

Triple P – eine Präventionsmassnahme gegen kindliche Verhaltensauffälligkeiten

Empirische Analyse der Wirksamkeit des Positiven Erziehungsprogramms Triple P

Briner Anita, 10-529-196

Eingereicht bei: M.A. Rösch Cornelia, M.A. Stroppel Christine

Bachelor Thesis an der Hochschule für Soziale Arbeit, Fachhochschule Nordwestschweiz, Olten
Eingereicht im Juni 2013 zum Erwerb des Bachelor of Arts in Sozialer Arbeit

Abstract

Die vorliegende Bachelor Thesis befasst sich mit dem Positiven Erziehungsprogramm Triple P, welches durch Stärkung der elterlichen Erziehungs Kompetenzen die Reduktion von kindlichen Verhaltensauffälligkeiten beabsichtigt. Es wird folgender Hauptfrage nachgegangen:

„Kann der Einsatz des Positiven Erziehungsprogramms Triple P die elterlichen Erziehungs Kompetenzen fördern und als Präventionsmassnahme zur Reduktion von externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern im Vorschulalter beitragen und eine Weiterentwicklung in Richtung diagnostischer Verhaltensstörungen verhindern?“

Methodisch stützt sich die Arbeit auf eine theoretische Abhandlung der wichtigsten Grundlagen und es wird unter Einbezug von empirischen Untersuchungen einen Überblick über die aktuelle Wirksamkeitsforschung im Hinblick auf elterliches Erziehungsverhalten und kindliche Verhaltensauffälligkeiten ermöglicht. Aus den ausgewählten und dargelegten Forschungsergebnissen geht hervor, dass Triple P kurz- bis mittelfristig eine wirksame Präventionsmassnahme gegen externalisierende Verhaltensauffälligkeiten darstellt, indem Eltern durch eine Teilnahme Unterstützung in der Erziehung erfahren. Daraus kann die Erkenntnis abgeleitet werden, dass eine universell angelegte Verbreitung in der Bevölkerung wie auch weiterführende Untersuchungen zur langfristigen Effektivität empfehlenswert sind.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	7
1.1 Themenfindung	7
1.2 Erkenntnisinteresse	8
1.3 Herleitung der Fragestellungen	8
1.4 Relevanz der Themenstellung für die Soziale Arbeit	9
1.5 Design	10
1.5.1 Methodisches Vorgehen	10
1.5.2 Hinweise zum Arbeitsaufbau	10
2. Begriffsbestimmungen	11
2.1 Familie	11
2.2 Erziehung	11
2.3 Verhaltensauffälligkeit vs. Verhaltensstörung	12
2.4 Prävention	12
2.5 Erziehungsprogramm	12
3. Triple P-Erziehungsprogramm	13
3.1 Was ist Triple P?	13
3.2 Theoretischer Hintergrund	15
3.3 Grundprinzipien der positiven Erziehung	16
4. Grundlagen der Kindererziehung	18
4.1 Menschenbild als Grundlage des Erziehungskonzepts	18
4.1.1 Wertvorstellungen	18
4.1.2 Normvorstellungen	18
4.1.3 Alltagswissen	19
4.2 Notwendigkeit der Erziehung	20
4.3 Erziehungsziele	21
4.4 Elterliche Erziehungskompetenz	22
4.4.1 Persönliche und elterliche Präsenz	22
4.4.2 Erziehungsstile	23
4.4.3 Fünf Säulen einer entwicklungsfördernden Erziehung	25
4.5 Schwierigkeiten im Erziehungsprozess	27
4.5.1 Häufige Erziehungsfallen	27

5. Kindliche Entwicklung im Vorschulalter	30
5.1 Entwicklungsaufgaben	30
5.2 Risikofaktoren	31
6. Kindliche Verhaltensauffälligkeiten und Verhaltensstörungen	32
6.1 Dimensionale Klassifikation	33
6.2 Entstehungsweg und Verlauf	34
6.2.1 Normales, auffälliges, gestörtes Verhalten	34
6.2.2 Entwicklungsmodell aggressiv-dissozialen Verhaltens	34
6.3 Häufigkeitsrate	35
7. Prävention	36
7.1 Präventionsformen	36
7.2 Qualitätsanforderungen an Präventionsprogramme	37
8. Umsetzung des Triple P-Erziehungsprogramms	38
8.1 Interventionsebenen	38
8.2 Grundlegende Erziehungsfertigkeiten	41
8.2.1 Positive Beziehung zum Kind aufbauen	42
8.2.2 Wünschenswertes Verhalten fördern	43
8.2.3 Neue Fertigkeiten bzw. Verhaltensweisen beibringen	43
8.2.4 Umgang mit Problemverhalten	45
9. Wirksamkeitsforschung zum Triple P-Erziehungsprogramm	47
9.1 Wirksamkeit bezüglich kindlichen Verhaltensauffälligkeiten	51
9.2 Wirksamkeit bezüglich elterlichem Erziehungsverhalten	52
9.3 Zusammenfassung der Forschungsergebnisse	53
9.4 Optimierungsbedarf	55
10. Diskussion zum Triple P-Erziehungsprogramm	55
11. Beantwortung der Fragestellung	58
12. Kritische Reflexion und Ausblick	60
13. Literatur- und Quellenverzeichnis	63

