständig auszuführen), *Fragen-Sagen-Tun* (eine Strategie, um dem Kind zu helfen, neue Dinge zu lernen) oder die *Auszeit* (der Ausschluss des Kindes aus dem sozialen Geschehen – für begrenzte Zeit – bei Fehlverhalten des Kindes) werden hingegen deutlich seltener eingesetzt. Teilweise mag dies damit zusammenhängen, dass einige Erziehungsstrategien wie das *Fragen-Sagen-Tun* oder das *geplante Ignorieren* sich eher für Kleinkinder als für Erstklässler eignen. Vielleicht setzten die Eltern auch bereits vor dem Kurs gleichwertige Techniken ein oder es traten gar keine Probleme auf, welche sanktionierende Strategien erforderlich machten. Allerdings stellten wir in der teilnehmenden Beobachtung mehrfach fest, dass Eltern mit sanktionierenden Strategien wie der *Auszeit* oder dem *Stillen Stuhl* (einem Platz, an welchem das Kind sich als Massnahme bei Nichtkooperation für einige Minuten hinsetzen muss) zum Teil erhebliche Mühe bekunden.

Tabelle 4: Anteil der Eltern, welche die aufgeführten Triple P-Strategien umgesetzt haben, ca. 2-5 Monate nach dem Kursbesuch, nach Häufigkeit absteigend

Erziehungsstrategie	% aller Eltern, welche im Jahr 2005 einen städtischen Triple P-Kurs besucht haben (N = 185)
Mit dem Kind sprechen	77.2
Das Kind loben	75.1
Wertvolle Zeit mit dem Kind verbringen	73.1
Dem Kind Aufmerksamkeit schenken	69.4
Ruhige, klare Anweisungen geben	69.4
Logische Konsequenzen	63.2
Klare Familienregeln aufstellen	62.2
Für anregende, spannende Aktivitäten sorgen	48.2
Punktekarten	40.4
Fragen-Sagen-Tun	33.7
Auszeit	31.6
Absichtlich ignorieren	30.6
Stiller Stuhl	14.0

Es gibt keine allgemeine Richtlinie, ab wann ein Programm als *umgesetzt* gelten kann. Für die folgenden Analysen gilt Triple P als umgesetzt, wenn Eltern mindestens 7 der 13 genannten Strategien im Erziehungsalltag realisieren. Dies sind 56 % der Eltern ($N = 116$), welche den Kurs besucht haben.

Die Wahrscheinlichkeit, dass sich Triple P im Erziehungsalltag niederschlägt, ist klar von einem vollständigen Programmabbesuch abhängig. Eltern, welche mindestens drei Kursabende besucht haben, setzen deutlich häufiger Triple P-Strategien ein als Eltern, welche den Kurs vorzeitig abgebrochen haben ($OR = 14.0$; $\chi^2 = 27.3$; $p < 0.001$). Und wenn Eltern sich telefonisch von der Kursleiterin beraten lassen, nutzen sie das erworbene Wissen eher, als wenn sie eine telefonische Nachbetreuung abgelehnt haben ($OR = 2.69$; $\chi^2 = 11.7$; $p < 0.001$). Beide Befunde zeigen klar, dass eine hohe Kursretention beziehungsweise eine möglichst geringe Zahl von Kursabbrüchen entscheidend dazu beiträgt, dass ein Elterntraining tatsächlich Spuren im Erziehungsalltag hinterlässt.

Wir können daher als Zwischenschritt zusammenfassend festhalten, dass sich 31 % aller Eltern in den Klassen der Zielgruppe für das Elterntraining angemeldet, 27 % mindestens einen Kursabend besucht, etwa 23 % den Kurs abgeschlossen und rund 15 % die vermittelten Techniken auch genutzt haben.

Sind diese Zahlen als Erfolg oder als Misserfolg der Rekrutierungsbemühungen zu werten? Wir legen zum Schluss dieses Kapitels eine Einschätzung dieser Frage vor. Bereits hier soll aber die bei *zipps* erreichte Teilnehmerate mit einer Reihe von internationalen Studien verglichen werden, in denen ein Elternttraining als universelle Präventionsmassnahme angeboten wurde. Obwohl nicht in allen Studien *Teilnahme* genau gleich definiert wird, geben die Daten doch einen Anhaltspunkt für das in Zürich Erreichte (vgl. *Tabelle 5*). Sie zeigen, dass die Teilnehmerate von 27 % im Vergleich mit anderen Studien sehr beachtlich ist. Sie liegt etwa gleich hoch wie die entsprechenden Werte in der Experimentalstudie von Braunschweig (ca. 24 %, vgl. Heinrichs et al., 2006) und in Erlangen-Nürnberg (ca. 28 %, vgl. Lösel et al., 2005). Dies ist insbesondere sehr beachtlich, wenn man den in Zürich überdurchschnittlich hohen Anteil an Eltern mit Migrationshintergrund berücksichtigt.

Tabelle 5: Teilnehmeraten am Elternttraining in *zipps* im Vergleich mit anderen Studien, bei denen Elternttrainings als universelle Massnahme eingesetzt wurden

Quelle	Details	Teilnehmerate in %
<i>zipps</i>	Teilnahme an mindestens einer Sitzung	27
Cohen und Linton (1995)	Drogenpräventionsprogramm für ca. 13-jährige mit Elternttraining; Zielstichprobe 1761 Schüler u. Schülerinnen	10
Myers et al. (1992)	Elternttraining in beachteiligten afro-amerikanischen Nachbarschaften	14 und 16
Taggard et al. (2003)	Triple P als universelles Training für Eltern von 30 ersten Schulklassen in Brisbane	11
Lösel et al. (2005)	Universelles Elternttraining für Eltern von Kindergärtnern in Nürnberg-Erlangen; 170 Eltern nehmen an mindestens einer Sitzung teil, Zielstichprobe ca. 600 Kinder	28
Heinrichs et al. (2005)	Triple P als universelles Training für Eltern von Kindergärtnern in Braunschweig; 114 Eltern <i>nehmen das Angebot an</i> ; Zielstichprobe ca. 600 Kinder	24
Webster-Stratton et al. (2001)	Elternttraining (Incredible Years) in 24 Klassen für Kinder im Vorschulalter; 120 Mütter von ca. 360 möglichen Familien nehmen teil.	30
Spoth et al. (2000)	Ländliche Region in USA, <i>Iowa Strengthening Families Program</i> , 36 Schulen. 476 von 1502 Familien nehmen am Vortester teil.	32

Hinweis: Die Vergleichsgrösse ist der Prozentsatz jener Kinder aus der ursprünglichen Zielstichprobe, die durch mindestens einen anwesenden Elternteil in wenigstens einer Kurseinheit repräsentiert sind. Einige Studien geben keine präzisen Angaben zur Zielstichprobe oder verwenden leicht abweichende Definitionen von Teilnahme.

Was haben die fremdsprachigen Kursangebote gebracht?

Aus vielen Studien ist bekannt, dass mit einer Rekrutierungsstrategie, welche ausschliesslich in der Sprache der Bevölkerungsmehrheit gehalten ist, Angehörige von Minderheiten kaum zur Teilnahme motiviert werden können (Heinrichs et al., 2005; Lösel et al., 2005; Schönenberger et al., 2006). Im Rahmen von *zipps* wurden daher die Kurse in drei Migrantensprachen angeboten und besondere Anstrengungen unternommen, um die Eltern individuell für eine Anmeldung zu gewinnen. Was wurde damit erreicht?

Tabelle 6 zeigt die Ergebnisse. Sie lässt erkennen, dass die Bemühungen des Projektes beschränkten Erfolg hatten. Zwar lässt sich auf der positiven Seite festhalten, dass immerhin 38 % aller Anmeldungen (N = 98 von insgesamt 357 Anmeldungen) von Eltern stammen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Das ist im Vergleich mit vielen anderen Studien ein bemerkenswert hoher Anteil.⁶ Allerdings zeigen die Anmeldequoten nach Sprache eine beträchtliche Untervertretung von fremdsprachigen Minderheiten. Unter deutschsprachigen Eltern traf beim *Schul- und Sportdepartement* für fast jedes zweite Kind eine Anmeldung ein (46.9 %). Unter denjenigen Eltern hingegen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist und für die kein Kurs in ihrer Sprache angeboten wurde, lag die Anmeldequote bei durchschnittlich bloss 17.6 %.

Betrachtet man nun jene Sprachen, in denen Kurse angeboten wurden, dann erkennt man eine leicht höhere durchschnittliche Anmeldequote von 23.7 %. Allerdings ist dieser Erfolg fast ausschliesslich auf die hohe Zahl von Anmeldungen türkischer Eltern zurückzuführen. Für portugiesische und albanische Eltern hingegen blieben die Anmeldequoten bei unter 20 %.

⁶ Beispielsweise beteiligten sich an der Studie über die Zufriedenheit, Akzeptanz und Wirksamkeit von Triple P in der Schweiz fast ausschliesslich (92 % aller teilnehmenden Familien) Schweizer Familien (Cina et al. 2004).

