



universität  
wien

# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Pilotstudie zur Evaluierung des Family Mentoring (FAME) -  
Programms von Big Brothers Big Sisters Österreich“

verfasst von / submitted by

Fiona Pehn, BSc

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

Wien, 2022 / Vienna 2022

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree  
programme code as it appears on the student  
record sheet:

UA 066 840

Studienrichtung lt. Studienblatt / degree  
programme as it appears on the student  
record sheet:

Masterstudium Psychologie UG 2002

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Martina Zemp

## Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung.....	4
Abstract.....	5
<b>1. Theoretischer Hintergrund.....</b>	<b>6</b>
<b>1.1. Elternschaft.....</b>	<b>6</b>
<i>1.1.1. Herausforderungen der Elternschaft.....</i>	<i>6</i>
<i>1.1.2. Konzepte guter Elternschaft.....</i>	<i>7</i>
<i>1.1.3. Unterstützung für Eltern.....</i>	<i>11</i>
<b>1.2. Eltern- und Familieninterventionsprogramme.....</b>	<b>12</b>
<i>1.2.1. Ökonomie von Eltern- und Familieninterventionsprogrammen.....</i>	<i>12</i>
<i>1.2.2. Effekte von Eltern- und Familieninterventionsprogrammen.....</i>	<i>14</i>
<i>1.2.3. Das Triple P-Positive Parenting Programm.....</i>	<i>17</i>
<i>1.2.4. Einflussfaktoren auf die Wirksamkeit von Eltern- und Familieninterventionsprogrammen.....</i>	<i>18</i>
<i>1.2.5. Barrieren von Eltern- und Familieninterventionsprogrammen.....</i>	<i>20</i>
<b>1.3. Mentoring.....</b>	<b>21</b>
<i>1.3.1. Wirksamkeit von Mentoringprogrammen.....</i>	<i>21</i>
<i>1.3.2. Einflussfaktoren auf die Wirksamkeit von Mentoringprogrammen.....</i>	<i>24</i>
<b>1.4. Das Family Mentoring-Programm von Big Brothers Big Sisters Österreich ....</b>	<b>26</b>
<i>1.4.1. Big Brothers Big Sisters.....</i>	<i>26</i>
<i>1.4.2. Das Family Mentoring-Programm.....</i>	<i>27</i>
<b>1.5. Die Wirkungsziele des Family Mentoring-Programms.....</b>	<b>29</b>
<i>1.5.1. Bessere Wahrnehmung der eigenen Erziehungskompetenzen.....</i>	<i>29</i>
<i>1.5.2. Bessere Wahrnehmung der Elternrolle und deren Wert.....</i>	<i>30</i>
<i>1.5.3. Bessere Wahrnehmung entwicklungsspezifischer Bedürfnisse der Kinder....</i>	<i>31</i>
<i>1.5.4. Besserer Umgang mit den eigenen Emotionen.....</i>	<i>31</i>
<i>1.5.5. Auswirkungen des Family Mentoring-Programms auf die Kinder.....</i>	<i>32</i>
<b>1.6. Zielsetzung der Pilotstudie.....</b>	<b>32</b>
<b>2. Fragestellungen und Hypothesen.....</b>	<b>33</b>
<b>3. Methoden.....</b>	<b>33</b>
<b>3.1. Untersuchungsdesign.....</b>	<b>33</b>
<b>3.2. Stichprobe.....</b>	<b>33</b>
<b>3.3. Untersuchungsdurchführung.....</b>	<b>35</b>
<b>3.4. Untersuchungsinstrumente.....</b>	<b>36</b>
<b>3.5. Statistische Auswertung.....</b>	<b>39</b>

<b>4. Ergebnisse</b> .....	<b>41</b>
<b>4.1. Anwendungsvoraussetzungen der t-Tests für abhängige Stichproben</b> .....	<b>41</b>
<b>4.2. Ergebnisse der t-Tests</b> .....	<b>41</b>
<b>4.3. Deskriptive Analyse</b> .....	<b>42</b>
<b>4.3.1. Tendenzen der Mittelwerte</b> .....	<b>42</b>
<b>4.3.2. Liniendiagramme</b> .....	<b>42</b>
<b>4.4. Hypothesenprüfung</b> .....	<b>45</b>
<b>4.5. Zusatzergebnisse</b> .....	<b>45</b>
<b>5. Diskussion</b> .....	<b>47</b>
<b>5.1. Interpretation der Ergebnisse und Einordnung in den Forschungskontext</b> .....	<b>47</b>
<b>5.2. Limitationen und Stärken der Pilotstudie</b> .....	<b>49</b>
<b>5.3. Praktische Implikationen</b> .....	<b>51</b>
<b>6. Konklusion</b> .....	<b>52</b>
<b>7. Referenzen</b> .....	<b>54</b>
<b>8. Abbildungsverzeichnis</b> .....	<b>64</b>
<b>9. Tabellenverzeichnis</b> .....	<b>65</b>
<b>10. Abkürzungsverzeichnis</b> .....	<b>66</b>

## Zusammenfassung

Eltern in ihren Erziehungsaufgaben zu unterstützen, zu stärken und zu entlasten, ist das Ziel zahlreicher Eltern- und Familieninterventionsprogramme weltweit. Nur wenige werden jedoch ausreichend auf ihre Wirksamkeit hin überprüft. Die vorliegende Pilotstudie zur Evaluation des Family Mentoring (FAME)-Programms der Organisation Big Brothers Big Sisters Österreich soll dazu beitragen, diese Forschungslücke zu schließen. Im Rahmen der Evaluation wurden die Auswirkungen des Programms auf die teilnehmenden Eltern und Kinder anhand folgender Variablen analysiert: Elterliche Erziehungskompetenzen, Zufriedenheit mit der Elternrolle, elterliche Sensitivität, elterliche Belastung sowie psychisches Wohlbefinden und Selbstwert der Kinder. Bei der durchgeführten Pilotstudie handelt es sich um eine empirische, nicht-experimentelle, quantitative Erhebung ohne Kontrollgruppe zu sechs Messzeitpunkten. Die Stichprobe setzt sich aus  $n = 10$  Elternteilen zusammen, welche das Programm von Oktober 2021 bis Februar 2022 absolviert haben. Die Ergebnisse zeigen keine signifikanten Unterschiede zwischen der Baseline-Messung ( $T_1$ ) und dem letzten Messzeitpunkt nach Abschluss des Programms ( $T_6$ ) hinsichtlich der abhängigen Variablen. Aus der Pilotstudie lassen sich dennoch wertvolle Implikationen für mögliche Folgestudien, wie die Durchführung dieser mit einer größeren Stichprobe, sowie für die Weiterführung des FAME-Programms mit Elterngruppen vor Ort und einer breiteren Zugänglichkeit für Familien mit weniger Ressourcen ableiten.

### **Abstract**

Supporting, strengthening and relieving parents in their parenting tasks is the goal of numerous parenting and family intervention programmes worldwide. However, only a few are sufficiently tested for their effectiveness. The present pilot study on the evaluation of the Family Mentoring (FAME) Programme of the organisation Big Brothers Big Sisters Austria is intended to contribute to closing this research gap. As part of the evaluation, the effects of the programme on the participating parents and children were analysed using the following variables: Parenting skills, satisfaction with the parenting role, parental sensitivity, parental stress as well as psychological well-being and self-esteem of the children. The conducted pilot study is an empirical, non-experimental, quantitative survey without a control group at six measurement points. The sample consists of  $n = 10$  parents who completed the programme from October 2021 to February 2022. The results show no significant differences between the baseline measurement ( $T_1$ ) and the last measurement point after completion of the programme ( $T_6$ ) with regard to the dependent variables. Nevertheless, valuable implications can be drawn from the pilot study for possible follow-up studies, such as conducting these with a larger sample, as well as for the continuation of the FAME Programme with on-site parent groups and wider accessibility for families with fewer resources.

## 1. Theoretischer Hintergrund

### 1.1. Elternschaft

An einer einheitlichen Definition von guter oder optimaler Elternschaft fehlt es in der Literatur. Dies trägt dazu bei, dass viele Eltern unter Druck stehen, einem Ideal der Elternschaft zu entsprechen (Jurczyk, 2018), wobei unklar ist, wie dieses eigentlich aussieht. Im Folgenden wird daher versucht, Schwierigkeiten von Eltern, verschiedene Konzepte von Elternschaft sowie Ansätze zur Unterstützung in diesem Kontext differenziert zu beleuchten.

#### 1.1.1. Herausforderungen der Elternschaft

Süßlin (2015) konnte anhand einer Befragung in Deutschland zeigen, dass fast die Hälfte aller Eltern zunehmende Schwierigkeiten in der Erziehung haben und in Erziehungsfragen mit Unsicherheiten kämpfen. Davon sind Eltern aus allen sozialen Schichten nahezu gleichermaßen betroffen. Vielfach wird in der Literatur zudem ein großer Erfolgsdruck hinsichtlich schulischer Leistungen beziehungsweise optimaler Bildung und Förderung der Kinder, aber auch in Bezug auf Erziehungsarbeit geschildert, welcher auf Eltern lastet (Ashdown & Faherty, 2020; Hartung et al., 2009; Jurczyk, 2018). Dies wird auf unterschiedliche Faktoren zurückgeführt. Darunter fallen unter anderem die entgrenzte Erwerbsarbeit, sich verändernde Konzepte der Kindheit und Erziehung und hohe Ansprüche an egalitäre Geschlechterbeziehungen. Verstärkend kommt hinzu, dass Elternschaft zunehmend als etwas Optimierbares und stets noch zu Optimierendes wahrgenommen wird (Jurczyk, 2018). Da sich das Wissen über bestmögliche Förderung kindlicher Entwicklung stets erweitert, so schreibt die Autorin weiter, wird auch die Idee des guten oder angemessenen Handelns durch Eltern in Bezug auf ihre Kinder umfassender diskutiert. Dabei sind mittlerweile auch Aspekte wie ein zu geringes Ausmaß an Förderung als Form der Vernachlässigung von wachsender Bedeutung. Von Eltern wird erwartet, ein hohes Maß an Sensibilität und Wissen in Bezug auf die Bedürfnisse ihrer Kinder aufzuweisen. Diese auf der einen Seite positive Entwicklung hin zu einer breiteren Wahrnehmung in Bezug auf die Relevanz kindlicher Förderung sowie günstiger Erziehung erzeugt auf der anderen Seite Druck auf Eltern durch die wachsende Anforderung, stets ‚richtig‘ zu handeln. Wohlgermerkt, ohne immer wissen zu können, wie solch ein optimales Handeln auszusehen hätte. Ashdown und Faherty (2020) plädieren dafür, generell von einer engen Definition davon, was als gute oder richtige Elternschaft gewertet wird, abzusehen. Die Anspannungen und Unsicherheiten, die mit Erziehungsfragen verbunden sind, würden durch eine solche Definition noch zusätzlich verstärkt werden. Die Autor\*innen

weisen zudem darauf hin, dass Definitionen von guter Elternschaft in vielen Fällen mit den Einstellungen und Verhaltensweisen mittelständischer, weißer Personen gleichgesetzt werden, ohne einen kulturellen Kontext miteinzubeziehen.

### ***1.1.2. Konzepte guter Elternschaft***

Die Anforderung an ein ‚optimales Elternsein‘ scheint unerreichbar, wenn man in Betracht zieht, dass Hoghughi (1998) treffend beschrieb, dass es zwar einen weitgehenden Konsens darüber gibt, was schlechte Elternschaft ist, nicht jedoch darüber, was gute Eltern ausmacht. Auch heute finden sich in der Literatur zahlreiche unterschiedliche Ansätze, die gute Elternschaft konzeptualisieren wollen.

Eines dieser Konzepte, welches ursprünglich von Winnicott (1965) beschrieben wurde, ist jenes der *good enough mother*. Damit möchte der Autor darauf hinweisen, dass es weder hilfreich noch realistisch ist, von Eltern Perfektion zu erwarten. Im Gegenteil betont er, dass ein Großteil der Mütter die Bedürfnisse ihrer Kinder in ausreichendem Ausmaß erfüllen. Daher sei es durchaus sinnvoll, dies anzuerkennen und im Zuge dessen von der vorherrschenden Idealvorstellung einer Mutter Abstand zu nehmen. Auf diesem Ansatz basierend definiert Hoghughi (1998) *ausreichend gute Elternschaft* als einen Prozess, der die kindlichen Bedürfnisse in Anbetracht der vorherrschenden kulturellen Standards, welche sich von Generation zu Generation verändern können, angemessen abdeckt. Der Autor betont zudem, dass seine Definition von *ausreichend guter Elternschaft* nicht nur biologische Elternteile miteinschließt. Alle Personen, die in die Versorgung oder Betreuung des Kindes miteingebunden sind, werden als Teil des Erziehungsprozesses angesehen. Demnach können hier beispielsweise Großeltern, erweiterte Familienangehörige, Freund\*innen, Nachbar\*innen oder Lehrer\*innen mitgemeint sein. Als grundlegende Bedürfnisse, die jedes Kind hat, beschreibt Hoghughi (1998) physische Versorgung, Ernährung und Schutz. Darüber hinaus werden drei Gruppen emotionaler Bedürfnisse formuliert. Die erste dieser Gruppen, welche Liebe, Zuwendung und Verbindlichkeit beschreibt, fasst zusammen, dass Kinder sich konsistent und bedingungslos geliebt fühlen müssen, um ein gesundes Bindungsverhalten entwickeln zu können. Die zweite Gruppe emotionaler Bedürfnisse beschreibt Kontrolle beziehungsweise das konsistente Setzen von Grenzen. Abhängig vom Entwicklungsstand des Kindes sollten Grenzen gesetzt werden, um den Umgang mit der Außenwelt zu erleichtern. Notwendig sind dabei klare Konsequenzen sowie ein konsistentes, für das Kind nachvollziehbares Verhalten. Mit der Erleichterung der Entwicklung, um dem Kind das

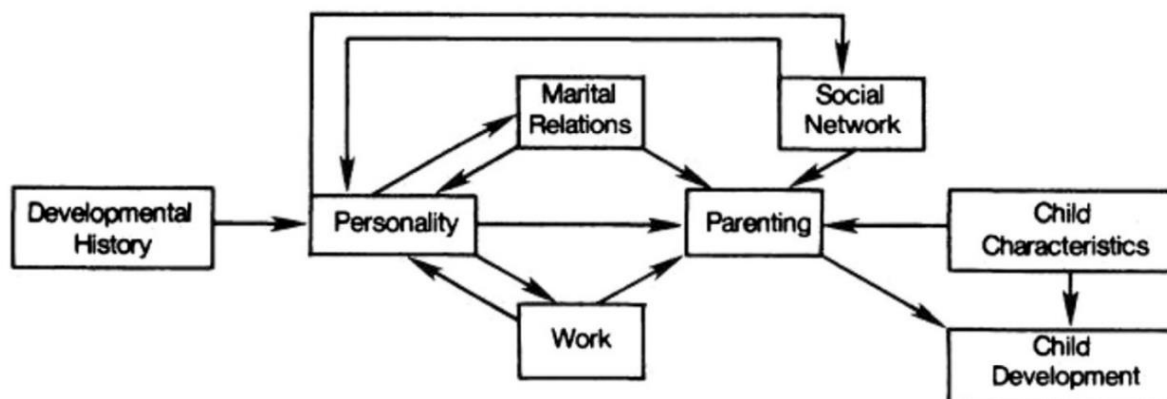
Erfüllen des eigenen Potenzials zu ermöglichen, beschäftigt sich die dritte Gruppe der kindlichen emotionalen Bedürfnisse. Als zu berücksichtigende Funktionsbereiche werden physische, intellektuelle, moralische, ästhetische und spirituelle genannt. *Ausreichend gute Elternschaft* bietet demnach vielfältige Stimulation in der frühen Kindheit, gefolgt von Engagement und Unterstützung für das Kind, bis das Erwachsenenalter erreicht wird. Werden die oben genannten Bedürfnisse langfristig erfüllt, kann das Kind zu einem emotional gefestigten, voll entwickelten, kompetenten Erwachsenen heranwachsen (Hoghughy, 1998).

*Positive Parenting* ist ein Konzept, das von Seay et al. (2014) mit guter Elternschaft gleichgesetzt wird, und von den Autor\*innen auf Basis der aktuellen Literatur neu definiert wurde. Sie beschreiben das Konzept als eine Beziehung von Eltern zu ihren Kindern, im Rahmen derer die Aspekte Fürsorge, Anleitung, Erfüllung der kindlichen Bedürfnisse, Lehre und Kommunikation konsistent und bedingungslos vorhanden sind. Grundvoraussetzungen für die Anwendung von *Positive Parenting* sind zudem elterliches Interesse am Kind sowie das Aufrechterhalten einer beständigen Beziehung. Die Fürsorge für das Kind sollte in einer responsiven Beziehung mit Bindung, Liebe, Mitgefühl, Wärme und Zuneigung stattfinden. Unter Anleitung verstehen die Autor\*innen das Setzen entwicklungsadäquater Grenzen mit Disziplin und das Vorleben, Gestalten und Regulieren des kindlichen Verhaltens. Das Erfüllen der kindlichen Bedürfnisse sollte sich durch das zur Verfügung stellen von Nahrung, Schutz, Hygiene, medizinischer Versorgung und finanzieller Unterstützung in einer sicheren Umgebung zeigen. Unter Lehre werden entwicklungsadäquate Aktivitäten und Spiele zur kognitiven Stimulation, angemessene Erwartungen an Lernaktivitäten, Sozialisation mit Freund\*innen und Anwesenheit des Kindes in der Schule zusammengefasst. Kommunikation mit dem Kind sollte sich durch Verbalisierung, aktives Zuhören und Respekt auszeichnen (Seay et al., 2014). Die Anwendung von *Positive Parenting* spielt erwiesenermaßen eine wichtige Rolle in der kindlichen Entwicklung und dem Lernen (Overton, 2015) und wirkt sich positiv auf soziale Kompetenzen, akademische Leistungen, Emotionsregulationsstrategien sowie internalisierende und externalisierende Verhaltensprobleme aus (Taraban & Shaw, 2018). *Negative Parenting*, bei dem die Aspekte von *Positive Parenting* nicht oder nicht ausreichend erfüllt werden, steht mit weniger guten Outcomes in ebendiesen Bereichen in Zusammenhang (Taraban & Shaw, 2018).

Taraban und Shaw (2018) erweitern ein Modell der Elternschaft, welches ursprünglich von Belsky (1984) aufgestellt wurde und bis heute vielfach empirisch bestätigt werden konnte.



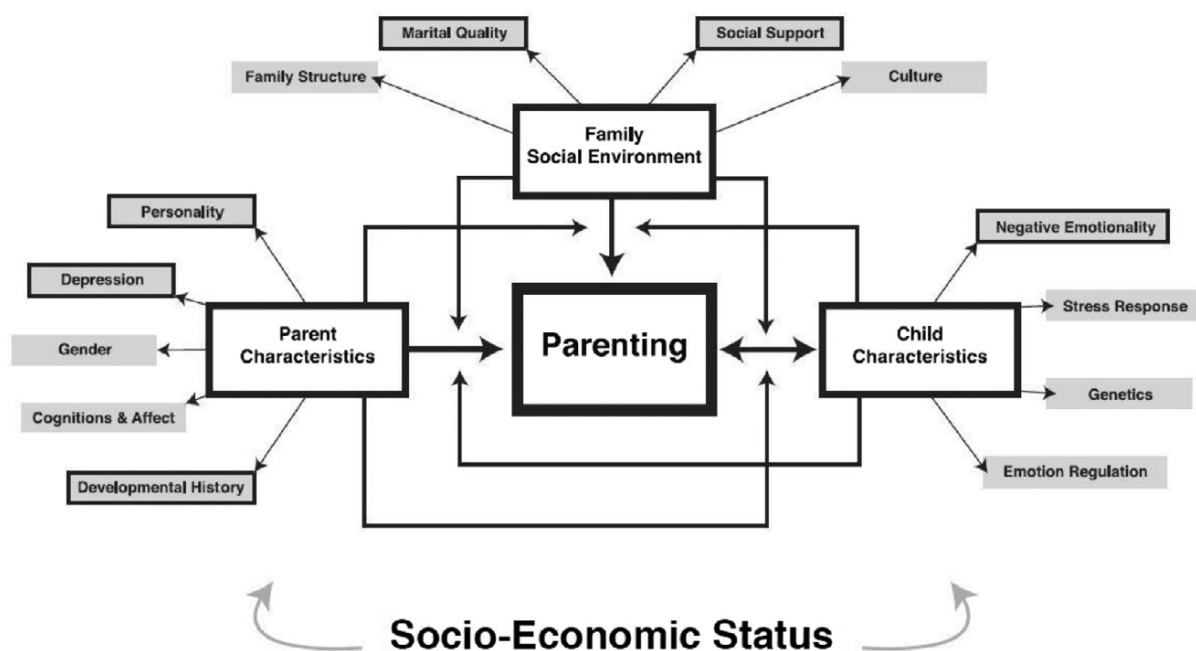
Dieses integrative Prozessmodell beleuchtet Elternschaft in einem breiteren Kontext, worin Charakteristiken der Eltern und Kinder sowie der soziale Kontext der Familie, insbesondere auch Stress- sowie Unterstützungsquellen, miteinbezogen werden, wie in Abbildung 1 zu sehen ist.