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
Abk.	Abkürzung
bzgl.	bezüglich
bzw.	beziehungsweise
CBCL	Child Behavior Checklist
d.h.	das heisst
DSM	Diagnostic and Statistical Manual
DSM-PC	Diagnostic and Statistical Manual for Primary Care
ebd.	ebendort
ECTS	European Credit Transfer System
ES	Effektstärke
et al.	und andere
f.	folgende
ggf.	gegebenenfalls
ICD	International Classification of Diseases
Kap.	Kapitel
s.	siehe
sog.	sogenannt
Triple P	Positive Parenting Program
u.a.	unter anderem
URL	Uniform Resource Locator
usw.	und so weiter
resp.	respektive
Verf.	Verfasserin
vs.	versus
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel
zit. in	zitiert in

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Erziehungsziele	21
Abb. 2: Typologie von Erziehungsstilen	23
Abb. 3: Entwicklungsaufgaben	30
Abb. 4: Dimensionale Klassifikation	33
Abb. 5: Normales, problematisches, gestörtes Verhalten	34
Abb. 6: Entwicklungsmodell aggressiv-dissozialen Verhaltens	35
Abb. 7: Überblick über aktuelle Einzelstudien zum Triple P-Erziehungsprogramm	49
Abb. 8: Überblick über aktuelle Meta-Analysen zum Triple P-Erziehungsprogramm	50

Vorwort

Die Bachelor Thesis ist eine wissenschaftliche Arbeit und dient als Pflichtmodul einer intensiven selbständigen sowie theoretisch fundierten Auseinandersetzung mit einer für die Soziale Arbeit relevanten Fragestellung. Dabei kommt dem eigenen Lernzuwachs in der Fach- und Methodenkompetenz sowie in der Selbstkompetenz grosse Wichtigkeit zu. Eine positive Bewertung dieser Arbeit mit 12 ECTS-Credits durch die zuständige Dozentin sowie durch eine externe Expertin führt in meinem Fall zum Abschluss des Studiums an der Hochschule für Soziale Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz mit dem Titel ‚Bachelor of Arts in Sozialer Arbeit‘.

Mein Dank gebührt allen, die mir durch ihre fachliche aber auch persönliche Unterstützung bei der Erstellung dieser Bachelorarbeit geholfen haben.

Insbesondere möchte ich meiner Begleitperson, Frau M.A. Cornelia Rösch einen Dank aussprechen, die mir jederzeit bei anstehenden Stolpersteinen, Unsicherheiten oder sonstigen Fragen mit kompetenten und wertvollen Anregungen zur Seite stand.

Ebenfalls danke ich meiner Familie, die während des ganzen Erarbeitungsprozesses immer ein offenes Ohr für mich hatte und ans Gelingen glaubte. Auch danke ich den fleissigen Korrekturleserinnen und -lesern, deren sorgfältige Überarbeitung zu einem erfolgreichen Ergebnis beiträgt hat.

Abschliessend danke ich meinem Freundeskreis und meinen Mitstudierenden, die mich während dieser Zeit unterstützt haben.

Thun, im Juni 2013

Anita Briner

1. Einleitung

1.1 Themenfindung

Vor knapp einem Jahr begann im Rahmen des Moduls BA15 ‚Bachelor Thesis‘ die Suche nach einem spannenden und motivierenden Thema, aber insofern auch nach einem geeigneten Thema, als dass es aus Sicht der Verfasserin gut zugänglich, bekannt und nicht zu umfangreich sein durfte. Nebst den formalen Rahmenbedingungen sowie der vorausgesetzten Einbettung in die Soziale Arbeit gab es keinerlei Einschränkungen durch die Modulleitung. Aufgrund dieser Ausgangslage legte die Verfasserin eigene Vorgaben fest. Dieses sind folgende drei Aspekte: Abgabetermin nach zwei Semestern, kein direkter Praxisbezug möglich, da im Vollzeitstudium, Verzicht auf die Durchführung einer qualitativen resp. quantitativen Forschung im Hinblick auf den zu leistenden Aufwand. Mit diesen Überlegungen lag der erste Fokus nun auf der Themenfindung. Die Verfasserin trug mit einem geweiteten Blick frühzeitig eigene Ideen und mögliche Themen für die anstehende Arbeit zusammen. Sie stützte sich hierbei einerseits auf die *Inhalte aus besuchten Lehrveranstaltungen* (beispielsweise aus dem Modul BA03 ‚Sozialisation, Entwicklung und Bildung‘, dem Modul BA23 ‚Kindheit und Jugend‘ und dem Modul BA135 ‚Kinder und ihre Bezugspersonen stärken‘), auf *vorhandene aktuelle und relevante Artikel aus Fachzeitschriften* (z.B. SozialAktuell, Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Kindheit und Entwicklung, Psychologische Rundschau) und *gelesene Fachliteratur*. Andererseits zog sie ihre *gesammelten Praxiserfahrungen sowie gemachten Beobachtungen* (u.a. in einer Kinderpsychiatrie, in einer Kindertagesstätte, in einer heilpädagogischen Schule und in verschiedenen Familiensystemen) bei. Diese Vielfalt an Themen regte sie zum Nachdenken an, wobei sie die Gelegenheit nutzen konnte, sich in bereits bekannten Themen zu vertiefen. Schnell kristallisierte sich dann heraus, dass ihre Interessenschwerpunkte in folgenden Themen liegen: Frühe Förderung, Kinderschutz, sozialpädagogische Familienbegleitung, Kindererziehung, Erziehungsprogramme, Familiensystem, Vorschulkinder mit Verhaltensauffälligkeiten bzw. -störungen und Präventionsmassnahmen. Anhand dieser Themengebiete und dem bewussten sowie absichtlichen Ausblenden gewisser anderer Aspekte, gelang es der Verfasserin durch Eingrenzen, Abgrenzen, Reduzieren, Kombinieren und Verdichten zum Kern des eigentlichen Themas vorzustossen. Die Konzentration der Verfasserin liegt nach intensiven Überlegungen auf dem Positiven Erziehungsprogramm Triple P, welches Gegenstand des Moduls BA135 war. Glücklicherweise liess sich dies mit vielen der obengenannten Themen verbinden, da sie einen zentralen Bezug darstellen. Daraus konnte schliesslich folgendes Thema hergeleitet werden – das zugleich auch der Titel dieser Arbeit ist: *Triple P – eine Präventionsmassnahme gegen kindliche Verhaltensauffälligkeiten*.