Tabelle 6: Anmeldungen für Triple P-Kurse nach Muttersprache der Hauptbetreuungsperson, alle Familien der Zielstichprobe

Sprache ^a	Total Familien	Für Kurs angemeldet	Nicht angemeldet	Anmelderate in %
Deutsch	337	158	179	46.9
Triple P Kurssprachen	219	52	167	23.7
Englisch	10	4	6	40.0
Türkisch	50	22	28	44.0
Portugiesisch	74	14	60	18.9
Albanisch	85	12	73	14.1
<i>Nicht Triple P Kurssprachen</i>	261	46	215	17.6
Italiensich	24	6	18	25.0
Spanisch	45	10	35	22.2
Serbisch	51	9	42	17.6
Tamilisch	47	9	38	19.1
Andere (evtl. Engl. Zweitsprache)	53	8	45	15.1
Kroatisch	41	4	37	9.8
Total	817	256	561	31.3

^a Zuordnung aufgrund der Angaben des Schul- und Sportdepartements zur Muttersprache des Kindes.

Was diese Befunde klar zeigen, ist, dass das Ausräumen von Sprachbarrieren alleine nicht ausreicht, um Eltern mit Migrationshintergrund für ein Elterntaining zu gewinnen. Wir werden zum Abschluss dieses Kapitels diskutieren, welche Folgerungen hieraus zu ziehen sind und wie eine bessere Beteiligung möglicherweise erreicht werden kann.

Kurszufriedenheit und Teilnahmemotive der Eltern

Ein Eckstein von guter Umsetzung ist eine hohe Kundenzufriedenheit. *Tabelle 7* führt daher Indikatoren zur *Zufriedenheit mit dem Trainer*, dem wahrgenommenen *Nutzen des Kurses*, sowie der *Gesamtzufriedenheit mit dem Kurs* auf. Die Daten zeigen, dass die Trainer hervorragend gearbeitet haben. 93 % der Eltern fanden die Trainer sehr oder ziemlich kompetent. Auch die Einschätzung des Nutzens liegt hoch. 91 % der Eltern sind sehr oder ziemlich einverstanden mit der Aussage, dass der Kurs im Umgang mit Kindern helfe ($M = 4.26$) oder dass er wertvolle Anregungen vermittelt. Und 89 % der Eltern waren insgesamt sehr oder ziemlich zufrieden mit dem Kurs insgesamt ($M = 4.33$). Etwas tiefer liegt nur die Zustimmung zur Aussage, dass der Kurs

den Bedürfnissen der befragten Person entspreche. 81 % der Eltern fanden, dass der Kurs ihren Bedürfnissen entspreche. Die ermittelten Werte zur Kundenzufriedenheit kann man mit den Ergebnissen der Evaluation von Cina et al. (2004) vergleichen, die das *Institut für Familienforschung und -beratung* der Universität Fribourg im Jahr 2004 durchführte. Sie zeigen, dass die Zürcher Kurse gleich hohe Werte der Zufriedenheit erhalten haben wie die Kurse, welche von Triple P Schweiz selbst organisiert wurden.

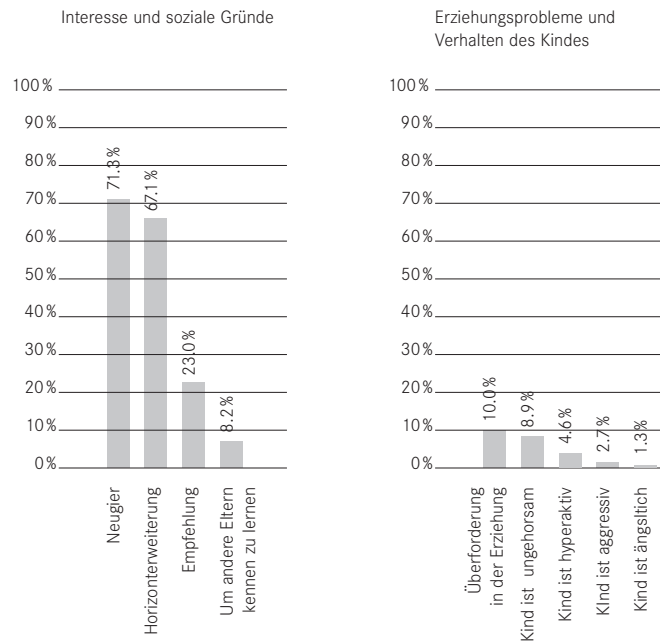
Tabelle 7: Ausgewählte Indikatoren der Zufriedenheit mit Triple P-Kursen

Fragen	Mittelwert
Der Trainer geht auf meine Bedürfnisse ein	4.67
Der Trainer ist kompetent	4.65
Der Kurs hilft im Umgang mit Kindern	4.26
Der Kurs entspricht meinen Bedürfnissen	3.94
Der Kurs vermittelt wertvolle Tipps	4.33
Wie zufrieden sind sie insgesamt mit dem Kurs?	4.33
Würden Sie den Kurs weiterempfehlen?	4.31

Hinweis: Alle Skalen von 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 5 = trifft sehr zu. $N = 186$ Familien (bei zwei antwortenden Elternteilen pro Kind wurde jeweils der Mittelwert beider Angaben verwendet).

Wir haben die Eltern auch nach ihren Teilnahmemotiven gefragt. Sie konnten unter neun vorgegebenen Möglichkeiten wählen oder eigene Gründe angeben. *Abbildung 3* zeigt die Motive nach zwei Gruppen geordnet: Interesse und soziale Gründe einerseits sowie Erziehungsprobleme andererseits. Die Daten zeigen einen interessanten Sachverhalt: Die meisten Eltern kamen aus Neugier und Interesse. Nur eine Minderheit gibt an, den Kurs wegen Schwierigkeiten mit dem Verhalten des Kindes oder Erziehungsproblemen zu besuchen. Insgesamt liegt der Anteil derjenigen Eltern, welche mindestens ein Problem als Teilnahmegrund nannten, bei nur 18 %. Das bedeutet nicht, dass bei den übrigen 82 % der Eltern keine Erziehungsprobleme bestehen. Es heisst aber, dass bei einem kostenlos angebotenen und nicht auf eigene Initiative der Eltern besuchten Programm nur ein geringer Teil durch subjektiven Problemdruck für eine Teilnahme motiviert ist.

Abbildung 3: Motive für die Teilnahme an Triple P-Kursen, Mehrfachnennungen möglich, N = 233 Väter und Mütter



Programmtreue

Die Einschätzungen der Trainer zeigen, dass die Kurse in einer sehr hohen Programmtreue vermittelt wurden. Die Trainer beurteilten auf einer Skala von 0–100 %, wie viele Aspekte des Regelprogramms vermittelt wurden. Für die deutschsprachigen Kurse liegt der Durchschnitt bei 93 %. Bei den acht fremdsprachigen Kursen ist er nur geringfügig tiefer, nämlich bei 90 %. Allerdings deuten die Rückmeldungen der Trainer an, dass die Eltern in den fremdsprachigen Kursen etwas mehr Mühe hatten, die Kursinhalte zu verstehen und dass manche Aspekte etwas ausführlicher besprochen werden mussten (z.B. »Die Eltern haben die Inhalte von Triple P verstanden«: deutschsprachige Kurse M = 8.73; fremdsprachige Kurse M = 7.43 auf einer Skala von 1–10).

Nutzung anderer Angebote der Elternbildung in Kontroll- und Interventionsgruppe

Wie erwähnt bot die zweite Elternbefragung die Gelegenheit, die Interviewpartner breiter nach der früheren Nutzung von Elternbildungsangeboten zu befragen. Insgesamt wurden den Eltern rund 30 Kursangebote vorgelegt. Die Hauptgruppen waren Geburtsvorbereitungskurse, Kurse fürs Säuglingsalter (z.B. Babymassage, Babypflege

usw.), Erziehungskurse (z.B. Gordon Training, Grenzen setzen, mit Trotz umgehen usw.), Kurse fürs familiäre Zusammenleben (z.B. Kurse zu gesunder Ernährung, Partnerschaft, Trennung) sowie spezielle Kurse für Eltern mit Migrationshintergrund (z.B. Deutsch für fremdsprachige Mütter, *femmes-tische*). Die Teilnahme an Triple P-Kursen vor und während des Projektjahrs haben wir getrennt ausgewertet. Gefragt wurde nach der Nutzung von Elternbildungsangeboten in der Zeit seit der Geburt des Zielkinds (d.h. in der Regel seit 1996/97).

Diese Daten sind für die Interpretation der Umsetzung von Triple P aus drei Gründen ausserordentlich wertvoll. Zum einen erlauben sie es zu beurteilen, inwiefern die Kontrollgruppe und die Interventionsgruppe hinsichtlich Elternbildungsangeboten ausserhalb des Projektes als gleichwertig angesehen werden können. Zum zweiten geben sie darüber Auskunft, wie gut in der Stadt Zürich die Grundversorgung mit Elterntrainings ist. Das ist wichtig, weil eine hohe Grundversorgung mit bestehenden Kursen die Chancen von Triple P, einen zusätzlichen Effekt zu erzielen, schmälern würde. Zum dritten erlauben es diese Daten, das bereits angesprochene Problem des Erreichens von Eltern mit Migrationshintergrund von einem weiteren Blickpunkt aus betrachten, nämlich der Frage, wie gut diese Eltern durch bisherige Angebote erreicht werden.

