

Schneewind, Klaus A.; Berkic, Julia

Stärkung von Elternkompetenzen durch primäre Prävention: Eine Unze Prävention wiegt mehr als ein Pfund Therapie

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 56 (2007) 8, S. 643-659



Quellenangabe/ Reference:

Schneewind, Klaus A.; Berkic, Julia: Stärkung von Elternkompetenzen durch primäre Prävention: Eine Unze Prävention wiegt mehr als ein Pfund Therapie - In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 56 (2007) 8, S. 643-659 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-30607 - DOI: 10.25656/01:3060

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-30607>

<https://doi.org/10.25656/01:3060>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.v-r.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ÜBERSICHTSARBEITEN

Stärkung von Elternkompetenzen durch primäre Prävention: Eine Unze Prävention wiegt mehr als ein Pfund Therapie

Klaus A. Schneewind und Julia Berkič

Summary

Strengthening parenting competences through primary prevention: One ounce of prevention weighs more than one pound of therapy

Upon a clarification of the term and main components of parenting competences, the present contribution first delineates research-focused aspects and various target groups for primary familial prevention. Then, an overview of a selection of preventive measures for German speaking countries aiming at strengthening parental competences is provided for universal prevention programs including available information on the effectiveness of the corresponding programs. Next, an account of some meta-analytic findings and cost-benefit analyses concerning the relevance of parenting programs is presented. Finally, some desiderata concerning the development and evaluation of preventive approaches to strengthening parenting competences are briefly addressed.

Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat. 56/2007, 643-659

Keywords

parenting competencies – primary prevention – “Freedom within Limits” program – program effectiveness – cost-benefit analysis

Zusammenfassung

Nach einer Klärung des Begriffs und zentraler Komponenten von Elternkompetenzen werden zunächst forschungsbezogene und zielgruppenspezifische Aspekte der primären familialen Prävention vorgestellt. Danach erfolgt für universelle Präventionsmaßnahmen ein Überblick über ausgewählte deutschsprachige Programme zur Stärkung von Elternkompetenzen, wobei auch verfügbare Evaluationsbefunde mit einbezogen werden. Darüber hinaus werden einige einschlägige meta-analytische Befunde und Ansätze zur Kosten-Nutzen-Analyse von Präventionsprogrammen für Eltern dargestellt. Abschließend werden einige Desiderata für die zukünftige Entwicklung und Evaluation von präventiven Ansätzen zur Stärkung von Elternkompetenzen kurz angesprochen.

Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat. 56: 643 – 659 (2007), ISSN 0032-7034
© Vandenhoeck & Ruprecht 2007

Vandenhoeck&Ruprecht (2007)

Schlagwörter

Elternkompetenzen – primäre Prävention – „Freiheit in Grenzen“ – Programmeffektivität – Kosten-Nutzen-Analyse

1 Elterliche Kompetenzen

Auf jeder einschlägigen Fachtagung, in unzähligen Publikationen und in der täglichen Presse wird auf die hohe Prävalenz von gesundheitlichen, psychischen und sozialen Problemen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland hingewiesen (z. B. Petermann, Döpfner, Lehmkühl, Scheithauer, 2000). Anschließend wird zumeist ein verstärkter präventiver Fokus des Gesundheitssystems gefordert (Hahlweg, Schröder, Luebke, 2000; Hurrelmann, Klotz, Haisch, 2004). Dass tatsächlich eine starke Unsicherheit von Eltern hinsichtlich ihrer Erziehungswerte und -methoden besteht belegen die Ergebnisse aktueller Umfragen (z. B. die Ergebnisse der Umfrage der ELTERN-Gruppe, 2002; bzw. der Zeitschrift GEO, Kucklick, 2002; Lösel, Beelmann, Stemmler, Jausch, 2004; Smolka, 2007). Diese Unsicherheit besteht vor allem im Hinblick auf die Vermittlung klarer Regeln und Grenzen. Viele Eltern fühlen sich überfordert in der Anwendung und Dosierung dieser Erziehungsmethoden, die u. a. aufgrund einer grundsätzlich begrüßenswerten Liberalisierung des Eltern-Kind-Verhältnisses in den letzten Jahrzehnten in Frage gestellt wurden (Schneewind u. Ruppert, 1995).

Erfreulicherweise findet die Feststellung dieser Missstände neuerdings zunehmend Niederschlag in der Entwicklung, Implementierung und Evaluierung von Präventionsprogrammen im Bereich der Elternkompetenzen – sowohl international als auch im deutschsprachigen Raum (Beelmann, 2006). Der vorliegende Beitrag soll einen Überblick über die Beschaffenheit und Vielfältigkeit von Elternkompetenzen und Möglichkeiten zu deren Stärkung liefern, sowie den aktuellen Stand der Präventionsangebote in Deutschland beleuchten.

Um die Wirksamkeit von Maßnahmen zur präventiven Stärkung von Elternkompetenzen zu belegen, geht es nicht nur darum, im Rahmen kontrollierter Untersuchungen die intendierten Effekte bei den Eltern und ihren Kindern nachzuweisen. Darüber hinaus bedarf es fundierter Informationen darüber, dass präventive Maßnahmen – zumal wenn sie in großem Stil eingesetzt werden – einen gesellschaftlichen Nutzen erzeugen. Neben der nachgewiesenen Effektivität spielt dabei auch die Effizienz, d.h. die kostengünstige Durchführung präventiver Ansätze, sowie die Kosten-Nutzen-Bilanz eine Rolle. Letztere ist von besonderer Bedeutung, da es dabei um die für politische Entscheidungsträger wichtige Frage geht, welche ökonomischen Vorteile präventive Maßnahmen im Vergleich zu später anfallenden Kosten bei Eltern und deren Kindern erbringen, die nicht in den Genuss einer vorbeugenden Stärkung ihrer Kompetenzen gekommen sind und deswegen z. B. in erhöhtem Maße das Gesundheits- oder das soziale Sicherungssystem belasten (Debord, 2005). Auch wenn zur Klärung dieser Thematik keine einfachen

Lösungsansätze ausreichen, belegen die bislang hierzu verfügbaren Daten einen beachtlichen „return on investment“ für präventive Interventionen vor allem bei Risikofamilien mit Kindern im frühen Kindesalter (National Child Care Information Center, 2004; Reynolds, Temple, Robertson, Mann, 2002). In der Tat sind dies die besten Belege dafür, dass eine Unze Prävention mehr bewirken kann, als ein Pfund Therapie.

1.1 Was sind Elternkompetenzen?

Eltern benötigen eine breite Palette von Fähigkeiten, um ihre Kinder kompetent dabei zu unterstützen, dass sie sich – wie es im § 1 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes heißt – zu „einer eigenständigen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ entwickeln können. Neben dem grundgesetzlich festgelegten Recht und der Pflicht von Eltern, für die Pflege (d. h. vor allem die Befriedigung basaler kindlicher Bedürfnisse wie Nahrung, Wärme, Schutz) und *Erziehung* (d. h. vornehmlich die Vermittlung angemessener sozio-emotionaler Verhaltensweisen und Einstellungen ihrer Kinder) zu sorgen (vgl. Artikel 6 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland), hat sich mehr und mehr die Einsicht durchgesetzt, dass dies Eltern leichter gelingt, wenn sie eine positive *Beziehung* zu ihren Kindern aufbauen, was vor allem in einer respektvollen und fürsorglichen Haltung gegenüber ihren Kindern zum Ausdruck kommt. Darüber hinaus ist neuerlich eine in der Forschung über lange Zeit wenig berücksichtigte weitere Elternkompetenz in den Blick geraten. Diese weist Eltern als die primäre Instanz für die *Bildung* ihrer Kinder aus, womit gemeint ist, dass Eltern aktiv – und dies häufig in einem spielerischen Kontext – deren kognitive Entwicklung fördern (Schneewind, 2007a). Insofern liegt es nahe, statt von elterlichen Erziehungskompetenzen allgemeiner von Elternkompetenzen zu sprechen.