1.2 Erkenntnisinteresse

Angesichts der Tatsache, dass seit mehreren Jahren ein massiver Anstieg von psychischen Störungen im Kindes- und Jugendalter – insbesondere von aggressiven und dissozialen Verhaltensweisen – beobachtet werden kann, hat das Thema ‚Prävention‘ sowohl in der Forschung als auch in der Öffentlichkeit immer mehr an Bedeutung gewonnen (vgl. Hahlweg 2002: 53). Zusätzlich davon ausgehend, dass die kindliche Entwicklung in den ersten Lebensjahren bis hin zum Schuleintritt vorwiegend im familiären Rahmen stattfindet und demnach die Eltern in ihrem Erziehungsverhalten einen entscheidenden Einfluss haben auf die Herausbildung resp. die Verhinderung von Verhaltensauffälligkeiten sowie -störungen, erhalten präventive Unterstützungsmassnahmen immer mehr Zuspruch. Mittlerweile stehen den Eltern zahlreiche Erziehungsprogramme zur Verfügung, die sie in ihren Erziehungskompetenzen stärken und so dem Kind zu einer positiveren Entwicklung verhelfen sollen. Daraus lässt sich also schliessen, dass die Art und Weise der Kindererziehung als unmittelbarer Dreh- und Angelpunkt für mögliche Veränderungen im kindlichen Verhalten betrachtet werden kann. Genau an dieser Stelle setzt das von der Verfasserin ausgewählte Positive Erziehungsprogramm Triple P an, welches sich einer zunehmenden Beliebtheit erfreut. Sie hat sich entschieden, sich im Rahmen dieser Facharbeit ausschliesslich auf diese eine mögliche Präventionsmassnahme zu konzentrieren. Ihr Erkenntnisinteresse liegt zum einen darin, das Konzept kompakt auf den theoretischen Grundlagen aber auch im Hinblick auf seine praktische Umsetzung zu betrachten und zum anderen möchte sie herausfinden, inwiefern ein Zusammenhang zwischen kindlichen Verhaltensauffälligkeiten bzw. -störungen und elterlichem Erziehungsverhalten festgemacht werden kann. Im Vordergrund steht die Frage, ob sich Triple P mittels vorhandener Studien als wirksame Massnahme gegen kindliche Verhaltensauffälligkeiten erweist. Das Ziel ist es, den Lesenden einerseits einen spezifischen und vielseitigen theoretischen sowie empirischen Einblick in ein Erziehungsprogramm zu geben und andererseits möchte die Verfasserin mit ihrer Arbeit einen Beitrag dazu leisten, das öffentliche Bewusstsein für das Thema ‚Prävention von Verhaltensauffälligkeiten‘ weiter zu sensibilisieren.

1.3 Herleitung der Fragestellungen

Abgeleitet von der differenzierten Ausgangslage aus den Kapiteln 1.1 und 1.2 galt es eine passende Fragestellung zu entwickeln und zu verfeinern, die im vorgegebenen Rahmen realisierbar sein würde. Hierbei wurden die Anregungen aus dem sozialen Umfeld aber auch die konkreten Vorschläge von der begleitenden wissenschaftlichen Mitarbeiterin als sehr hilfreich empfunden.

Die Verfasserin hat sich innerhalb des gewählten Erkenntnisinteresses insofern klar eingegrenzt, als dass der Fokus auf *Kinder im Vorschulalter mit externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten* liegt.