Tabelle 8: Teilnahme an Elternbildungsangeboten, 1997-2006, nach Interventionsgruppe und Migrationsstatus

	Interventionsgruppen			
	Triple P-Gruppe		Kontrollgruppe	
	Beide Eltern mit Migrationshintergrund?		Beide Eltern mit Migrationshintergrund?	
	Nein (N=257)	Ja (N=276)	Nein (N=390)	Ja (N=251)
Geburtsvorbereitungskurse	41.6%	13.4%	43.6%	18.3%
Kurse fürs Säuglingsalter	17.9%	8.7%	15.6%	7.2%
Erziehungskurse (ohne Triple P)	14.0%	1.8%	15.9%	4.4%
Familiäres Zusammenleben (z.B. Gesunde Ernährung, Partnerschaft, Trennung)	10.4%	1.4%	8.5%	1.2%
Kurse für Migrantinnen (z.B. Deutsch für fremdsprachige Mütter, <i>femmes-tische</i>)	0.8%	7.6%	1.5%	7.6%
Triple P (vor 2005)	1.9%	2.2%	4.6%	0.0%
Triple P (2005)	49.8%	19.6%	0.8%	0.6%
Beliebige Kurse (ausser Triple P im Jahr 2005)	59.7%	29.9%	56.0%	28.3%

Die Ergebnisse sind in *Tabelle 8* zu einer Übersicht zusammengestellt. Sie zeigen eine Reihe wichtiger Sachverhalte. Erstens machen sie deutlich, dass zwischen Interventionsgruppe und Kontrollgruppe kein systematischer Unterschied in der Nutzung von Elternbildung besteht, sieht man vom projektbezogenen Einsatz von Triple P ab. Die beiden Gruppen können in dieser Hinsicht als gleichwertig angesehen werden. Beispielsweise haben in beiden Gruppen etwas mehr als 40 % der Schweizer Eltern und rund 15 % der Eltern mit Migrationshintergrund einen Geburtsvorbereitungskurs (in Zusammenhang mit dem Zielkind der Studie) besucht. Zweitens zeigen die Daten, dass es kein *Überspringen* der Nutzung von Triple P auf die Kontrollgruppe gegeben hat. Etwas weniger als 1 % der Familien in der Kontrollgruppe besuchte während des Projektjahres einen regulären Triple P-Kurs. Das entspricht ziemlich genau dem Anteil, der aufgrund der Daten für die Zeit vor 2005 zu erwarten war.

Drittens zeigen die Daten auch, dass durch das kostenlose Angebot doch eine erhebliche Ausweitung gegenüber der bestehenden Grundversorgung mit Erziehungskursen erreicht werden konnte. In der Triple P-Gruppe hatten vor dem Projekt 14 % der Schweizer Eltern und 2 % der Eltern mit Migrationshintergrund irgendeine Art von Erziehungskurs besucht. Während des Projektjahres nahm jemand aus fast jeder zweiten Schweizer Familie und jeder fünften Familie mit Migrationshintergrund an einen Projektkurs teil.

Schliesslich zeigen die Daten eine klare Unterversorgung von Familien mit Migrationshintergrund in der gesamten familien- und kinderbezogenen Elternbildung. Geburtsvorbereitungskurse wie Kurse fürs Säuglingsalter werden von Schweizer Eltern mehr als doppelt so häufig besucht wie von zugewanderte Eltern (OR für Geburtsvorbereitung = 4.00; $p < 0.000$; für Säuglingskurse 2.29; $p < 0.001$). Noch grösser sind die Unterschiede bei Angeboten in den Bereichen Erziehung (OR 5.71; $p < 0.000$) und familiäres Zusammenleben (OR = 7.58; $p < 0.000$). Der Anteil von Schweizer Eltern, welche solche Kurse besucht haben, liegt mehr als viermal über dem jeweiligen Anteil unter jenen Eltern, welche nicht in der Schweiz geboren sind. Angesichts dieser Beobachtung erscheint das oben festgestellte ungenügende Erreichen von Eltern mit Migrationshintergrund im Projekt zippis in einer etwas anderen Perspektive. So bestätigen die hier gezeigten Daten zwar erneut den schon festgestellten Sachverhalt einer unterdurchschnittlichen Beteiligung von Eltern mit Migrationshintergrund an den Triple P-Kursen. Aber sie zeigen auch: Die Triple P-Kurse haben mehr immigrierte Eltern erreicht, als aufgrund von deren vorheriger Teilnahme an Erziehungskursen erwartet werden konnte!⁷

⁷ Die Odds-Ratio für Triple P-Kurse liegt bei 2.14, $p < 0.000$ gegenüber einer Odds-Ratio von 5.71, $p < 0.000$ für alle anderen Erziehungskurse.

Faktoren, welche die Teilnahme an Triple P beeinflussen

Viele Studien zu Elterntrainings wissen kaum etwas darüber, welche Eltern nicht für die Teilnahme gewonnen werden konnten, weil sie über diese Eltern keine Informationen haben. Dies ist in zippis anders, weil hier die Umsetzung der Massnahmen mit einer davon unabhängigen Längsschnittbefragung verbunden ist. Daher kann genauer untersucht werden, welche Eltern sich für eine Anmeldung zum Kurs motivieren liessen und welche Gruppen über die Stufen des Trichtermodells hinweg das Programm vollständig besuchten und in der Erziehungspraxis umsetzten. Wir untersuchen im Folgenden drei zentrale Bereiche, welche für eine Einschätzung der erreichten Zielgruppen wichtig sind (vgl. *Tabelle 9*).

Tabelle 9: Als Determinanten der Teilnahme an Triple P untersuchte Faktoren

	Faktoren
Problemwahrnehmung	<ul style="list-style-type: none"> - Elterlicher Erziehungsstil - Wahrgenommenes Problemverhalten des Kindes - Schlechtes Familienklima
Individuelle und soziale Ressourcen	<ul style="list-style-type: none"> - Hohe Bildung - Vorherige Nutzung von Elternbildung - Gute soziale Netzwerke im Quartier
Barrieren	<ul style="list-style-type: none"> - Kurs nicht in Muttersprache angeboten - Anzahl Kinder - Alleinerziehender Elternteil - Beide Eltern berufstätig

Der erste Bereich betrifft die *erzieherischen und familiären Schwierigkeiten*, wie sie von den Eltern festgestellt werden. Wir erwarten, dass Eltern, welche mehr Probleme wahrnehmen, sich eher für Unterstützungsangebote interessieren und daher eher ein Kursangebot annehmen. Untersucht wurden drei Bereiche: Fünf Teildimensionen von elterlichem Erziehungsverhalten, gemessen mit dem *Alabama Parenting Questionnaire, APQ*; die elterliche Einschätzung des Problemverhaltens des Kindes (*Social Behavior Questionnaire, SBQ*), mit den Teilaspekten Aggression, oppositionelles Trotzverhalten, Aufmerksamkeitsprobleme und Hyperaktivität sowie internalisierende Störungen; und eine Einschätzung des Familienklimas.

Der zweite Bereich betrifft die *individuellen und sozialen Ressourcen* der Eltern. Damit meinen wir Kompetenzen und soziale Kontakte, welche die Teilnahme an einem Angebot der Elternbildung erleichtern. Wir unterscheiden drei Arten von Ressourcen: den höchsten erreichten Bildungsabschluss der Mutter und des Vaters als Indikator für Bildungsnähe; eine frühere Nutzung von Elternbildungsangeboten wie Schwangerschaftskursen, Kleinkindkursen oder andere Elterntrainings; sowie die Einbindung in nachbarschaftliche Netzwerke. Kontakte zu Nachbarn sind wichtig, weil hier Informationen über das Kursangebot ausgetauscht werden. Hinzu kommt, dass die Kursbesuche für soziale Kontakte vor und nach den Veranstaltungen genutzt werden können.

Der dritte Bereich betrifft *zeitliche, sprachliche oder soziale Barrieren*, welche eine Kursteilnahme erschweren. Wir unterscheiden hier fünf Aspekte: Erstens erwarten wir eine geringere Teilnahme bei den neu angebotenen Kursen auf Albanisch, Türkisch, Portugiesisch und Englisch. Dies einmal, weil diese Kurse nicht lokal angeboten werden konnten und daher die Anfahrtswege länger sind; zum anderen aber, weil Elternbildung für viele bildungsferne Eltern mit Migrationshintergrund ein kaum bekanntes Konzept darstellt und daher das Misstrauen gegenüber dem neuen Angebot besonders gross sein dürfte. Zweitens erwarten wir, dass die Teilnehmerate noch tiefer liegt bei jenen Elterngruppen, für die kein Kurs in der jeweiligen Muttersprache angeboten werden konnte. Schliesslich betrachten wir drei zeitliche und organisatorische Barrieren, nämlich die Anzahl der Kinder im Haushalt, Berufstätigkeit beider Elternteile sowie ob die Betreuungsperson des Kindes alleinerziehend ist.

Für die statistische Analyse arbeiteten wir mit Odds-Ratios (OR). Odds-Ratios sind ein Zusammenhangsmass, das auf dem Vergleich von zwei Gruppen bezüglich des Eintreffens eines Ereignisses beruht (Farrington & Loeber, 2000). Umgangssprachlich drücken Odds-Ratios beispielsweise aus, wie viel grösser die Wahrscheinlichkeit ist, unter den Teilnehmenden der Triple P-Kurse eine Person mit hoher Bildung zu finden als unter den Nicht-Teilnehmenden. Eine Odds-Ratio von 1 würde dann bedeuten, dass *hohe Bildung* in beiden Gruppen gleich wahrscheinlich ist; eine Odds-Ratio von 2, dass *hohe Bildung* unter Kursteilnehmenden doppelt so wahrscheinlich ist wie bei Nicht-Teilnehmenden; und eine Odds-Ratio von 0.5 würde bedeuten, dass hohe Bildung unter Kursteilnehmenden halb so wahrscheinlich ist wie in der Vergleichsgruppe. Odds-Ratios haben eine Reihe von erwünschten statistischen Qualitäten: Sie sind vergleichsweise anschaulich, statistisch robust und lassen sich miteinander vergleichen. Odds-Ratios von mehr als 2.0 oder weniger als 0.5 gelten als *starke* Effekte.