**Abbildung 1.** Belskys Prozessmodell der Elternschaft (Taraban & Shaw, 2018)

Belsky (1984) stellte Verbindungen zwischen spezifischen Prädiktoren und elterlichem Verhalten her. Im Rahmen der elterlichen Charakteristiken hob er insbesondere die Wichtigkeit der elterlichen Persönlichkeit und psychischen Funktionen (z. B. Depression) hervor. In Bezug auf die kindlichen Charakteristiken lag der Fokus auf schwierigem Temperament beziehungsweise negativer Emotionalität. Der Komponente des sozialen Kontextes, den Arbeitsgewohnheiten, Quellen der sozialen Unterstützung und der Partnerschaftsqualität maß Belsky besonders große Bedeutung bei. Unter sozialer Unterstützung wird nach Taraban und Shaw (2018) emotionale, informationelle und instrumentelle Unterstützung verstanden. Somit werden beispielsweise Ermutigung, Fürsorge, Ratschläge, aber auch finanzielle Unterstützung als soziale Unterstützung beschrieben. In der Forschung haben sich vor allem das Modell der direkten Effekte sowie das Puffereffekt- oder auch Stresspuffer-Modell als Erklärungsansätze dafür, wie sich soziale Unterstützung auf Elternschaft auswirken kann, etabliert (Brinkmann, 2021; Taraban & Shaw, 2018). Das Modell der direkten Effekte besagt, dass soziale Unterstützung sich direkt auf das individuelle Wohlbefinden auswirkt, während das Puffereffekt-Modell eine puffernde Wirkung bei psychischen Belastungen postuliert (Brinkmann, 2021). Dabei können Effekte, wie zum Beispiel psychische Beanspruchungen, durch soziale Unterstützung abgeschwächt oder gänzlich verhindert werden (Brinkmann, 2021). Entsprechend dem Puffereffekt-Modell, so schreiben Taraban und Shaw (2018), hat soziale Unterstützung einen stärkeren Einfluss auf das Erziehungsverhalten von Müttern, die

kontextuelle Stressoren, wie Armut, Diskriminierung oder Probleme der psychischen Gesundheit, erleben, als auf Mütter, die solchen Stressoren nicht ausgesetzt sind. Diese Annahme konnte durch Forschungsergebnisse bestätigt werden, die zeigen, dass sozialer Unterstützung analog zum Puffereffekt-Modell im Kontext von Stress größere Bedeutung zukommt und mit *Positive Parenting* bei obdachlosen Müttern sowie Müttern mit geringem Einkommen in Zusammenhang steht (Green et al., 2007). Darüber hinaus existieren allerdings auch Studien, die soziale Unterstützung und *Negative Parenting* positiv miteinander assoziieren (Taraban & Shaw, 2018). Die Autor\*innen betonen, dass möglicherweise nicht nur das Vorhandensein sozialer Unterstützung von Bedeutung ist, sondern insbesondere deren Qualität, Quelle und Inhalt in Bezug auf die Elternschaft. Des Weiteren würde soziale Unterstützung nicht für alle Eltern auf die gleiche Art und Weise wirken, wobei dem Kontext hier besondere Bedeutung zukommt. Taylor (2015) schrieb im Rahmen einer Studie, dass das Vorhandensein eines sozialen Netzwerks durch das ungefragte Erteilen von Ratschlägen oder Kritisieren von Erziehungsmaßnahmen anstatt unterstützend auch als zusätzlicher Stressfaktor wirken kann. Zhou und Taylor (2022) konnten mittels einer Studie mit alleinerziehenden Müttern des Weiteren zeigen, dass Unterstützung durch Freund\*innen sowie Unterstützung durch die Familie nicht füreinander kompensieren konnten und Freund\*innen daher eine möglicherweise unersetzbare Unterstützungsquelle darstellen. Gleichzeitig kommt sozialer Unterstützung bei Alleinerzieher\*innen besondere Bedeutung zu, da diese keine Unterstützung durch eine partnerschaftliche Beziehung erfahren (Zhou & Taylor, 2022).



**Abbildung 2.** Aktualisiertes Prozessmodell der Elternschaft (Taraban & Shaw, 2018)

Deutlich werden die zahlreichen Einflussfaktoren auf Elternschaft im durch Taraban und Shaw (2018) aktualisierten Prozessmodell der Elternschaft in Abbildung 2. Die Autor\*innen erweiterten das Modell der Elternschaft von Belsky (1984) um Moderationspfade zwischen den bereits existierenden Einflussfaktoren sowie den für sie zentralen Faktor des sozioökonomischen Status (SES). Ein niedriger SES beeinflusst die Gesundheit und das Wohlbefinden von Individuen und Familien negativ (Okafor et al., 2013). Zudem steht ein niedriger SES mit höheren Levels an alltäglichem und chronischem Stress in Zusammenhang, was wiederum das Wohlbefinden der Eltern untergräbt (Taraban & Shaw, 2018). Die Autor\*innen beschreiben einen niedrigen SES sowie in einem geringeren Ausmaß auch einen Minderheitenstatus als kontextuelle Faktoren, die die Zusammenhänge zwischen Stressoren und ungünstiger Erziehung verstärken. Zukünftige Forschung sollte jedoch noch stärker darauf eingehen, warum und wie SES Erziehung insbesondere in der frühen Kindheit beeinflusst (Taraban & Shaw, 2018).

### ***1.1.3. Unterstützung für Eltern***

Tschöpe-Scheffler (2005) fasst Wünsche, die Eltern selbst in Bezug auf Unterstützung im Erziehungsalltag haben, auf Basis einer narrativen Interviewstudie in vier Punkten zusammen. Der erste Punkt bezieht sich auf den Wunsch nach konkreten Hilfestellungen und Problemlösestrategien im Kontext von Konflikten, aber auch auf mehr Sicherheit im Erziehungsalltag. Der Wunsch nach Wissen und Informationen beispielsweise zu Entwicklungsphasen von Kindern, um die Bedürfnisse dieser besser nachvollziehen zu können, ist im zweiten Punkt formuliert. An dritter Stelle steht Selbsterfahrung und Selbstreflexion, insbesondere hinsichtlich der Ursachen von Konflikten und Interaktionsproblemen. Der Austausch mit anderen Eltern und das Erweitern des sozialen Netzwerks, um unter anderem Entlastung zu erfahren, wird als vierter Punkt genannt.

Diesen Wünschen kommt insbesondere in Hinblick auf Unterstützungsangebote für Eltern besondere Bedeutung zu. Jurczyk (2018) beschreibt, dass es derzeit zu einer verstärkten Inanspruchnahme solcher Angebote in Form von beispielsweise Ratgeberliteratur, Medien oder Elternkursen und -programmen kommt. Als Gründe dafür werden von der Autorin die Verwissenschaftlichung von Elternschaft sowie weniger verfügbares Erfahrungswissen innerhalb der Familie durch weniger Kinder sowie größere räumliche Distanzen zwischen den Generationen genannt.

## **1.2. Eltern- und Familieninterventionsprogramme**

Die Ziele präventiver Eltern- und Familieninterventionsprogramme werden von Hartung et al. (2009) folgendermaßen zusammengefasst: Mithilfe von Elternkursen oder -programmen soll persönliche Stärkung und Entlastung von Eltern und Erziehungsberechtigten erreicht werden, womit zugleich Entwicklungsressourcen und Schutzfaktoren der Kinder gestärkt werden. Hamari et al. (2022) beschreiben die Ziele von Programmen zur Unterstützung von Eltern als das Stärken und Stützen der elterlichen Fähigkeiten und das Fördern neuer Kompetenzen, um notwendige Fertigkeiten und Wissen zur Ausübung von Erziehungsaufgaben zur Verfügung zu haben. Die Ökonomie solcher Programme, deren Wirksamkeit sowie Einflussfaktoren auf diese werden im Folgenden näher betrachtet. Eingegangen wird zudem auf Barrieren, welche die Teilnahme an Eltern- und Familienprogrammen erschweren beziehungsweise verunmöglichen können.

### ***1.2.1. Ökonomie von Eltern- und Familieninterventionsprogrammen***

Taraban und Shaw (2018) sprechen sich dafür aus, Elternschaft im frühen Kindheitsalter besondere Bedeutung zukommen zu lassen. Die Autor\*innen begründen dies damit, dass während dieser Entwicklungsphase die Zusammenhänge zwischen positiven Outcomes der Eltern und Kinder im Vergleich zu späteren Entwicklungsphasen stärker sind. Dieser Umstand ist sehr wahrscheinlich darauf zurückzuführen, dass im frühen Kindheitsalter eine größere physische und psychische Abhängigkeit zwischen Kindern und Eltern beziehungsweise Erziehungsberechtigten besteht (Smith et al., 2007; Taraban & Shaw, 2018).

Auch ökonomische Faktoren sprechen für breitere Investitionen in Programme im frühen Kindheitsalter. Insbesondere hochqualitative Programme, die sich auf Kinder aus benachteiligten Familien konzentrieren, konnten positive Ergebnisse im späteren Alter in zahlreichen Lebensbereichen erzielen (Chevalier et al., 2006; Garca et al., 2020). Chevalier et al. (2006) beschreiben eine Intervention bei benachteiligten vier- bis fünfjährigen Kindern mit unterdurchschnittlichem Intelligenzquotienten. Die 30-wöchige Intervention bestand aus täglichen 150-minütigen Lernsessions sowie einem wöchentlichen Hausbesuch durch eine\*n Lehrer\*in, um die Mütter in den Lernprozess zu involvieren. Mitglieder der Versuchsgruppe wiesen im Alter von 35 Jahren ein höheres Einkommen, niedrigere Level minderjähriger Mutterschaft, kriminellen Verhaltens und Drogenabhängigkeit auf als vergleichbare Kinder ohne Intervention aus der Kontrollgruppe. Im Alter von 27 Jahren belief sich das Kosten-

Nutzen-Verhältnis der Intervention darauf, dass das Programm 5,70 US-Dollar für jeden ausgegebenen Dollar zurückbrachte. Rechnet man dies auf das restliche Leben der Studienteilnehmer\*innen auf, steigert sich der Betrag auf 8,70 US-Dollar, wobei der größte Teil davon auf die Reduktion der Kriminalität zurückzuführen ist. Auch Temple und Reynolds (2007) konnten für hochqualitative Programme für Kinder im Vorschulalter - die Chicago Eltern-Kind-Zentren, das High/Scope Perry Preschool Program und das Carolina Abecedarian Project - abhängig von den Vorannahmen ein Kosten-Nutzen-Verhältnis von 5,98 bis 10,15 US-Dollar errechnen. Kosten-Nutzen-Studien dieser Art verdeutlichen nicht nur, dass Investitionen in der frühen Kindheit einen Schlüssel zu Produktivität und wirtschaftlichem Wachstum darstellen können, sie bieten auch die Gelegenheit, alternative Investitionen in das Humankapital damit zu vergleichen (Chevalier et al., 2006). Allein in den USA werden 95% der Ausgaben im Gesundheitsbereich für Behandlung, nicht Prävention aufgewendet. Dies geschieht trotz der eindeutigen Forschungslage zur frühzeitigen Prävention, welche aufgrund der geringeren Inanspruchnahme teurer Behandlungen einen wesentlichen wirtschaftlichen Nutzen mit sich bringen würde (Heckman, 2012).

Auch Bodenmann (2013) spricht sich in diesem Zusammenhang für eine vermehrte Prävention und Gesundheitsförderung in Familien aus, anstatt zu warten, bis sich erste Zeichen von Schwierigkeiten zu schwerwiegenden Störungsbildern entwickeln. Berger und Font (2015) sehen die Notwendigkeit präventiver Programme gleichermaßen und beschreiben überdies die Möglichkeiten kindliche Gesundheit positiv zu beeinflussen als begrenzt, wenn ein Schaden bereits angerichtet wurde. Nach Bodenmann (2013) gäbe es genügend wissenschaftlich fundierte Programme, deren Wirksamkeit erwiesen ist, und mithilfe derer man diesem Prozess frühzeitig entgegenwirken könnte. Insbesondere plädiert er dafür, einen Fokus auf jene drei der vier Risikofaktoren für kindliche psychische Störungen zu legen, welche relativ leicht positiv beeinflussbar wären: Sensitivität, Erziehung und Partnerschaftsqualität. Auch die vermehrte Nutzung neuerer Medien sieht er als Vorteil dahingehend, dass auch zu einzelnen Komponenten niederschwellige Hilfestellungen geboten werden könnten, die einen hohen Nutzen und Wert mit sich bringen. Awan und Butterworth (2017) und Fisher et al. (2020) bestätigen dies, indem sie dahingehend eine breite empirische Basis beschreiben, dass Umweltfaktoren, insbesondere während der frühen Kindheit, Auswirkungen auf die Entwicklung während des gesamten restlichen Lebens haben können.

### ***1.2.2. Effekte von Eltern- und Familieninterventionsprogrammen***

Es ist wissenschaftlich gut belegt, dass hochqualitative Eltern- und Familienprogramme eine effektive und kostengünstige Möglichkeit darstellen, Erziehungsverhalten zu verbessern sowie die psychische Gesundheit von Eltern und die soziale und emotionale Entwicklung von Kindern zu steigern (Cullen et al., 2013). Familien- und Elternprogramme unterscheiden sich jedoch stark hinsichtlich ihres Aufbaus, der Schwerpunktsetzung, der Zielgruppe und dem Alter der Kinder. Daher ist es notwendig, die Wirksamkeit von Eltern- und Familienprogrammen differenziert und im jeweiligen Kontext zu betrachten. Insbesondere in Bezug auf die Zielgruppe ist die Bandbreite sehr groß und reicht von Programmen für alle Familien bis hin zu selektiven Programmen für bestimmte Risikogruppen. Kriterien für Zielgruppen können unter anderem vorab definierte Belastungsfaktoren oder Ressourcen innerhalb der Familie sein oder auch die Nationalität, der Aufenthaltsstatus und der Wohn- oder Geburtsort der Kinder (Sterzing, 2012). Ein weiterer Unterschied zwischen Programmen ist, ob die Kinder direkt miteinbezogen werden oder nur mit den Eltern beziehungsweise in den meisten Fällen mit einem Elternteil gearbeitet wird, was jeweils bei circa 50% der Programme in Deutschland der Fall ist (Sterzing, 2012). Die in Folge beschriebenen Effekte beziehen sich auf familiäre Outcomes, welche als Basis der Wirksamkeitsüberprüfung bei Interventionsprogrammen in der frühen Kindheit gelten (Hughes-Scholes & Gavidia-Payne, 2019), und von Bailey et al. (1998) als jener Nutzen definiert werden, den Familien infolge der Teilnahme an einem Interventionsprogramm in der frühen Kindheit erleben.

Das Systematische Training für Eltern und Pädagog\*innen (STEP-Elterstraining), welches insbesondere die Beziehung zwischen Kindern und ihren Bezugspersonen verbessern beziehungsweise stärken will, richtet sich an alle interessierten Eltern und Erziehungsberechtigten mit Kindern im Alter von bis zu 18 Jahren. Das Angebot bietet wöchentliche, zweistündige Treffen für jeweils sechs bis zwölf Teilnehmer\*innen an, wobei jedes Mal eine neue Wochenaufgabe bearbeitet wird (Sterzing, 2012). Eine Evaluation des Trainings in Deutschland konnte zeigen, dass die Bindungsqualität sowie das Gefühl erzieherischer Kompetenz der Eltern infolge der Teilnahme gestiegen war (Mazinik & Kluwe, 2007). Des Weiteren konnten positive Effekte auf das Selbstkonzept sowie das Stabilisieren der familiären Beziehungen gefunden werden (Hartung et al., 2009). Der Austausch in einer Gruppe wurde von den Teilnehmer\*innen als entlastend beschrieben, da Probleme durch das Ansprechen und Vergleichen relativiert und enttabuisiert werden konnten (Sterzing, 2012).

Anhand einer groß angelegten, quasi-experimentellen Studie mit Kindern und Jugendlichen im Alter von elf bis 14 Jahren und deren Familien konnten Sánchez-Prieto et al. (2020) eine statistisch signifikante Verbesserung der Resilienz der Kinder und Jugendlichen sowie weniger familiäre Konflikte nach der Teilnahme an einem sechswöchigen Familienprogramm zeigen. Zudem wurde nach Abschluss des Strengthening Families Programm eine Steigerung von familiärer Involviertheit und *Positive Parenting* festgestellt (Sánchez-Prieto et al., 2020).

Cullen et al. (2013) berichten über die Evaluation von Elterninterventionsprogrammen in Großbritannien im Zeitraum 2006 bis 2011, welche den Fokus auf Kinder, die ein gesteigertes Risiko für antisoziales Verhalten zeigten, legten. Eingesetzt wurden folgende Programme: Triple P, Incredible Years, Families and Schools Together, Strengthening Families und Strengthening Families, Strengthening Communities. Es ergaben sich signifikante ( $p < .01$ ) Verbesserungen für sämtliche erhobene Maße für Eltern, die an einem der Programme teilgenommen hatten mit mittleren bis großen Effektstärken ( $d = 0.59 - 0.85$ ) nach Cohen (1988). Auch das Verhalten der Kinder, welches durch die Eltern bewertet wurde, verbesserte sich signifikant ( $p < .01$ ), wobei die Effektstärken geringer waren. Die Eltern gaben an, sich durch die Teilnahme neues Wissen und Fähigkeiten angeeignet zu haben, was sich positiv auf das Familienleben, die zwischenmenschlichen Beziehungen zwischen Eltern und Kindern und zwischen Erwachsenen im selben Haushalt ausgewirkt habe. Für die Mehrheit der Eltern trug insbesondere die Erkenntnis wesentlich zur Veränderung bei, dass elterliches Verhalten von immantener Wichtigkeit für Eltern-Kind-Beziehungen ist und Eltern ihr eigenes Verhalten ändern müssen, um diese Beziehungen zu verbessern. Eine Mutter gab dazu Folgendes an:

I was raising my voice willy nilly and I didn't realize, I wasn't present enough to see how that was making him feel, how threatening that was, and some of the role plays and some of the things we did here made me see... I was shouting and screaming and everything, but now, just the fact that I don't raise my voice now has changed everything. I'm mummy and he's safe, and he feels safe, and he gives that off. It's completely different. (Cullen et al., 2013, S. 1038)

Die teilnehmenden Eltern konnten Vertrauen in ihre erzieherischen Fähigkeiten fassen, geeignetere Eltern- und Kinderrollen aufbauen oder neu gestalten und die Eltern-Kind-Beziehungen verbessern (Cullen et al., 2013). Ein Elternteil beschrieb die Veränderung mit diesen Worten:

I now actually stop what I am doing and listen to them or say things like 'let me just finish this washing up and I'm all yours'. They ask you something while you're washing up... it's always, 'just a minute'. I think more about how they are feeling and not just what I've got to do. That has improved a lot in my relationship with my daughter. (Cullen et al., 2013, S. 1038)

Die verbesserten Beziehungen zwischen Eltern und Kindern, die kinderzentrierte Zeit, die von den Eltern eingerichtet wurde, adäquates Setzen von Grenzen sowie angemessene Eltern- und Kinderrollen trugen somit zu einer insgesamt gesteigerten Qualität des Familienlebens bei (Cullen et al., 2013).

Auch Shen et al. (2017) konnten ein verbessertes familiäres Wohlbefinden und verbesserte Kommunikation innerhalb der Familie infolge des Learning Families Project in Hongkong feststellen. Das gemeinschaftsbasierte Interventionsprogramm wurde im Rahmen einer quasi-experimentellen Studie vor der Intervention, direkt nach Abschluss und sechs Wochen danach evaluiert. Für die Kommunikationszeit in der Familie ( $d = 0.10$ ) und die wahrgenommene Angemessenheit der Kommunikation ( $d = 0.24$ ) wurden signifikante Verbesserungen mit jeweils kleinen Effektstärken nach Cohen (1988) erhoben. Des Weiteren konnten die wahrgenommene Harmonie ( $d = 0.12$ ) und das Glück ( $d = 0.12$ ) innerhalb der Familie, ebenfalls mit kleinen Effektstärken (Cohen, 1988) und kontrolliert für Alter und Bildungsgrad, signifikant gesteigert werden (Shen et al., 2017).

Weitere Effekte zeigte das Prevention program for Externalizing Problem behavior (PEP), welches die mediiierende Funktion von *Negative Parenting* auf kindliches externalisierendes Problemverhalten im Vorschulalter deutlich machte (Hanisch et al., 2014). Das PEP-Programm fand wöchentlich über einen Zeitraum von zehn Wochen mit Gruppen von fünf bis sechs Eltern statt. Veränderungen im kindlichen externalisierenden Problemverhalten infolge einer Intervention wurden demnach am stärksten durch eine Reduktion von *Negative Parenting* in schwierigen Erziehungssituationen mediiert (Hanisch et al., 2014).

Auffallend ist, dass der überwiegende Anteil der berichteten Effektstärken bei einer kleinen bis mittleren Stärke nach Cohen (1988) liegt. Zudem fokussieren die meisten Studien auf kurzfristige Effekte und nur wenige Programme wurden mehrfach beziehungsweise ausreichend auf ihre Wirksamkeit überprüft (Bodenmann, 2013). Eine Ausnahme davon bildet das Triple P Programm, welches im Folgenden exemplarisch vorgestellt wird.



### ***1.2.3. Das Triple P-Positive Parenting Programm***

Das Triple P-Positive Parenting Programm (Triple P) von Sanders (1999) ist das laut Bodenmann (2013) am häufigsten international evaluierte Elterntaining, welches aufgrund der empirischen Evidenz auch von der World Health Organization (WHO) empfohlen wird. Das Programm ist auch im deutschsprachigen Raum weitreichend etabliert.

Das Triple P-Programm ist ein Präventionsprogramm zur Stärkung elterlicher Erziehungskompetenzen auf lernpsychologischer Basis (Bodenmann, 2013). Als Ziele werden die Erhöhung familiärer Schutzfaktoren sowie die Senkung von Risikofaktoren genannt, wodurch Kindern zu günstigen Entwicklungsbedingungen verholfen und emotionale Probleme und Verhaltensauffälligkeiten verhindert werden sollen. Das Triple P-Programm gibt es in verschiedenen Formaten, für Altersgruppen vom Säuglingsalter bis in die Adoleszenz und angepasst für verschiedene Zielgruppen (Sanders et al., 2014). Das Programm ist stufenweise aufgebaut, um das unterschiedliche Ausmaß an benötigter Unterstützung der Eltern berücksichtigen zu können. Eltern soll jene Unterstützung gegeben werden, die sie benötigen, wobei der Fokus auf der Stärkung und Förderung von Ressourcen und Selbstregulationskapazitäten liegt (Bodenmann, 2013). Konkret möchte das Triple P-Programm nach Bodenmann (2013) folgende Veränderungen bewirken: Eine Stärkung der Eltern durch das gemeinsame Festlegen von angemessenen Erziehungszielen und deren Adaption (Selbstmanagement), die Förderung der Selbstwirksamkeit der Eltern, um Probleme in der Erziehung selbst lösen zu können (Selbstwirksamkeitserwartung), eine Verschiebung von Attributionen von external, zum Beispiel Zufall, Glück oder Pech, zu internal, also bezogen auf das kindliche Verhalten (Attributionsstil), und verbessertes Wissen über Auslöser und Konsequenzen von dysfunktionalem Verhalten durch Kinder und Eltern (Psychoedukation).

Zumeist wird das Triple P-Programm als Abendkurs mit vier Abenden zu je zwei Stunden im Gruppensetting angeboten. Dabei werden die Teilnehmer\*innen unter anderem zu konkreten Verhaltensänderungen angeleitet und funktionales Erziehungsverhalten eingeübt. Auf die Abendkurse folgen vier Telefonkontakte, bei denen die Teilnehmer\*innen die Gelegenheit haben, Schwierigkeiten in der Umsetzung der gelernten Inhalte anzusprechen und Fragen zu klären (Bodenmann, 2013).

Wirksam erweist sich das Programm laut einer Meta-Analyse von Nowak und Heinrichs (2008) vor allem hinsichtlich einer Steigerung der elterlichen Kompetenzen, des elterlichen Befindens und einer Verringerung kindlichen Problemverhaltens. Die Effektstärken liegen im

geringen bis mittleren Bereich bis  $d = 0.50$  (Cohen, 1988). Eine Meta-Analyse von 116 Studien über einen Zeitraum von 33 Jahren von Sanders et al. (2014) zeigte kurzzeitige Effekte des Triple P-Programms für soziale, emotionale und Verhaltensoutcomes der Kinder ( $d = 0.47$ ), eine Verbesserung der Erziehungsmaßnahmen ( $d = 0.58$ ), der elterlichen Zufriedenheit und Selbstwirksamkeit ( $d = 0.59$ ), der elterlichen Anpassung ( $d = 0.34$ ) und der Elternbeziehung ( $d = 0.23$ ). Auch langfristig konnten für diese Parameter signifikante Verbesserungen festgestellt werden, wobei die Effektstärken jeweils etwas niedriger ausfielen.