Die vorliegende Arbeit geht nun folgender *Hauptfragestellung* nach:

Kann der Einsatz des Positiven Erziehungsprogramms Triple P die elterlichen Erziehungskompetenzen fördern und als Präventionsmassnahme zur Reduktion von externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern im Vorschulalter beitragen und eine Weiterentwicklung in Richtung diagnostischer Verhaltensstörungen verhindern?

Aus dieser Hauptfragestellung ergaben sich folgende vier *Unterfragestellungen*:

- *Ist das Positive Erziehungsprogramm Triple P mit den theoretischen Grundlagen der Kindererziehung sowie jenen der kindlichen Entwicklung im Vorschulalter kompatibel?*
- *Lässt sich die Wirksamkeit des Positiven Erziehungsprogramms Triple P bezüglich kindlichen Verhaltensauffälligkeiten beobachten und wenn ja, woran?*
- *Lässt sich die Wirksamkeit des Positiven Erziehungsprogramms Triple P bezüglich elterlichem Erziehungsverhalten beobachten und wenn ja, woran?*
- *Wo liegen die Möglichkeiten und Grenzen des Positiven Erziehungsprogramms Triple P?*

1.4 Relevanz der Themenstellung für die Soziale Arbeit

Der Gegenstand dieser Arbeit – das Positive Erziehungsprogramm Triple P – fasst offensichtlich mehrere Kernthemen der Sozialen Arbeit in sich zusammen. Dies kann daran festgemacht werden, dass sich unterschiedlichste Tätigkeitsfelder der sozialpädagogischen sowie -arbeiterischen Praxis (u.a. Kinderpsychiatrie, Kinderheim, Familienbegleitung, Sonderschule und Kinderschutzbehörde) einerseits mit Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten resp. -störungen befassen und andererseits die Eltern aufgrund von Überforderung bzw. Hilflosigkeit in ihrer Funktion als Erziehungspersonen Beratung und Begleitung in Anspruch nehmen (müssen). Auch die Verfasserin wurde in ihren professionellen Tätigkeiten täglich mit diesen bedeutenden Themen konfrontiert. Demnach ist es ihr ein Anliegen, in dieser Arbeit der Frage nachzugehen, wie die Eltern in ihrer Erziehungskompetenz optimal unterstützt werden können. Aus einer sozialpädagogischen Perspektive heraus betrachtet, stellt das Triple P-Erziehungsprogramm eine mögliche Hilfestellung dar und unterstützt im Weiteren die Soziale Arbeit in ihrem wichtigen Bestreben, der Jugendgewalt mittels frühzeitiger Interventionen im Kindesalter entgegenzuwirken. Reizvoll findet die Verfasserin zudem, dass die Fortbildung zur Triple P-Trainerin eine Möglichkeit darstellt, sich fachlich zu vertiefen.

1.5 Design

1.5.1 Methodisches Vorgehen

Für die Beantwortung der formulierten Fragestellungen stützt sich die Verfasserin in einem ersten Teil auf eine Analyse der wichtigsten theoretischen Grundlagen. Dies entspricht der Form einer *Theoriearbeit*. In einem zweiten Teil werden vorhandene empirische Ergebnisse aus der Wirksamkeitsforschung analysiert, indem die Verfasserin diese zusammenträgt und daraus Überlegungen ableitet. Es soll angemerkt werden, dass die Zusammenstellung dieser Studien einen guten Überblick bieten kann, das Ziel aber nicht ist, den Anspruch auf Wissenschaftlichkeit zu erfüllen. Dies bedeutet, dass sich die Verfasserin diverser Einzelstudien und Meta-Analysen bedient, aber deshalb nicht von einer *empirischen Arbeit* die Rede sein kann, weil keine eigenständige qualitativ- oder quantitativ-empirische Studie durchgeführt wird. Die gewählte Herangehensweise wird deshalb als geeignet erachtet, weil diese Kombination von theoretischem und empirischem Wissen zu einer ganzheitlichen Sichtweise verhelfen kann.

1.5.2 Hinweise zum Arbeitsaufbau

Einleitend werden die zentralen Begriffe dieser Arbeit geklärt. Danach folgt der theoretische Teil des Triple P-Erziehungsprogramms, welcher einen Einblick in dessen Entstehung und theoretischen Hintergrund gewährt. Im Anschluss werden die Grundlagen der Kindererziehung vorgestellt. Hierbei wird beispielsweise auf die Notwendigkeit der Erziehung, die elterliche Erziehungskompetenz aber auch auf Schwierigkeiten im Erziehungsprozess eingegangen. Sogenannte ‚Lupen‘, welche mit einem entsprechenden Symbol gekennzeichnet sind, runden – wo nötig – die einzelnen Inhalte ab. Sie beinhalten eigene Gedanken der Verfasserin und dienen der konkreten Verknüpfung mit dem Triple P-Erziehungsprogramm. Das nächste Kapitel widmet sich der kindlichen Entwicklung im Vorschulalter, wobei einerseits die Entwicklungsaufgaben und andererseits die Risikofaktoren dargelegt werden. Im Weiteren soll aufgezeigt werden, wie kindliche Verhaltensauffälligkeiten und -störungen entstehen und wie häufig sie sind. Der Theorieteil wird mit dem Kapitel zur Prävention abgeschlossen. Im Weiteren wird Triple P in seiner praktischen Umsetzung vorgestellt und es werden von den Eltern zu erwerbende Erziehungsfertigkeiten diskutiert. Daraufhin erfolgt die Darstellung des aktuellen Standes der Wirksamkeitsforschung bezüglich kindlichen Verhaltensauffälligkeiten und elterlichem Erziehungsverhalten. Im Anschluss findet eine Diskussion zum Triple P-Erziehungsprogramm statt, welches zur Beantwortung der Fragestellung überleitet. Daraus ergeben sich eine abschliessende kritische Reflexion und ein Ausblick, welche Erkenntnisse sowie eigene Folgerungen beinhalten und weiterführende Denkansätze ermöglichen.