Dies würde auch eher dem Definitionsversuch von Petermann und Petermann (2006, S. 1) entsprechen, der sich nach ihrer eigenen Aussage zwar auf Erziehungskompetenz (im Singular) bezieht, aber dennoch ein breiteres Spektrum an elterlichen Aufgaben umfasst, wenn es darum geht, „eine optimale Passform zwischen den altersgemäßen Bedürfnissen des Kindes und der Gestaltung der kindlichen Umwelt durch die Eltern herzustellen.“ (im Original fett). In den ersten Lebensmonaten handelt es sich dabei vor allem um eine bindungsförderliche Eltern-Kind-Beziehung, die sich vornehmlich an den kindlichen Bedürfnissen orientiert und somit dem Kind neben der Befriedigung zentraler physischer Bedürfnisse ein Fundament von Urvertrauen im Sinne emotionalen und sozialen Aufgehobenseins vermittelt (Grossmann u. Grossmann, 2004). Mit zunehmendem Alter der Kinder gewinnt der Aspekt eines aktiven und kompetenten Umgangs im Sinne von Erziehung und Bildung an Bedeutung.

Allgemein gesprochen unterscheiden sich Kompetenzen im Bereich sozialer Beziehungen (insbesondere der Eltern-Kind-Beziehung) und kognitiver Anregungen von bloßen Fertigkeiten oder „skills“, die weitgehend habitualisierte bzw. mechanisch ablaufende Verhaltensmuster umfassen. Erziehungs- (und Beziehungs-) sowie Bildungskompetenzen verstehen sich dagegen als veränderungsoffene und situ-

ationsspezifische Handlungsdispositionen. Ein weiteres wichtiges Merkmal dieser Kompetenzen besteht darin, dass sie zumeist nicht auf der expliziten Verhaltensebene sichtbar sind, sondern vielmehr auf der Ebene internaler Repräsentationen oder Schemata existieren, die im Sinne von Selbstorganisationsdispositionen (Erpenbeck u. v. Rosenstiel, 2003) aktiviert und in sichtbares Verhalten umgesetzt werden können (Fuhrer, 2007; Schneewind, 2005a).

1.2 Komponenten von Elternkompetenzen

Im Bereich elterlicher Kompetenzen lassen sich wenigstens vier Kompetenzklassen unterscheiden, die man auf den Ebenen *Selbst*, *Kind* bzw. *Partner*, *Kontext* und *Handlung* ansiedeln kann (Schneewind, 2005b).

- Kompetenzen, die *selbstbezogen* sind, beinhalten zum einen das Erziehungs-, Beziehungs- und Bildungswissen der Eltern und zum anderen deren eigene Bedürfnisse, Wertvorstellungen und Formen der Selbstkontrolle (z. B. im Umgang mit Provokationen und Konflikten). Solche persönlichkeitsnahen Kompetenzen können am besten direkt durch die Reflexion über und Arbeit an den eigenen einschlägigen Erfahrungen der Eltern verändert und verbessert werden.
- Andere Kompetenzen, die weniger die eigene Person als die Beziehung zum *Kind* und zum *Partner* zum Gegenstand haben, sind zum Beispiel Empathiefähigkeit, Respekt, Unterstützungsbereitschaft oder das Zugestehen von Eigenständigkeit. Diese Kompetenzen gründen zum einen auf der direkten Eltern-Kind-Beziehung, aber auch auf der Paarbeziehung der Eltern. Wie vielfältige Forschungsergebnisse belegen, besteht eine enge Verknüpfung zwischen den familialen Beziehungen auf der Paar- und Eltern-Kind-Ebene: belastete Paarbeziehungen wirken sich direkt über den Mechanismus des Modelllernens und indirekt über eine Beeinträchtigung der Elternkompetenzen auf die Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen aus (Gabriel u. Bodenmann, 2006; Krishnakumar u. Buehler, 2003). So konnten Gabriel und Bodenmann (2006) nachweisen, dass elterliche Kompetenzen auf direktem und indirektem Wege externalisierendes und internalisierendes Problemverhalten beeinflussen, wobei individuelle und dyadische Copingstrategien eine vermittelnde Rolle spielen. Infolge einer Stresszunahme aufgrund begrenzter Elternkompetenzen kommt es zur Inanspruchnahme individueller und dyadischer Copingstrategien und – wenn diese dysfunktional sind – zu einer Häufung von Konflikten über den adäquaten Umgang mit Kindern, welche wiederum in Anlehnung an das Kaskadenmodell von Bodenmann (2000) kindliches Problemverhalten vorhersagen. Insofern sollte der Fokus von präventiven Maßnahmen neben der direkten Förderung der Eltern-Kind-Interaktion auch die Förderung individueller und dyadischer Stressbewältigungskompetenzen der Eltern umfassen.

- Die dritte Klasse von Elternkompetenzen fokussiert den Kontext und damit die Situationsangemessenheit des eigenen Handelns, womit u.a. auch die Auswahl und das Arrangement entwicklungsförderlicher Situationen gemeint sind. Mit anderen Worten: Eltern sollten für ihre Kinder – wenn möglich – einerseits positive Entwicklungsumwelten schaffen, andererseits aber auch ihre Kinder von schädlichen Einflüssen fernhalten bzw. potentielle Gefahrenmomente entschärfen. Dafür sind sowohl grundlegende entwicklungspsychologische Kenntnisse erforderlich als auch hinreichende sozio-materielle Voraussetzungen. Diese Voraussetzungen zu schaffen, liegt oft außerhalb der Macht der Eltern (z. B. infolge von Armut, Arbeitslosigkeit, Krankheit), was die sozial- und familienpolitische Dimension der Bedingungen von Elternkompetenzen deutlich werden lässt (Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen, 2005).
- Viertens schließlich werden *handlungsbezogene* Kompetenzen bedeutsam, wenn es darum geht, in konkreten Interaktionssituationen mit dem Kind das intendierte Verhalten auch tatsächlich umzusetzen. Hierzu gehören z. B. Kompetenzen wie das Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit, Entschlossenheit und Konsistenz des Handelns. Solche Kompetenzen können am besten durch strukturiertes Üben von Strategien im Umgang mit schwierigen Situationen unter Begleitung durch geschulte Helfer trainiert werden.