Eine randomisiert-kontrollierte Studie von Prinz et al. (2009) machte mit ihren Ergebnissen besonders deutlich, inwiefern Präventionsangebote wie das Triple P nicht nur sinnvoll sind, sondern vor allem für die Kinder weitreichende positive Konsequenzen haben können. Die Autor\*innen berichten einen Vergleich von 18 Bezirken in den USA, wobei in der Hälfte der Bezirke das Triple P-Programm angeboten wurde. Anhand folgender Parameter wurden die Bezirke untereinander verglichen: Fremdplatzierungen von Kindern, Fälle diagnostizierter Kindesmisshandlung und Krankenhausaufnahmen von Kindern aufgrund von Verletzungen durch Misshandlung. Die Ergebnisse zeigten sich für alle drei Parameter signifikant, wobei die Effektstärken alle über  $d = 1.0$  lagen. Gerechnet auf 100.000 Kinder unter acht Jahren konnten in den Bezirken, in denen das Triple P angeboten wurde, 690 Missbrauchsfälle, 240 Unterbringungen in Pflegefamilien sowie 60 Krankenhausaufenthalte infolge körperlicher Misshandlung durch das Programm verhindert werden (Bodenmann, 2013).

#### ***1.2.4. Einflussfaktoren auf die Wirksamkeit von Eltern- und Familieninterventionsprogrammen***

**Setting.** Alles in allem können hochqualifizierte Elternprogramme als effektiv darin beschrieben werden, das familiäre Wohlbefinden als Ganzes zu steigern (Awan & Butterworth, 2017) und weitreichende positive Auswirkungen auf die Entwicklung der Kinder zu haben (Cullen et al., 2013). Dies trifft insbesondere dann zu, wenn sie in einem Gruppensetting stattfinden. Hartung et al. (2009) bezeichnen die Gruppe in diesem Zusammenhang als vorübergehende zusätzliche soziale Ressource. Lösel et al. (2006) machen des Weiteren darauf aufmerksam, dass Programme sich am wirksamsten erweisen, wenn Angebote für Eltern und Kinder kombiniert werden. Chevalier et al. (2006) betonen diesen Zusammenhang auch im Rahmen der Implementation von Programmen mit Lehrer\*innen und Eltern. Vielversprechend sind zudem Programme mit aufsuchendem Charakter und solche, die Treffen mit den Eltern im

Gruppensetting mit Besuchen im Zuhause der Familie kombinieren (Awan & Butterworth, 2017; Berger & Font, 2015).

**Soziale Unterstützung und sozioökonomischer Status.** Auch Dimensionen der sozialen Unterstützung haben nach Álvarez et al. (2021) einen Einfluss auf diverse Effekte von Interventionsprogrammen für Eltern. Formale Unterstützung wurde in der Studie der Autor\*innen mit positiven Veränderungen in der elterlichen Belastung in Zusammenhang gebracht, während informelle Unterstützung positive Veränderungen der Erziehungsmethoden vorhersagen konnte. Zudem spielt das Level an sozialer Unterstützung eine wesentliche Rolle dabei, ob ein Interventionsprogramm von Eltern überhaupt absolviert werden kann, da die Teilnahme im Fall geringer sozialer Unterstützung häufig an fehlenden Betreuungsmöglichkeiten für die Kinder scheitert (Álvarez et al., 2021; C. N. Baker et al., 2011). Darüber hinaus ist es Eltern, die mehr soziale Unterstützung erfahren, unter Umständen eher möglich, ihre Aufmerksamkeit auf die Programmziele und das Erlernen neuer Kompetenzen zu fokussieren (Álvarez et al., 2021). Miller et al. (2020) beschäftigten sich mit dem bisherigen Forschungsstand in Bezug auf die Prädiktoren der Teilnahme und Anwesenheit bei Eltern- und Familieninterventionsprogrammen. Sie schließen, dass einige Studien zwar auf eine erhöhte Teilnahme in Zusammenhang mit mehr wahrgenommenen Stressoren hindeuten, die meisten Studien allerdings ergeben, dass höhere Levels soziodemografischer Widrigkeiten, wie frühere Mutterschaft, alleinerziehend zu sein, ein geringes Einkommen oder ein niedriges Bildungsniveau, mit einer verringerten Teilnahme an diesen Programmen assoziiert sind.

**Inhalte, Implementation und Dauer.** Auf einer inhaltlichen Ebene erweisen sich jene Programme als besonders wirksam, die auf eine verbesserte Eltern-Kind-Beziehung, eine Verstärkung der emotionalen Kommunikation, die Anwendung der Technik des Time-Out sowie die Erhöhung der elterlichen Erziehungskompetenz abzielen (Bodenmann, 2013). Maßgeblich sind allerdings auch Faktoren wie eine gute Qualität in der Implementation, die insbesondere bei Risikogruppen einen Prädiktor für bessere Erziehungsstile und elterliche Kompetenzen nach einer Programmteilnahme darstellt, und mit einer höheren Anwesenheitsrate während des Programms einhergeht (Amorós-Martí et al., 2016). Die Adhärenz kann in manchen Fällen auch durch kurze, kompakte Eltern- und Familienprogramme verbessert werden. Dies konnte zum Beispiel mit dem Strengthening Families Program gezeigt werden, welches insgesamt sechs Treffen vorsieht (Sánchez-Prieto et al., 2020).

### ***1.2.5. Barrieren von Eltern- und Familieninterventionsprogrammen***

Generelle Probleme bei der Durchführung von Elterntrainingsprogrammen sind geringe Anmeldungsraten und in weiterer Folge eine geringe Teilnehmerate beziehungsweise Anwesenheit angemeldeter Eltern (C. N. Baker et al., 2011). Literatur zu Gründen dafür ist nur begrenzt verfügbar, wobei die Anwesenheitsrate bei nicht-alleinerziehenden Eltern sowie bei Eltern, deren Kinder externalisierende Verhaltensprobleme zeigen, etwas höher liegt (C. N. Baker et al., 2011; Heinrichs et al., 2005). Häufig werden logistische Probleme für die fehlende Anwesenheit angegeben (Heinrichs et al., 2005), wie beispielsweise lange Wege zum Angebot und geringe Mobilität oder auch fehlende Kinderbetreuung (Sterzing, 2012). Als Barrieren wirken demnach höchstwahrscheinlich ein geringer SES (Heinrichs et al., 2005) und limitierte soziale Unterstützung (C. N. Baker et al., 2011). Eine häufige Sorge, die dazu führen kann, dass Präventionsangebote von Eltern und Familien nicht wahrgenommen werden, ist jene um einen Eingriff in die Privatsphäre (C. N. Baker et al., 2011). Awan und Butterworth (2017) schreiben zudem, dass insbesondere ethnische Minderheiten in Großbritannien Präventionsprogramme deutlich seltener nutzen und das Format dieser Programme von den Communities möglicherweise nicht akzeptiert oder angenommen wird. Als Barrieren wirken hier zusätzlich Kommunikationsschwierigkeiten, unterschiedliche Werte und Erziehungsmethoden sowie die Angst, aufgrund der Wahl der Erziehungsmethoden stigmatisiert zu werden. Heinrichs et al. (2005) schlagen vor, unterschiedliche Rekrutierungsmethoden einzusetzen, um auch Hochrisiko-Familien aus sozioökonomisch benachteiligten Regionen zu erreichen und so den Einfluss auf die psychische Gesundheit von Kindern auch auf kommunaler Ebene zu verbessern.

Sterzing (2012) betont die Notwendigkeit niederschwelliger Zugangsmöglichkeiten insbesondere für sozial benachteiligte und bildungsferne Schichten. Zwei Hürden gelte es zu überwinden: Die Zugangshürde, also das Erreichen und Motivieren der Familien zur Teilnahme, und die Zielerreichungshürde, das heißt die Aufrechterhaltung der Motivation und das Erreichen der Ziele des Programms. Die Zugangshürde besteht neben hohen Kosten und mangelnder Information beziehungsweise Informationen in der Muttersprache häufig in der bereits erwähnten fehlenden Mobilität und Kinderbetreuungsmöglichkeiten. Weitere Barrieren können sein: Entmutigung, Überforderung, schlechte Erfahrungen durch Bildungsangebote, Schwierigkeiten in der Strukturierung des Alltags, Angst vor Blamage oder davor, Fehler zu machen, die weitreichende Konsequenzen, wie die Herausnahme des Kindes aus der Familie,

haben könnten, oder ein generelles Misstrauen gegenüber Anbietern von Unterstützungsangeboten (Sterzing, 2012). Die Autorin betont im Kontext sozial benachteiligter Familien die aufsuchende Arbeit als einen wichtigen Einflussfaktor auf die Entscheidung zur Teilnahme. Weitere Möglichkeiten zur niedrigschwelligen Gestaltung von Eltern- und Familieninterventionsprogrammen können geringe Teilnahmekosten, eine gute Erreichbarkeit des Angebots, eine genaue Beschreibung der Zielgruppe und des Angebots, diverse Anreize, wie beispielsweise Gutscheine, Sach- oder Geldgeschenke, die Option der anonymen Teilnahme, ein Kinderbetreuungsangebot vor Ort oder ein Fahrdienst sein. Auch Programme, die teilweise oder vollständig online stattfinden, werden evaluiert, um eine zusätzliche Zugangsmöglichkeit zu schaffen. S. Baker (2016) beispielsweise hat eine webbasierte Version des Triple P-Programms evaluiert und konnte signifikante Verbesserungen im elterlichen und kindlichen Verhalten bestätigen, insbesondere für Familien mit höherem Problemlevel zu Beginn der Intervention. Programmversionen wie diese könnten maßgeblich dazu beitragen, die Erreichbarkeit und Reichweite von Eltern- und Familieninterventionsprogrammen zu erhöhen (S. Baker, 2016).

### **1.3. Mentoring**

Ein Beispiel für gängige Fördermethoden für Kinder und Jugendliche sind Mentoringprogramme, wobei es für den Begriff Mentoring in der Literatur an einer einheitlichen Definition fehlt (Stöger & Ziegler, 2012). Im Folgenden wird Mentoring im Sinne von Ziegler (2009, S. 9) beschrieben als „eine zeitlich relativ stabile dyadische Beziehung zwischen einem erfahrenen Mentor [*sic*] und seinem [*sic*] weniger erfahrenen Mentee. Sie ist durch gegenseitiges Vertrauen und Wohlwollen geprägt, ihr Ziel ist die Förderung des Lernens und der Entwicklung sowie das Vorankommen des Mentee.“ Mentoringbeziehungen werden häufig als zusätzlicher Schutzfaktor oder als Ressource im Leben der Mentees beschrieben (de los Reyes et al., 2022).

#### ***1.3.1. Wirksamkeit von Mentoringprogrammen***

Berichte zur Wirksamkeit reichen von extrem wirkungsstarkem Mentoring bis hin zu Programmen, die lediglich auf niedrige bis moderate oder auch gar keine Effekte hinweisen (Stöger & Ziegler, 2012). Die Evaluierung von Mentoringprogrammen ist zudem methodologisch herausfordernd. Die Programme unterscheiden sich stark hinsichtlich der Dauer der Mentoringbeziehungen, der Altersgruppe der Mentees und der Zielsetzung. Darüber

hinaus werden die allermeisten Evaluationen mithilfe von Fragebögen durchgeführt, wodurch ein Verzerrung der Angaben durch beispielsweise soziale Erwünschtheit nicht ausgeschlossen werden kann (Braun & Oertzen, 2021). Aus diesen Gründen werden im vorliegenden Kapitel die Effekte von Mentoringprogrammen differenziert vorgestellt.

In einer Studie mit Kindern im Alter von fünf bis elf Jahren von Axford et al. (2021) konnten keine Effekte auf das Verhalten oder das emotionale Wohlbefinden festgestellt werden. Das Mentoringprogramm basierte auf zwölfmonatigem Mentoring im Einzelsetting und fand an fünf unterschiedlichen Orten in London statt. Die Zielgruppe waren Kinder, deren Eltern oder Erziehungsberechtigte und Lehrer Verhaltensprobleme berichteten. 16 Monate nach der Randomisierung konnten auf Basis einer Fremdbeurteilung durch die Eltern beziehungsweise Erziehungsberechtigten keine signifikanten Effekte auf die teilnehmenden Kinder gefunden werden.

Azuine und Singh (2019) dagegen berichteten von besseren akademischen Leistungen von Kindern und Jugendlichen im Alter von sechs bis 17 Jahren mit Mentor\*innen und einer geringeren Wahrscheinlichkeit dieser Gruppe, andere Kinder und Jugendliche zu mobben. Die Autor\*innen beschreiben das Mentoring als einen Schutzfaktor gegenüber riskantem Verhalten von Kindern und Jugendlichen. In den USA mobben 5.4% der Kinder und Jugendlichen ohne Mentor\*innen im Schulalter andere und 23% zeigen ein geringes schulisches Engagement (Azuine & Singh, 2019). In der beschriebenen Studie war es für Kinder und Jugendliche ohne Mentor\*innen um einen Faktor von 2.1 wahrscheinlicher, andere Kinder zu mobben, und um einen Faktor von 1.3 wahrscheinlicher, geringes schulisches Engagement aufzuweisen, als für Kinder und Jugendliche mit Mentor\*innen (Azuine & Singh, 2019).

Eine weitere Studie von Marino et al. (2020) wollte die *School Connectedness* sowie das Selbstwertgefühl von zehn- bis zwölf-jährigen Kindern in Norditalien untersuchen. Die *School Connectedness* bezieht sich auf das Gefühl der Zugehörigkeit und Nähe in der Schule, welches im Allgemeinen durch positive Interaktionen mit Lehrer\*innen und anderen Schüler\*innen entsteht (Karcher et al., 2008). In dieser Studie fand das Mentoring über einen Zeitraum von sieben Monaten statt. Die Mentor\*innen waren ausschließlich Universitätsstudent\*innen. Verglichen wurden die Kinder, die an dem Mentoringprogramm teilnahmen, mit ihren Mitschüler\*innen, die keine Intervention erhielten. Signifikante Effekte zeigten sich in der Erhöhung des Selbstwertgefühls der Kinder mit Mentor\*innen, während die

Effekte in Bezug auf die *School Connectedness* sich als nicht signifikant erwiesen (Marino et al., 2020).

Plourde et al. (2020) betrachteten im Rahmen ihres Reviews einen weiteren interessanten Effekt. Unterschiedliche Mentoringansätze stellten sich als hilfreich dabei heraus, soziale Fähigkeiten bei männlichen Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu verbessern. Diese beiden Faktoren beschrieben die Autor\*innen als wesentlichen Beitrag zu einer positiven Entwicklung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Zudem würde Mentoring von männlichen Jugendlichen und jungen Erwachsenen sich als Möglichkeit zur Senkung der Raten von Gewaltanwendung anbieten (Plourde et al., 2020).

Während recht breite Übereinstimmung darüber herrscht, dass Mentoring im Kindes- und Jugendalter positive Effekte auf die sozio-emotionale Entwicklung hat (Braun & Oertzen, 2021), werden im Folgenden noch Effekte auf das prosoziale Verhalten beleuchtet. Braun und Oertzen (2021) untersuchten diese Effekte mithilfe von Leistungsmaßen im Rahmen ihrer Evaluation des Mentoringprojekts *biffy Berlin – Big Friends for Youngsters*, einem durch die Organisation *Big Brothers Big Sisters of America* inspirierten Programm. In allen drei Bereichen, Empathie, kognitive Fähigkeiten und prosoziales Verhalten, schnitten die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen besser ab, wenn ihr\*e Mentor\*in anwesend war. Es bestand zudem ein positiver Zusammenhang zwischen der Dauer der Mentoringbeziehung und den kognitiven Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen. Dieser Effekt zeigte sich auch, wenn die Mentor\*innen nicht vor Ort waren. Für die Bereiche Empathie und prosoziales Verhalten konnte kein solcher Zusammenhang festgestellt werden.

Eddy et al. (2017) konnten anhand eines randomisierten, kontrollierten Versuchs die Effekte des professionellen Mentoringprogramms *Friends of the Children* über einen Untersuchungszeitraum von fünf Jahren betrachten. Das Programm richtete sich an Kinder im Kindergartenalter bis in die erste Klasse, bei denen ein Risiko für Anpassungsprobleme in der Adoleszenz festgestellt wurde. Die angestellten Mentor\*innen erhielten im Rahmen des Programms ein Training, Supervision und Unterstützung, um individuell mit einer kleinen Anzahl an Kindern arbeiten zu können. Regelmäßige Beurteilungen durch das Studienteam wurden im Abstand von jeweils sechs Monaten vorgenommen. Dabei stellten sich signifikant positive Effekte für die Teilnehmer\*innen am Mentoringprogramm heraus. Das Verhalten in der Schule wurde durch die Erziehungsberechtigten signifikant positiver bewertet und es wurden weniger Schwierigkeiten in der Schule angegeben. Darüber hinaus gab es Hinweise auf

eine Tendenz zu verbesserten emotionalen und verhaltensbezogenen Kompetenzen der Kinder in der Versuchsbedingung.

### ***1.3.2. Einflussfaktoren auf die Wirksamkeit von Mentoringprogrammen***

**Beziehungsqualität.** Als wesentlicher Einflussfaktor auf die Veränderungen im Rahmen von Mentoringprogrammen gilt die Beziehungsqualität zwischen Mentor\*innen und Mentees (Aresi et al., 2021). Nach Braun und Oertzen (2021) entsteht durch die regelmäßigen Treffen im Idealfall eine vertrauensvolle Beziehung zwischen den beiden. Dadurch wird es den Mentees möglich, sich in der Anwesenheit der Mentor\*innen sicher zu fühlen. Mit der Zeit und der wachsenden Erfahrung der Mentor\*innen lernen diese, wie sie ihre Mentees am besten unterstützen können. Sie lernen, auf ihre Mentees einzugehen und wann diese Ruhe brauchen oder motiviert werden wollen. Die Mentees dagegen erfahren, dass ihren Mentor\*innen ihr Wohlergehen wichtig ist und bauen Vertrauen in deren Einschätzung auf (Braun & Oertzen, 2021). Diese Beziehung ist es, die die Basis für die positiven Effekte auf die Kinder und Jugendlichen bildet. Da die Mentees ihre Mentor\*innen als Vorbilder sehen, lernen sie nicht nur durch das aktive Lehren der Mentor\*innen, sondern auch durch die Mentor\*innen als Modell (Eddy et al., 2017). Organisationen, die Mentoringprogramme anbieten, können zu einem guten Gelingen dieser insofern beitragen, als dass Voraussetzungen geschaffen werden, die das Risiko für Burnout reduzieren (Ellison et al., 2020) und die Kontinuität der Beziehung fördern (Ellison et al., 2020; Lachance et al., 2019). Hilfreich kann zudem das Erstellen adaptiver und ansprechender Arbeitspläne sein, das Gewährleisten beständiger Kommunikation und Konzentration auf den Aufbau von Kapazitäten (Lachance et al., 2019).

**Dauer der Mentoringbeziehung.** Weitgehende Übereinstimmung in der Forschung besteht auch darin, dass Mentoringbeziehungen, die über einen Zeitraum von mindestens zwölf Monaten bestehen, mehr und größere positive Effekte aufseiten der Mentees bewirken, als Mentoring über kürzere Zeiträume (Braun & Oertzen, 2021). Eine Studie in Dänemark erforschte den Zusammenhang zwischen der Dauer der Mentoringbeziehung und der elterlichen Wahrnehmung des Wohlbefindens der teilnehmenden Kinder im Rahmen des größten gemeinschaftsbasierten Mentoringprogramms (Damm et al., 2022). Jene Kinder, die für die Dauer von zumindest einem Jahr eine\*n Mentor\*in hatten, zeigten ein signifikant höheres Wohlbefinden. Keine signifikanten Unterschiede ergaben sich jedoch für Kinder, die eine\*n Mentor\*in für einen kürzeren Zeitraum hatten, sowie für Kinder ohne Mentor\*in auf der Warteliste. Vorhergehende Forschung, vorrangig aus Nordamerika, konnte zeigen, dass längere



Mentoringbeziehungen das Verhalten in der Schule verbessern sowie das Risikoverhalten verringern können (Damm et al., 2022). Eine Studie von Damm et al. (2022) deckt sich mit diesen Ergebnissen und hebt die Wichtigkeit der Mindestdauer einer Mentoringbeziehung von zwölf Monaten hinsichtlich des kindlichen Wohlbefindens hervor.

**Charakteristiken der Mentor\*innen.** Auch diverse Eigenschaften der Mentor\*innen können einen Einfluss auf die Mentoringbeziehung ausüben. Die Zufriedenheit der Mentor\*innen mit der Zusammensetzung ihrer Mentoringbeziehung mediiert teilweise den Zusammenhang zwischen der Nähe der Mentoringbeziehung und dem Vorhaben der Mentor\*innen, weiter am Programm mitzuwirken (Aresi et al., 2021). Mentor\*innen mit einem höheren Level depressiver Symptomatik bewerten die Zufriedenheit mit der Mentoringbeziehung niedriger und zeigen mehr Vermeidungsverhalten innerhalb dieser (Preston & Raposa, 2020). Im Gegensatz dazu korrelieren höhere Stresslevel im frühen Leben der Mentor\*innen mit einer größeren Zufriedenheit mit der Mentoringbeziehung und verringerten Beziehungsängsten aufseiten der Mentees (Preston & Raposa, 2020). Kearny und Levine (2020) berichten, dass die Effekte sowohl erzieherischer als auch beruflicher Vorbildwirkung besonders groß sind, wenn Mentor\*innen das gleiche Gender und denselben ethnischen Hintergrund wie ihre Mentees haben. Darüber hinaus zeigen sich signifikante Unterschiede auf die Wirksamkeit von Mentoring basierend auf dem Anteil männlicher Mentoren in einem Programm, schließen Raposa et al. (2019) in einer Metaanalyse. Ein größerer Anteil männlicher Mentoren stand mit größeren Effekten in Zusammenhang, ebenso wie ein größerer Anteil an Mentor\*innen, die in sozialen Berufen tätig sind. Keine Unterschiede zeigten sich dagegen für den ethnischen Hintergrund, den Studierendenstatus und das Alter der Mentor\*innen. Es ist jedoch schwierig, bei diesen Ergebnissen die Auswirkungen des Genders der Mentor\*innen und jenes der Mentees auseinanderzuhalten, da viele Mentoringprogramme sich um die Bildung gendergleicher Tandems bemühen (Raposa et al., 2019). Die Ergebnisse machen indessen deutlich, wie wichtig es ist, bei der Auswahl, der Vorbereitung und der Unterstützung von Mentor\*innen Faktoren zu berücksichtigen, die das psychosoziale Wohlbefinden und die emotionale Belastung betreffen (Aresi et al., 2021).