Hinsichtlich der Problemwahrnehmung finden wir bei der Anmeldung für das Elterntraining vier signifikante Effekte: Eltern, welche ihr Kind weniger oft loben und unterstützen (OR = 1.93), welche mehr Probleme beim Kind wie Trotz (OR = 1.51)

und Aggression (OR = 1.93) wahrnehmen und Eltern, welche über ein schlechteres Familienklima berichten (OR = 1.63), haben sich eher für den Kurs angemeldet, als Eltern, bei denen diese Problemaspekte weniger intensiv wahrgenommen werden. Dies ist erfreulich, weil Triple P besonders auf Hilfe bei diesen Problemen ausgerichtet ist. Man kann nun die Odds-Ratios bei der Anmeldung mit jenen für den Abschluss des Programms sowie die Nutzung der Techniken vergleichen. Sie zeigen, dass in allen vier Bereichen die Odds-Ratios noch etwas weiter ansteigen. Beispielsweise haben sich wie erwähnt Eltern, welche überdurchschnittliche Aggression bei ihrem Kind wahrnehmen, 1.93-Mal eher für den Kurs angemeldet, als Eltern, welche eher unterdurchschnittlich starkes aggressives Verhalten wahrnehmen. Unter denjenigen, welche den Kurs abgeschlossen haben, waren sie aber mit einem Verhältnis von 1 zu 2.59 übervertreten; und unter denjenigen, welche die Techniken anwenden, liegt die Odds-Ratio bei 2.67. Einfacher ausgedrückt heisst das: Eltern, welche sich für den Kurs anmelden, weil sie in Familie und Erziehung Probleme wahrnehmen, besuchen eher das ganze Kursangebot und nutzen die vermittelten Techniken auch eher.

Allerdings zeigen die Daten auch ein für die mögliche Wirksamkeit von Triple P ungünstiges Ergebnis: Eltern, welche nach eigenen Angaben ihr Kind körperlich züchtigen, haben sich eher seltener für den Kurs angemeldet als Eltern, welche dies nicht tun (OR = 0.73; n.s.). Vor allem aber haben sie deutlich seltener den Kurs abgeschlossen (OR = 0.48; $p < 0.01$) und die erworbenen Kenntnisse genutzt (OR = 0.60; $p < 0.05$). Diese Zielgruppe wurde ungenügend erreicht.

Tabelle 10: Einflüsse auf die Anmeldung, Teilnahme und Nutzung des Elterstrainings, Bivariate Zusammenhänge, Odds-Ratios

	Teilnahmestufen				
	Ange-meldet	Teilge-nommen	Abge-schlossen	Tel. Beratg. genutzt	Techniken genutzt
A) Problemwahrnehmung					
<i>Erziehungsprobleme</i>					
Geringe Anteilnahme (N=564)	1.00	0.88	0.96	1.20	0.97
Fehlende pos. Unterstützung (N=564)	1.93**	1.84**	1.95**	1.54*	2.38**
Mangelnde Aufsicht (N=556)	1.27	1.21	1.27	0.88	1.82**
Inkonsistente Erziehung (N=559)	1.09	0.99	0.98	1.09	0.90
Körperliche Züchtigung (N=564)	0.73	0.63**	0.48**	0.55**	0.60*
<i>Verhalten des Kindes:</i>					
<i>Elterneinschätzung</i>					
Internalisierende Probleme (N=564)	1.28	1.37	1.20	1.27	1.07
Aufmerksamkeitsprobleme/ überaktiv (N=564)	0.87	0.87	0.85	0.78	0.89
Oppositionelles Trotzverhalten (N=563)	1.51*	1.70**	2.18**	1.85**	2.16**
Aggression (N=564)	1.93**	2.03**	2.59**	1.91**	2.67**
Prosoziales Verhalten (N=554)	0.73	0.82	0.81	0.99	0.83
Schlechtes Familienklima (N=566)	1.63**	1.80**	2.14**	2.04**	1.71*
B) Ressourcen					
Hohe Bildung ^a (N=560)	1.82**	2.23**	2.48**	2.10**	2.89**
Hohes Berufsprestige ^{ab} (N=509)	2.18**	2.71**	3.45**	2.69**	3.28**
Früherer Besuch von Elternkursen (N=537)	1.75**	1.99**	2.26**	2.36**	3.18**
Soziale Netzwerke im Quartier (N=561)	1.72**	2.14**	2.94**	2.41**	2.74**
C) Barrieren					
<i>Sprachliche und kulturelle Barrieren</i>					
Triple P Sprachen versus Deutsch (N=337)	0.44*	0.28**	0.19**	0.44**	0.17**
Anderer Sprachen versus Deutsch (N=441)	0.27**	0.23**	0.15**	0.25**	0.16**
<i>Zeitliche u. organisatorische Barrieren</i>					
Anzahl Kinder im HH (2+) (N=564)	0.54**	0.51**	0.58*	0.48**	0.80
Allein erziehender Elternteil (N = 564)	1.39	1.54	1.80*	1.62	1.67*
Beide Eltern berufstätig (50% +) ^c	0.57*	0.46**	0.42**	0.58	0.21**

Signifikanz: * p < 0.05; ** p < 0.01.

a Mittlerer höchster Bildungsabschluss der im Haushalt lebenden Beziehungspersonen des Kindes.

b Mittleres Berufsprestige der Beziehungspersonen des Kindes nach ISEI (International Socio-Economic Index of Occupational Status).

c Nur für Personen erhoben, welche zum Zeitpunkt der Befragung erwerbstätig waren.

Vergleich nur unter Familien, bei denen zwei Bezugspersonen im Haushalt leben.

Wirtschaftliche, bildungsbezogene und soziale Ressourcen spielen eine grosse Rolle für die Beteiligung der Eltern am Elterstraining. Dies zeigt sich bereits bei den Anmeldungen: Eltern mit überdurchschnittlicher Bildung und solche, die in hoch qualifizierten Berufen arbeiten, melden sich mit grösserer Wahrscheinlichkeit an als Eltern mit einem unterdurchschnittlichem Bildungsabschluss. Ebenso ist die Wahrscheinlichkeit für eine Anmeldung höher, wenn man früher schon einmal einen Elternkurs besucht hat. Und bemerkenswert ist, dass Eltern, welche über gute nachbarschaftliche Netzwerke verfügen, sich eher anmelden als solche, welche eher isoliert sind.

Betrachtet man den Einfluss all dieser ressourcenbezogenen Indikatoren über die Stufen des Beteiligungs- und Umsetzungsprozesses, dann ergibt sich ein klarer Trend: Je weniger wirtschaftliche, bildungsbezogene und soziale Ressourcen Mutter oder Vater haben, desto schwieriger finden sie es, den Kurs abzuschliessen und das Gelernte auch im Alltag zu nutzen. Letztlich, so kann man nur wenig überspitzt sagen, ziehen diejenigen am meisten Nutzen aus dem Angebot, welche bereits vor dem Kurs überdurchschnittliche Ressourcen hatten.

Die grössten Selektionseffekte zeigen sich aber beim Migrationsstatus der Eltern. Die Daten bestätigen zunächst, was sich bereits oben andeutete: Für jene Sprachen, in welche der Kurs übersetzt wurde, ist die Wahrscheinlichkeit, dass sich Eltern angemeldet haben, etwa 2,3-Mal kleiner als für deutschsprachige Eltern.⁸ In den Sprachen ohne übersetztes Angebot ist die Wahrscheinlichkeit einer Anmeldung gar 3,8-Mal geringer. Auch hier verstärken sich die Effekte im Verlauf der Teilnahme an den Kurseinheiten und der Umsetzung des Gelernten. So besagen die *Odds-Ratios* für die Umsetzung von Triple P, dass eine Nutzung der gelernten Techniken unter immigrierten Minderheiten über 5-Mal weniger wahrscheinlich ist als unter deutschsprachigen Eltern.

Signifikante Zusammenhänge in die erwartete Richtung zeigen sich auch bei der Anzahl der Kinder im Haushalt und der Berufstätigkeit beider Elternteile. In beiden Fällen ist die Wahrscheinlichkeit einer Anmeldung und Teilnahme geringer, wenn eine Familie mehr als 2 Kinder hat und wenn beide Elternteile berufstätig sind. Hingegen lassen die Auswertungen auch erkennen, dass allein erziehende Eltern eher überdurchschnittlich häufig die Triple P-Kurse besuchten und auch abschlossen. Dies steht im Gegensatz zu Ergebnissen aus anderen Studien (Cohen & Linton, 1995; Heinrichs et al., 2005) und kann als ein erfreulicher Erfolg gewertet werden.