2 Familiäre Prävention

Wie eingangs erwähnt, belegen aktuelle Umfragen, dass etwa ein Viertel aller Eltern über häufige Probleme und Schwierigkeiten im Umgang mit ihren Kindern klagt. Ungefähr die Hälfte der befragten Eltern berichtet über Erziehungsunsicherheit und in etwa in gleichem Ausmaß wird angegeben, dass es an Konsequenz und Fähigkeit zum Grenzsetzen mangelt (vgl. Kucklick, 2002; Schneewind, 2005a; Schneewind u. Graf, 2005). Zudem enden in etwa 35 % der zum jetzigen Zeitpunkt geschlossenen Ehen in Trennung und Scheidung. Scheidungen und negative Formen der familialen Erziehung und Sozialisation erhöhen bei allen Betroffenen die Wahrscheinlichkeit für eine Reduzierung des physischen und psychischen Wohlergehens, wobei 10-20 % der Kinder und Jugendlichen bereits heute psychische Störungen mit klinischer Relevanz aufweisen (z. B. Depression, Essstörungen, Angststörungen, Hyperaktivität) (Lösel et al., 2004; Petermann et al., 2000). Die beeinträchtigte Qualität der Familienbeziehungen wiederum schlägt sich auch in einer Reduzierung des Funktionsniveaus in anderen Lebensbereichen nieder (z. B. im beruflichen, schulischen oder sozialen Bereich). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob jenseits von therapeutischen Maßnahmen, Möglichkeiten bestehen, frühzeitig unerwünschte Entwicklungen auf der individuellen und der Beziehungsebene aufzufangen bzw. eine Optimierung der persönlichen und der Beziehungsentwicklung im Kontext der Familie anzustreben.

2.1 Prävention als Zusammenspiel von Grundlagen-, Interventions- und Evaluationsforschung

In diesem Beitrag werden Programme zur Vermittlung von Elternkompetenzen vorgestellt und hinsichtlich ihrer wissenschaftlichen Fundierung und Effektivität beleuchtet. Die Vermittlung von Elternkompetenzen in unterschiedlichster Form und Struktur (z. B. in personalisierter oder nicht-personalisierter Form) bedarf eines wissenschaftlichen Fundamentes. Die Programme sollten nicht aufgrund subjektiver Überzeugungen in die Praxis umgesetzt werden, sondern den Ansprüchen eines wissenschaftlich fundierten Vorgehens genügen. Dies bedeutet, dass zwischen Grundlagen-, Interventions- und Evaluationsforschung ein systematischer Bezug hergestellt werden muss (Schneewind u. Graf, 2000, 2005).

Die *Grundlagenforschung* hat im Bereich der Eltern-Kind-Beziehungen in den letzten Jahrzehnten einen enormen Wissensfundus angehäuft, z. B. in der Tradition der Bindungstheorie (Grossmann u. Grossmann, 2004; Grossmann, Grossmann u. Waters, 2005), der sozialen Lerntheorie (Dishion u. Patterson, 1996; Patterson, Reid, Dishion, 1992) oder generell der Familien(system)theorien (Pinsof u. Lebow, 2005). Aufbauend auf diesem grundlagenwissenschaftlichen Erklärungswissen zur differentiellen Beschaffenheit und dem Verlauf von Eltern-Kind-Beziehungen, sollte nun die *Interventionsforschung* eine technologische Transformation dieses Wissens vornehmen und definierte Ziele der Beziehungsgestaltung herausarbeiten und z. B. in Manualen oder Erziehungsratgebern mit mehr oder minder konkreten Handlungsanweisungen darlegen. Neben einer guten Praxistauglichkeit ist dabei auch zu beachten, dass die Programme zum einen im Sinne einer „horizontalen Vernetzung“ in einer möglichst günstigen Kombination im Entwicklungsverlauf der Kinder und Jugendlichen angewendet werden und zum anderen eine Integration der Programme in das bestehende Versorgungssystem stattfindet, was einer „vertikalen Vernetzung“ entspricht (Beelmann, 2006).

Die *Evaluationsforschung* im Bereich der Vermittlung von Elternkompetenzen hat schließlich die Aufgabe, die im Rahmen der Interventionsforschung entwickelten Programme oder Verfahren zur Veränderung bzw. Stärkung von Elternverhalten hinsichtlich ihrer Effektivität und Effizienz zu überprüfen, was leider immer noch nicht zu einer Selbstverständlichkeit geworden ist (Lösel, 2006; Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen, 2005).

2.2 Formen der Prävention

Grundsätzlich lässt sich nach Caplan (1964) zwischen drei Varianten präventiver Intervention unterscheiden: (a) *primäre Prävention*, bei der es um die Stärkung von person- und beziehungspezifischen Kompetenzen im Sinne einer Entwicklungsoptimierung geht, (b) *sekundäre Prävention*, die die Vermittlung von problembewältigenden Kompetenzen angesichts erwartbarer Problemlagen wie Gewalt oder

Suchtverhalten in so genannten Risikopopulationen zum Gegenstand hat, (c) *tertiäre Prävention*, die im Sinne einer Rückfallprophylaxe nach einer therapeutischen Intervention sicher stellen soll, dass die Symptomatik nicht wieder auftritt (z. B. bei einem erfolgreich behandelten psychotischen Familienmitglied). Eine weitere Unterscheidung im Hinblick auf die Spezifität der Zielgruppe, ist die in universelle, selektive und indizierte Prävention (Munoz, Mrazek, Haggarty, 1996).

3 Beispiele für primäre Präventionsprogramme zur Stärkung von Elternkompetenzen

Bei der Darstellung der Programme kann es sich nur um einen Ausschnitt der jährlich insgesamt ca. 200.000 Angebote von rund 6.200 Elternbildungsinstitutionen in der Bundesrepublik Deutschland handeln (Lösel, 2006). Bei der Auswahl wurde darauf geachtet, dass die Programme nach den Standards der Evaluationsforschung geprüft wurden bzw. werden und einen gewissen Verbreitungsgrad aufweisen. Die in diesem Beitrag dargestellten Präventionsprogramme beziehen sich allesamt auf einen universellen Ansatz im Sinne von Munoz, Mrazek und Haggarty (1996) und wurden für den deutschen Sprachraum adaptiert bzw. entwickelt.

Generell zielt universelle Prävention – unabhängig vom Vorhandensein von Risikofaktoren – auf die gesamte Bevölkerung ab. Für den Bereich der Elternkompetenzen bedeutet dies, dass sich universelle Präventionsprogramme an Familien mit unauffälligen Kindern richten. Sie wollen diejenigen Haltungen und solche Verhaltensweisen von Eltern aufbauen und unterstützen, welche die Entwicklungspotentiale der Kinder optimal fördern. Risiken, die bei den Eltern zu Schwierigkeiten im Umgang mit ihren Kindern und bei den Kindern zu Entwicklungsproblemen führen können, sollen vermieden werden. Dabei wird zusätzlich unterschieden zwischen Angeboten auf *personalisierter* Ebene, die in Kursform unter Leitung eines Trainers/Coachs/Beraters durchgeführt werden, und Angeboten auf *nicht-personalisierter* Ebene, die mit Hilfe moderner Medien (z. B. TV, Internet, CD-ROMs/DVDs) Verbreitung finden.

Bei der Darstellung der Programme wird ein kurzer Überblick über deren theoretischen Hintergrund gegeben, der sich von bindungstheoretischen, humanistischen sowie kommunikations- und systemtheoretisch orientierten Ansätzen bis hin zu lerntheoretischen und verhaltenstherapeutischen Grundlagen erstreckt. Außerdem werden jeweils der Aufbau und die Besonderheiten der Programme sowie der gegenwärtige Stand ihrer Evaluation erläutert.