2. Begriffsbestimmungen

Als Grundlage dieser Arbeit werden nachstehend die wichtigsten Begrifflichkeiten definiert, die in engem Zusammenhang mit der gewählten Thematik stehen und häufig verwendet werden.

2.1 Familie

Die Familie stellt seit Jahrhunderten die zentralste Sozialisationsinstanz dar, weil sie als erster und wichtigster Kontext für die menschliche Entwicklung „die früheste und nachhaltigste Prägung der Persönlichkeit“ (Hurrelmann 2002: 127) vornimmt (vgl. ebd., Sanders/Ralph 2005: 341). In Form der ‚primären Sozialisationsinstanz‘ kann sie „als eine soziale Lebensform definiert werden, die durch das dauerhafte Zusammenleben von mindestens einem Elternteil und einem Kind charakterisiert ist, in der die Beziehungen durch Solidarität, persönliche Verbundenheit und Betreuung geprägt sind“ (Hurrelmann 2002: 130). Laut Tschöpe-Scheffler gehören Betreuung (u.a. Pflege, Schutz, Ernährung) sowie Bildung und Erziehung zu den Kernaufgaben einer Familie (vgl. Tschöpe-Scheffler 2009: 23).

Dieser Familienbegriff soll im Rahmen der vorliegenden Arbeit alle Familienformen (Zweierelternfamilien, alleinerziehender Elternteil, Patchwork-, Pflege- oder Adoptionsfamilien) geschlechtsunabhängig und gleichgestellt einschliessen. Einfachheitshalber wird zumeist von ‚Eltern‘ die Rede sein – sofern nicht explizit die Mutter resp. der Vater gemeint ist.

2.2 Erziehung

Unter Erziehung wird die bewusste und gezielte Einflussnahme auf Bildungsprozesse verstanden. Sie umfasst alle sozialen Handlungen, durch welche ein Mensch versucht, die Persönlichkeitsentwicklung eines anderen Menschen zu beeinflussen bzw. zu verbessern, indem er im Idealfall wünschenswerte Verhaltensweisen, Fähigkeiten und Eigenschaften unterstützt und fördert (vgl. Hurrelmann 2002: 17, Tschöpe-Scheffler 2009: 40). In erster Linie wird das Ziel verfolgt, dem Menschen durch absichtsvolle Interaktionen „zu selbständiger, verantwortlicher Lebensführung zu verhelfen“ (Biermann 2006: 49). Erziehung als Teil der Sozialisation eines Menschen vermittelt Werte, Normen wie auch soziale Rollenbilder (vgl. Hurrelmann 2002: 17). Die Erziehungsaspekte werden in dieser Arbeit ausschliesslich im Rahmen der primären Sozialisationsinstanz (und des nahen Familienumfeldes) behandelt, wodurch also die Kindertagesstätte, der Kindergarten, die Schule und weitere ausserfamiliäre Instanzen ausser Acht gelassen werden.

2.3 Verhaltensauffälligkeit vs. Verhaltensstörung

Da innerhalb dieser Arbeit eine klare Abgrenzung zwischen ‚Verhaltensauffälligkeit‘ und ‚Verhaltensstörung‘ vorgenommen wird, werden diese beiden Begriffe nachfolgend unterschiedlich definiert und zueinander in Beziehung gesetzt.

Verhaltensauffälligkeiten (analog zu Verhaltensproblemen, Problemverhalten, herausforderndem Verhalten, problematischem Verhalten) werden überwiegend als ‚leichte‘ soziale und pädagogische Probleme angesehen und können keiner klaren Diagnose zugeordnet werden (vgl. Wüllenweber 2003: 6).

Verhaltensstörungen (analog zu psychischer Störung) im Gegensatz sind klassifizierbar bzw. diagnostizierbar und weisen eine deutliche Behandlungsbedürftigkeit auf (vgl. ebd.: 7). Sie umfassen insbesondere Verhaltensexzesse oder Verhaltensdefizite, die im Vergleich zu Gleichaltrigen auffallend sind (vgl. Petermann/Niebank/Scheithauer 2004: 299).