Viele der in *Tabelle 10* gezeigten Zusammenhänge mögen sich gegenseitig aufheben. Beispielsweise könnte es sein, dass Bildung nur deshalb einen Zusammenhang mit der Teilnahme an Triple P aufweist, weil Bildung seinerseits mit dem Migrations-

8 Die Odds-Ratio von 0.44 entspricht 0.44 : 1 = 2.3

status korreliert ist. Um daher abschliessend ein genaueres Bild der tatsächlich kausal relevanten Faktoren zu erhalten, haben wir eine multiple logistische Regression gerechnet. Als abhängige Variable wurde die Teilnahme an mindestens 3 Triple P-Kurseinheiten verwendet – jenes Kriterium, das wir in den Wirkungsanalysen (siehe *Kapitel X*) als Unterscheidungsmerkmal wieder einsetzen werden. Wir haben drei Modelle mit schrittweisem Ausschluss von Variablen berechnet (vgl. *Tabelle 11*). Zunächst wurde ein Modell unter Einschluss aller in *Tabelle 10* aufgeführten Variablen geschätzt (Modell 1). In einem zweiten Schritt wurde der gesamte Block an Erziehungsvariablen eliminiert, da keine dieser Variablen signifikante Effekte auf die Teilnahmewahrscheinlichkeit hatte (Modell 2). In einem dritten Schritt schliesslich wurde ein Modell (Modell 3) spezifiziert, das nur noch statistisch signifikante Effekte umfasste.

Tabelle 11: Einflüsse auf Teilnahme am Elterntrainings, logistische Regression, Odds Ratios

	Modelle		
	1	2	3
Geringe Anteilnahme	0.846	–	–
Fehlende positive Unterstützung	1.040	–	–
Mangelnde Aufsicht	1.079	–	–
Inkonsistente Erziehung	0.707	–	–
Körperliche Züchtigung	0.868	–	–
Internalisierende Probleme	1.078	1.071	–
Aufmerksamkeitsprobleme/überaktiv	0.599*	0.575*	0.564*
Oppositionelles Trotzverhalten	1.188	1.097	–
Aggression	1.993*	1.984**	2.102**
Prosoziales Verhalten	0.813	0.818	–
Schlechtes Familienklima	1.388	1.279	1.455+
Hohe Bildung ^a	1.186	1.128	–
Hohes Berufsprestige ^{ab} , ISEI	2.047*	2.058*	2.099*
Früherer Besuch von Elternkursen	1.057	1.073	–
Soziale Netzwerke im Quartier	1.801*	1.814*	1.655*
Sprache (Deutsch=Referenz)	Triple P-Sprachen	0.497*	0.438*
	Andere Sprachen	0.244**	0.260**
Anzahl Kinder im HH (2+)	0.502*	0.517*	0.519*
Allein erziehender Elternteil	1.102	1.018	–
Beide Eltern berufstätig (50% +)	0.570+	0.546+	0.557+
N	471	480	518
Nagelkerke Pseudo R2 (in %)	33.3	32.3	31.2
% korrekt klassifiziert	73.0	73.3	74.3

Legende: vgl. Fussnoten Tabelle 10

Wir beschränken uns auf eine Analyse des endgültigen Modells (Modell 3). Es zeigt, dass von den Indikatoren zur Problemwahrnehmung nur die wahrgenommenen Probleme mit Aggression und (allerdings nur knapp signifikant) ein negatives Familienklima Effekte auf die Teilnahmewahrscheinlichkeit in der erwarteten Richtung haben. Eltern von Kindern mit Problemen im Bereich von ADHD nehmen hingegen unterdurchschnittlich häufig an dem Kurs teil. Denkbar ist, dass diese Eltern bereits anderweitig kompetente Unterstützung gesucht und gefunden haben. Im Bereich der Ressourcen zeigt die multivariate Analyse, dass die stärksten direkten Effekte vom sozioökonomischen Status ausgehen, während die Effekte von Bildung und früherem Besuch von Elternkursen im multivariaten Modell nicht mehr signifikant sind. Bemerkenswerterweise bleibt aber die Einbettung in lokale soziale Netzwerke ein relevanter Faktor für den erfolgreichen Besuch eines Elterntrainings. Weiter zeigt die Analyse, dass die Zugehörigkeit zu Sprachgruppen ein wichtiger statistischer Prädiktor für die Teilnahme bleibt. Sozioökonomische Benachteiligung und Zugehörigkeit zu einer immigrierten Minderheit wirken also als Hindernisse für die Teilnahme zusammen. Schliesslich wirken auch im multivariaten Modell die Anzahl der Kinder und die Berufstätigkeit beider Eltern als Barrieren gegen die Teilnahme.

4.5 Gründe für die Nicht-Teilnahme

Die Elterntrainings haben also verschiedene Gruppen von Eltern höchst ungleich erreicht. Sozial integrierte Eltern mit überdurchschnittlichen sozioökonomischen Ressourcen haben sich häufiger angemeldet – und wenn sie mit dem Kurs begonnen haben, besuchten sie ihn auch eher bis zum Ende. Eltern mit weniger Bildung, mit Migrationshintergrund und einer unterdurchschnittlichen sozialen Integration haben sich hingegen seltener angemeldet und sind überdurchschnittlich häufig vorzeitig ausgeschieden.

Für die Präventionspraxis jedenfalls liegt die grosse Herausforderung bei den über 70% der Eltern, welche das Angebot nicht genutzt haben. Weshalb sind sie nicht gekommen? Wie viele Kinder und Eltern befinden sich unter ihnen, welche ein erhöhtes Risiko haben? Und was könnte man tun, um sie für eine Teilnahme zu motivieren? Nur wenige Studien können auf diese Fragen auch nur ansatzweise antworten, einfach deshalb, weil über Nicht-Teilnehmende in der Regel kaum Informationen verfügbar sind. Auch hier erweist sich unser Studiendesign daher als wertvoll. So haben wir im zweiten Studienjahr die Eltern danach gefragt, ob sie sich an das Angebot der Stadt Zürich erinnern können und, falls ja, weshalb sie nicht am Besuch des Kurses interessiert waren. Die Ergebnisse in *Tabelle 12* liefern wichtige Indizien dafür, wo man in Zukunft ansetzen könnte.

Tabelle 12: Gründe für Nicht-Teilnahme am städtischen Triple P-Kurs unter den Interviewpartnern in Welle 2 der Elternbefragung

	N	in %
Nahm am städtischen Kurs nicht teil	365	100.0
Davon ...		
– Kann sich nicht ans Angebot erinnern	141	38.6
– Kann sich ans Angebot erinnern	224	61.4
Hiervon als Grund für Nichtteilnahme genannt ^a		
– Keine Zeit	94	42.0
– Kursdaten/zeiten waren ungünstig	48	21.4
– Kein Interesse, kein Bedarf	64	28.6
– Kind hat keine Probleme	23	10.3
– Schon früher Triple P-Kurs besucht	6	2.7
– Kurs wurde vom Partner besucht	6	2.7
– Termin für Anmeldung verpasst	8	3.6
– Sprachliche Probleme	7	3.1
– Keine Kinderhütemöglichkeit	7	3.1
– Gesundheitliche Gründe	7	3.1
– Familiäre Gründe	14	6.3
– Andere Gründe	10	4.5

^a Mehrfachnennungen möglich

Kann sich nicht ans Angebot erinnern

Angesichts des Informationsaufwandes für das Kursangebot ist es bemerkenswert, dass rund 39% der Nicht-Teilnehmenden (d.h. 141 Personen) angaben, sich nicht an das Angebot der Stadt erinnern zu können. Wir können nicht beurteilen, ob die befragten Mütter das Angebot fast ein Jahr nach der Informationskampagne wieder vergessen hatten oder ob sie es nie zur Kenntnis genommen haben. Immerhin zeigt eine nähere Analyse aber klar, bei welchen Gruppen das Angebot nur ungenügend wahrgenommen wurde: Es sind weit überdurchschnittlich häufig bildungsferne Eltern mit Migrationshintergrund, die sich an das Angebot nicht erinnern können: 75% von ihnen haben einen unterdurchschnittlichen Bildungsabschluss; 85% von ihnen sprechen nicht Deutsch als Muttersprache; und 72% von ihnen sind unterdurchschnittlich gut in nachbarschaftliche Netzwerke integriert.

Dies legt den Schluss nahe, dass mit der gewählten Kommunikationsstrategie fremdsprachigen, bildungsfernen und sozial wenig integrierten Familien die Zielsetzungen des Programms und das Anliegen der Stadt nur ungenügend vermittelt wer-

den konnten. Dies ist besonders deswegen für künftige Überlegungen zentral, weil bei dieser Gruppe verschiedene sozio-strukturelle und familiäre Faktoren zusammenkommen, welche mit einem erhöhten Risiko für problematische Entwicklungen zusammenhängen. Hierzu gehört etwa ein überdurchschnittlicher Einsatz von körperlichen Strafen als Erziehungsmittel und ein überdurchschnittlicher Fernsehkonsum der Kinder.

Motive für bewusste Nicht-Teilnahme

224 Eltern gaben an, sich an das Angebot erinnern zu können, es aber bewusst nicht genutzt zu haben. Diese Gruppe unterscheidet sich deutlich von der vorigen. Vor allem ist sie in ihren sozio-demographischen Merkmalen (Bildung, Einkommen, Sprache, etc.) dem Durchschnitt aller Studienteilnehmer sehr viel ähnlicher. Die wichtigsten Motivgruppen sind fehlende Zeit, ungünstige Termine, ein fehlendes Interesse sowie mangelnde Motivation, weil das Kind keine Probleme hat. Dieselben Gründe wurden in ähnlicher Reihenfolge in einer Studie von Spoth et al. (1996: 251) zu Gruppentrainings für Eltern in ländlichen Gebieten von Iowa, USA, gefunden.