3.1 Universelle Präventionsprogramme auf personalisierter Ebene

Die im Folgenden dargestellten Programme zur universellen Prävention aus dem Bereich der Elternkompetenzen sind in Form von Elternkursen, Kinderkursen oder

kombinierten Angeboten auf dem Markt und werden gegliedert nach dem Alter der Zielgruppen-Kinder dargestellt.

SAFE® (Sichere Ausbildung für Eltern)

Beschreibung des Programms: Das Programm SAFE® ist ein bindungstheoretisch fundiertes Angebot und wurde von Brisch (2007) entwickelt. Es soll bereits am Ende der Schwangerschaft (20. Schwangerschaftswoche), sowie in der Nachgeburtszeit (bis zum Ende des ersten Lebensjahres) langfristig, eine sichere Bindung fördern bzw. negative Bindungsentwicklungen zwischen dem Säugling und seinen Eltern sowie die Weitergabe traumatischer Erfahrungen über Generationen verhindern. Wie aus der Bindungsforschung bekannt ist, stehen Komplikationen in der prä-, peri- oder postnatalen Phase in Zusammenhang mit dysfunktionalem, ängstlichem und hilflosen Verhalten der Mutter gegenüber ihrem Neugeborenen, u. a. beim Stillen, Füttern, Wickeln und Spielen (Lyons-Ruth u. Spielmann, 2004; Lyons-Ruth, Yellin, Melnick, Atwood, 2005). Dieses wiederum kann zu verschiedenen Störungen beim Kind führen: insbesondere zu emotionalen Störungen, zu desorganisiertem Bindungsverhalten und/oder Bindungs- und Empathiestörungen sowie anderen Verhaltensauffälligkeiten (Brisch, 2004). Um einer Chronifizierung solcher interaktionellen Schwierigkeiten vorzugreifen, setzt das Programm bereits in der Schwangerschaft – meist über den Kontakt zu Schwangerschaftsberatungen oder Geburtsvorbereitungskursen – ein. Das Programm besteht aus vier Modulen und wird in wöchentlich stattfindenden Gruppensitzungen – wenn erforderlich kombiniert mit einer individuellen Traumapsychotherapie – durchgeführt: In der pränatalen Phase wird anhand von Video-Interaktionsanalysen die Feinfühligkeit für Signale des Neugeborenen gestärkt sowie Stress-Coping mit den Eltern trainiert. In der postnatalen Phase des Programms werden sowohl individuelle als auch Gruppen-Videofeedback-Termine zur Analyse der Eltern-Kind-Interaktion angeboten und wichtige entwicklungspsychologische Informationen bereitgestellt. Zusätzlich steht eine Hotline zu den Gruppenleiterinnen zur Verfügung, um in akuten Belastungssituationen Hilfestellung geben zu können (z. B. wenn das Baby dauerhaft schreit).

Evaluation: Momentan wird eine prospektive randomisierte Längsschnittstudie durchgeführt, die die SAFE® Gruppenintervention im Vergleich zu einer herkömmlichen Schwangerschafts-, Geburtsvorbereitungs- und Stillbegleitung evaluiert (Brisch, 2007).

EFFEKT (Entwicklungsförderung in Familien: Eltern- und Kindertraining)

Beschreibung des Programms: „EFFEKT“ ist ein von Lösel und Mitarbeitern entwickeltes Programm, das einen Eltern- und einen Kinderkurs umfasst. Das Programm wurde im Rahmen der Erlanger und Nürnberger Entwicklungs- Präventionsstudie erstellt, die sich mit den Ursachen und dem Verlauf dissozialen Verhaltens befasst und darauf abzielende kind- und elternorientierte Präventionsmaßnahmen ent-

wickelt hat (Lösel, Beelmann, Jaurisch, Koglin, Stemmler, 2005; Lösel et al., 2004). Der Inhalt des Programms orientiert sich teilweise an den grundlegenden Arbeiten des „Oregon Social Learning Centers“ (Dishion u. Patterson, 1996; Patterson et al., 1992). „EFFEKT“ richtet sich an Eltern von Vorschulkindern, denen in fünf hochstrukturierten Gruppensitzungen die konsistente Anwendung operanter Erziehungstechniken vermittelt werden soll.

Evaluation: Das Programm wurde umfassend kurz- und mittelfristig evaluiert. Dabei zeigte sich, dass kurzfristig positive Effekte bei Problemen des Sozialverhaltens, der Hyperaktivität und bei emotionalen Problemen der Kinder festzustellen waren – und zwar vor allem wenn das kombinierte Eltern-Kind-Programm angewendet wurde. Die Langzeiteffekte (2 Jahre) in den verschiedenen Trainingsbedingungen waren weniger konsistent, auch hier schnitten jedoch die Kinder aus dem kombinierten Eltern-Kind-Programm am besten ab (Lösel, Beelmann, Stemmler, Jaurisch, 2006). (weitere Informationen unter www.effekt-training.de).

Starke Eltern - Starke Kinder®

Beschreibung des Programms: „Starke Eltern - Starke Kinder“® ist ein Elternkurs, der in Finnland konzipiert und vom Deutschen Kinderschutzbund verbreitet worden ist (Honkanen-Schobert, 2003). Die theoretischen Grundlagen des Programms beziehen sich auf die humanistische Psychologie, auf Adlers Individualpsychologie, auf Watzlawicks Kommunikationstheorie, Rogers Gesprächspsychotherapie und auf die systemische Familientherapie. Ausgewiesenes Ziel dieses Elternkurses ist es, psychische und physische Gewalt in der Familie durch die Stärkung von Elternkompetenzen zu verhindern oder zumindest zu reduzieren. Zum anderen wird Wert darauf gelegt, die Rechte und Bedürfnisse von Kindern aufzuzeigen, d. h. deren Schutz-, Mitsprache- und Mitbestimmungsrechte zu respektieren. Inhalte des Kurses sind u. a. die Auseinandersetzung mit den eigenen Wertvorstellungen und Erziehungszielen, das Reflektieren von mehrgenerationalen Prämissen und Glaubenssätzen sowie das Setzen, Verhandeln und Begründen von Grenzen. Die Vorgehensweise ist ressourcenorientiert und auf zehn bis zwölf Kurstermine mit je zwei bis drei Stunden konzipiert.

Evaluation: Erste Evaluationsstudien bestätigen, dass die Kurse zur Entlastung der Eltern, zu mehr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und die der Kinder sowie zu mehr Sicherheit und Zufriedenheit im familialen Miteinander beitragen (Schatz, 2000; Tschöpe-Scheffler u. Niermann, 2002). Eine Langzeituntersuchung steht zwar noch aus, ist jedoch von der Fachhochschule Köln geplant (Tschöpe-Scheffler, 2003) (weitere Informationen unter www.starkeeltern-starkekinder.de).