**Dauer der Treffen.** Weitere Ergebnisse der Metaanalyse von Raposa et al. (2019) beziehen sich auf die Erwartungen an die Dauer der Treffen, welche die Variabilität der Effekte der Programme vorhersagten. Programme, die eine längere Dauer der Treffen vorgaben, zeigten signifikant kleinere Effektgrößen. Unterschiede hinsichtlich der Wirksamkeit des Mentorings gab es keine aufgrund des Settings, der Länge der Programme, der Vorgabe bezüglich der

Häufigkeit der Treffen, der Vorbereitungsdauer der Mentor\*innen vor Programmstart, der geografischen Lokalisierung, der Struktur und der vorrangigen Zielsetzung der Programme. Raposa et al. (2019) heben hervor, dass realistische Erwartungen bezüglich der zeitlichen Belastung vonseiten der Mentor\*innen hilfreich für eine gute Wirksamkeit des Mentoringprogramms sein können. Programme, die Treffen über mehrere Stunden erwarten, könnten die Mentor\*innen, Mentees und deren Familien überlasten, wodurch sich das Risiko für Unzufriedenheit mit der Mentoringbeziehung sowie ein frühzeitiger Abbruch dieser erhöht (Raposa et al., 2019).

#### **1.4. Das Family Mentoring-Programm von Big Brothers Big Sisters Österreich**

Das Family Mentoring-Programm (FAME) von Big Brothers Big Sisters Österreich (BBBSÖ), welches im Rahmen der vorliegenden Pilotstudie evaluiert wurde, kombiniert die beiden beschriebenen Arten der Interventionsprogramme in Form eines Elternkurses und eines Mentoringprogramms für Kinder (Big Brothers Big Sisters Österreich, 2022).

##### ***1.4.1. Big Brothers Big Sisters***

Die Organisation entstand im Jahr 1904 als Big Brothers Big Sisters of America und gilt heute als das weltweit größte Mentoringprogramm, von dem über 200.000 Kinder und Jugendliche profitieren (Big Brothers Big Sisters International, n.d.). Seit 1994 ist die Organisation stetig gewachsen, bis sich in den 1990er Jahren der Bedarf an Mentoring außerhalb der Vereinigten Staaten von Amerika erhöhte. Daraus entstand 1998 die Organisation Big Brothers Big Sisters International (BBBSI), welche mittlerweile ebenfalls mehr als 30.000 Kinder und Jugendliche auf der ganzen Welt unterstützt. Das internationale Netzwerk von Big Brothers Big Sisters besteht nun in 15 Ländern weltweit: In Australien, Bermuda, Bulgarien, Kanada, den Kaimaninseln, Irland, Israel, den Niederlanden, Neuseeland, Polen, Russland, Südkorea, Trinidad und Tobago, den USA und Österreich (Big Brothers Big Sisters International, n.d.).

Big Brothers Big Sisters International (n.d.) beschreiben ihre globale Vision so, dass Kinder auf der ganzen Welt ihr Potenzial erkennen und eine bessere Zukunft für sich selbst, ihre Länder und die globale Gemeinschaft erschaffen. Als ihre Mission bezeichnet die Organisation darum, Kinder darin zu unterstützen, ebendieses Potenzial mithilfe von professionell gestützten Mentoringbeziehungen im Einzelsetting zu erreichen (Big Brothers Big Sisters Österreich, 2022). Konkret bildet und begleitet die Organisation Eins-zu-eins-

Mentoringbeziehungen zwischen jeweils einer erwachsenen Person und einem Kind oder Jugendlichen, die auf die individuellen Bedürfnisse des Mentees fokussieren (Big Brothers Big Sisters International, n.d.). BBBSÖ arbeitet bislang in den vier Bundesländern Wien, Niederösterreich, Oberösterreich und der Steiermark. Jährlich werden im Rahmen der angebotenen Mentoringprogramme um die 250 Tandems, bestehend aus jeweils einem\*einer Mentor\*in und einem Mentee, betreut. Im Jahr 2020 waren es beispielsweise 256 Tandems (Big Brothers Big Sisters Österreich, 2020). Aktuell werden von der Organisation vier Mentoringprogramme mit unterschiedlichen Schwerpunkten angeboten: Das Community Mentoring-Programm, das Schulmentoring-Programm, das Eltern Mentoring-Programm sowie das Family Mentoring-Programm (Big Brothers Big Sisters Österreich, 2020).

#### ***1.4.2. Das Family Mentoring-Programm***

Das FAME-Programm richtet sich an Familien mit mindestens einem Kind im Alter von drei bis sechs Jahren in herausfordernden Situationen. Unterstützt werden vorrangig Familien, denen es an sozialer Unterstützung durch beispielsweise ein familiäres Netzwerk fehlt, die einen Verlust oder andere einschneidende Erlebnisse hinter sich haben oder für die aus anderen Gründen wenige Ressourcen zur Verfügung stehen. Insbesondere werden Eltern angesprochen, die sich alleine fühlen, in der Erziehung unsicher sind oder eine Möglichkeit suchen, über Belastungen und Tabuthemen im Kontext der Erziehung zu sprechen (Big Brothers Big Sisters Österreich, 2022). Es handelt sich um ein Präventionsprogramm, welches nach Sterzing (2012) aufgrund der angestrebten Zielgruppe sowohl als universelle als auch als selektive Prävention beschrieben werden kann. Als universelle Prävention könnte das Programm bezeichnet werden, da sich das Angebot grundsätzlich an alle Eltern richtet, die an einer Teilnahme interessiert sind. Aufgrund der Tatsache, dass schwerpunktmäßig Familien mit geringen Ressourcen angesprochen werden sollen, könnte man das FAME-Programm allerdings ebenso der selektiven Prävention zuordnen, die sich gezielt an Risikogruppen richtet. Als Ziele des Programms werden insbesondere die Entlastung und Stärkung der Eltern beziehungsweise Erziehungsberechtigten beschrieben (Big Brothers Big Sisters Österreich, 2020) sowie die Unterstützung der Kinder durch individuelle Eins-zu-eins-Mentoringbeziehungen dabei, ihr Potenzial auszuschöpfen (Big Brothers Big Sisters Österreich, 2022).

Das kostenlose FAME-Programm besteht seit Herbst 2019 und fand seither zweimal jährlich statt, wobei die Durchgänge jeweils im Frühjahr und im Herbst starten. Über einen Zeitraum von sechs Monaten erhalten die Kinder Eins-zu-eins-Mentoring, wobei sie

durchschnittlich 1.5 Stunden pro Woche gemeinsame Zeit mit ihrem\*ihrer Mentor\*in verbringen. Der Zeitraum des Mentorings kann nach Ablauf der ersten sechs Monate und mit Einverständnis der Mentor\*innen und der Mentees und deren Familien einmalig um weitere sechs Monate verlängert werden. Als Mentor\*innen werden ehrenamtliche Personen rekrutiert. Voraussetzungen für eine Aufnahme als Mentor\*in gibt es bezüglich der Alters- und Berufsgruppe keine, da Kinder aufgrund ihrer Einzigartigkeit auch unterschiedliche Interessen und Bedürfnisse haben (Big Brothers Big Sisters Österreich, 2022). Lediglich ein Mindestalter von 18 Jahren sowie die Bereitschaft, sich für einen Zeitraum von sechs Monaten regelmäßig für den Mentee Zeit zu nehmen, ist notwendig. Infolge eines ausführlichen Aufnahmegesprächs mit den Interessent\*innen wird in Abstimmung zweier Pädagog\*innen oder Psycholog\*innen der Organisation entschieden, ob die Person sich als Mentor\*in eignet. Zusätzlich werden vorab Gespräche mit drei Referenzpersonen der Interessent\*innen geführt. Vor dem ersten gemeinsamen Treffen mit ihren Mentees nehmen die angehenden Mentor\*innen an einem durch BBBSÖ abgehaltenen Vorbereitungsworkshop teil. Erst wenn diese Schritte erfolgreich durchlaufen wurden, werden die Tandems einander vorgestellt. Durch monatliche telefonische Beratung und Gruppengespräche mit anderen Mentor\*innen und Psycholog\*innen und Pädagog\*innen von BBBSÖ werden die Mentor\*innen im weiteren Verlauf des Mentorings unterstützt. Zusätzlich können sich die Mentor\*innen jederzeit selbstständig telefonisch oder per Mail an ihre Ansprechperson innerhalb der Organisation wenden (Big Brothers Big Sisters Österreich, 2022).

Darüber hinaus werden im Rahmen des FAME-Programms insgesamt sechs Präsenztreffen der Eltern zu jeweils 2.5 Stunden mit zeitgleicher Betreuungsmöglichkeit für die Kinder organisiert. Folgende Themen werden dabei im gemeinsamen Austausch mit einer Elterntainerin erarbeitet:

- Ich als Mama/Ich als Papa: Ich spüre nach, was mir in meinem Leben, in meiner Familie, mit meinem Kind wichtig ist.
- Meine Gefühle/Deine Gefühle: So viele unterschiedliche Wahrnehmungen und Gefühle. Ich entdecke und erlebe meine eigenen Gefühle und die meines Kindes.
- Wie Kinder von uns lernen: Ich lerne die Faszination des kindlichen Lernens kennen und erkenne mich selbst darin wieder.
- Liebevoll Grenzen setzen: Ich finde heraus, wann und wo es brandheiß wird und erlebe Mitgefühl und Freundlichkeit mit mir selbst und meinem Kind.

- Meine Stärken/Deine Stärken: Ich erkenne meine eigenen Stärken, die meines Kindes und wir sind gemeinsam stolz darauf.
- Wir als Familie. Wir gehen gemeinsam auf Entdeckungsreise und finden dabei einen großen Schatz. (Big Brothers Big Sisters Österreich, 2022 Was? Wann? Wo?, Abs. 2)

Die Nutzung der Plattform FAME-Online wird den Programmteilnehmer\*innen zusätzlich angeboten. Hier werden regelmäßig themenspezifische Inhalte in Form von Texten und Videos zur Verfügung gestellt sowie ein Austausch zwischen den Eltern und der Organisation ermöglicht (Big Brothers Big Sisters Österreich, 2022).

### **1.5. Die Wirkungsziele des Family Mentoring-Programms**

BBBSÖ hat im Jahr 2019 in Kooperation mit der Organisation The Human Safety Net vier Wirkungsziele festgelegt, die mithilfe des FAME-Programms erreicht werden sollen:

1. Eine bessere Wahrnehmung der eigenen Erziehungskompetenzen,
2. eine bessere Wahrnehmung der Elternrolle und deren Wert,
3. eine bessere Wahrnehmung entwicklungsspezifischer Bedürfnisse der Kinder und
4. ein besserer Umgang mit den eigenen Emotionen.

Im Folgenden wird dargelegt, aus welchen Gründen die genannten Ziele von Bedeutung sind und inwiefern diese zu einer Stärkung der Eltern in ihren Erziehungsaufgaben und einer gesunden Entwicklung der Kinder beitragen können.

#### ***1.5.1. Bessere Wahrnehmung der eigenen Erziehungskompetenzen***

Im Rahmen der vorliegenden Pilotstudie wurden für das erste Ziel ‚Bessere Wahrnehmung der eigenen Erziehungskompetenzen‘ die Konstrukte elterliche Erziehungskompetenz sowie Selbstwirksamkeit als Indikatoren festgelegt. Elterliche Erziehungskompetenz gilt als wichtiger Ansatzpunkt in der Prävention kindlicher Verhaltensauffälligkeiten (Schwenger-Fink et al., 2020). Eine Studie von Zhong et al. (2020) konnte zeigen, dass Elternkompetenzen positiv und signifikant mit der kognitiven, sprachlichen, motorischen und sozio-emotionalen Entwicklung assoziiert werden, wobei der Zusammenhang zwischen Elternkompetenzen und der sozio-emotionalen Entwicklung am stärksten war. Schlechte elterliche Erziehungskompetenzen gelten zudem als wesentlicher Risikofaktor für die Misshandlung von Kindern (Belsky, 1993). Interventionen für Eltern konnten nach Knerr et al. (2013) erreichen, dass das Risiko und die Inzidenz für

Kindesmisshandlungen in einkommensschwachen Gebieten reduziert wurde. Gelungen ist dies durch die Verbesserung von *Positive Parenting*-Fähigkeiten und dem Anbieten effektiver, nicht-körperlicher Disziplinierungsformen (Knerr et al., 2013). Insbesondere diese Ansätze der gewaltfreien Disziplinierungsmaßnahmen stellen einen überaus wichtigen Prädiktor für niedrigere Levels aggressiven und risikoreichen Verhaltens aufseiten der Kinder dar (Dishion & Patterson, 2015). Diese eindeutige Forschungslage wird durch Longitudinalstudien bestärkt, welche responsive, konsistente Erziehungsstile als Schutzfaktor identifizieren, der insbesondere in einkommensschwachen Schichten als wertvoller Puffereffekt für Armut auf die kindliche Entwicklung fungiert (Knerr et al., 2013). Die Wahrnehmung der Eltern bezüglich ihrer Selbstwirksamkeit als Elternteil, einschließlich dem Gefühl, Kontrolle über die Anforderungen der Umwelt ausüben zu können, wirkt sich nicht nur positiv auf das elterliche Wohlbefinden (Márk-Ribiczey et al., 2016), sondern auch auf die kindliche Anpassung (Márk-Ribiczey et al., 2016) und die Entwicklung resilienter Einstellungen und Verhaltensweisen der Kinder aus (Sevigny & Loutzenhiser, 2010). Die elterlichen Selbstwirksamkeitserwartungen stehen zudem in einem positiven Zusammenhang mit der elterlichen Rollenzufriedenheit (Márk-Ribiczey et al., 2016).

### ***1.5.2. Bessere Wahrnehmung der Elternrolle und deren Wert***

Eine ‚Bessere Wahrnehmung der Elternrolle und deren Wert‘ wurde in dieser Pilotstudie durch Indikatoren der elterlichen Rollenzufriedenheit sowie der elterlichen Involviertheit untersucht. Die Relevanz der elterlichen Zufriedenheit mit der Rolle als Elternteil wird insbesondere dadurch deutlich, dass diese als zentral für Entwicklung und Wohlbefinden auf individueller und familiärer Ebene gilt (Mitchell, 2010). Die Autorin beschreibt weiter, dass Personen, die mit ihren Elternrollen glücklicher sind, eine allgemein bessere Gesundheit und ein besseres subjektives Wohlbefinden aufweisen als Personen mit weniger glücklichen Elternrollen. Davon beeinflusst sind unter anderem Faktoren wie die Häufigkeit von Depressionen, physischen Gesundheitsproblemen und Schwierigkeiten in der Partnerschaft (Mitchell, 2010). Özbiler und Beidođlu (2020) konnten in einer Studie mit Eltern von Kindern im Vorschulalter zeigen, dass jene Eltern, die mit Stress zu kämpfen hatten, der direkt mit der Elternrolle zusammenhing, niedrige Level emotionalen Wohlbefindens aufwiesen. In einer Studie von Oyarzún-Farías et al. (2021) hatten Personen ohne Partner\*innen und männliche Personen geringere elterliche Zufriedenheitswerte. Der Zusammenhang zwischen dem Gender und der Rollenzufriedenheit der Eltern ergibt in der Literatur allerdings kein eindeutiges Bild

(Oyarzún-Farías et al., 2021). Zufriedenheit mit der Elternrolle gilt als fundamental, um den intellektuellen, emotionalen und physischen Anforderungen der Elternschaft gerecht werden sowie den Zeit- und Energieaufwand aufbringen zu können (P. K. Coleman & Karraker, 2003). Shao et al. (2021) konnten im Rahmen einer Studie mit Eltern von Kindern im mittleren Schulalter eine positive Korrelation zwischen elterlicher Involviertheit und elterlicher Zufriedenheit feststellen. Moderiert wurde der Zusammenhang durch das Bildungsniveau der Elternteile sowie die Anzahl der Kinder, wobei der Moderationseffekt des Bildungsniveaus negativ und jener der Kinderanzahl positiv war (Shao et al., 2021). Für Kinder von Eltern mit höherer Involviertheit besteht zudem ein positiver Zusammenhang zu Beziehungen mit Gleichaltrigen (Ahmetoglu et al., 2020).

### ***1.5.3. Bessere Wahrnehmung entwicklungsspezifischer Bedürfnisse der Kinder***

Die ‚Bessere Wahrnehmung entwicklungsspezifischer Bedürfnisse der Kinder‘ wird im Rahmen der Pilotstudie anhand der elterlichen Sensitivität betrachtet, welche für den kindlichen Bindungsstil als wichtigster bekannter Prädiktor gilt (Zemp et al., 2019). Die Feinfühligkeit von Betreuungspersonen wurde erstmalig von Mary Ainsworth im Jahr 1977 als jene Fähigkeit beschrieben, die Bedürfnisse eines Kindes einfühlsam zu erkennen, adäquat zu interpretieren und prompt und angemessen darauf zu reagieren (Zemp et al., 2019). Die Art der Fürsorge, die ein Säugling erfährt, ist zentral für die Entwicklung eines inneren Arbeitsmodells menschlicher Interaktion, welches für das Kind über die gesamte Lebensspanne hinweg von Bedeutung ist und Auswirkungen auf dessen psychisches Befinden hat (Brandon et al., 2009). Durch sensitives Verhalten der Bezugspersonen können Kinder nicht nur adäquate innere Arbeitsmodelle sondern auch eine sichere emotionale Bindung sowie interne Kontrollüberzeugungen und günstigere Selbstwirksamkeitserwartungen entwickeln (Bodenmann, 2013). Kinder sensitiver Eltern haben zudem seltener psychische Probleme, bessere soziale Kompetenzen und eine höhere kognitive Leistungsfähigkeit (DePasquale & Gunnar, 2020). Auch hier kann elterliche Sensitivität als Puffer gegenüber dem Aufwachsen unter schwierigen Bedingungen (z. B. Armut) wirken (DePasquale & Gunnar, 2020).

### ***1.5.4. Besserer Umgang mit den eigenen Emotionen***

In Hinblick auf das vierte Wirkungsziel ‚Besserer Umgang mit den eigenen Emotionen‘ werden die elterliche Belastung und der Stress in der Interaktion mit dem Kind gemessen. Generell weisen Mütter höhere Level elterlicher Belastung auf als Väter (Oyarzún-Farías et al.,

2021). Zusätzlich zum weiblichen Geschlecht sind Konflikte zwischen zuhause und Arbeit, zwei Kinder zu haben und ein junges Alter der Eltern sowie ein Alter über 37 Jahren Prädiktoren für höhere elterliche Belastungslevel (Oyarzún-Farías et al., 2021). Hohe Belastungslevel der Mütter stehen prädiktiv mit schlechteren sozio-emotionalen Fähigkeiten ihrer Kinder in Zusammenhang (Barboza-Salerno, 2020). Des Weiteren gilt ein hohes Belastungslevel innerhalb der Familie als bedeutsamer Risikofaktor für dysfunktionales Erziehungsverhalten (Tröster & Abidin, 2011) und Kindesmisshandlungen (Knerr et al., 2013).

#### ***1.5.5. Auswirkungen des Family Mentoring-Programms auf die Kinder***

In der vorliegenden Pilotstudie wurden auch die Auswirkungen des FAME-Programms auf das psychische Wohlbefinden und den Selbstwert der teilnehmenden Kinder gemessen. Das psychische Wohlbefinden von Kindern ist unter anderem für das Risiko einer psychischen Erkrankung, dem Erreichen eines bestimmten Bildungsgrades sowie die allgemeine Lebensqualität von Bedeutung (Amholt et al., 2020). Eine qualitative Längsschnittstudie von González-Carrasco et al. (2019) mit Kindern und Jugendlichen konnte des Weiteren zeigen, dass ein hohes Wohlbefinden mit guten familiären Beziehungen einherging, insbesondere wurde dabei die Bedeutung der Unterstützung durch die Eltern hervorgehoben. Auch das psychische Wohlbefinden von Müttern selbst sagt laut einer Studie von Chi et al. (2019) jenes ihrer Kinder vorher. Ein hoher Selbstwert korreliert bei Kindern mit höherer Zufriedenheit (Baiocco et al., 2019), besseren akademischen Leistungen und Anpassung (Farris et al., 2013) und wird unter anderem maßgeblich durch die Qualität des familiären Umfelds in der frühen Kindheit vorhergesagt (Orth, 2018). Bowlby (1980) beschreibt im Rahmen der Bindungstheorie zudem, dass sich eine sichere Bindung zu den Eltern positiv auf die Entwicklung eines positiven Selbstbildes des Kindes auswirkt. Weiterführende Forschung bestärkt diese Verbindung zwischen einer sicheren Eltern-Kind-Bindung und langfristigen positiven Effekten auf den Selbstwert bis ins junge Erwachsenenalter (Orth, 2018).

#### **1.6. Zielsetzung der Pilotstudie**

Die Ziele der Pilotstudie bestanden in der Evaluation des FAME-Programms hinsichtlich der von BBBSÖ und The Human Safety Net formulierten Wirkungsziele und im Aufzeigen von Ansätzen zur Weiterentwicklung des Programms. Darüber hinaus sollte ein Erhebungsinstrument erstellt werden, welches für die langfristige Evaluation weiterer Durchgänge des FAME-Programms eingesetzt werden kann.



## 2. Fragestellungen und Hypothesen

Die Fragestellungen und Hypothesen der Pilotstudie beziehen sich auf die Effekte des FAME-Programms auf die oben beschriebenen Indikatoren der Wirkungsziele.

**Fragestellung 1:** Wie wirkt sich das FAME-Programm auf die teilnehmenden Eltern aus?

*Hypothese 1.1:* Die Wahrnehmung der elterlichen Erziehungskompetenz nimmt über die Messzeitpunkte T<sub>1</sub> bis T<sub>6</sub> zu.

*Hypothese 1.2:* Die Zufriedenheit mit der Elternrolle nimmt über die Messzeitpunkte T<sub>1</sub> bis T<sub>6</sub> zu.

*Hypothese 1.3:* Die elterliche Sensitivität nimmt über die Messzeitpunkte T<sub>1</sub> bis T<sub>6</sub> zu.

*Hypothese 1.4:* Die elterliche Belastung nimmt über die Messzeitpunkte T<sub>1</sub> bis T<sub>6</sub> ab.

**Fragestellung 2:** Wie wirkt sich das FAME-Programm aus Sicht der Eltern auf die teilnehmenden Kinder aus?

*Hypothese 2.1:* Das psychische Wohlbefinden der Kinder nimmt aus Sicht der Eltern über die Messzeitpunkte T<sub>1</sub> bis T<sub>6</sub> zu.

*Hypothese 2.2:* Der Selbstwert der Kinder nimmt aus Sicht der Eltern über die Messzeitpunkte T<sub>1</sub> bis T<sub>6</sub> zu.