Wir haben untersucht, ob sich verschiedene Motivgruppen bestimmten Gruppen von Familien zuordnen lassen. Beispielsweise könnte man vermuten, dass Eltern albanischer, türkischer und portugiesischer Sprache eher als deutschsprachige Eltern Terminprobleme geltend machten, weil die fremdsprachigen Kurse – im Gegensatz zum deutschsprachigen Angebot – nicht in allen Stadtteilen und zu verschiedenen Wochentagen angeboten werden konnten. Dies war allerdings kaum der Fall. Zwar nannten die Eltern dieser Sprachgruppen zeitliche Probleme etwas häufiger, aber die Unterschiede waren nicht signifikant. Knapp signifikant hingegen ist der Befund, dass Eltern, bei denen beide Elternteile berufstätig sind, eher auf Mangel an Zeit hinweisen ($N = 123$; $OR = 1.94$; $p < 0.10$). Interessant ist schliesslich, dass deutschsprachige Eltern häufiger als andere angaben, kein Interesse an dem Kurs zu haben. Gründe waren unter anderem, dass man sich schon ausreichend mit Erziehungsfragen beschäftigt habe, dass man sich für den Kurs aufgrund seiner pädagogischen Grundhaltung nicht erwärmen kann, oder dass er zu kurz sei, um wirklich fundiert Erziehungsprobleme anzusprechen.

4.6 Folgerungen

Die positiven Aspekte der Umsetzung von Triple P lassen sich rasch zusammenfassen, die Fragen, welche sich im Anschluss hieran stellen, brauchen etwas mehr Platz. Zunächst zum Positiven: Wie wir gezeigt haben, wurde der Gruppenkurs von Triple P in guter Qualität und mit einer hohen Umsetzungstreue realisiert. Die

Kundenzufriedenheit sowie der Umfang des unterrichteten Programms entspricht den Qualitätskriterien, wie sie in Versuchen durch die Anbieter von Triple P selbst erreicht werden – in einigen Bereichen scheinen die Benchmarks sogar etwas überschritten worden zu sein. Das Zürcher Projekt schneidet aber auch hinsichtlich der Teilnahme der Eltern – im Vergleich zu ähnlichen Studien – sehr gut ab. Die Teilnehmeraten der Eltern liegen bei oder über den Werten, die in ähnlichen Umsetzungen von Gruppenkursen als universelle Programme erreicht wurden. Ebenso konnten Eltern für die Teilnahme gewonnen werden, welche eher über kindliche Verhaltensprobleme und Einschränkungen im familiären Zusammenleben berichteten. Vielleicht hätte man noch etwas mehr erreichen können. Aber realistischere Weise muss man davon ausgehen, dass ein Elternkurs, zu Beginn der Primarschule kostenlos angeboten, breit bekannt gemacht, von Schule und Stadtregierung unterstützt und durch ein Kinderhüteangebot ergänzt, vielleicht ein Drittel aller Eltern zur Teilnahme motivieren kann.

Und hierin liegt das Problem: Wenn 27 % der Zielgruppe mindestens einmal teilgenommen haben und 20 % der Zielgruppe mindestens 3 Kursabende besucht haben, heisst das auch, dass 80 % der Eltern durch das Programm nicht oder nicht genügend erreicht wurden. Welche Eltern sind das? Welche Ansätze könnten viel versprechend sein, um diese Mehrheit zu erreichen? Und welche Auswirkungen hat dies auf das Verhältnis zwischen universeller und indizierter Prävention?

Flexibilität des Angebots

Man sollte die Diskussion der Frage nach der Teilnahme wohl mit einer Betrachtung der nächstliegenden Antwort beginnen: Vielleicht besteht bei vielen Eltern von Kindern im ersten Schuljahr schlicht kein Bedarf an einem standardisierten Programm, wie wir es angeboten haben, weil sie sich auf vielfältige Weise bereits mit Erziehungsfragen auseinandersetzen, weil sie völlig ausreichende Erziehungs Kompetenzen haben und ihre Kinder sich auch ohne Elternkurs gesund und richtig entwickeln. Wie wir in unseren Analysen gesehen haben, gibt es für diese Argumente eine gewisse empirische Unterstützung. Tatsächlich befindet sich unter den *Verweigerern* ein substantieller Anteil von Eltern, die nachvollziehbare und gute Gründe dafür angeben, warum sie für das Angebot in der vorliegenden Form und zum gegebenen Zeitpunkt kein Interesse haben. Dies zeigt, dass Elternbildung die Eltern in verschiedenen Lebensphasen des Kindes und unterschiedlichen Formen ansprechen muss, um eine aktive Auseinandersetzung mit Erziehungsfragen zu erreichen. Beispielsweise dürfte für viele Eltern die Trotzphase ihrer Kinder deutlich stressreicher sein als der Beginn der Primarschule, so dass zu diesem Zeitpunkt möglicherweise mehr – oder andere – Eltern für entsprechende Angebote gewonnen werden könnten.

Die Analysen zeigen aber auch, dass jene *Verweigerer*, welche sich ansonsten aktiv mit Erziehungsfragen befassen, eine Minderheit sind. Insgesamt gilt, dass Eltern den Kurs eher besucht haben, wenn sie sich schon vorher mit ihrer erzieherischen Aufgabe auseinandergesetzt haben. In der Tendenz unterstreichen unsere Befunde daher das *Matthäus-Prinzip der Präventionsforschung* (Bakermans-Kranenburg et al., 2005): Eltern, die schon in Elternkursen gewesen sind, sich schon mit Erziehungsfragen beschäftigt haben und über mehr Bildung verfügen, nehmen eher an einem kostenlosen Erziehungskurs teil und schliessen ihn auch mit grösserer Wahrscheinlichkeit ab. Seltener besucht wurde der Kurs von bildungsfernen, sozial weniger integrierten, wirtschaftlich unterprivilegierten Eltern mit Migrationshintergrund. Diese Eltern für Angebote der Elternbildung zu erreichen, stellt eine grosse Herausforderung der nächsten Jahre dar.

Frühe Vermittlung von Erziehungs- und Präventionsanliegen

Eine wichtiger Befund, der Hinweise darauf gibt, wie dieses Ziel erreicht werden könnte, ist, dass Mütter, welche während der Schwangerschaft oder der Säuglingszeit Informations- und Hilfsangebote genutzt hatten, sich auch später eher für Angebote der Elternbildung motivieren liessen. Dies deutet darauf hin, dass die Beteiligung an einem konkreten Angebot wie Triple P ein Teil einer allgemeinen Sensibilisierung für Erziehungsfragen und elterliche Aufgaben ist, welche bereits früh verankert werden sollte. Es scheint daher sinnvoll, die Kontakte mit Fachpersonen (z.B. Ärzten und Ärztinnen, Hebammen) vor und nach der Geburt intensiver dafür zu nutzen, eine aktive Beschäftigung mit Anliegen der verantwortlichen Erziehung breiter zu verankern. Eine solche Strategie müsste sicherlich auf die Bedürfnisse kultureller und sprachlicher Minderheiten Rücksicht nehmen, um ihre Anliegen zu erreichen. Zu berücksichtigen wäre hierbei beispielsweise der Befund, dass soziale Netzwerke für die Beteiligung an Präventionsangeboten wichtig sind. Solche Netzwerke könnten möglicherweise aktiver als bisher genutzt werden, um für Anliegen im Bereich der Elternbildung zu werben. Ebenso sollte daran gedacht werden, dass für die Eltern wenig aufwendige Angebote wie die eingangs erwähnten Elternbriefe der *Pro Juventute* eine wichtige Basis für die Unterstützung von Erziehungs Kompetenzen bilden. Allerdings müsste wohl stärker als bisher darüber nachgedacht werden, wie solche, in der Schweizer Bevölkerung gut verankerten Angebote auch an Gruppen mit Migrationshintergrund herangetragen werden können.

Bezahlung, Erziehungsgutscheine und andere Anreize

Ein anderer bemerkenswerter Befund dieser Studie ist, dass mit einem kostenlosen Angebot, mit Massnahmen zur Reduktion von Teilnahmebarrieren und ausreichen-

der Werbung doch deutlich mehr Eltern für eine Kursteilnahme gewonnen werden können, als dies ohne diese Massnahmen der Fall wäre. Wir können keine Aussagen darüber machen, welche dieser Massnahmen entscheidend gewesen sind. Wir vermuten aber, dass mit der Kostenübernahme durch die Stadt doch ein wichtiger Hinderungsgrund aus dem Weg geräumt werden konnte. Dies gilt besonders für weniger bemittelte Familien. Man könnte diese Strategie noch weiter denken: Aus Modellversuchen ist bekannt, dass Beteiligungsraten gerade für bildungsferne Gruppen weiter erhöht werden können, wenn Eltern für den Besuch der Kurse finanziell entschädigt werden. Es besteht daher kein Zweifel, dass solche Strategien erfolgreich sind, besonders wenn die Höhe der Entschädigung vom vollständigen Besuch des Kurses abhängig gemacht wird.