Familienteam

Beschreibung des Programms: Das Programm wurde von Graf und Walper (2002) entwickelt und richtet sich an Eltern von Kindergarten- und Grundschulkindern. Es

handelt sich um ein neuartiges Konzept, das auf bindungs- und systemtheoretischen Ansätzen basiert, sowie auf wissenschaftlichen Erkenntnissen über das Lernverhalten von Kindern und Eltern und die Wirksamkeit von Methoden der Elternbildung. Als Ziel wird genannt, einen autoritativen Erziehungsstil zu entwickeln, der liebevolle Zuwendung, Autonomieförderung und Grenzsetzen kombiniert. Das Programm umfasst acht Trainingseinheiten à drei Stunden mit Themenschwerpunkten wie z. B. *Grenzen setzen* oder *Elternallianz und Beziehungspflege in der Partnerschaft*. Im Mittelpunkt steht der Umgang mit unangenehmen Gefühlen (der Eltern und der Kinder) wobei der Aufbau der unterschiedlichen Themenblöcke der Reihenfolge entspricht, in der Eltern ihre Kinder beeinflussen können: Vorbild sein, die Beziehung pflegen, Problemen vorbeugen und erst dann „Brennpunkte angehen“.

Evaluation: Derzeit wird das Programm an mehreren Orten in Deutschland angeboten und wissenschaftlich begleitet. Ergebnisse der empirischen Wirksamkeitsprüfung stehen noch aus (Graf, 2005) (weitere Informationen: www.familienteam.org).

3.2 Universelle Präventionsprogramme auf nicht-personalisierter Ebene

Universelle Präventionsprogramme auf nicht-personalisierter Ebene sollen ein umfassendes und flächendeckendes Angebot zur Stärkung von Elternkompetenzen bieten, die im Sinne einer „public-health“-Initiative einen möglichst großen Kreis von Adressaten erreichen. Die im Folgenden dargestellten Angebote werden in multimedialer Form (CD-ROM, Internet, TV), d. h. ohne Kurs-Struktur, zur Verfügung gestellt und von Experten (Beratungsstellen, Lehrern, Erziehern) und Privathaushalten gleichermaßen genutzt.

Freiheit in Grenzen I, II, III

Beschreibung des Programms: Die drei von Schneewind entwickelten interaktiven CD-ROMS „Freiheit in Grenzen I, II und III“ (auch als DVDs erhältlich) sind ein medienbasiertes Angebot zur universellen Prävention für Eltern von Kindern in den Altersgruppen 3-6 Jahre, 6-12 Jahre und Jugendliche ab 12 Jahren (Schneewind, 2003, 2005c, 2007b). In kurzen Filmszenen können sich Eltern typische Erziehungsprobleme der jeweiligen Altersgruppe ansehen, wobei jeweils drei Lösungsmöglichkeiten angeboten werden, die ebenfalls filmisch dargestellt und kommentiert werden. Im Falle der Altersgruppe der Kleinkinder (3-6 Jahre) ist das zum Beispiel das Problem des *Nicht-ins-Bett-gehen-Wollens*, im Falle der mittleren bis späten Kindheit (6-12 Jahre) beispielsweise das Problem des *Nicht-Einhaltens von Vereinbarungen* und für das Jugendalter Problembereiche wie *Gewalt* oder der *Umgang mit Suchtmitteln*.

Der theoretische Kern von „Freiheit in Grenzen“ lässt sich mit dem Begriff des „*authoritative parenting*“, d. h. dem autoritativen Erziehungsstil nach Baumrind (1971), beschreiben. Gemeint ist damit, dass Eltern sowohl die kindlichen Bedürfnisse nach einem liebevollen, akzeptierenden und unterstützenden Verhalten be-

antworten als auch Grenzen setzen, sowie Erwartungen an ihre Kinder stellen, auf deren Einlösung sie konsequent bestehen. Die Gewährung von Eigenständigkeit ist darüber hinaus eine wichtige weitere Dimension des Konzeptes „Freiheit in Grenzen“ (Gray u. Steinberg, 1999). Sie soll es den Kindern und Jugendlichen ermöglichen, in altersangemessener Weise Erfahrungen als Konsequenzen ihres eigenen Handelns zu machen und damit zu selbstverantwortlichen und sozial kompetenten Persönlichkeiten heranzuwachsen.

Evaluation: Die CD-ROM „Freiheit in Grenzen“ für die Altersklasse der 6- bis 12-Jährigen wird derzeit in Zusammenarbeit mit den beiden Bayerischen Staatsinstituten für Frühpädagogik (München) und für Familienforschung (Bamberg) evaluiert. Erste Ergebnisse werden für Ende 2007 erwartet. Eine Marktanalyse zu den CD-ROMs für Eltern mit Kinder zwischen 6 und 12 Jahren und für Eltern von Jugendlichen hat ergeben, dass das Angebot sowohl im professionellen wie im privaten Kontext genutzt wird und dabei besonders die Erziehungstipps und die Kommentare zu den einzelnen Lösungsversuchen der Problemszenarien als sehr hilfreich empfunden werden (nähere Informationen hierzu im Internet unter www.freiheit-in-grenzen.org).

Das Online-Familienhandbuch

Bereits neun von zehn Haushalten in Deutschland verfügen über einen Computer und sieben von zehn Familien haben einen Internet-Zugang. Deshalb liegt es nahe, Informationen für Eltern zu allen interessierenden Bereichen (Kinder, Erziehung, Elternschaft, Gesundheit, etc.) online im Internet zur Verfügung zu stellen. Ein Angebot unter vielen ist die Internet-Seite „Stärkung der Erziehungskompetenz in der Familie – das Online-Familienhandbuch“ (siehe: www.familienhandbuch.de). Sie wird vom Staatsinstitut für Frühpädagogik (2001) in München betreut und bietet Eltern eine erste Anlaufstelle für Informationen zu Erziehungsfragen. Es ist ein Internet-basiertes Handbuch für Eltern, Erzieher, Lehrer und Wissenschaftler mit ca. 1.600 Artikeln und aktuellen Informationen zu Themen rund um die Kindererziehung und Familienleben. Darüber hinaus ist eine Stichwortsuche möglich und man kann in acht Sprachen Informationen abrufen sowie sich in einem Familienforum austauschen (Lachenmaier, 2006).

Die Super Nanny

Die Zuschauerquoten der RTL-Sendung „Die Super Nanny“ (und analog dazu der RTL II-Sendung „Die Supermamas“) sind durchgängig beachtlich. Fünf Millionen begleiteten den Start der „Super Nanny“ im September 2004 und seither bewegt sich der Zuschaueranteil recht konstant in diesem Bereich. Auffällig ist dabei der hohe Anteil an Kindern, die sich die Sendung ansehen (Theunert, 2007). Die „Super Nanny“ in Person der Diplom-Pädagogin Katharina Saalfrank arbeitet vor allem mit gestörten Familiensystemen, in denen Eltern es an den nötigen Fähigkeiten und

Fertigkeiten fehlt, den Unbeherrschtheiten ihrer Kinder Einhalt zu gebieten. Vor einem Kamerateam (das ca. 100 Stunden Filmmaterial in einer Familie aufnimmt, von dem dann letztendlich 45 Minuten in eine Sendung eingehen) greift die „Super Nanny“ vor allem auf Methoden der Auszeit für unangemessenes Kindverhalten, der Kontraktarbeit, des strukturierten Eltern-Coachings und des Video-Feedbacks zurück. Inzwischen liegen die Grundannahmen ihres Konzepts auch in Buchform vor (Saalfrank u. Blank, 2006).