## 3. Methoden

### 3.1. Untersuchungsdesign

Bei der durchgeführten Pilotstudie handelt es sich um eine empirische, nicht-experimentelle, quantitative Erhebung mit Messwiederholungen ohne Kontrollgruppe (Field, 2009). Die Messungen in Form eines Eltern-Fragebogens wurden zu sechs Zeitpunkten im Abstand von jeweils zwei bis vier Wochen direkt im Anschluss an die Elterntreffen im Rahmen des FAME-Programms vorgenommen.

### 3.2. Stichprobe

Der Pool, aus dem die vorliegende Stichprobe entstand, ergibt sich aus allen Eltern, die sich für eine Teilnahme am FAME-Programm bei BBBSÖ von Oktober 2021 bis Februar 2022

beworben haben. Voraussetzungen für die Teilnahme am FAME-Programm sind zum einen mindestens ein Kind im Alter von drei bis sechs Jahren, welches für die Dauer der Elterntreffen in einem separaten Raum ohne die Eltern betreut werden kann, zum anderen das Vorhandensein der notwendigen Stabilität und Struktur innerhalb der Familie, um regelmäßig an den gemeinsamen Treffen teilnehmen zu können. Ob davon ausgegangen werden kann, dass diese Einschlusskriterien erfüllt werden, wird nach einem ausführlichen Erstgespräch zwischen der Programmleitung und den interessierten Familien vor Programmstart entschieden.

Bei der Stichprobe, die für die Evaluation herangezogen wird, handelt es sich um eine Ad-hoc-Stichprobe (Bortz & Schuster, 2010), da alle Personen, die den Durchgang des FAME-Programms von BBBSÖ mit Beginn im Herbst 2021 absolvierten und sich darüber hinaus zur Studienteilnahme bereit erklärten, eingeschlossen wurden. Am Programm selbst nahmen in diesem Durchlauf insgesamt  $n = 11$  Eltern teil. Nachdem diese durch die Studienleitung ausführlich über die Teilnahmebedingungen aufgeklärt wurden, stimmten  $n = 10$  Personen einer Teilnahme an der Evaluation zu. Da die Anwesenheitsraten bei den Elterntreffen schwankten, liegen allerdings nicht zu jedem Messzeitpunkt die Daten aller Studienteilnehmer\*innen vor. Die Stichprobengröße pro Messzeitpunkt lautet folgendermaßen:  $n = 9$  zu  $T_1$ ,  $n = 5$  zu  $T_2$ ,  $n = 3$  zu  $T_3$ ,  $n = 8$  zu  $T_4$ ,  $n = 6$  zu  $T_5$ ,  $n = 8$  zu  $T_6$ . Für das Nicht-Erscheinen zu den Elterntreffen wurden vonseiten der Eltern folgende Gründe angegeben: Krankheit der Kinder oder Eltern, Quarantäne aufgrund der aktuell geltenden Covid-19-Bestimmungen sowie logistische Hürden, insbesondere die schlechte Erreichbarkeit des Veranstaltungsortes. Mithilfe des Programms G\*Power wurde eine statistische Poweranalyse zur mindestens notwendigen Stichprobengröße durchgeführt. Diese lag bei einer erwarteten mittleren Effektgröße von  $d = 0.5$  nach Cohen (1988) und einer Power von  $1 - \beta = 0.8$  bei  $n = 27$ . Eine konservative Schätzung mit einer kleinen Effektgröße von  $d = 0.2$  nach Cohen (1988) und einer Power von  $1 - \beta = 0.8$  ergab eine Mindeststichprobengröße von  $n = 156$ .

In der finalen Stichprobe ( $n = 10$ ) waren neun Personen weiblich, eine Person war männlich. Das mittlere Alter der Stichprobe lag bei  $\bar{x} = 37.67$  Jahren. Als höchsten Bildungsabschluss gaben drei Personen einen Pflichtschulabschluss an, eine Person die Matura oder Berufsreifeprüfung, sechs Personen den Abschluss einer (Fach-)Hochschule oder Universität und eine Person gab an, einen anderen Bildungsabschluss zu haben. Zu Beginn des Programms befand sich eine Person in Berufsausbildung beziehungsweise im Studium, zwei Personen waren angestellt, zwei Personen in leitender Funktion tätig, zwei Personen gaben an,

selbstständig oder in einem freien Beruf zu arbeiten und drei Personen waren nicht berufstätig. Die Arbeitsstunden pro Woche der sieben Personen, die einer Berufstätigkeit nachgingen, beliefen sich auf  $\bar{x} = 34.17$ . Bezüglich des Zivilstandes gaben vier Personen an, in keiner Partnerschaft, zwei in einer Partnerschaft, zwei verheiratet oder in einer eingetragenen Partnerschaft und zwei getrennt oder geschieden zu sein. Zudem befanden sich sechs Personen zu Beginn des Programmdurchlaufs in psychotherapeutischer Behandlung.

### 3.3. Untersuchungsdurchführung

Der Ablauf der Untersuchung richtete sich nach den vorgegebenen sechs Terminen der Elterntreffen im Rahmen des FAME-Programms von Oktober 2021 bis Februar 2022. Die Rekrutierung der Teilnehmer\*innen fand während des ersten Kennenlernetreffens am 29.10.2021 statt. Dabei wurden die Eltern durch die Studienleitung ausführlich über die Zielsetzung und den Ablauf der Evaluationsstudie aufgeklärt. Verdeutlicht wurde zudem, dass die Studienteilnahme jederzeit ohne Angabe von Gründen ihrerseits beendet werden kann und die Daten in pseudonymisierter Form aufbewahrt werden würden. Im Anschluss daran konnten sie entscheiden, ob sie an der Evaluationsstudie teilnehmen wollen. Jene Eltern, die ihr Einverständnis dazu schriftlich erklärten, erhielten am Ende jedes der sechs im FAME-Programm vorgesehenen Elterntreffen den Eltern-Fragebogen. Dieser wurde vor Ort durch die Studienteilnehmer\*innen ausgefüllt. Die Teilnehmer\*innen wurden instruiert, sich für die Beantwortung der Items die Zeit zu nehmen, die sie brauchen, und sich auf ihre derzeitige, subjektive Wahrnehmung zu beziehen. Das Beantworten der Items nahm jeweils circa zehn bis 15 Minuten in Anspruch. Aus den festgelegten Terminen ergaben sich insgesamt sechs Messzeitpunkte am 29.10.2021 ( $T_1$ ), 12.11.2021 ( $T_2$ ), 03.12.2021 ( $T_3$ ), 17.12.2021 ( $T_4$ ), 14.01.2022 ( $T_5$ ) und 04.02.2022 ( $T_6$ ). Als Baseline wurden die Daten von Messzeitpunkt  $T_1$  sowie zwei ausgewählte Fälle von Messzeitpunkt  $T_2$ , die zu diesem Zeitpunkt erstmalig bei den Elterntreffen anwesend waren, herangezogen. Diese beiden Studienteilnehmer\*innen füllten den Baseline-Fragebogen zum Messzeitpunkt  $T_2$  aus.

Der zeitliche Ablauf der Elterntreffen war für alle Teilnehmer\*innen einheitlich gestaltet, das begleitende Mentoringprogramm für die Kinder jedoch fing zu unterschiedlichen Zeitpunkten an. Da aus organisatorischen Gründen lediglich ein Teil der Tandems mit Beginn der Elterntreffen gebildet werden konnte, lernte sich am 24.10.2021 ( $T_1$ ) nur die Hälfte ( $n = 4$ ) der Tandems kennen und startete mit den gemeinsamen Treffen. Ein weiteres Tandem begann

damit am 03.12.2021 (T<sub>3</sub>) und drei weitere Tandems am 04.02.2022 (T<sub>6</sub>). Unabhängig davon betrug die Dauer des Mentorings für alle Tandems sechs Monate ab dem Startzeitpunkt.

### 3.4. Untersuchungsinstrumente

Der als Paper-Pencil-Version vorgegebene Eltern-Fragebogen setzte sich aus mehreren Erhebungsinstrumenten zusammen. Es wurden Teile eines Eltern-Fragebogens von BBBSÖ miteinbezogen, der in bisherigen Durchläufen zur Evaluierung des FAME-Programms eingesetzt worden war. Unter Berücksichtigung der vorliegenden Stichprobe wurde bei der Zusammensetzung des Eltern-Fragebogens ein besonderes Augenmerk auf die resultierende Ökonomie sowie Verständlichkeit gelegt. Daher wurden manchen der Originalskalen einzelne Items oder Subskalen entnommen und in wenigen Fällen wurden diese zudem sprachlich vereinfacht, wie im Folgenden angegeben.

**Soziodemografische Daten.** Bei der jeweils ersten Vorgabe des Eltern-Fragebogens wurden sechs eigens für das FAME-Programm erstellte Items zu soziodemografischen Daten der Teilnehmer\*innen zusätzlich abgefragt. Durch diese Items wurden das Alter, das Geschlecht, der höchste Bildungsabschluss, die aktuelle Berufstätigkeit, der Zivilstand sowie, ob der\*die Teilnehmer\*in sich derzeit in psychotherapeutischer Behandlung befindet, ermittelt. Die Antwortformate unterschieden sich je nach Item und reichten von einem offenen Format bei der Abfrage des Alters und der wöchentlichen Arbeitsstunden bis zu zwei bis sieben vorgegebenen Antwortmöglichkeiten.

**Elterliche Erziehungskompetenz und Stress in der Interaktion mit dem Kind.** Die elterliche Erziehungskompetenz und der Stress in der Interaktion mit dem Kind wurden mithilfe der Subskalen ‚Elterliche Erziehungskompetenz‘ (ESF-EE) und ‚Stress in der Interaktion mit dem Kind‘ (ESF-SI) aus der Kindergarten- und Vorschulversion des Elternstressfragebogens (ESF) von Domsch und Lohaus (2010) erhoben. Die sechs Items der Subskala ESF-EE und die fünf Items der Subskala ESF-SI wurden vollständig und wortgetreu im Eltern-Fragebogen eingesetzt. Ein Beispielitem für die Subskala ESF-EE lautete: „Es gibt immer wieder Tage, an denen ich mich in der Erziehung meines Kindes unsicher fühle.“ Ein Beispielitem für die Subskala ESF-SI war: „Ich streite mich oft mit meinem Kind.“ Die vierstufige Likert-Skala mit den Antwortmöglichkeiten „trifft nicht zu“ bis „trifft genau zu“ wurde beibehalten. Hohe Werte in der Skala ‚Elterliche Erziehungskompetenz‘ standen für die Wahrnehmung einer hohen elterlichen Erziehungskompetenz. Cronbachs Alpha lag über alle Subskalen beider Versionen

(der Kindergarten- und Vorschulversion und der Schulversion) zwischen  $\alpha = .76$  und  $\alpha = .92$  (Tischler & Petermann, 2011). Damit befand sich die interne Konsistenz über alle Subskalen in einem akzeptablen bis exzellenten Bereich (Field, 2009).

**Zufriedenheit mit der Elternrolle.** Aus dem Fragebogen Self-Perception of Parental Role (SPPR) von MacPhee und Benson (1986) wurden zwei Items der Skala ‚Role Satisfaction‘ übersetzt und als Indikatoren für die Zufriedenheit mit der Elternrolle in den Eltern-Fragebogen eingefügt. Eines der Items lautete in der Endfassung: „Mutter/Vater zu sein, macht mich zufriedener, als ich mir je gedacht habe.“ Die Antwortkategorien wurden im Sinne leichter Verständlichkeit als vierstufige Likert-Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft genau zu“ umformuliert. Hohe Werte in der Skala standen für eine hohe Zufriedenheit mit der Elternrolle. Die interne Konsistenz der Subskala ‚Role Satisfaction‘ lag bei einem Cronbachs Alpha von  $\alpha = .65$  (Güler & Yetim, 2008).

**Elterliche Involviertheit.** Items, die das Konstrukt der elterlichen Involviertheit abfragen, wurden in Anlehnung an die Parental Involvement Scale (PIS) von Ahrons (1983) sowie das bisher eingesetzte Erhebungsinstrument von BBBSÖ erstellt. Es wurden vier Items ausgewählt, die möglichst passend für die Lebenswelt der teilnehmenden Familien sein sollten. Die Eltern konnten für jedes Item angeben, wie sehr sie in die jeweilige Aktivität, wie beispielsweise „Probleme besprechen“, mit ihrem Kind involviert waren. Die Antwortkategorien wurden als fünfstufige Likert-Skala von „gar nicht“ bis „sehr viel“ belassen und übersetzt. Hohe Werte in der Skala bedeuteten eine hohe elterliche Involviertheit. Die Cronbachs Alpha-Werte für diese Skala lagen zwischen  $\alpha = .70$  und  $\alpha = .90$  (Georgiou & Tourva, 2007).

**Elterliche Sensitivität.** Die Sensitivität der Eltern wurde mit Items aus dem Screening familiärer Risikofaktoren (SFR) von Anderegg et al. (2021) erhoben. Dabei wurde jeweils ein Item aus jeder der vier Subskalen ‚Adäquate Wahrnehmung‘, ‚Richtige Interpretation‘, ‚Promptheit der Reaktion‘ und ‚Angemessenheit der Reaktion‘ ausgewählt, wobei die Items aus den letzten beiden Skalen sprachlich etwas vereinfacht wurden. Ein Beispielitem aus der Subskala ‚Adäquate Wahrnehmung‘ war: „Ich nehme die Signale meines Kindes wahr, wenn es etwas braucht oder Sorgen hat.“, aus der Subskala ‚Richtige Interpretation‘: „Ich versetze mich in die Lage meines Kindes, um zu spüren, was es braucht.“, aus der Subskala ‚Promptheit der Reaktion‘: „Ich reagiere möglichst schnell auf die Bedürfnisse meines Kindes.“ und aus der Subskala ‚Angemessenheit der Reaktion‘: „Wenn es meinem Kind nicht gut geht, nehme ich es

in den Arm und tröste es.“ Die Antwortmöglichkeiten reichten auf einer vierstufigen Likert-Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft genau zu“. Hohe Werte standen für eine hohe elterliche Sensitivität.

**Elterliche Belastung.** Aus dem Eltern-Belastungs-Screening bei Kindeswohlgefährdung (EBSK) von Deegener et al. (2009) wurden in Anlehnung an die frühere Fragebogenversion von BBBSÖ zehn Items ausgewählt, um die Belastung der Eltern abzufragen. Ein Beispielitem für die Belastungsskala lautete: „Ich fühle mich oft ängstlich.“, wobei die dichotomen Antwortkategorien „stimmt nicht“ und „stimmt“ wie auch der Wortlaut der Items von Deegener et al. (2009) beibehalten wurden. Hohe Werte in der Belastungsskala standen für eine hohe elterliche Belastung. Das Cronbachs Alpha der Belastungsskala lag laut den Autor\*innen bei  $\alpha = .91$  und wies damit einen sehr guten Wert der internen Konsistenz auf (Field, 2009).

**Elterliche Selbstwirksamkeit.** Das Konstrukt der Selbstwirksamkeit wurde anhand der Allgemeine Selbstwirksamkeit Kurzskala (ASKU) von Beierlein et al. (2012) gemessen. Eines der insgesamt drei Items der Kurzskala lautete: „In schwierigen Situationen kann ich mich auf meine Fähigkeiten verlassen.“ Die Antwortkategorien waren als fünfstufige Likert-Skala formuliert von „trifft gar nicht zu“ bis „trifft völlig zu“ und wurden originalgetreu von Beierlein et al. (2012) übernommen. Das Erreichen hoher Werte in der Kurzskala bedeutete eine hohe Wahrnehmung der elterlichen Selbstwirksamkeit. Die interne Konsistenz dieser Kurzskala lag laut den Autor\*innen zwischen einem McDonald  $\omega$  von  $\omega = .81$  und  $\omega = .86$ . Diese Werte sprachen für eine gute Reliabilität innerhalb der Skala (Beierlein et al., 2012; Field, 2009).

**Psychisches Wohlbefinden und Selbstwert der Kinder.** Das psychische Wohlbefinden und der Selbstwert der am Programm teilnehmenden Kinder wurden mithilfe zweier Subskalen aus der Elternversion des Kiddy-KINDL für Kinder im Alter von vier bis sieben Jahren von Ravens-Sieberer und Bullinger (2000) erhoben. Die je vier Items der beiden Subskalen ‚Psychisches Wohlbefinden‘ und ‚Selbstwert‘ wurden vollständig in den Eltern-Fragebogen übernommen. Beispielitems aus den beiden Subskalen waren: „In den letzten 7 Tagen hat mein Kind viel gelacht und Spaß gehabt.“ aus der Subskala ‚Psychisches Wohlbefinden‘ und „In den letzten 7 Tagen war mein Kind stolz auf sich.“ aus der Subskala ‚Selbstwert‘. Es gab, wie auch bei Ravens-Sieberer und Bullinger (2000), drei Antwortmöglichkeiten: „nie“, „manchmal“ und „ganz oft“. Die Cronbachs Alpha-Werte der Elternversion des Kiddy-KINDL lagen für die Subskala ‚Psychisches Wohlbefinden‘ bei

$\alpha = .72$  und für die Subskala ‚Selbstwert‘ bei  $\alpha = .77$  (Orgilés et al., 2019). Das entsprach nach Field (2009) in beiden Fällen einer guten internen Konsistenz.

**Persönliche Einschätzung des FAME-Programms.** Dieser Teil des Eltern-Fragebogens bestand aus 17 eigens für das FAME-Programm erstellten Items. Zwölf der Items fragten nach der persönlichen Einschätzung des FAME-Programms in seiner Gesamtheit, fünf bezogen sich spezifisch auf das FAME-Online. Neun der zwölf Items zum FAME-Programm, von denen eines: „Ich bin mit dem FAME-Programm zufrieden.“ lautete, hatten ein geschlossenes Antwortformat in Form einer vierstufigen Likert-Skala, die von „trifft nicht zu“ bis „trifft genau zu“ reichte. Hohe Werte bei diesen neun Items standen für eine gute persönliche Einschätzung des FAME-Programms als Ganzes. Zusätzlich wurden drei offene Fragen zur Beurteilung des FAME-Programms hinzugezogen. Eine davon lautete: „Was würde Ihrer Meinung nach das FAME-Programm verbessern?“ Von den fünf Items zur Einschätzung des FAME-Online waren vier als offene Fragen formuliert. Ein Beispielitem dafür lautete: „Welche der Themenschwerpunkte und Inhalte (Ich als Mama/Papa, Meine Gefühle/Deine Gefühle, Liebevoll Grenzen setzen, Meine Stärken/Deine Stärken, ...) waren besonders relevant für Sie?“ Ein Item zur Einschätzung des FAME-Online setzte sich aus einem offen und einem geschlossen formulierten Teil zusammen. Das Item, das: „Ich habe die Videos, Audios, Texte und Cartoons im FAME-Online regelmäßig angesehen.“ lautete, hatte ein dichotomes Antwortformat mit den Möglichkeiten „Ja“ und „Nein“. Im Folgenden wurden, falls die Antwortmöglichkeit „Nein“ ausgewählt wurde, in Form einer offenen Frage Gründe dafür abgefragt.

Insgesamt bestand der Eltern-Fragebogen demnach aus 42 Items zu den Messzeitpunkten T<sub>2</sub> bis T<sub>5</sub>. Zum Messzeitpunkt T<sub>1</sub> wurde der Fragebogen um die sechs Items zu soziodemografischen Daten sowie zum Messzeitpunkt T<sub>6</sub> um die 17 Items zur persönlichen Einschätzung des FAME-Programms durch die Teilnehmer\*innen ergänzt.

### 3.5. Statistische Auswertung

Die statistische Auswertung der Daten erfolgte mit dem Statistikprogramm IBM SPSS Statistics 27.0. Infolge der Dateneingabe und -aufbereitung wurde eine ausführliche Reliabilitätsanalyse für die in die Auswertung miteinbezogenen Skalen zu jedem der sechs Messzeitpunkte T<sub>1</sub> bis T<sub>6</sub> durchgeführt. Berechnet wurde Cronbachs Alpha ( $\alpha$ ) für alle Skalen bis auf die SPPR. Da aus dieser Skala nur zwei Items im Eltern-Fragebogen inkludiert waren,

wurde für die Reliabilitätsanalyse der Spearman-Brown-Koeffizient ( $r$ ) herangezogen (Field, 2009). Es zeigte sich, dass die Skalen zu den Messzeitpunkten T<sub>2</sub> bis T<sub>5</sub> fast durchgängig eine zu niedrige interne Konsistenz aufwiesen, um eine reliable Skalenbildung zu diesen Messzeitpunkten zu ermöglichen. Aufgrund einer inakzeptablen Trennschärfe von  $r < .3$  (Field, 2009) mussten auch bei den Messzeitpunkten T<sub>1</sub> und T<sub>6</sub> einzelne Items aus den Berechnungen ausgeschlossen werden. Bei der Subskala ESF-EE waren dies beim Messzeitpunkt T<sub>1</sub> Item 2 und Item 6 und beim Messzeitpunkt T<sub>6</sub> Item 4. Zum Messzeitpunkt T<sub>6</sub> mussten zudem bei der Skala SFR Item 4 und bei der Skala EBSK Item 9 ausgeschlossen werden. Die interne Konsistenz der Skalen ESF-EE, SPPR, SFR und EBSK zu den Messzeitpunkten T<sub>1</sub> und T<sub>6</sub> lag nach Ausschluss dieser Items im akzeptablen bis guten Bereich nach Field (2009), wie in Tabelle 1 zu sehen ist.

**Tabelle 1.** Reliabilitätsanalyse

Variablen	$\alpha$ (T <sub>1</sub> )	$r$ (T <sub>1</sub> )	$\alpha$ (T <sub>6</sub> )	$r$ (T <sub>6</sub> )
ESF-EE	.78		.86	
SPPR		.75		.62
SFR	.83		.65	
EBSK	.86		.85	
Kiddy-KINDL Psychisches Wohlbefinden	.77		.44	
Kiddy-KINDL Selbstwert	.54		.33	

Wie der obigen Tabelle zu entnehmen ist, lag die Reliabilität bei der Subskala Selbstwert des Kiddy-KINDL zum Messzeitpunkt T<sub>1</sub> nach Field (2009) im schlechten ( $\alpha < .6$ ) bei  $\alpha = .54$  und zu Messzeitpunkt T<sub>6</sub> im inakzeptablen Bereich ( $\alpha < .5$ ) bei  $\alpha = .33$ . Diese Subskala des Kiddy-KINDL musste infolgedessen aus sämtlichen Analysen ausgeschlossen werden. Auch bei der Subskala Psychisches Wohlbefinden des Kiddy-KINDL liegt Cronbachs Alpha zum Messzeitpunkt T<sub>6</sub> im inakzeptablen Bereich bei  $\alpha = .44$ . Um nicht alle Skalen, die die Wirksamkeit des FAME-Programms auf die teilnehmenden Kinder überprüfen sollten, vollständig aus den Analysen auszuschließen, wurden die weiteren Berechnungen auch für die Subskala Psychisches Wohlbefinden durchgeführt.