Es ist zweckmässig, die Frage einer finanziellen Entschädigung näher zu bedenken. Es gibt ja verschiedene Beispiele dafür, dass finanzielle Anreize dafür geschaffen werden, dass Personen sich präventiv engagieren (z.B. geringe Versicherungsprämien für unfallfreies Fahren). Beispielsweise könnte man sich vorstellen, dass Krankenkassen und die öffentliche Hand den Besuch bestimmter Angebote der Elternbildung finanziell unterstützen, weil sie Folgekosten in den Bereichen psycho-soziale Gesundheit, Unfälle und Kriminalität reduzieren und damit einen volkswirtschaftlichen Nutzen haben.

In welcher Grössenordnung dieser Nutzen liegen müsste, lässt sich recht einfach bestimmen. So dürften die Vollkosten (d.h. inkl. Organisation und Raumnutzung) für einen Triple P-Kurs vielleicht bei maximal 500 Franken pro Familie liegen. Für die rund 200 teilnehmenden Familien dieser Studie entspricht dies Kosten von rund 10 000 Franken. Würde es auch nur gelingen, mit dieser Investition unter ein paar Müttern über mehrere Jahre hinweg die Wahrscheinlichkeit von Stress und depressiven Störungen zu mindern oder unter den teilnehmenden Kindern bis zum Alter von 35 Jahren ein oder zwei Strafprozesse zu verhindern, wären diese Kosten rasch amortisiert. Voraussetzung hierfür wäre aber wohl ein wissenschaftlich gut abgesicherter Nachweis, dass Elternkurse – in welcher Form auch immer – langfristig finanziell substantielle Wirkungen erzielen, welche einen entsprechenden Mitteleinsatz rechtfertigen.

Geringe Beteiligung von Minderheiten ist nicht Schicksal

Obwohl die grosse Mehrzahl von Studien zum Befund kommt, dass Angehörige von immigrierten Minderheiten schwierig zu motivieren sind, gibt es doch einige wenige Studien, die hierin eindruckliche Erfolge erzielt haben. Aus diesen Studien lassen sich möglicherweise wichtige Erkenntnisse gewinnen, was sich in Zukunft verbessern liesse. Am bemerkenswertesten ist in dieser Hinsicht die Studie von Dumka et al. (1997).

Die Autoren dieser Studie haben einen 8-teiligen Gruppenkurs in einem benachteiligten Stadtteil von Phoenix, Arizona, umgesetzt, in dem über 85 % der Bewohner immigrierte Minderheiten aus Mexiko (77 %) oder Afro-Amerikaner (8 %) waren. Die Studie erreichte eine bemerkenswerte Teilnehmerate von 70 %, wobei 48 % der Familien mindestens 5 Sitzungen besuchten. Es lohnt sich daher, die von den Autoren dieser Studie gewählten Rekrutierungsstrategien mit denjenigen des Zürcher Projektes zu vergleichen. Die folgende Übersicht (Tabelle 13) zeigt im Einzelnen, welche Strategien von Dumka et al. (1997) eingesetzt wurden und welche Elemente über die Ansätze in Zürich hinausgingen. Selbstverständlich finden sich darunter Elemente (z.B. Transport der Familien an die Kursorte, Preis für die Klasse mit den meisten Anmeldungen), welche man als spezifisch amerikanisch und hier nicht weiter relevant betrachten kann. Hingegen scheinen uns drei Strategien bedenkenswert, die in Zürich nicht umgesetzt wurden.

Tabelle 13: Rekrutierungsstrategien von Dumka et al. (1997) zur Gewinnung von mexikanischen Immigrantenfamilien in ein Elternprogramm

	Strategie	In Zürich realisiert?
Programmplanung	Zugangsprobleme zur Zielgruppe im Voraus abschätzen	✓
	Ausführliche Konsultation der Zielgruppen einschliesslich Fokusgruppen zur Abklärung von Bedürfnissen und Barrieren	✗
Programmentwicklung	Programminhalt auf die Zielgruppe zugeschnitten	✗
	Betonung der positiven unterstützenden Aspekte des Programms	✓
	Programm mehrsprachig offeriert	✓
	Zertifikat für Abschluss des Programms	✗
	Kostenloses Essen vor dem Kurs	✓
Kursleitung	Zweisprachige Coaches	✓
	Coaches teilen kulturellen Hintergrund der Familien	✓
	Spezielle Vorbereitung der Coaches	✓
Barrieren reduzieren	Angebote zu verschiedenen Zeiten	✓
	Transport zu und von den Kursorten	✗
	Kinderhütendienst am vor Ort, gemeinsames Nachtessen mit Eltern	✗
Frühe Rekrutierung	Vorstellen des Programms an Elternabenden 9 Monate vor Kursbeginn	✓
	Preis für Schulklasse, die am meisten Eltern in den Kurs entsendet	✗
	Regelmässige attraktive Newsletter an Zieleitern vor Kursbeginn	✗
Kontakte vor Kursbeginn	Hausbesuche bei allen Eltern durch Coaches,	✗
	individuelle Abklärung von Bedürfnissen und zeitlicher Verfügbarkeit Nochmaliger Besuch eine Woche vor Kursbeginn	✗
Betreuung während des Kurses	Telefonkontakte zwischen den einzelnen Kurseinheiten	✗
	Hausbesuche, wenn Eltern eine Kurseinheit nicht besucht hatten	✗

Die erste betrifft die eingehende Konsultation der Zielgruppen mittels Fokusgruppen, in denen Barrieren, Wünsche, Fragen, Ziele, etc. eingehend diskutiert wurden, bevor die eigentliche Programmumsetzung begann. Es scheint plausibel, dass eine solche langfristig vorbereitete sorgfältige Abklärung helfen kann, Präventionsangebote spezifischer auf die Bedürfnisse einzelner Gruppen auszurichten.

Zweitens dürfte für den Rekrutierungserfolg des *Raising Successful Children Programms* der intensivere Kontakt mit den Eltern vor und während des Kurses wichtig gewesen sein. Hierzu gehören etwa die Hausbesuche bei den Eltern durch die zukünftigen Coaches, das Abklären individueller Bedürfnisse im persönlichen Gespräch (und nicht auf schriftlichem Weg) sowie die telefonischen Kontakte zwischen den Kurseinheiten.

Die langfristige Vorbereitung auf ein Präventionsangebot wird im Ansatz *Community Readiness* (Edwards & Jumper-Thurmann et al., 2000) vertreten. Dieser geht auf die Beobachtung zurück, dass sich Individuen, wie auch Gemeinden, in unterschiedlichen Bereitschaftsstadien für Prävention befinden können (daher der Ausdruck *Community Readiness*). Die Bereitschaft für eine Intervention gilt dabei als notwendige Voraussetzung, um Individuen für eine Teilnahme an Präventionsprogrammen gewinnen zu können. Individuen wie auch Gemeinden können Präventionsstrategien ablehnen, welche nicht ihrem Wissensstand oder ihren Überzeugungen angepasst sind (vgl. Oetting et al. 1995).

Auf der Ebene der Gemeinde bedeutet das, dass sich Gemeinschaften (ethnische, religiöse, lokale) in verschiedenen Stadien der Bereitschaft befinden, sich eines Problems bewusst zu sein, es anzuerkennen, über Informationen darüber zu verfügen, Ressourcen mobilisieren zu können und schliesslich eine Intervention planen und durchführen zu können. Ziel ist es eine generelle Bereitschaft in der Bevölkerung zu schaffen und die Gemeinde auf Interventionen vorzubereiten, so dass bei der Lancierung eines Präventionsprogramms das Angebot auf eine Nachfrage trifft.

Literaturverzeichnis

- Bakermans-Kranenburg, M. J., van Ijzendoorn, M. H., & Bradley, R. H. (2005). Those Who Have, Receive: The Matthew Effect in Early Childhood Intervention in the Home Environment. *Review of Educational Research*, 75(1), 1-26.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy; Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bor, W., Sanders, M. R., & Markie-Dadds, C. (2002). The Effects of the Triple P-Positive Parenting Program on Preschool Children with Co-Occurring Disruptive Behavior and Attentional/Hyperactive Difficulties *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(6), 571-587.
- Christensen, A. P., & Sanders, M. R. (1987). Habit Reversal and Differential Reinforcement of Other Behaviour in the Treatment of Thumbsucking. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 28(2), 281-295.
- Cina, A., Ledermann, T., Meyer, J., Gabriel, B., & Bodenmann, G. (2004). *Triple P in der Schweiz: Zufriedenheit, Akzeptanz und Wirksamkeit (Forschungsbericht Nr. 162 des Institutes für Familienforschung und -beratung, Universität Fribourg; elektronisch unter http://www.triplep.ch/documents/Forschungsbericht_BSV_2004.pdf, abgerufen am 21.3. 2007)*. Fribourg: Institut für Familienforschung und -beratung.
- Cohen, D., & Linton, K. (1995). Parent Participation in an Adolescent Drug Abuse Prevention Program. *Journal of Drug Education*, 25(2), 159-169.
- Connell, S., Sanders, M. R., & Markie-Dadds, C. (1997). Self-Directed Behavioral Family Intervention for Parents of Oppositional Children in Rural and Remote Areas. *Behavior Modification*, 21(4), 379-408.
- Dumka, L., Grarza, C., Roosa, M., & Stoerzinger, H. (1997). Recruitment and Retention of High-Risk Families into a Preventive Parent Training Intervention. *Journal of Primary Prevention*, 18(1), 25-37.
- Edwards, R. W., Jumper-Thurmann, P., Plested, B. A., Oetting, E. R., & Swanson, L. (2000). Community Readiness: Research to Practice. *Journal of Community Psychology*, 28(3), 291-307.
- Eyberg, S. M., & Ross, A. W. (1978). Assessment of Child Behavior Problems: The Validation of a New Inventory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 7(1), 113-116.
- Farrington, D., & Loeber, R. (2000). Some benefits of dictionization in psychiatric and criminological research. *Criminal Behavior and Mental Health*, 10(2), 100-122.
- Forehand, R., Middlebrook, J., Rogers, T., & Steffe, M. (1983). Dropping out of Parent Training. *Behavior Research and Therapy*, 21(6), 663-668.
- Goodman, R. (2001). Psychometric Properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(11), 1337-1345.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1975). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Heinrichs, N. (2006). The Effects of Two Different Incentives on Recruitment Rates of Families into a Prevention Program. *Journal of Primary Prevention*, 27(4), 345-365.
- Heinrichs, N., Bertram, H., Kuschel, A., & Hahlweg, K. (2005). Parent recruitment and retention in a universal prevention program for child behavior and emotional problems: Barriers to research and program participation. *Prevention Science*, 6, 275-286.
- Heinrichs, N., Hahlweg, K., Bertram, H., Kuschel, A., Naumann, S., & Harstick, S. (2006). Die langfristige Wirksamkeit eines Elterntrainings zur universellen Prävention kindlicher Verhaltensstörungen: Ergebnisse aus Sicht der Mütter und Väter. *Zeitschrift für klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35(2).
- Hoath, F. E., & Sanders, M. R. (2002). A Feasibility Study of Enhanced Group Triple P - Positive Parenting Program for Children with Attention-deficit/Hyperactivity Disorder. *Behavior Change*, 19(4), 191-206.