Die Methoden und das Format der Sendereihe „Super Nanny“ wurden und werden nach wie vor kontrovers diskutiert. So verweist die Medienwissenschaftlerin Theunert (2007, S. 74 f) auf die „öffentliche Prostitution von Kindern“, die Eltern wie Kinder gleichermaßen diskriminiere, zu einer Missachtung der Rechte von Kindern beitrage und zu einer „langfristig wirksamen Stigmatisierung“ im familiären Umfeld führen könne. Des Weiteren bemängelt sie eine auf Dressur und Gehorsam reduzierte Erziehung, die einer „Ausbildung des autoritären Charakters“ Vorschub leiste.

Eine positivere Sicht zum Thema „Super Nanny“ vermittelt die Diplom-Soziologin Helming (2007) vom Deutschen Jugendinstitut. Sie verweist auf therapeutisch bewährte Prinzipien der Ressourcenaktivierung, realen Erfahrung, aktiven Unterstützung und Klärung eigener Motive und Ziele, die von der „Super Nanny“ angewendet werden und auch darauf, dass das Coaching der „Super Nanny“ es Eltern ermöglicht, „erfolgreiche Kindererziehung konkret zu erleben.“ Schließlich kommt Helming (2007, S. 102) zu folgendem Schluss: „Die Serie ‚Super Nanny‘ stärkt die ‚Salonfähigkeit‘ von Erziehungsberatung.“

Bei einer Abwägung der Argumente muss wohl einem Schutz der Persönlichkeitsrechte der Eltern und vor allem der Kinder Vorrang gegeben werden. Immerhin ist die Vermittlung von Elternkompetenzen ein Unterfangen, das in aller Regel ein hohes Maß an Privatheit und Vertraulichkeit voraussetzt und deswegen nicht einem kommerziell verwerteten „big brother“ Voyeurismus ausgesetzt werden sollte.

4 Programme und ihre Wirksamkeit im Vergleich

Beelmann (2006) fasst in seiner Übersichtsarbeit die einschlägigen Meta-Analysen der letzten Jahre zu Thema „Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen bei Kindern und Jugendlichen“ zusammen und kommt zu dem Schluss, dass von denjenigen Angeboten, die evaluiert wurden, eine überwiegende Mehrheit positive und zum Teil beträchtliche Wirkungen aufweist. Als eine zuverlässige mittlere Effektstärkenschätzung werden die Werte aus der Arbeit von Durlak und Wells (1997, 1998) ($\bar{d} = 0.34$ für universelle Prävention) zitiert, auch wenn diese auf etwas älteren Datenpools beruhen. Die Tatsache, dass sich in Meta-Analysen seit etwa zwei Jahrzehnten relativ stabil eine Effektstärke von $\bar{d} = 0.50$ zeigt – trotz zunehmendem Kenntnisstand und Verbesserung der Programme – könnte darauf zurückzuführen sein, dass sich die neueren Analysen zuverlässigerer und meist konservativerer Auswertungsmethoden und um-

fassenderer Messinstrumente bedienen, wodurch hohe Effekte für proximale Erfolgskriterien nivelliert werden. Neben den für Meta-Analysen bekannten Problemen (z. B. dem so genannte *publication bias*, der dazu führt, dass nicht publizierte Studien in den Meta-Analysen unberücksichtigt bleiben) ist kritisch zu sehen, dass es bislang kaum zuverlässige Daten über die Dauer von Präventionswirkungen gibt. Dies lässt gerade für früh einsetzende Präventionsprogramme (z. B. zur Gewaltprävention) die essentielle Frage nach der längerfristigen Vermeidung der eigentlichen Präventionsanlässe offen bzw. beantwortet diese nur bezogen auf einen relativ kurzen Zeitraum, der in der Regel zwischen ein bis drei Jahren liegt (Beelmann, 2006).

Des Weiteren liegt für Deutschland eine vom Bundesfamilienministerium in Auftrag gegebene flächendeckende „Bestandsaufnahme und Evaluation von Angeboten im Elternbildungsbereich“ vor (Lösel, 2006). Dabei konnten von ca. 30 % der befragten Einrichtungen auch Daten über Angebote erhoben werden, die sich explizit auf im engeren Sinne familienorientierte Präventionsmaßnahmen beziehen. Demnach wurden im Jahr 2004 knapp 28.000 derartiger Angebote durch die befragten Einrichtungen realisiert.

Weniger beeindruckend ist die Zahl kontrollierter Effektivitätsstudien von Präventionsprogrammen in Deutschland, die sich für einen Zeitraum von knapp 30 Jahren (1976 bis 2005) auf insgesamt 27 Untersuchungen belief, die allesamt eine personalisierte Angebotsform umfassen. Dabei zeigten sich sowohl für eltern- als auch für kindbezogene Maße generell geringe bis mittlere Effektstärken in der Größenordnung von $\bar{d} = 0.25$ bis $\bar{d} = 0.50$. Im Durchschnitt fielen die Effektstärken geringer aus, wenn es sich um universelle Präventionsprogramme handelt. Darüber hinaus ergab sich, dass die Wirksamkeit präventiver Maßnahmen im Laufe der Zeit zwar partiell erhalten bleibt, aber im Schnitt dennoch abnimmt, was die Notwendigkeit von Auffrischkursen verdeutlicht.

Wesentlich umfangreicher ist eine aus dem Jahr 2001 stammende US-amerikanische Meta-Analyse zur Wirksamkeit von Präventionsprogrammen im Bereich der Eltern-Kind-Beziehungen (Layzer, Goodson, Bernstein, Price, 2001; Goodson, 2005), die sich auf 260 Familienunterstützungsprogramme mit insgesamt 665 kontrollierten Studien bezieht. Auch hier beläuft sich die durchschnittliche Effektstärke auf $\bar{d} = 0.25$, wobei es jedoch zwischen den Programmen große Unterschiede gibt. Diese lassen sich auf eine Reihe moderierender Einflussgrößen zurückführen. So konnte nachgewiesen werden, dass die durchschnittlichen Effektgrößen sich verdoppelten, wenn die Maßnahme früh begann, das Programm Komponenten zur Selbstentwicklung der Eltern enthielt, die Eltern sich gegenseitig unterstützten, die Durchführung der Programme in Elterngruppen erfolgte und die Programme von professionellem Personal geleitet wurden. Aus solchen Befunden lassen sich somit konkrete Hinweise zur Optimierung der Programme ableiten.

Ein weiterer Evaluationsaspekt bezieht sich auf die eingangs bereits erwähnten Kosten-Nutzen-Analysen von Präventionsprogrammen, die auch in internationaler Perspektive sehr selten sind. Dies liegt vor allem daran, dass es sich in der Regel um langfristig angelegte Studien handeln muss, die eine Abschätzung der über den Einzelfall hinaus gesellschaftlich relevanten Effekte (z. B. Schulabbruch, Verluste an Steuereinkommen, Kos-

ten für Strafverfolgung und Gefängnisaufenthalte) ermöglichen. Insofern verwundert es nicht, dass vor allem die Vorläufer von antisozialem und delinquentem kindlichem Verhalten Gegenstand einer Reihe langfristiger Präventionsstudien unter Einbeziehung einer starken Elternkomponente waren. Dabei zeigte sich in kontrollierten Studien, dass die gesellschaftlichen Kosten, die für nicht behandelte Personen bzw. Familien anfallen, im Verhältnis von bis zu 10:1 die Kosten für die Durchführung der präventiven Maßnahmen übersteigen (Wise, da Silva, Webster, Sanson, 2005; Yoshikawa, 1995). Trotz der Komplexität und des Aufwands derartiger Studien ist es im Sinne eines erweiterten Evaluationskonzepts dringend erforderlich, in Zukunft die Gesamtkapitalrentabilität von präventiven Maßnahmen zur Stärkung von Elternkompetenzen und der damit verbundenen positiven Effekte für die nachwachsende Generation wissenschaftlich zu belegen.