Aufgrund der mangelnden Reliabilität der einzelnen Skalen sowie der ungleich großen Stichproben zu den Messzeitpunkten T<sub>2</sub> bis T<sub>5</sub> musste von einer Analyse der Daten mittels einfaktorieller Varianzanalyse mit Messwiederholung abgesehen werden. Um mit diesem Verfahren zuverlässige Ergebnisse zu erhalten, wäre eine über die Messzeitpunkte hinweg etwa



gleich große Stichprobe von  $n \geq 10$  nötig gewesen (Bortz & Schuster, 2010). Aus diesen Gründen wurden t-Tests für abhängige Stichproben als Alternative durchgeführt. Die Voraussetzungsüberprüfung für die t-Tests wurde mittels explorativer Datenanalyse durchgeführt. Sie ergab, dass bis auf vereinzelte Ausreißer im Datensatz alle Voraussetzungen nach Bortz und Schuster (2010) inklusive einer Normalverteilung der Differenzwerte erfüllt wurden. Die Ausreißer wurden infolge weiterer Überlegungen im Datensatz belassen, da t-Tests laut Bortz und Schuster (2010) auf Voraussetzungsverletzungen relativ robust reagieren. Im Anschluss an die Voraussetzungsüberprüfung wurden t-Tests für abhängige Stichproben für jede der fünf Subskalen (elterliche Erziehungskompetenzen, elterliche Rollenzufriedenheit, elterliche Sensitivität, elterliche Belastung und psychisches Wohlbefinden der Kinder) zu den Messzeitpunkten  $T_1$  und  $T_6$  berechnet. Des Weiteren wurden deskriptive Analysen mithilfe von Häufigkeitstabellen und Diagrammen durchgeführt.

## **4. Ergebnisse**

Im Folgenden werden die Ergebnisse der statistischen Auswertung dargelegt.

### **4.1. Anwendungsvoraussetzungen der t-Tests für abhängige Stichproben**

Die Voraussetzungen für die Durchführung eines t-Tests für abhängige Stichproben lauten nach Bortz und Schuster (2010) wie folgt: Es muss sich um zwei verbundene Stichproben handeln, wobei die Messwertpaare voneinander unabhängig sind, die abhängige Variable muss intervallskaliert sein und die unabhängige Variable nominalskaliert mit zwei Ausprägungen. Diese Bedingungen sind in der vorliegenden Pilotstudie gegeben. Die zusätzlichen beiden Voraussetzungen, eine Normalverteilung der Differenzwerte und möglichst keine statistischen Ausreißer, wurden mittels explorativer Datenanalyse überprüft. Eine Normalverteilung der Differenzen zwischen Messzeitpunkt  $T_1$  und  $T_6$  konnte für alle fünf Skalen gemäß Shapiro-Wilk-Tests mit einem  $p > .05$  angenommen werden. Anhand von Boxplots wurden insgesamt fünf Ausreißer ermittelt. Die t-Tests wurden zur Überprüfung sowohl mit als auch ohne Ausreißer gerechnet, wodurch sich bei keiner der Hypothesen eine wichtige Änderung ergab. Aus diesem Grund wurden alle Ausreißer in die finale Analyse miteingeschlossen.

### **4.2. Ergebnisse der t-Tests**

Die t-Tests für abhängige Stichproben wurden für diese fünf Skalen mit einer Stichprobengröße von  $n = 8$  durchgeführt: Elterliche Erziehungskompetenz, elterliche Rollenzufriedenheit, elterliche Sensitivität, elterliche Belastung und psychisches Wohlbefinden

der Kinder. In der folgenden Tabelle 2 sind die Ergebnisse aufgelistet. Bei keiner der fünf Skalen gab es signifikante ( $p < .05$ ) Unterschiede.

**Tabelle 2.** *t-Tests für abhängige Stichproben*

Variablen	T	df	$p$ (1-seitig)
Elterliche Erziehungskompetenz	-0.80	7	.47
Elterliche Rollenzufriedenheit	-0.64	7	.27
Elterliche Sensitivität	1.43	7	.10
Elterliche Belastung	-0.47	7	.33
Psychisches Wohlbefinden der Kinder	1.80	7	.06

### 4.3. Deskriptive Analyse

Im Rahmen der deskriptiven Analysen wurden die Ergebnisse der t-Tests noch differenzierter betrachtet.

#### 4.3.1. Tendenzen der Mittelwerte

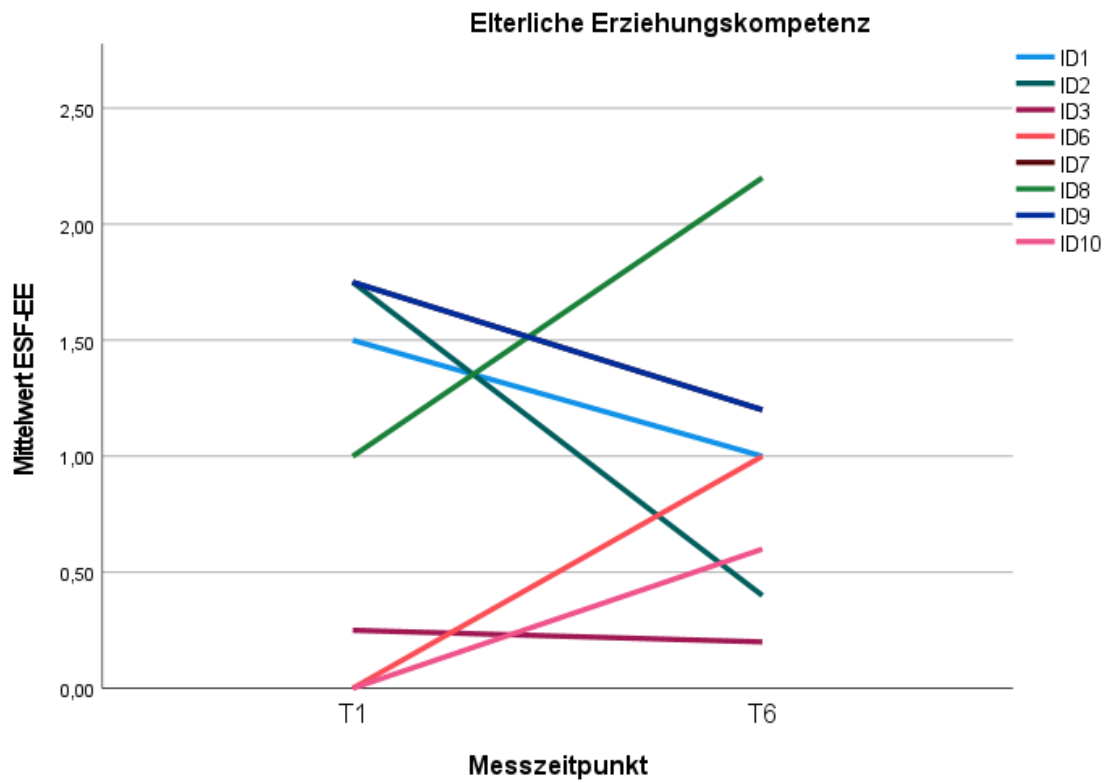
Die Zu- und Abnahme der Mittelwerte über die Messzeitpunkte wurde für jede Variable einzeln überprüft, wobei die Mittelwerte der elterlichen Erziehungskompetenz, elterlichen Rollenzufriedenheit und elterlichen Belastung von T<sub>1</sub> auf T<sub>6</sub> tendenziell sanken und die elterliche Sensitivität und das psychische Wohlbefinden der Kinder tendenziell anstieg. Dies ist in Tabelle 3 zu sehen.

**Tabelle 3.** *Tendenzen der Mittelwerte*

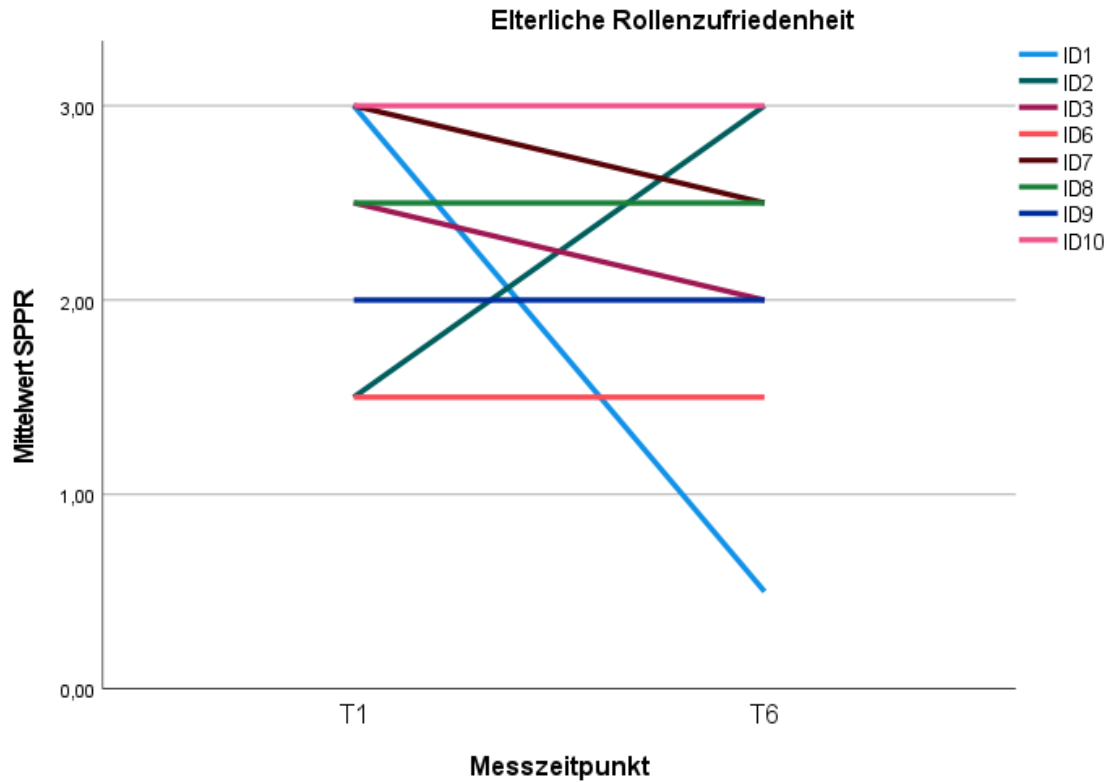
Variablen	$M$ (T <sub>1</sub> )	$SD$ (T <sub>1</sub> )	$M$ (T <sub>6</sub> )	$SD$ (T <sub>6</sub> )
Elterliche Erziehungskompetenz	1.00	0.80	0.98	0.62
Elterliche Rollenzufriedenheit	2.38	0.64	2.13	0.83
Elterliche Sensitivität	2.56	0.42	2.75	0.35
Elterliche Belastung	0.55	0.33	0.52	0.31
Psychisches Wohlbefinden der Kinder	2.32	0.43	2.64	0.28

#### 4.3.2. Liniendiagramme

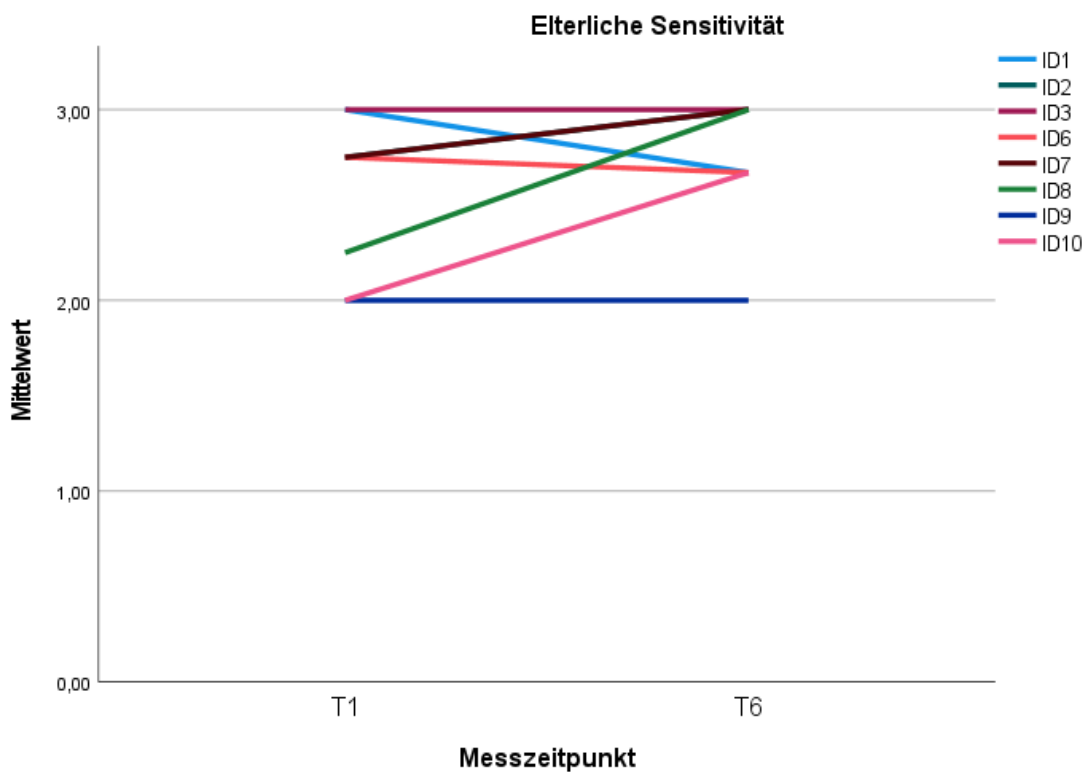
Im Folgenden werden die Mittelwerte der fünf Skalen zu T<sub>1</sub> und T<sub>6</sub> für jeden der acht Fälle (ID1, ID2, ID3, ID6, ID7, ID8, ID9 und ID10) dargestellt.



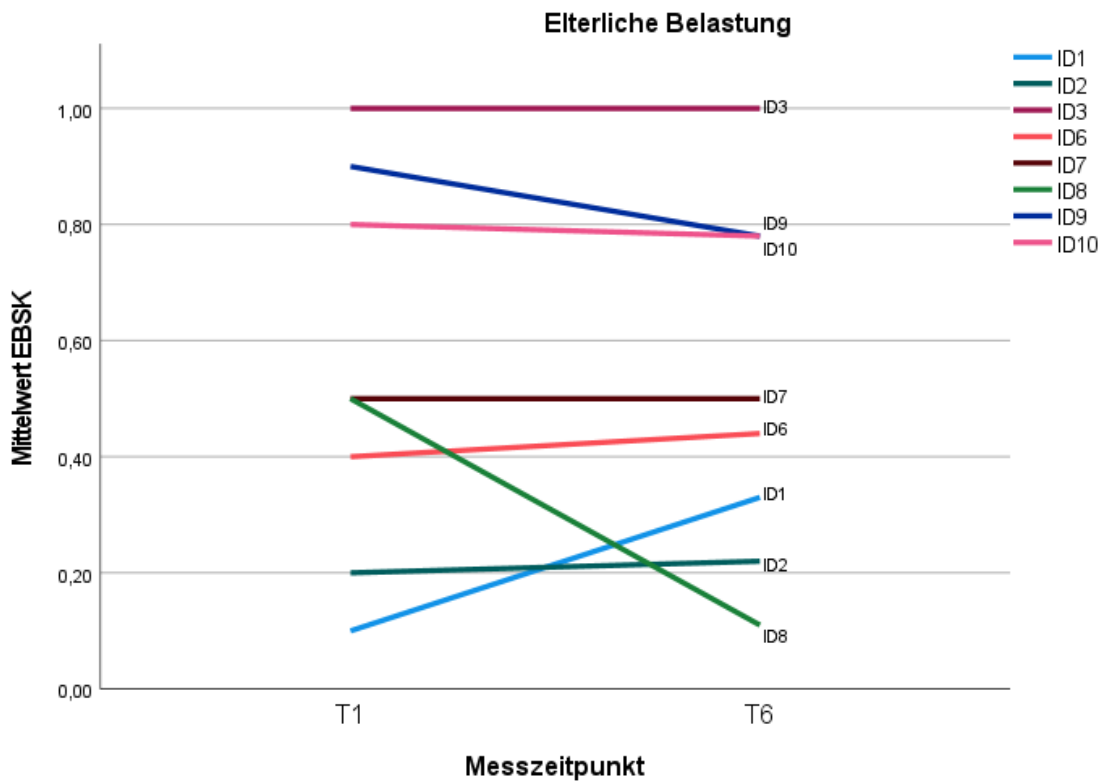
**Abbildung 3.** Liniendiagramm der Variable Elterliche Erziehungskompetenz



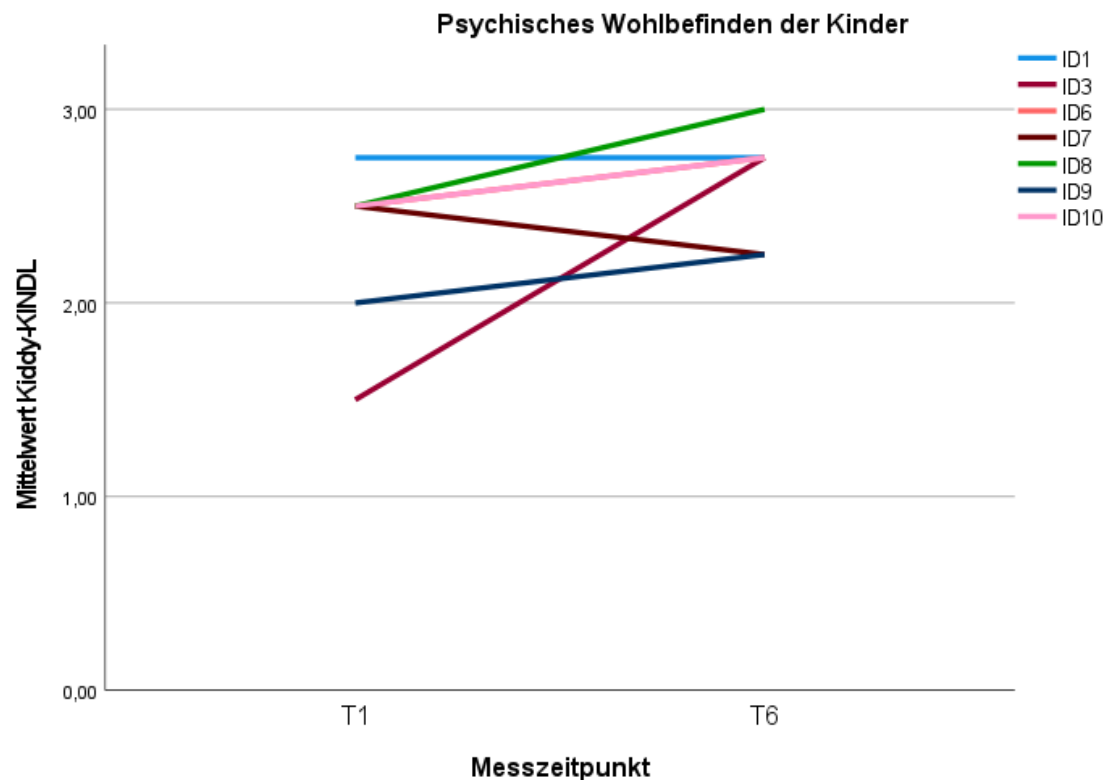
**Abbildung 4.** Liniendiagramm der Variable Elterliche Rollenzufriedenheit



**Abbildung 5.** Liniendiagramm der Variable *Elterliche Sensitivität*



**Abbildung 6.** Liniendiagramm der Variable *Elterliche Belastung*



**Abbildung 7.** Liniendiagramm der Variable *Psychisches Wohlbefinden der Kinder*

#### 4.4. Hypothesenprüfung

Aufgrund der statistisch nicht signifikanten Ergebnisse der t-Tests für abhängige Stichproben müssen die Hypothesen H1.1, H1.2, H1.3 und H1.4 der Fragestellung 1 „Wie wirkt sich das FAME-Programm auf die teilnehmenden Eltern aus?“ abgelehnt werden. Auch die Hypothese H2.1 der Fragestellung 2 „Wie wirkt sich das FAME-Programm auf die teilnehmenden Kinder aus?“ wird aufgrund der fehlenden statistischen Signifikanz verworfen. Die Hypothese H2.2 „Der Selbstwert der Kinder nimmt aus Sicht der Eltern über die Messzeitpunkte T<sub>1</sub> bis T<sub>6</sub> zu.“ konnte aufgrund der mangelnden Reliabilität der Subskala Selbstwert des Kiddy-KINDL in der vorliegenden Stichprobe nicht überprüft werden.

#### 4.5. Zusatzergebnisse

Die Ergebnisse des Fragebogens zur persönlichen Einschätzung des FAME-Programms durch die teilnehmenden Eltern zum letzten Messzeitpunkt T<sub>6</sub> (Abschlussfragebogen) wurden nicht statistisch ausgewertet, aber die wichtigsten Resultate werden im Folgenden deskriptiv zusammengefasst.

**Tabelle 4.** Ergebnisse des Abschlussfragebogens zur persönlichen Einschätzung des FAME-Programms

Items	Trifft genau zu	Trifft etwas zu	Trifft kaum zu	Trifft nicht zu
Ich bin mit dem FAME-Programm zufrieden.	$n = 7$ (87.5%)	$n = 1$ (12.5%)		
Ich konnte einen persönlichen Nutzen aus dem FAME-Programm ziehen.	$n = 7$ (87.5%)	$n = 1$ (12.5%)		
Die Elterntreffen waren für mich gut erreichbar.	$n = 3$ (37.5%)	$n = 1$ (12.5%)	$n = 2$ (25%)	$n = 2$ (25%)
Die Anzahl der Elterntreffen war für mich passend.	$n = 4$ (50%)	$n = 2$ (25%)		$n = 2$ (25%)
Ich bin mit dem gegenseitigen Umgang in der Elterngruppe zufrieden.	$n = 7$ (87.5%)	$n = 1$ (12.5%)		
Ich habe mich in der Elterngruppe sicher gefühlt, frei darüber zu sprechen, was mich beschäftigt.	$n = 7$ (87.5%)	$n = 1$ (12.5%)		
Ich bin mit dem Mentoring meines Kindes zufrieden. <sup>1</sup>	$n = 5$ (100%)			
Das Mentoring hat bei meinem Kind positive Veränderungen bewirkt. <sup>1</sup>	$n = 4$ (80%)	$n = 1$ (20%)		
Ich würde das FAME-Programm weiterempfehlen.	$n = 8$ (100%)			

*Anmerkung.* In Tabelle 4 sind die absoluten und relativen Häufigkeiten der gewählten Antwortalternativen beim Abschlussfragebogen aufgelistet. Die Stichprobengröße lag zu diesem Messzeitpunkt ( $T_6$ ) bei  $n = 8$ . <sup>1</sup>Die beiden Items zum Mentoring des Kindes wurden allerdings nur von  $n = 5$  Teilnehmer\*innen beantwortet.