Im Rahmen dieser Arbeit werden diese beiden Begriffe anhand der Schweregrade der Problematik differenziert, wobei sie jedoch als ineinander übergehend verstanden werden (vgl. Lingg/Theunissen 2008: 23, Wüllenweber 2003: 14). Demnach liegen an einem Ende ‚Verhaltensauffälligkeiten‘, „die unmittelbar auf den erzieherischen Kontext zurückzuführen sind“ (Lingg/Theunissen 2008: 23) und als weniger gravierend bewertet werden können und am anderen Ende ‚Verhaltensstörungen‘ mit klaren psychiatrisch definierten Merkmalen in Form einer Diagnose (vgl. ebd.). Hierzu soll angemerkt werden, dass sich die Verfasserin klar der Annahme von Lingg/Theunissen (2008: 229) anschliesst, dass jede kindliche herausfordernde Verhaltensweise – egal ob in Form einer Auffälligkeit oder einer Störung – erlernt, kontextbezogen, funktional bedeutsam und demnach zweckmässig ist.

2.4 Prävention

Im Rahmen dieser Arbeit werden unter Prävention „gezielte, intendierte Erziehungsmaßnahmen [bzw. allgemeine pädagogische Massnahmen] zur Vorbeugung gegen psychische, soziale und emotionale Störungen bei Kindern“ (Hillenbrand 2006: 128) zusammengefasst. Mit solchen präventiven Ansätzen sollen das Risiko der Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten bzw. -störungen eingedämmt sowie die Häufigkeit von Störungen verringert werden, indem an den bisher bekannten Risikofaktoren angesetzt und diese zu beeinflussen versucht wird (vgl. Adler 2001: 195).

2.5 Erziehungsprogramm

Der Begriff ‚Erziehungsprogramm‘ wird im Rahmen der Arbeit einfachheitshalber synonym mit den Begriffen ‚Elterntraining‘ und ‚Elternkurs‘ verwendet, wodurch an dieser Stelle auf eine Differenzierung dieser zwei letzteren Begriffe verzichtet wird.

Ein Erziehungsprogramm intendiert ganz allgemein eine Veränderung des elterlichen Erziehungsverhaltens, indem die Eltern in ihren Kompetenzen gestärkt und das Verhalten dadurch optimiert wird (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2007: 260). Vorwiegend wird in kleinen Elterngruppen mit gleichen Interessenlagen gearbeitet. Es ist vor allem dann angebracht, „wenn allgemeine Erziehungsprobleme vorliegen, die nicht situationsabhängig sind, sondern durch falsche Verhaltensweisen der Eltern hervorgerufen werden“ (Henschel 2004: 7).

Der Schwerpunkt eines Erziehungsprogramms liegt insbesondere auf der Vermittlung von Fähigkeiten, Inhalten und Informationen, die im Erziehungsalltag weiterhelfen sollen (vgl. Tschöpe-Scheffler 2003: 114f.). Hierfür werden kommunikationstheoretische, systemische, lernpsychologische wie auch andere theoretische Konzepte berücksichtigt. Ausserdem werden neue, gewaltfreie Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit Konfliktsituationen eingeübt und angeeignet. Diese erlauben es den Eltern, Bewältigungsstrategien auch in komplexen Situationen zu finden.

3. Triple P-Erziehungsprogramm

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit den theoretischen Aspekten des Triple P-Erziehungsprogramms, indem in einem ersten Schritt erläutert wird, was Triple P ist und darauf aufbauend dessen theoretischer Hintergrund sowie die Grundprinzipien der positiven Erziehung vorgestellt werden.

3.1 Was ist Triple P?

Triple P (Abk. für Positive Parenting Program) wurde als positives Erziehungsprogramm entwickelt und stellt „ein mehrstufiges, integriertes erziehungs- und familienunterstützendes Präventions- und Interventionsprogramm“ (Cina et al. 2006: 67) dar. Entstanden ist es in den 1980er-Jahren von Prof. Dr. Matthew R. Sanders und dessen Team in zwölfjähriger Forschungsarbeit am Parenting-and-Family-Support-Centre der Universität von Queensland in Brisbane, Australien um schweren Verhaltensstörungen von Kindern vorzubeugen (vgl. Fuchs 2011: 20, Sanders/Ralph 2005: 347). Im Laufe der letzten 25 Jahre ist Triple P aber „aus dem [rein] klinischen Kontext heraus gewachsen und hat sich immer mehr der Prävention zugewandt“ (Heinrichs et al. 2007: 102). Inzwischen deckt es universelle, selektive aber auch indizierte Präventionsformen ab, deren detailliertere Ausführung im Kapitel 7.1 folgen wird. In der Schweiz ist das Triple P-Programm seit dem Jahr 2001 durch das Institut für Familienforschung und -beratung der Universität Fribourg vertreten (vgl. Cina 2007: 9).