5 Fazit und Ausblick

Auch wenn es immer noch eine gewisse Schwellenangst bei Eltern vor der Inanspruchnahme von präventiven und therapeutischen Angeboten gibt, kann insgesamt von einer positiven Entwicklung gesprochen werden, was Nachfrage und Angebot von Präventionsprogrammen zur Stärkung von Elternkompetenzen in Deutschland betrifft. Dabei trägt vor allem auch das Angebot auf der nicht-personalisierten „public health“ Ebene dazu bei, dass es zunehmend als Zeichen von Reife und Verantwortungsbewusstsein empfunden wird (und nicht etwa als Makel), wenn Eltern im Umgang mit ihren Kindern professionelle Hilfe in Anspruch nehmen bzw. sich vorbeugend zur Bewältigung schwieriger Situationen wappnen.

Trotz ermutigender und vielfältig belegter positiver Befunde der einschlägigen Präventionsforschung und der Nutzung präventiver Maßnahmen in der Anwendungspraxis bedarf es in Deutschland weiterer Anstrengungen, wissenschaftlich fundierte Ansätze zur Stärkung von Elternkompetenzen für alle Zielgruppen und Angebotsformen zu entwickeln, zu evaluieren und zu optimieren. Hierzu ist auf der Forschungsseite einer Intensivierung der anwendungsorientierten Grundlagenforschung und vor allem einer stärkeren – auch finanziellen – Unterstützung der grundlagenorientierten Anwendungsforschung im Sinne von kontrollierten Evaluationsstudien und Kosten-Nutzen-Analysen erforderlich.

Auf Seiten der Anwendungspraxis besteht in Deutschland zwar – wie oben dargestellt – ein durchaus breites Angebot an unterschiedlichen präventiven Maßnahmen zur Stärkung von Elternkompetenzen. Was jedoch fehlt, ist eine stärkere Koordination und Vernetzung dieses Angebots auf und zwischen den Ebenen des Bundes, der Länder und der Kommunen unter Einbeziehung der diversen Träger. Vor diesem Hintergrund bietet sich an, die u. a. auch vom Wissenschaftlichen Beirat für Familienfragen (2005) geforderte Gründung einer „Allianz zur Stärkung von Elternkompetenzen“ unter Berücksichtigung institutionenübergreifender Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Nachdruck in die Tat umzusetzen.

Literatur

- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1-102.
- Beelmann, A. (2006). Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen bei Kindern und Jugendlichen. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35, 151-162.
- Bodenmann, G. (2000). *Stress und Coping bei Paaren*. Göttingen: Hogrefe.
- Brisch, K. H. (2004). Der Einfluss von traumatischen Erfahrungen auf die Neurobiologie und die Entstehung von Bindungsstörungen. *Psychotraumatologie und Psychologische Medizin*, 2, 29-44.
- Brisch, K. H. (2007). Prävention durch prä- und postnatale Psychotherapie. In K. H. Brisch, T. Hellbrügge (Hrsg.), *Die Anfänge der Eltern-Kind-Bindung. Schwangerschaft, Geburt und Psychotherapie* (S. 174-195). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basis Books.
- DeBord, K (2005) Communication program value of family life and parenting education programs to decision makers. *Journal of Extension*, 43 (2), Article number 2IAW2 (online: <http://www.joe.org/joe/2005april/iws.shtml>).
- Dishion, T. J., Patterson, G. R. (1996). *Preventive Parenting with love, encouragement and limits. The preschool years*. Eugene, OR: Castalia.
- Durlak, J. A., Wells, A. M. (1998). Evaluation of indicated preventive intervention (secondary prevention) mental health programs for children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 26, 775-802.
- ELTERN-Gruppe. (2002). *FamilienAnalyse 2002*. Paderborn: Media-Print.
- Erpenbeck, J., v. Rosenstiel, L. (2003). Einführung. In J. Erpenbeck, L. V. Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung* (S. IX - XL). Stuttgart: Schäffer-Pöschel.
- Fuhrer, U. (2007). *Erziehungskompetenz*. Bern: Huber.
- Gabriel, B., Bodenmann, G. (2006). Elterliche Kompetenzen und Erziehungskonflikte. *Kindheit und Entwicklung*, 15, 9-18.
- Goodson, B. D. (2005). Parent support programs and outcomes for children. In R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. V. Peters (Eds.), *Encyclopedia on Early Child Development*. Quebec: Centre of Excellence for Early Child Development, 2005, 1-7. Online: <http://www.excellence-earlychildhood.ca/documents/GoodsonANGxp.pdf>.
- Graf, J. (2005). Familienteam - das Miteinander stärken. Elterntaining für ein glückliches und respektvolles Zusammenleben. In S. Tschöpe-Scheffler (Ed.), *Konzepte der Elternbildung - eine kritische Übersicht* (S. 115-135). Opladen: Barbara Budrich.
- Graf, J., Walper, S. (2002). *Familienteam - Das Miteinander stärken. Kurzleitermanual für den Elternkurs*. München: Department Psychologie der Universität München.
- Gray, M. R., Steinberg, L. (1999). Unpacking authoritative parenting: Reassessing a multidimensional construct. *Journal of Marriage and the Family*, 61, 574-587.
- Grossmann, K., Grossmann, K. E. (2004). *Bindungen - das Gefüge psychischer Sicherheit*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Grossmann, K., Grossmann, K. E., Waters, E. (2005). *Attachment from infancy to adulthood: The major longitudinal studies*. New York: Guilford Press.
- Hahlweg, K., Schröder, B., Luebke, A. (2000). Prävention von Paar- und Familienproblemen: Eine nationale Aufgabe. In K. A. Schneewind (Hrsg.), *Familienpsychologie im Aufwind - Brückenschlag zwischen Forschung und Praxis* (S. 249-274). Göttingen: Hogrefe.