Die Fragen im offenen Antwortformat wurden von zwei Teilnehmer\*innen vollständig beantwortet, fünf Teilnehmer\*innen gaben bei zwei oder weniger dieser Fragen eine Antwort an. Der Wunsch nach mehr Elterntreffen vor Ort wurde von insgesamt fünf Personen geäußert. Nach Meinung der Teilnehmer\*innen würde dies das FAME-Programm verbessern. Auch der Wunsch nach einem längeren Mentoringprogramm wurde von einer Person genannt. Des Weiteren gaben zwei Teilnehmer\*innen an, vom Austausch mit den anderen Eltern und ein\*e Teilnehmer\*in von der Entwicklung zwischen Kind und Mentorin am meisten profitiert zu haben. Angesprochen wurde zudem, dass die Themen alle wichtig waren und viel mehr Zeit

vertragen könnten. Zum FAME-Online gaben fünf Personen an, dieses Angebot aus Zeitgründen nicht regelmäßig genutzt zu haben.

## 5. Diskussion

Die präsentierten Ergebnisse werden im Folgenden zusammengefasst und in Bezug auf den aktuellen Forschungsstand interpretiert. Zudem werden Implikationen für die Praxis und mögliche Folgestudien diskutiert sowie auf die Limitationen der Pilotstudie eingegangen.

### 5.1. Interpretation der Ergebnisse und Einordnung in den Forschungskontext

Ziel der vorliegenden Pilotstudie war die Überprüfung des FAME-Programms hinsichtlich dessen Wirksamkeit in Bezug auf die formulierten Wirkungsziele von BBBSÖ und The Human Safety Net: Eine bessere Wahrnehmung der eigenen Erziehungskompetenzen, eine bessere Wahrnehmung der Elternrolle und deren Wert, eine bessere Wahrnehmung entwicklungspezifischer Bedürfnisse der Kinder und ein besserer Umgang mit den eigenen Emotionen. Analysiert wurde diese Entwicklung durch das Erheben und statistische Auswerten der Daten von  $n = 10$  Teilnehmer\*innen mittels eines eigens dafür erstellten Eltern-Fragebogens zu zwei Messzeitpunkten direkt zu Programmstart ( $T_1$ ) und im Anschluss an das letzte Elterntreffen ( $T_6$ ). Ausgewertet wurden die Daten für die Variablen elterliche Erziehungskompetenz, elterliche Rollenzufriedenheit, elterliche Sensitivität, elterliche Belastung sowie das psychische Wohlbefinden der Kinder, um die Wirksamkeit des FAME-Programms zu überprüfen. Für keine der Variablen konnten signifikante ( $p < .05$ ) Unterschiede zwischen den Messzeitpunkten  $T_1$  und  $T_6$  gefunden werden. Die deskriptive Analyse ergab tendenziell sinkende Mittelwerte für die elterlichen Erziehungskompetenzen, die elterliche Rollenzufriedenheit und die elterliche Belastung sowie tendenziell steigende für die elterliche Sensitivität und das psychische Wohlbefinden der Kinder. Die Auswertung des Abschlussfragebogens zur persönlichen Einschätzung des FAME-Programms ergab als wesentlichsten Verbesserungsvorschlag durch die Teilnehmer\*innen eine größere Anzahl der Elterntreffen.

Der aktuelle Forschungsstand besagt eindeutig, dass hochqualitative Eltern- und Familieninterventionsprogramme effektiv dazu beitragen können, die elterlichen Erziehungskompetenzen (Cullen et al., 2013; Mazinik & Kluwe, 2007; Sanders et al., 2014), Beziehungen zwischen Eltern und Kindern (Cullen et al., 2013; Hartung et al., 2009) und das Wohlbefinden der Kinder (González-Carrasco et al., 2019) zu verbessern sowie die elterliche

Belastung zu verringern (Green et al., 2007). Dafür, dass in der vorliegenden Pilotstudie keine der Hypothesen angenommen werden konnte, liegen sehr wahrscheinlich mehrere Gründe vor. Zum einen lag die finale Stichprobengröße ( $n = 8$ ) deutlich unter der mittels Poweranalyse berechneten Mindeststichprobengröße, welche nötig gewesen wäre, um einen Effekt mittlerer Größe ( $d = 0.5$ ) zuverlässig finden zu können. Diese läge bei  $n = 27$ . Besonders gut ersichtlich wurden die geringen Fallzahlen in der Analyse der Liniendiagramme. Ebenso verdeutlichen diese, dass die Tendenzen der Mittelwerte sehr stark von einzelnen Fällen beeinflusst wurden. Besonders gilt dies für die Tendenzen der Mittelwerte der Variablen elterliche Rollenzufriedenheit und elterliche Belastung. Ein weiterer Grund für die nicht signifikanten Ergebnisse könnte sein, dass die Anwesenheitsrate bei den Elterntreffen einiger Teilnehmer\*innen sehr gering war. Dadurch erhielten diese weniger Input und profitierten unter Umständen auch in geringerem Ausmaß von dem gegenseitigen Austausch. Eine geringe Anmeldungs- und Anwesenheitsrate stellt bei Eltern- und Familieninterventionsprogrammen vielfach ein Problem dar (C. N. Baker et al., 2011). Auch der Start des begleitenden Mentoringprogramms könnte Auswirkungen auf die abhängigen Variablen gehabt haben, da die Tandems sich zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Verlauf des Programms kennenlernten und mit den gemeinsamen Treffen begannen. Der Messzeitpunkt  $T_6$  stellte das letzte Elterntreffen des evaluierten Durchlaufs des FAME-Programms dar und damit den letzten Messzeitpunkt im Rahmen der begleitenden Pilotstudie. Effekte auf die letzten drei gebildeten Tandems, welche sich zu diesem Zeitpunkt erst kennenlernten, konnten daher nicht berücksichtigt werden. Darüber hinaus war die Dauer des Mentoringprogramms auch für die restlichen Tandems noch nicht abgelaufen. Zum Messzeitpunkt  $T_6$  lief das Mentoring für jene Kinder, die ihre\*n Mentor\*in zum Messzeitpunkt  $T_1$  kennenlernten, erst etwas länger als vier Monate. Demnach kann nicht ausgeschlossen werden, dass etwaige Effekte auf insbesondere das psychische Wohlbefinden der Kinder nach Ablauf der vollen sechs Monate des Mentoringprogramms auch in den Daten ersichtlich gewesen wären. Studien konnten zudem zeigen, dass Mentoringbeziehungen mit einer Dauer von zumindest zwölf Monaten mehr und größere positive Effekte auf Mentees haben als kürzere Beziehungen (Damm et al., 2022). Ein weiterer möglicher Grund für die statistisch nicht signifikanten Ergebnisse wurde bei der Analyse der Liniendiagramme deutlich. Die Mittelwerte der Skalen für elterliche Sensitivität und das psychische Wohlbefinden der Kinder, aber auch zum Teil für jene der elterlichen Rollenzufriedenheit lagen bereits zum Messzeitpunkt  $T_1$  im oberen Wertebereich. Demnach könnten auch Deckeneffekte Anteil daran gehabt haben, dass keine statistisch signifikanten Effekte sichtbar wurden. Ein letzter Grund, der dazu beigetragen haben könnte, ist jener, dass



die Stichprobe zu einem Großteil aus sehr gut gebildeten Personen bestand, von denen auch ein relativ großer Anteil eine psychotherapeutische Behandlung in Anspruch nahm. 60% der Teilnehmer\*innen hatten zum Messzeitpunkt T<sub>1</sub> einen Abschluss einer (Fach-)Hochschule oder Universität und 60% befanden sich in psychotherapeutischer Behandlung. Dies deckt sich mit Forschungsergebnissen, die besagen, dass Familien, die mit einem höheren Level soziodemografischer Widrigkeiten zu kämpfen haben, weniger wahrscheinlich an Eltern- oder Familieninterventionsprogrammen teilnehmen. Besonders wichtig ist dieser Punkt, da daraus folgend die Vermutung aufgestellt werden kann, dass Familien, die eine Unterstützung möglicherweise am nötigsten hätten und von Programmen wie diesen am stärksten profitieren könnten, nicht oder zumindest weniger gut erreicht werden (Miller et al., 2020).

Trotz der statistisch nicht signifikanten Ergebnisse lässt sich aus der persönlichen Einschätzung des FAME-Programms durch die Studienteilnehmer\*innen zum Messzeitpunkt T<sub>6</sub> ableiten, dass die überwiegende Mehrheit der Elternteile einen Mehrwert in der Teilnahme am Programm gesehen hat. Die hohen Zufriedenheitswerte mit dem Programm insgesamt, aber auch mit den Elterntreffen und dem Mentoring der Kinder an sich sprechen dafür. Obwohl dies in den Ergebnissen der statistischen Auswertung nicht aufscheint, geben zudem 87.5% der Studienteilnehmer\*innen zum Messzeitpunkt T<sub>6</sub> an, einen persönlichen Nutzen aus dem FAME-Programm gezogen zu haben, und 80%, dass das Mentoring bei ihrem Kind positive Veränderungen bewirkt hat.

## **5.2. Limitationen und Stärken der Pilotstudie**

Eine bedeutsame Limitation der vorliegenden Pilotstudie ist die kleine Stichprobengröße sowie die damit einhergehende geringe Power. Die vorab berechnete statistische Poweranalyse mittels des Programms G\*Power ergab, dass für das Erkennen eines Effekts mittlerer Größe von  $d = 0.5$  nach Cohen (1988) und einer Power von  $1-\beta = 0.8$  eine deutlich größere Stichprobe von mindestens  $n = 27$  Studienteilnehmer\*innen notwendig gewesen wäre. Die Sensitivität der Pilotstudie, einen tatsächlich existierenden Effekt zu erkennen, ist durch die geringe Stichprobengröße demnach deutlich verringert (Bortz & Schuster, 2010). Zudem ist zu beachten, dass Cronbachs Alpha bei der Subskala Psychisches Wohlbefinden des Kiddy-KINDL zum Messzeitpunkt T<sub>6</sub> im inakzeptablen Bereich (Field, 2009) bei  $\alpha = .44$  lag. Diese Subskala wurde dennoch in die weiteren Analysen miteinbezogen, um zumindest eine der Skalen, die die Wirksamkeit des FAME-Programms auf die teilnehmenden Kinder überprüfen sollte, statistisch auszuwerten. Sowohl die geringe Power der

Pilotstudie als auch die mangelnde Reliabilität der Subskala Psychisches Wohlbefinden der Kinder gilt es hinsichtlich der Bewertung der Ergebnisse der statistischen Auswertung zu berücksichtigen. Eine weitere bedeutende Limitation der vorliegenden Pilotstudie ist das Fehlen einer Kontrollgruppe. Dieser Umstand beeinträchtigt die Validität der Ergebnisse, da für parallele zeitliche Effekte nicht kontrolliert wurde. Andere Ursachen für die Ergebnisse, die nicht mit der Teilnahme am FAME-Programm in Verbindung standen (z. B. Inanspruchnahme von Psychotherapie durch die Eltern, Änderung der Lebensumstände), können somit nicht ausgeschlossen werden. Die Stichprobe an sich kann zudem nicht als repräsentativ gesehen werden. Demzufolge kann eine Beeinflussung der Ergebnisse insbesondere durch den hohen Anteil weiblicher Elternteile ( $n = 9$ ), den überdurchschnittlich hohen Bildungsgrad sowie die Inanspruchnahme psychotherapeutischer Behandlung durch die Studienteilnehmer\*innen nicht ausgeschlossen werden. Die Abhaltung des Programms fand während der Covid-19-Pandemie statt, wodurch das Programm nicht vollständig vergleichbar ist mit Programmen, die zu früheren Zeitpunkten durchgeführt wurden. Das Tragen von FFP2-Masken bei den Elterntreffen, die Unsicherheit bezüglich der Fortsetzung dieser Treffen während des Programmzeitraums sowie die geringe Teilnehmerate, welche durch die Teilnehmer\*innen häufig in Zusammenhang mit den Covid-19-Maßnahmen begründet wurde, sind Faktoren, deren Einfluss auf die Ergebnisse aktuell nicht konkret abgeschätzt werden können. Die Daten basieren vollständig auf Selbstberichten der Eltern, daher kann eine Verzerrung des Antwortverhaltens durch den Common-Method-Bias, eine unterschiedliche Interpretation der Items durch die Studienteilnehmer\*innen oder eine Beantwortung in Richtung sozialer Erwünschtheit nicht ausgeschlossen werden. Dies trifft insbesondere deshalb zu, da ein hoher gesellschaftlicher Druck auf Eltern hinsichtlich deren Erziehungsmaßnahmen, Zufriedenheit mit der Elternrolle und dem Erreichen eines schlecht definierten Bildes guter Elternschaft lastet (Ashdown & Faherty, 2020; Jurczyk, 2018). Die Validität dieses Testverfahrens ist daher eingeschränkt.

Als Stärke der vorliegenden Pilotstudie ist das Längsschnittdesign zu nennen, welches einen Vergleich der Daten der Studienteilnehmer\*innen vor und nach der Teilnahme am FAME-Programm ermöglichte. Da wenige Eltern- und Familieninterventionsprogramme ausreichend auf ihre Wirksamkeit hin überprüft werden (Bodenmann, 2013), leistet die Pilotstudie zudem einen Beitrag dazu, diese Forschungslücke zu schließen. Des Weiteren hat sie eine hohe praktische Relevanz und es lassen sich wertvolle Implikationen für die

Weiterführung des FAME-Programms sowie Folgestudien ableiten. Diese werden im Folgenden ausgeführt.

### **5.3. Praktische Implikationen**

Um den Limitationen der Pilotstudie aufgrund der geringen Stichprobengröße entgegenzuwirken, wäre für die Durchführung von Folgestudien zur Evaluierung des FAME-Programms eine Stichprobengröße von zumindest  $n = 27$  Studienteilnehmer\*innen wünschenswert. Um diese Anzahl zu erreichen, könnten beispielsweise mehrere Durchgänge des Programms gemeinsam betrachtet werden. Dabei müssten allerdings etwaige Veränderungen des Programms sowie der Covid-19-Maßnahmen mitberücksichtigt werden. Mit einer Stichprobe dieser Größenordnung auch die weiteren Messzeitpunkte  $T_2$  bis  $T_5$  in die statistische Auswertung miteinbeziehen zu können, wäre insofern wichtig, als dass ein Verlauf der abhängigen Variablen während des Programmdurchlaufs betrachtet werden könnte. Zudem könnten weitere Fragestellungen, welche aufgrund der geringen Fallzahlen der vorliegenden Pilotstudie nicht bearbeitet werden konnten, bei einer größeren Stichprobe durchaus Beachtung finden. Interessant wäre insbesondere eine differenzierte Analyse der Wirksamkeit des FAME-Programms in Zusammenhang mit der Regelmäßigkeit der Teilnahme an den Elterntreffen sowie dem jeweiligen Start des Mentorings für die teilnehmenden Kinder.

Hinsichtlich weiterer Durchgänge des Programms wäre es zudem wichtig, Überlegungen anzustellen, wie eine Einbindung von Familien mit weniger Ressourcen bewerkstelligt werden könnte. Die vorliegende Stichprobe bietet ein gutes Beispiel dafür, dass gerade Familien mit sprachlichen Barrieren, fehlender sozialer Unterstützung oder geringen finanziellen und zeitlichen Ressourcen der Zugang zu Unterstützung in Form von beispielsweise Eltern- und Familieninterventionsprogrammen erschwert wird (Miller et al., 2020). Die persönliche Einschätzung des FAME-Programms durch die Studienteilnehmer\*innen liefert dahingehend wertvolle Hinweise. Insbesondere die Erreichbarkeit des Abhaltungsorts scheint die Teilnahme an den Elterntreffen für einige Familien maßgeblich erschwert zu haben. Demgegenüber steht, dass die Treffen vor Ort und der Austausch mit Familien, die vor ähnlichen Herausforderungen stehen, von vielen Teilnehmer\*innen sehr geschätzt wurden. Die meisten wünschten sich bei den Verbesserungsvorschlägen für das Programm eine größere Anzahl an Elterntreffen. Dies deckt sich mit dem aktuellen Forschungsstand, der zeigt, dass Eltern nicht nur einen großen Wunsch nach gegenseitigem Austausch haben (Tschöpe-Scheffler, 2005), sondern dieser auch als

entlastend erlebt wird (Sterzing, 2012). Des Weiteren wurde angesprochen, dass auch die Themeninhalte als wichtig angesehen wurden und mehr Zeit dafür aufgewendet hätte werden können. Demzufolge wäre es wichtig, aufgrund der geringen Anwesenheitsraten nicht die Anzahl der Treffen zu beschränken, sondern eine bessere Erreichbarkeit dieser zu ermöglichen. Eine weitere Option wäre, zusätzlich zu den Treffen vor Ort web- oder telefonbasierte Hilfestellungen anzubieten, welche nicht an der Erreichbarkeit scheitern und zudem die Reichweite des Programms erhöhen könnten. Erste Studien zu webbasierten Programmen, wie beispielsweise jene von S. Baker (2016) zur Evaluierung einer webbasierten Version des Triple P-Programms konnten im Rahmen eines solchen Settings signifikante Verbesserungen im elterlichen und kindlichen Verhalten infolge einer Teilnahme aufzeigen.

Die vorliegende Stichprobe der Pilotstudie verdeutlicht die Dringlichkeit, mit der jenen Personen Zugang zu Unterstützung wie beispielsweise Eltern- und Familieninterventionsprogrammen ermöglicht werden muss, welche diese aufgrund fehlender Ressourcen nicht nur am meisten benötigen, sondern auch den größten Nutzen daraus ziehen könnten (Miller et al., 2020). Eine entsprechend niedrigschwellige Gestaltung des FAME-Programms wird teilweise erfüllt durch die kostenlose Teilnahme sowie die Möglichkeit der Kinderbetreuung vor Ort. Barrieren aufgrund fehlender finanzieller Mittel oder auch sozialer Unterstützung in Bezug auf die Kinderbetreuung könnten so umgangen werden. Weitere Optionen, um den Zugang zum Programm zu erleichtern, wären, wie Sterzing (2012) schreibt, eine gute Erreichbarkeit des Veranstaltungsortes, ein Fahrdienst, mehrsprachige Informationen oder auch die Option der anonymen Teilnahme. Auf diese Art und Weise könnten Personen erreicht werden, denen es nicht möglich ist, eine lange Anreise beispielsweise mit mehreren Kindern zu bewältigen, die geringe Deutschkenntnisse oder Angst vor Blamage oder Fehlern mit weitreichenden Konsequenzen für die Familie haben. Diverse Anreize, wie Geld- oder Sachgeschenke und Gutscheine, wären eine Möglichkeit, um Personen, die schlechte Erfahrungen mit Anbietern haben oder generelles Misstrauen gegenüber diesen hegen, zu motivieren, ein Eltern- oder Familieninterventionsprogramm in Anspruch zu nehmen (Sterzing, 2012).

## **6. Konklusion**

Im Rahmen der Evaluierung des FAME-Programms von BBBSÖ durch die vorliegende Pilotstudie sollte die Wirksamkeit des Programms hinsichtlich der elterlichen Erziehungskompetenzen, der elterlichen Rollenzufriedenheit, der elterlichen Sensitivität, der

elterlichen Belastung sowie des psychischen Wohlbefindens und des Selbstwerts der Kinder überprüft werden. Die Möglichkeiten der statistischen Auswertung durch die geringe Stichprobengröße waren eingeschränkt und die Hypothesen hinsichtlich der Wirksamkeit des Programms mussten alle abgelehnt werden. Nichtsdestotrotz zeigt die Studie Stärken und Schwächen des FAME-Programms auf und liefert wertvolle Hinweise auf die Möglichkeiten zu Verbesserung und Weiterentwicklung. Darüber hinaus wurde durch das Erstellen des Untersuchungsinstruments eine Basis geschaffen, mittels derer weitere Durchgänge des FAME-Programms evaluiert werden können, um so zur Schließung der Forschungslücke in Bezug auf die Wirksamkeit von Eltern- und Familieninterventionsprogrammen beizutragen.