Das Triple P-Programm richtet sich an Eltern mit Kindern im Alter von zwei bis zwölf Jahren, welche entweder Schwierigkeiten im Erziehungsalltag erleben oder ihr Erziehungsverhalten optimieren möchten (vgl. ebd.). Es verfolgt das Ziel, Eltern in ihrer Erziehungskompetenz zu

stärken, indem günstiges Erziehungsverhalten nahe gebracht und konkrete Hilfestellungen im Umgang mit häufigen kindlichen Verhaltensauffälligkeiten wie beispielsweise Schlaf- und Essproblemen, Quengeln, Ungehorsam, Wutanfällen oder Aggressionen geboten werden (vgl. Cina et al. 2004: 4, Institut für Familienforschung und -beratung 2001: 4). Dadurch sollen kindliche Verhaltensauffälligkeiten verhindert oder reduziert sowie eine positive Eltern-Kind-Beziehung aufgebaut werden (vgl. Cina et al. 2004: 4, Cina 2007: 9). Indirekt stehen somit die Kinder in ihrem Befinden und ihrer Entwicklung im Fokus der Intervention (vgl. Cina 2007: 9). Die konkreten Ziele können folgendermassen beschrieben werden:

- Steigerung des Wissens, der Fähigkeiten, des Selbstvertrauens, der Unabhängigkeit, der Ressourcen und der Inanspruchnahme von Hilfsangeboten von Eltern,
- Etablierung einer förderlichen, liebevollen, sicheren, unterstützenden, gewaltfreien und konfliktarmen Umgebung für Kinder,
- Förderung der sozialen, emotionalen, sprachlichen, intellektuellen und Verhaltenskompetenzen des Kindes durch positives Erziehungsverhalten (vgl. Institut für Familienforschung und -beratung 2001: 9, Sanders/Ralph 2005: 350).

Besonderes Augenmerk wird bei Triple P auf die Fähigkeit der Eltern zur Selbstregulation gerichtet. Damit ist gemeint, dass die Eltern fähig sind, ihre „zielgerichteten Tätigkeiten über Zeit und über sich verändernde Umstände hinweg zu lenken“ (Karoly 1993, zit. in Frei-Grob/Rüegg-Tobler 2006: 36). Selbstregulation beinhaltet die Förderung von *Unabhängigkeit* (Probleme selbständig lösen können), *Selbstmanagement* (Erziehungsziele in Abhängigkeit der eigenen Fertigkeiten selber festlegen, überprüfen und adaptieren können), *Selbstattribution* (Veränderungen oder Verbesserungen auf eigene Bemühungen resp. solche des Kindes zurückführen können anstatt auf Zufall, Reifungsfaktoren oder äussere Ereignisse) sowie *elterlicher Selbstwirksamkeit* (Überzeugung erlangen, dass ein Erziehungsproblem zu bewältigen und lösbar ist) (vgl. Cina 2007: 9). Dies bedeutet, dass Triple P bei den Eltern „die Modulation des Denkens, des Affekts, des Verhaltens und der Aufmerksamkeit gegenüber dem bewussten oder automatisierten Gebrauch spezifischer Mechanismen und Meta-Fertigkeiten“ (Karoly 1993, zit. in Frei-Grob/Rüegg-Tobler 2006: 36) zu stärken versucht. Dabei kommt das *Prinzip der minimalen Intervention* insofern zum Tragen, als dass den Eltern nur so viel Unterstützung geboten wird, wie sie benötigen (vgl. Dirscherl et al. 2006: 6).

Als Gesamtes betrachtet ermöglicht das Programm „dem häufig entstehenden Teufelskreis von Verhaltensproblemen der Kinder, Erziehungsinkonsistenz, Hilflosigkeit und weiteren Familienproblemen vorzubeugen bzw. ihn zu durchbrechen“ (ebd.).

3.2 Theoretischer Hintergrund

Das Triple P-Erziehungsprogramm unterliegt einem ganzheitlich-systemischen Menschenbild, „indem kognitive, emotionale, motorische und physiologische Faktoren wie auch die Interaktionen einer Person mit ihrer physikalischen und sozialen Umwelt integriert sind“ (Cina et al. 2006: 70). Die Grundhaltung ist positiv-empathisch sowie ressourcenorientiert geprägt (vgl. Dirscherl et al. 2006: 6). Die Kommunikations- und Interaktionsprozesse in der Familie sind bedeutungsvoll, wodurch auch die Interdependenz zwischen kindlichem und elterlichem Verhalten berücksichtigt wird (vgl. Cina et al. 2006: 70).

Als eine Form verhaltenstherapeutischer Familienintervention basiert Triple P auf dem aktuellen Forschungsstand und greift auf verschiedene theoretische Grundlagen zurück (vgl. Institut für Familienforschung und -beratung 2001: 9). Diese werden im Folgenden erläutert und es wird aufgezeigt, inwiefern Triple P daraus Nutzen zieht (vgl. ebd.: 9f., Nestle 2008: 26f.).