- Helming, E. (2007). „Super Nanny“ und „Supermamas“ - Differenzieren statt dramatisieren. In K. Wahl, K. Hees (Hrsg.), *Helfen „Super Nanny“ und Co.? (S. 87-102)*. Berlin: Cornelsen.
- Honkanen-Schobert, P. (2003). *Starke Kinder brauchen starke Eltern. Ein Elternkurs des deutschen Kinderschutzbundes*. Berlin: Urania.
- Hurrelmann, K., Klotz, T., Haisch, J. (2004). *Lehrbuch Prävention und Gesundheitsförderung*. Bern: Huber.
- Krishnakumar, A., Buehler, C. (2003). Interparental conflict and parenting behavior. A meta-analytic review. *Family Relations*, 49, 25-44.
- Kucklick, E. (2002). Die hohe Kunst des Helfens. *GEO*, 4, 126-154.
- Lachenmaier, W. (2006). Familienbildung im Internet - am Beispiel des Online-Familienhandbuchs. In M. R. Textor (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern - Gemeinsam Verantwortung übernehmen (S. 135-142)*. Freiburg: Herder.
- Layzer, J. I., Goodson, B. D., Bernstein, L., Price, C. (2001). National evaluation of family support programs, Final report. Volume A: The meta-analysis. Cambridge, MA: Abt. Associates.
- Lösel, F. (2006). Bestandsaufnahme und Evaluation von Angeboten im Elternbildungsbereich. Abschlussbericht. Erlangen: Institut für Psychologie der Universität Erlangen-Nürnberg.
- Lösel, F., Beelmann, A., Jaurisch, S., Koglin, U., Stemmler, M. (2005). Entwicklung und Prävention früher Probleme des Sozialverhaltens: Erlangen-Nürnberger Studie. In M. Cierpka (Hrsg.), *Möglichkeiten der Gewaltprävention*. Göttingen: Vandenhoeck, Ruprecht.
- Lösel, F., Beelmann, A., Stemmler, M., Jaurisch, S. (2004). Soziale Kompetenz für Kinder und Familien: Ergebnisse der Erlangen-Nürnberger Entwicklungs- und Präventionsstudie: Erlangen: Institut für Psychologie der Universität Erlangen-Nürnberg.
- Lösel, F., Beelmann, A., Stemmler, M., Jaurisch, S. (2006). Prävention von Problemen des Sozialverhaltens im Vorschulalter. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35, 127-139.
- Lyons-Ruth, K., Spielmann, E. (2004). Disorganized attachment strategies and helpless-fearful profiles of parenting: Integrating attachment research with clinical intervention. *Infant Mental Health Journal*, 4, 318-335.
- Lyons-Ruth, K., Yellin, C., Melnick, S., Atwood, G. (2005). Expanding the concept of unresolved mental states: Hostile/helpless state of minds on the Adult Attachment Interview are associated with disrupted mother-infant communication and infant disorganization. *Development and Psychopathology*, 17, 1-23.
- Munoz, R. F., Mrazek, P. J., Haggarty, R. J. (1996). Institute of Medicine Report on Prevention of Mental Disorders. *American Psychologist*, 51, 1116-1122.
- National Child Care Information Center (2004). Cost-benefit analysis of quality child care. Vienna, VA (online: www.nccic.org/poptopics/index.html).
- Patterson, G. R., Reid, J. B., Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia.
- Petermann, U., Petermann, F. (2006). Erziehungscompetenz. *Kindheit und Entwicklung*, 15, 1-8.
- Petermann, F., Döpfner, M., Lehmkuhl, G., Scheithauer, H. (2000). Klassifikation und Epidemiologie psychischer Störungen. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie und -psychotherapie (S. 29-56)*. Göttingen: Hogrefe.
- Pinsof, W. M., Lebow, J. L. (2005). *Family psychology*. Oxford: University Press.
- Reynolds, A., Temple, J., Robertson, D., Mann, E. (2002). Age 21 cost-benefit analysis of the Title 1 Chicago Child-Parent Centers. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24, 267-303.
- Saalfrank, K., Blank, E. (2006). *Die Super Nanny. Glückliche Kinder brauchen starke Eltern*. München: Goldmann.

- Schatz, G. (2000). Befragung der Teilnehmerinnen des Elternkurses "Starke-Eltern-Starke Kinder". Katholische Stiftungsfachhochschule München.
- Schneewind, K. A. (2003). Freiheit in Grenzen. Eine interaktive CD-ROM zur Stärkung elterlicher Erziehungskompetenzen für Eltern mit Kindern zwischen 6 und 12 Jahren. München: 3c, Creative Communication Concepts GmbH.
- Schneewind, K. A. (2005a). „Priorität für die Familie“ durch familiäre Prävention. In J. Althammer (Hrsg.), Familienpolitik und soziale Sicherung (S. 25-37). Berlin: Springer.
- Schneewind, K. A. (2005b). „Freiheit in Grenzen“ - Pädoyer für ein integratives Konzept zur Stärkung von Elternkompetenzen. In M. Cierpka (Hrsg.), Möglichkeiten der Gewaltprävention (S. 173-200). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schneewind, K. A. (2005c). Freiheit in Grenzen. Eine interaktive CD-ROM zur Stärkung elterlicher Erziehungskompetenzen für Eltern von Jugendlichen. München: 3c, Creative Communication Concepts GmbH.
- Schneewind, K. A. (2007a). Sozialisation in der Familie. In K. Hurrelmann, M. Grundmann, S. Walper (Hrsg.), Handbuch der Sozialisationsforschung (S. 207-224). Weinheim: Beltz.
- Schneewind, K. A. (2007b). Freiheit in Grenzen. Eine interaktive CD-ROM zur Stärkung elterlicher Erziehungskompetenzen für Eltern mit Kindern im Vorschulalter. München: Preview Production GbR.
- Schneewind, K. A., Graf, J. (2000). Beziehungstrainings - Wissen und Handeln im Kontext von Partnerschaft und Familie. In H. Mandl, J. Gerstenmaier (Hrsg.), Die Kluft zwischen Wissen und Handeln (S. 157-196). Göttingen: Hogrefe.
- Schneewind, K. A., Graf, J. (2005). Familiäre Prävention. In D. Frey, C. Graf Hoyos (Hrsg.), Psychologie in Gesellschaft, Kultur und Umwelt (S. 107-113). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Schneewind, K. A., Ruppert, S. (1995). Familien gestern und heute: ein Generationenvergleich über 16 Jahre. München: Quintessenz.
- Smolka, A. (2007). Welchen Orientierungsbedarf haben Eltern? In K. Wahl, K. Hees (Hrsg.), Helfen „Super Nanny“ und Co.? (S. 44-58). Berlin: Cornelsen.
- Staatsinstitut für Frühpädagogik (2001). Stärkung der Erziehungskompetenz. Das Online-Familienhandbuch. <http://www.familienhandbuch.de>.
- Theunert, H. (2007). Erziehungsberatung via Fernsehen – Warum „Die Super Nanny“ kein Weg ist. In K. Wahl, K. Hees (Hrsg.), Helfen „Supernanny“ und Co.? (S. 71-77). Berlin: Cornelsen.
- Tschöpe-Scheffler, S. (2003). Elternkurse auf dem Prüfstand. Opladen: Leske & Budrich.
- Tschöpe-Scheffler, S., Niermann, J. (2002). Forschungsbericht – „Evaluation des Elternkurskonzeptes Starke Eltern-Starke Kinder“. Köln: Fachhochschule Köln.
- Wise, S., da Silva, L., Webster, E., Sanson, A. (2005). The efficacy of early childhood interventions. Melbourne: Australian Institute of Family Studies.
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (2005). Familiäre Erziehungskompetenzen. Weinheim: Juventa.
- Yoshikawa, H. (1995). Long-term effects of early childhood programs on social outcomes and delinquency. *The Future of Children*, 5, 51-75.

Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Klaus A. Schneewind und Dr. Julia Berkíč, Universität München, Department Psychologie, Persönlichkeitspsychologie, Psychologische Diagnostik und Familienpsychologie, Leopoldstr. 13, 80802 München.
E-Mail: schneewind@psy.uni-muenchen.de