Kazdin, A. E., Holland, L., & Crowley, M. (1997). Family Experience of Barriers to Treatment and Premature Termination from Child Therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65(3), 453-463.

Kuschel, A., Miller, Y., Köppe, E., Lübke, A., Hahlweg, K., & Sanders, M. R. (2000). Prävention von oppositionellen und aggressiven Verhaltensstörungen bei Kindern: Triple P – ein Programm einer positiven Erziehung. *Kindheit und Entwicklung*, 9(1), 20-29.

Leung, C., Sanders, M. R., Leung, S., Mak, R., & Lau, J. (2003). An Outcome Evaluation of the Implementation of the Triple P-Positive Parenting Program in Hong Kong. *Family Process*, 42(4), 531-544.

Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (1986). Family Factors as Correlates and Predictors of Juvenile Conduct Problems and Delinquency. In M. Tonry & N. Morris (Eds.), *Crime and Justice* (Vol. 7) (pp. 29-149). Chicago: Chicago University Press.

Lösel, F., Beelmann, A., Jaurisch, S., Koglin, U., & Stemmler, M. (2005). Entwicklung und Prävention früher Probleme des Sozialverhaltens: Konzept und ausgewählte Ergebnisse der Erlangen-Nürnberg Studie. In M. Cierpka (Ed.), *Möglichkeiten der Gewaltprävention* (pp. 201-229). Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.

Markie-Dadds, C., & Sanders, M. R. (2006). A Controlled Evaluation of an Enhanced Self-Directed Behavioural Family Intervention for Parents of Children with Conduct Problems in Rural and Remote Areas. *Behavior Change*, 23(1), 55-72.

Martin, A. J., & Sanders, M. R. (2003). Balancing Work and Family: A Controlled Evaluation of the Triple P-Positive Parenting Program as a Work-Site Intervention. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(4), 161-169.

McTaggart, P., & Sanders, M. R. (2003). The Transition to School Project: Results from the Classroom. *Australian e-Journal for the Advancement of Mental Health*, 2(3), 1-12.

Meidert, U. (2006). *Die Erreichbarkeit von Eltern für Präventionsprogramme; Wer kann mit einem universellen Präventionsprogramm erreicht werden?* (unveröffentlichte Lizentiatsarbeit an der Universität Zürich).

Morawska, A., & Sanders, M. R. (2006). Self-Administered Behavioral Family Intervention for Parents of Toddlers; Part I. Efficacy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(1), 10-19.

Myers, H. F., Alvy, K. T., Arrington, A., Richardson, M. A., Marigna, M., Huff, R., et al. (1992). The Impact of a parent Training program on inner-city African-American families. *Journal of Community Psychology*, 10(1), 132-147.

Nicholson, J. M., & Sanders, M. R. (1999). Randomized Controlled Trial of Behavioral Family Intervention for the Treatment of Child Behavior Problems in Stepfamilies. *Journal of Divorce and Remarriage*, 30(3/4), 1-23.

Patterson, G. R. (1982). *Coercive family process*. Eugene: Castalia.

Ralph, A., & Sanders, M. R. (2003). Preliminary evaluation of the Group Teen Triple P program for parents of teenagers making the transition to high school. *Australian e-Journal for the Advancement of Mental Health (AeJAMH)*, 2(3), 1-10.

Risley, T. R., Clark, H. B., & Cataldo, M. F. (1976). Behavioral technology for the normal middle class family. In E. J. Mash, L. A. Hamerlynck & L. C. Handy (Eds.), *Behavior modification and families* (pp. 34-60). New York: Brunner/Mazel.

Roberts, C., Mazzucchelli, T., Studman, L., & Sanders, M. R. (2006). Behavioral Family Intervention for Children with Developmental Disabilities and Behavioral Problems. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35(2), 180-193.

Rutter, M. (1985). Family and School Influences on Behavioral Development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 26, 349-368.

Sanders, M. R. (1992). *Every Parent: A Positive Guide to Children's Behavior*. Sydney: Addison-Wesley.

Sanders, M. R. (1999). Triple P-Positive Parenting Program: Towards an Empirically Validated Multilevel Parenting and Family Support Strategy for the Prevention of Behaviour and Emotional Problems in Children. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2(2), 71-89.

Sanders, M. R., & Dadds, M. R. (1993). *Behavioral Family Intervention*. Needham Heights: Allyn& Bacon.

Sanders, M. R., Lynch, M. E., & Markie-Dadds, C. (1994). *Every Parent's Workbook: A Practical Guide to Positive Parenting*. Brisbane: Australian Academic Press.

Sanders, M. R., Markie-Dadds, C., Tully, L. A., & Bor, W. (2000). The Triple P-Positive Parenting Program: A Comparison of Enhanced, Standard, and Self-Directed Behavioral Family Intervention for Parents of Children with Early Onset Conduct Problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(4), 624-640.

Sanders, M. R., Markie-Dadds, C., & Turner, K. T. (2003). Theoretical, Scientific and Clinical Foundations of the Triple P Positive Parenting Program: A Population Approach to the Promotion of Parenting Competence. *Parenting Research and Practice Monograph*, 1, 1-21.

Sanders, M. R., Shepherd, R. W., Cleghorn, G., & Woolford, H. (1994). The Treatment of Recurrent Abdominal Pain in Children. A Controlled Comparison of Cognitive-Behavioural Family Intervention and Standard Pediatric Practice. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62(2), 306-314.

Schönenberger, M., Schmid, H., Fäh, B., Bodenmann, G., Lattmann, U. P., Cina, A., et al. (2006). *Projektbericht Eltern und Schule stärken Kinder (ESSKI); Ein Projekt zur Förderung der Gesundheit bei Lehrpersonen, Kindern und Eltern und zur Prävention von Stress, Aggression und Sucht - Ergebnisse eines mehrdimensionalen Forschungs- und Entwicklungsprojekts im Bereich psychosoziale Gesundheit in Schule und Elternhaus*. (report available at: <http://esski.ch/html/download.htm>).

Skinner, B. F. (1969). Contingencies of Reinforcement: *A Theoretical Analysis*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Spoth, R., & Redmond, C. (1995). Parent Motivation to Enroll in Parenting Skills Programs: A Model of Family Context and Health Belief Predictors. *Journal of Family Psychology*, 9(3), 294-310.

Spoth, R., Redmond, C., Hockaday, C., & Shin, C. Y. (1996). Barriers to Participation in Family Skills Preventative Interventions and their Evaluations; A Replication and Extension. *Family Relations*, 45, 247-254.

Spoth, R., Redmond, C., & Shin, C. (2000). Modeling factors influencing enrollment in family-focused preventive intervention research. *Prevention Science*, 1(4), 213-225.

Turner, K. M. T., Markie-Dadds, C., & Sanders, M. R. (ohne Jahr). *Trainermanual für Triple P Gruppenprogramm*. o.O.: o.V.

Turner, K. M. T., & Sanders, M. R. (2006). Help When It's Needed First: A Controlled Evaluation of Brief, Preventive Behavioral Family Intervention in a Primary Care Setting. *Behavior Therapy*, 37, 131-142.

Turner, K. M. T., Sanders, M. R., & Wall, C. R. (1994). Behavioural Parent Training versus Dietary Education in the Treatment of Children with Persistent Feeding Difficulties. *Behavior Change*, 11(4), 242-258.

Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2001). Preventing Conduct Problems, Promoting Social Competence: A Parent and Teacher Training Partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30(3), 283-302.

Zubrick, S., Ward, K. A., Silburn, S. R., Lawrence, D., Williams, A. A., Blair, E., (2005). Prevention of Child Behavior Problems Through Universal Implementation of a Group Family Intervention. *Prevention Science*, 6(4), 287-304.