## 7. Referenzen

- Ahmetoglu, E., Acar, I. H. & Ozturk, M. A. (2020). Parental involvement and children's peer interactions. *Current Psychology*. Vorab-Onlinepublikation.  
<https://doi.org/10.1007/s12144-020-00965-0>
- Ahrons, C. R. (1983). Predictors of paternal involvement postdivorce. *Journal of Divorce*, 6(3), 55–69. [https://doi.org/10.1300/J279v06n03\\_05](https://doi.org/10.1300/J279v06n03_05)
- Álvarez, M., Byrne, S. & Rodrigo, M. J. (2021). Social support dimensions predict parental outcomes in a Spanish early intervention program for positive parenting. *Children and Youth Services Review*, 121, 105823.  
<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105823>
- Amholt, T. T., Dammeyer, J., Carter, R. & Niclasen, J. (2020). Psychological well-being and academic achievement among school-aged children: A systematic review. *Child Indicators Research*, 13(5), 1523–1548. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09725-9>
- Amorós-Martí, P., Byrne, S., Mateos-Inchaurredo, A., Vaquero-Tió, E. & Mundet-Bolós, A. (2016). “Learning together, growing with family”: The implementation and evaluation of a family support programme. *Psychosocial Intervention*, 25(2), 87–93.  
<https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.02.002>
- Anderegg, R., Bättschmann, P., Zemp, M. & Bodenmann, G. (2021). *Screening familiärer Risikofaktoren (SFR)*. Unveröffentlichtes Dokument. Universität Zürich.
- Aresi, G., Pozzi, M. & Marta, E. (2021). Programme and school predictors of mentoring relationship quality and the role of mentors' satisfaction in volunteer retention. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 31(2), 171–183.  
<https://doi.org/10.1002/casp.2495>
- Ashdown, B. K. & Faherty, A. N. (2020). Introduction: What do we mean when we talk about parenting? In B. K. Ashdown & A. N. Faherty (Hrsg.), *Parents and caregivers across cultures: Positive development from infancy through adulthood* (S. 1–10). Springer Nature Switzerland AG.
- Awan, N. & Butterworth, R. (2017). Positive Parenting. *Community Practitioner*, 90(4), 38–40.
- Axford, N., Bjornstad, G., Matthews, J., Whybra, L., Berry, V., Ukoumunne, O. C., Hobbs, T., Wrigley, Z., Brook, L., Taylor, R., Eames, T., Kallitsoglou, A., Blower, S. & Warner, G. (2021). The effectiveness of a community-based mentoring program for

- children aged 5-11 years: Results from a randomized controlled trial. *Prevention Science*, 22(1), 100–112. <https://doi.org/10.1007/s11121-020-01132-4>
- Azuine, R. E. & Singh, G. K. (2019). Mentoring, bullying, and educational outcomes among US school-aged children 6-17 years. *The Journal of School Health*, 89(4), 267–278. <https://doi.org/10.1111/josh.12735>
- Bailey, D. B., McWilliam, R. A., Darkes, L. A., Hebbeler, K., Simeonsson, R. J., Spiker, D. & Wagner, M. (1998). Family outcomes in early intervention: A framework for program evaluation and efficacy research. *Exceptional Children*, 64(3), 313–328. <https://doi.org/10.1177/001440299806400302>
- Baiocco, R., Verrastro, V., Fontanesi, L., Ferrara, M. P. & Pistella, J. (2019). The contributions of self-esteem, loneliness, and friendship to children's happiness: The roles of gender and age. *Child Indicators Research*, 12(4), 1413–1433. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9595-7>
- Baker, C. N., Arnold, D. H. & Meagher, S. (2011). Enrollment and attendance in a parent training prevention program for conduct problems. *Prevention Science*, 12(2), 126–138. <https://doi.org/10.1007/s11121-010-0187-0>
- Baker, S. (2016). *Broadening the reach of evidence-based parenting interventions: Evaluation of a brief online version of the Triple P - Positive Parenting Program* [Dissertation]. The University of Queensland, Queensland.
- Barboza-Salerno, G. E. (2020). Cognitive readiness to parent, stability and change in postpartum parenting stress and social-emotional problems in early childhood: A second order growth curve model. *Children and Youth Services Review*, 113, 104958. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.104958>
- Beierlein, C., Kovaleva, A., Kemper, C. J. & Rammstedt, B. (2012). *ASKU - Allgemeine Selbstwirksamkeit Kurzskala*. GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.418>
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55, 83–96.
- Belsky, J. (1993). Etiology of child maltreatment: A developmental-ecological analysis. *Psychological Bulletin*, 114(3), 413–434. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.114.3.413>
- Berger, L. M. & Font, S. A. (2015). The role of the family and family-centered programs and policies. *The Future of Children*, 25(1), 155–176.
- Big Brothers Big Sisters International. (n.d.). *What we do*. <http://www.bbbsi.org/mentoring/>

- Big Brothers Big Sisters Österreich. (2020). *Jahresbericht 2020*. [https://bigbrothers-bigsisters.at/wp-content/uploads/2021/03/Screen\\_2RZ\\_BBBS\\_Jahresbericht\\_2020.pdf](https://bigbrothers-bigsisters.at/wp-content/uploads/2021/03/Screen_2RZ_BBBS_Jahresbericht_2020.pdf)
- Big Brothers Big Sisters Österreich. (2022). *Family Mentoring*. <https://bigbrothers-bigsisters.at>
- Bodenmann, G. (2013). *Lehrbuch klinische Paar- und Familienpsychologie* (1. Aufl.). Huber.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (7. Aufl.). Springer.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss. The international psycho-analytical library: Bd. 109*. Hogarth Press.
- Brandon, M., Bailey, S., Belderson, P., Gardner, R., Sidebotham, P., Dodsworth, J., Warren, C. & Black, J. (2009). *Understanding serious case reviews and their impact: A biennial analysis of serious case reviews 2005-07*. University of East Anglia.
- Braun, T. & Oertzen, T. von (2021). Empathy, cognitive functioning, and prosocial behavior in mentored children. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2021(179), 41–57. <https://doi.org/10.1002/cad.20409>
- Brinkmann, R. D. (2021). *Angewandte Gesundheitspsychologie* (2. Aufl.). Pearson-Studium Psychologie: Bd. 4392. Pearson.
- Chevalier, A., Finn, C., Harmon, C. P. & Heckman, J. J. (2006). The microeconomics of early child investment. *Journal of Children's Services*, 1(2), 18–30.
- Chi, P., Du, H., King, R. B., Zhou, N., Cao, H. & Lin, X. (2019). Well-being contagion in the family: Transmission of happiness and distress between parents and children. *Child Indicators Research*, 12(6), 2189–2202. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-09636-4>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Erlbaum.
- Coleman, P. K. & Karraker, K. H. (2003). Maternal self-efficacy beliefs, competence in parenting, and toddlers' behavior and developmental status. *Infant Mental Health Journal*, 24(2), 126–148. <https://doi.org/10.1002/imhj.10048>
- Cullen, S. M., Cullen, M.-A., Lindsay, G. & Strand, S. (2013). The Parenting Early Intervention Programme in England, 2006-2011: A classed experience? *British Educational Research Journal*, 39(6), 1025–1043. <https://doi.org/10.1002/berj.3020>
- Damm, A. P., Essen, E. von, Jensen, A. J., Kernn-Jespersen, F. & van Mastrigt, S. (2022). Duration of mentoring relationship predicts child well-being: Evidence from a Danish community-based mentoring program. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(5). <https://doi.org/10.3390/ijerph19052906>



- de los Reyes, W., Sánchez, B., Polo, A., Quiroz, A., Thursby, K., O'Donnell, A. & Monjaras-Gaytan, L. Y. (2022). Mentoring Latinx children and adolescents: A systematic review. *Adolescent Research Review*, 7(1), 79–99. <https://doi.org/10.1007/s40894-021-00156-3>
- Deegener, G., Spangler, G., Körner, W. & Becker, N. (2009). *EBSK - Eltern-Belastungs-Screening zur Kindeswohlgefährdung (EBSK)*. Hogrefe.
- DePasquale, C. E. & Gunnar, M. R. (2020). Parental sensitivity and nurturance. *The Future of Children*, 30(2), 53–70.
- Dishion, T. J. & Patterson, G. R. (2015). The development and ecology of antisocial behavior in children and adolescents. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Hrsg.), *Developmental Psychopathology* (S. 503–541). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470939406.ch13>
- Domsch, H. & Lohaus, A. (2010). *Elternstressfragebogen (ESF)*. Hogrefe.
- Eddy, J. M., Martinez, C. R., Grossman, J. B., Cearley, J. J., Herrera, D., Wheeler, A. C., Rempel, J. S., Foney, D., Gau, J. M., Burraston, B. O., Harachi, T. W., Haggerty, K. P. & Seeley, J. R. (2017). A randomized controlled trial of a long-term professional mentoring program for children at risk: Outcomes across the first 5 years. *Prevention Science*, 18(8), 899–910. <https://doi.org/10.1007/s11121-017-0795-z>
- Ellison, R. L., Cory, M., Horwath, J., Barnett, A. & Huppert, E. (2020). Can mentor organizations impact mentor outcomes? Assessing organizational norms on mentor intent to stay and willingness to "go the extra mile". *Journal of Community Psychology*, 48(7), 2208–2220. <https://doi.org/10.1002/jcop.22391>
- Farris, J., Burke Lefever, J. E., Borkowski, J. G. & Whitman, T. L. (2013). Two are better than one: The joint influence of maternal preparedness for parenting and children's self-esteem on academic achievement and adjustment. *Early Education & Development*, 24(3), 346–365. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.658551>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (and sex and drugs and rock 'n' roll)* (3. Aufl.). Sage Publications.
- Fisher, P. A., Barker, T. V. & Blaisdell, K. N. (2020). A glass half full and half empty: The state of the science in early childhood prevention and intervention research. *Annual Review of Developmental Psychology*, 2(1), 269–294. <https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-121318-084958>

- Garca, J. L., Heckman, J. J., Leaf, D. E. & Prados, M. J. (2020). Quantifying the life-cycle benefits of an influential early-childhood program. *The Journal of Political Economy*, 128(7), 2502–2541. <https://doi.org/10.1086/705718>.
- Georgiou, S. N. & Tourva, A. (2007). Parental attributions and parental involvement. *Social Psychology of Education*, 10(4), 473–482. <https://doi.org/10.1007/s11218-007-9029-8>
- González-Carrasco, M., Vaqué, C., Malo, S., Crous, G., Casas, F. & Figuer, C. (2019). A qualitative longitudinal study on the well-being of children and adolescents. *Child Indicators Research*, 12(2), 479–499. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9534-7>
- Green, B. L., Furrer, C. & McAllister, C. (2007). How do relationships support parenting? Effects of attachment style and social support on parenting behavior in an at-risk population. *American Journal of Community Psychology*, 40(1-2), 96–108. <https://doi.org/10.1007/s10464-007-9127-y>
- Güler, M. & Yetim, Ü. (2008). Ebeveyn rolüne ilişkin kendilik algısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması [Self-Perception of Parental Role Scale: Reliability and validity study]. *Türk Psikoloji Yazıları*, 11(22), 34–43.
- Hamari, L., Konttila, J., Merikukka, M., Tuomikoski, A.-M., Kouvonen, P. & Kurki, M. (2022). Parent support programmes for families who are immigrants: A scoping review. *Journal of Immigrant and Minority Health*, 24(2), 506–525. <https://doi.org/10.1007/s10903-021-01181-z>
- Hanisch, C., Hautmann, C., Plück, J., Eichelberger, I. & Döpfner, M. (2014). The Prevention program for Externalizing Problem behavior (PEP) improves child behavior by reducing negative parenting: Analysis of mediating processes in a randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(5), 473–484. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12177>
- Hartung, S., Kluwe, S. & Sahrai, D. (2009). *Elternbildung und Elternpartizipation in Settings: Eine programmspezifische und vergleichende Analyse von Interventionsprogrammen in Kita, Schule und Kommune*. Universität Bielefeld.
- Heckman, J. J. (2012). The developmental origins of health. *Health Economics*, 21(1), 24–29. <https://doi.org/10.1002/hec.1802>
- 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(4), 275–286. <https://doi.org/10.1007/s11121-005-0006-1>

- Hoghugh, M. (1998). Good enough parenting for all children - a strategy for a healthier society. *The Journal of the Royal College of Paediatrics and Child Health*, 78, 293–300.
- Hughes-Scholes, C. H. & Gavidia-Payne, S. (2019). Early childhood intervention program quality: Examining family-centered practice, parental self-efficacy and child and family outcomes. *Early Childhood Education Journal*, 47(6), 719–729.  
<https://doi.org/10.1007/s10643-019-00961-5>
- Jurczyk, K. (2018). Familie als Herstellungsleistung: Elternschaft als Überforderung? In K. Jergus, J. O. Krüger & A. Roch (Hrsg.), *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion*. Springer.
- Karcher, M. J., Holcomb, M. & Zambrano, E. (2008). Measuring adolescent connectedness: A guide for school-based assessment and program evaluation. In H. L. K. Coleman & C. Yeh (Hrsg.), *Handbook of school counseling* (S. 649–669). Erlbaum.
- Kearny, M. S. & Levine, P. B. (2020). Role models, mentors, and media influences. *The Future of Children*, 30(1), 83–106. <https://doi.org/10.1353/foc.2020.0006>
- Knerr, W., Gardner, F. & Cluver, L. (2013). Improving positive parenting skills and reducing harsh and abusive parenting in low- and middle-income countries: A systematic review. *Prevention Science*, 14(4), 352–363. <https://doi.org/10.1007/s11121-012-0314-1>
- Lachance, L., Watson, C., Blais, D., Ungar, M., Healey, G., Salaffie, M., Sundar, P., Kelly, L. & Lagace, M. C. (2019). Strengthening child and youth programs: A look at inter-organizational mentoring strategies. *Evaluation and Program Planning*, 76, 101679. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2019.101679>
- Lösel, F., Beelman, A., Stemmler, M. & Jaurisch, S. (2006). Prävention von Problemen des Sozialverhaltens im Vorschulalter: Evaluation des Eltern- und Kindertrainings EFFEKT. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35(2), 127–139. <https://doi.org/10.1026/1616-3443.35.2.127>
- MacPhee, D. & Benson, J. B. (1986). Influences on maternal self-perceptions. *Infant Behavior and Development*, 9, 236. [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(86\)80239-9](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(86)80239-9)
- Marino, C., Santinello, M., Lenzi, M., Santoro, P., Bergamin, M., Gaboardi, M., Calcagni, A., Altoè, G. & Perkins, D. D. (2020). Can mentoring promote self-esteem and school connectedness? An evaluation of the Mentor-UP project. *Psychosocial Intervention*, 29(1), 1–8. <https://doi.org/10.5093/pi2019a13>

- Márk-Ribiczey, N., Miklósi, M. & Szabó, M. (2016). Maternal self-efficacy and role satisfaction: The mediating effect of cognitive emotion regulation. *Journal of Child and Family Studies*, 25(1), 189–197. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0217-4>
- Mazinik, K. & Kluwe, S. (2007). *Evaluation des STEP-Elterntrainings*. Universität Bielefeld.
- Miller, E. B., Canfield, C. F., Morris, P. A., Shaw, D. S., Cates, C. B. & Mendelsohn, A. L. (2020). Sociodemographic and psychosocial predictors of VIP attendance in smart beginnings through 6 months: Effectively targeting at-risk mothers in early visits. *Prevention Science*, 21(1), 120–130. <https://doi.org/10.1007/s11121-019-01044-y>
- Mitchell, B. A. (2010). Happiness in midlife parental roles: A contextual mixed methods analysis. *Family Relations*, 59(3), 326–339. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2010.00605.x>
- Nowak, C. & Heinrichs, N. (2008). A comprehensive meta-analysis of Triple P-Positive Parenting Program using hierarchical linear modeling: Effectiveness and moderating variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 11(3), 114–144. <https://doi.org/10.1007/s10567-008-0033-0>
- Okafor, M., Sarpong, D. F., Ferguson, A. & Satcher, D. (2013). Improving health outcomes of children through effective parenting: Model and methods. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 11(1), 296–311. <https://doi.org/10.3390/ijerph110100296>
- Orgilés, M., Melero, S., Penosa, P., Espada, J. P. & Morales, A. (2019). Calidad de vida relacionada con la salud informada por los padres en preescolares españoles: propiedades psicométricas del Kiddy-KINDL-R [Parent-reported health-related quality of life in Spanish pre-schoolers: Psychometric properties of the Kiddy-KINDL-R]. *Anales de pediatría*, 90(5), 263–271. <https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2018.04.019>
- Orth, U. (2018). The family environment in early childhood has a long-term effect on self-esteem: A longitudinal study from birth to age 27 years. *Journal of Personality and Social Psychology*, 114(4), 637–655. <https://doi.org/10.1037/pspp0000143>
- Overton, W. F. (2015). Processes, relations, and relational-developmental-systems. In R. M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of child psychology and developmental science* (7. Aufl.). John Wiley & Sons, Inc.

- Oyarzún-Farías, M. d. L. A., Cova, F. & Bustos Navarrete, C. (2021). Parental stress and satisfaction in parents with pre-school and school age children. *Frontiers in Psychology*, 12, 683117. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.683117>
- Özbiler, Ş. & Beidoğlu, M. (2020). Maternal subjective well-being intervention effects: Subjective well-being and self-perception of the parental role. *Current Psychology*, 39(3), 1020–1030. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9818-6>
- Plourde, K. F., Thomas, R. & Nanda, G. (2020). Boys mentoring, gender norms, and reproductive health-potential for transformation. *The Journal of Adolescent Health*, 67(4), 479–494. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.06.013>
- Preston, E. G. & Raposa, E. B. (2020). A two-way street: Mentor stress and depression influence relational satisfaction and attachment in youth mentoring relationships. *American Journal of Community Psychology*, 65(3-4), 455–466. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12412>
- Prinz, R. J., Sanders, M. R., Shapiro, C. J., Whitaker, D. J. & Lutzker, J. R. (2009). Population-based prevention of child maltreatment: The U.S. Triple P system population trial. *Prevention Science*, 10(1), 1–12. <https://doi.org/10.1007/s11121-009-0123-3>
- Raposa, E. B., Rhodes, J., Stams, G. J. J. M., Card, N., Burton, S., Schwartz, S., Sykes, L. A. Y., Kanchewa, S., Kupersmidt, J. & Hussain, S. (2019). The effects of youth mentoring programs: A meta-analysis of outcome studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(3), 423–443. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-00982-8>
- Ravens-Sieberer, U. & Bullinger, M. (2000). *Fragebogen zur Erfassung der gesundheitsbezogenen Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen*. (Revidierte Form).
- Sánchez-Prieto, L., Orte, C., Ballester, L. & Amer, J. (2020). Can better parenting be achieved through short prevention programs? The challenge of universal prevention through Strengthening Families Program 11–14. *Child & Family Social Work*, 25(3), 515–525. <https://doi.org/10.1111/cfs.12717>
- Sanders, M. R. (1999). Triple P-Positive Parenting Program: Towards an empirically validated multilevel parenting and family support strategy for the prevention of behavior and emotional problems in children. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2(2), 71–90. <https://doi.org/10.1023/A:1021843613840>
- Sanders, M. R., Kirby, J. N., Tellegen, C. L. & Day, J. J. (2014). The Triple P-Positive Parenting Program: A systematic review and meta-analysis of a multi-level system of

- parenting support. *Clinical Psychology Review*, 34(4), 337–357.  
<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2014.04.003>
- Schwenger-Fink, C., Bergmann, I. & Zimmermann, T. (2020). Wissen und Handeln – Erziehungsbedarf von Müttern mit Kleinkindern: Eine qualitative Untersuchung. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 68(4), 243–251.  
<https://doi.org/10.1024/1661-4747/a000422>
- Seay, A., Freysteinson, W. M. & McFarlane, J. (2014). Positive Parenting. *Nursing Forum*, 49(4), 200–208.
- Sevigny, P. R. & Loutzenhiser, L. (2010). Predictors of parenting self-efficacy in mothers and fathers of toddlers. *Child: Care, Health and Development*, 36(2), 179–189.  
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2009.00980.x>
- Shao, M., He, W., Zhao, L. & Su, Y.-S. (2021). The influence of parental involvement on parent satisfaction: The moderating effect of parental educational level and the number of children. *Frontiers in Psychology*, 12, 752802.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.752802>
- Shen, C., Wan, A., Kwok, L. T., Pang, S., Wang, X., Stewart, S. M., Lam, T. H. & Chan, S. S. C. (2017). A community-based intervention program to enhance family communication and family well-being: The Learning Families Project in Hong Kong. *Frontiers in Public Health*, 5, 257. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2017.00257>
- Smith, C. L., Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Gaertner, B. M., Popp, T. K. & Maxon, E. (2007). Maternal personality: Longitudinal associations to parenting behavior and maternal emotional expressions toward toddlers. *Parenting, Science and Practice*, 7(3), 305–329. <https://doi.org/10.1080/15295190701498710>
- Sterzing, D. (2012). *Präventive Programme für sozial benachteiligte Familien mit Kindern von 0–6 Jahren: Überblick über die Angebote in Deutschland* (1. Aufl.). Deutsches Jugendinstitut.  
[https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs/Praeventive\\_Programme\\_fuer\\_sozial\\_benachteiligte\\_Familien.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Praeventive_Programme_fuer_sozial_benachteiligte_Familien.pdf)
- Stöger, H. & Ziegler, A. (2012). Wie effektiv ist Mentoring? Ergebnisse von Einzelfall- und Meta-Analysen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 7(2), 131–146.
- Süßlin, W. (2015). Unterstützungsbedarf von Eltern bei der Erziehung und Förderung ihrer Kinder. In *Was Eltern wollen* (S. 8–17): Vodafone Stiftung Deutschland.

- Taraban, L. & Shaw, D. S. (2018). Parenting in context: Revisiting Belsky's classic process of parenting model in early childhood. *Developmental Review, 48*, 55–81.  
<https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.03.006>
- Taylor, R. D. (2015). Kin social undermining, adjustment and family relations among low-income African American mothers and adolescents: Moderating effects of kin social support. *Journal of Child and Family Studies, 24*(5), 1271–1284.  
<https://doi.org/10.1007/s10826-014-9935-2>
- Temple, J. A. & Reynolds, A. J. (2007). Benefits and costs of investments in preschool education: Evidence from the child-parent centers and related programs. *Economics of Education Review, 26*(1), 126–144. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2005.11.004>
- Tischler, L. & Petermann, F. (2011). Elternstressfragebogen (ESF). *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie, 59*(1), 79–81.  
<https://doi.org/10.1024/1661-4747/a000055>
- Tröster, H. & Abidin, R. R. (2011). *Eltern-Belastungs-Inventar - EBI. Deutsche Version des Parenting Stress Index (PSI) von R. R. Abidin*. Hogrefe.
- Tschöpe-Scheffler, S. (2005). Unterstützungsangebote zur Stärkung der elterlichen Erziehungsverantwortung oder: Starke Eltern haben starke Kinder. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 3*, 248–262.  
<https://doi.org/10.25656/01:5673>
- Winnicott, D. W. (1965). *The maturational processes and the facilitating environment: Studies in the theory of emotional development*. The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.
- Zemp, M., Bodenmann, G. & Zimmermann, P. (2019). *Außerfamiliäre Betreuung von Kleinkindern*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27596-9>
- Zhong, J., He, Y., Chen, Y. & Luo, R. (2020). Relationships between parenting skills and early childhood development in rural households in Western China. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(5).  
<https://doi.org/10.3390/ijerph17051506>
- Zhou, X. & Taylor, Z. E. (2022). Differentiating the impact of family and friend social support for single mothers on parenting and internalizing symptoms. *Journal of Affective Disorders Reports, 8*, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.jadr.2022.100319>
- Ziegler, A. (2009). Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalysen. In A. Ziegler & D. Schimke (Hrsg.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (1. Aufl., S. 7–30). Pabst Science Publishers.

## 8. Abbildungsverzeichnis

<b>Abbildung 1.</b> Belskys Prozessmodell der Elternschaft (Taraban & Shaw, 2018) .....	9
<b>Abbildung 2.</b> Aktualisiertes Prozessmodell der Elternschaft (Taraban & Shaw, 2018).....	10
<b>Abbildung 3.</b> Liniendiagramm der Variable Elterliche Erziehungskompetenz .....	43
<b>Abbildung 4.</b> Liniendiagramm der Variable Elterliche Rollenzufriedenheit .....	43
<b>Abbildung 5.</b> Liniendiagramm der Variable Elterliche Sensitivität.....	44
<b>Abbildung 6.</b> Liniendiagramm der Variable Elterliche Belastung.....	44
<b>Abbildung 7.</b> Liniendiagramm der Variable Psychisches Wohlbefinden der Kinder.....	45



## 9. Tabellenverzeichnis

<b>Tabelle 1.</b> Reliabilitätsanalyse .....	40
<b>Tabelle 2.</b> t-Tests für abhängige Stichproben .....	42
<b>Tabelle 3.</b> Tendenzen der Mittelwerte .....	42
<b>Tabelle 4.</b> Ergebnisse des Fragebogens zur persönlichen Einschätzung des FAME- Programms .....	46

## 10. Abkürzungsverzeichnis

BBBS	Big Brothers Big Sisters
BBBSI	Big Brothers Big Sisters International
BBBSÖ	Big Brothers Big Sisters Österreich
EBSK	Eltern-Belastungs-Screening bei Kindeswohlgefährdung
ESF	Elternstressfragebogen
FAME	Family Mentoring-Programm
PEP	Prevention program for Externalizing Problem behavior
SES	Sozioökonomischer Status
SFR	Screening familiärer Risikofaktoren
SPPR	Self-Perception of Parental Role
STEP	Systematisches Training für Eltern und Pädagog*innen
Triple P	Triple P-Positive Parenting Program
z. B.	zum Beispiel