Modelle sozialer Lerntheorie

Die reziproke bzw. wechselseitige Natur der Eltern-Kind-Interaktion wird hervorgehoben. Insbesondere werden zwanghafte und dysfunktionale Muster im Interaktionsprozess identifiziert und zukünftiges antisoziales Verhalten von Kindern vorhergesagt. Triple P versucht positive Erziehungsstrategien als Alternative zu zwanghaften Erziehungspraktiken aufzuzeigen. (vgl. Patterson 1982, zit. in Institut für Familienforschung und -beratung 2001: 9)

Modelle sozial-kognitiver Lerntheorie

In dieser Theorie wird betont, dass sich elterliche Kognition wie Attributionen, Erwartungen, Überzeugungen auf elterliche Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Entscheidungsfindungen und Verhaltensabsichten auswirken können. Durch Triple P werden Eltern angeregt, über den Einfluss ihrer Kognition auf ihr Verhalten nachzudenken. (vgl. Bandura 1977, zit. in Institut für Familienforschung und -beratung 2001: 9)

Forschungsergebnisse zur Entwicklungspsychologie

Es wird die Wichtigkeit der frühen Eltern-Kind-Interaktion für die soziale und intellektuelle Entwicklung des Kindes aufgezeigt. Das Risiko für Verhaltensauffälligkeiten kann durch den Erwerb sozialer Kompetenzen, Problemlöse- und verbaler Fähigkeiten verringert werden. Triple P unterstützt die Eltern in der alltäglichen Interaktion, um das Kind durch beiläufiges Lernen in seinen Kompetenzen zu fördern. (vgl. Hart/Risley 1975, zit. in Institut für Familienforschung und -beratung 2001: 9)

Forschung in Verhaltenstherapie und verhaltensanalytische Modelle

Im Fokus steht die Entwicklung von nützlichen Strategien zur Verhaltensänderung. Triple P zielt mittels Verhaltensbeobachtung auf die Veränderung der auslösenden Bedingungen von Verhaltensweisen ab. (vgl. Risley/Clarke/Cataldo 1976, zit. in Institut für Familienforschung und -beratung 2001: 9)

Entwicklungspsychopathologische Forschungsergebnisse

Es gibt verschiedene Risiko- und Schutzfaktoren, die zu Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern beitragen können. Triple P versucht durch das Vermitteln von spezifischen Bewältigungsstrategien an die Eltern den Risikofaktoren (wie u.a. mangelnde Erziehungsgrundlage, Partnerschaftskonflikt, elterlicher Stress), welche im Kapitel 5.2 folgen werden, entgegenzuwirken. (vgl. Grych/Fincham 1990, Hart/Risley 1995, zit. in Institut für Familienforschung und -beratung 2001: 9)

Familienintervention

Damit eine kindliche Verhaltensänderung stattfinden kann, braucht es eine Veränderung der Wahrnehmung von Erziehung und Elternschaft. Dies kann beispielsweise „durch die Normalisierung von Erziehungserfahrungen (...), Verminderung des Gefühls von Isolation der Eltern, Förderung von sozialer und emotionaler Unterstützung von anderen in der Gemeinde, und durch Bewusstmachung der Wichtigkeit und Schwierigkeit von Erziehen in der Bevölkerung“ (Institut für Familienforschung und -beratung 2001: 10) erreicht werden. (vgl. Biglan 1995, zit. in Institut für Familienforschung und -beratung 2001: 9)

3.3 Grundprinzipien der positiven Erziehung

Positive Erziehung zielt darauf ab, das Kind in seiner Entwicklung zu fördern und konstruktiv sowie nicht verletzend mit kindlichem Verhalten umzugehen. Durch viel positive Zuwendung und eine angemessene Kommunikation kann das Kind im Bewältigen von altersspezifischen Anforderungen unterstützt werden (vgl. Markie-Dadds/Sanders/Turner 2003: 2).

Die folgenden fünf Prinzipien bilden die Grundlage einer positiven Erziehung und sind handlungsleitend im Triple P-Erziehungsprogramm (vgl. Markie-Dadds/Sanders/Turner 1996: 1).

Für eine sichere und interessante Umgebung sorgen

Unter einer sicheren Umgebung wird verstanden, dass sich das Kind ohne Gefahr auf Entdeckungsreise begeben kann, was die Eltern entspannen lässt. Diese Bedingung wird sichergestellt, indem gefährliche Gegenstände ausser Reichweite gestellt und wenn nötig Kindersicherungen an Schränken oder Steckdosen angebracht werden. Eine interessante Umgebung bietet dem Kind diverse Möglichkeiten und Anreize zum Entdecken, Erforschen, Ex-

perimentieren, Spielen und Entwickeln seiner Fähigkeiten. Dadurch wird die Neugier geweckt und die Aktivität des Kindes angeregt. Wichtig in diesem Zusammenhang ist eine angemessene Beaufsichtigung. Die Eltern sollen zu jeder Zeit wissen, wo sich das Kind mit wem aufhält und was es tut. (vgl. ebd.)

Eine positive und anregende Lernatmosphäre schaffen

Es ist von grosser Bedeutung, dass Eltern für das Kind da sind, wenn es Fragen hat sowie Unterstützung, Zuwendung oder Aufmerksamkeit benötigt. Dies verlangt seitens der Eltern das Unterbrechen ihrer Tätigkeit, damit sie sich gezielt dem Kind widmen können. Zudem sollen die Eltern das Kind beim Lernen von Neuem unterstützen, indem sie es zum selbständigen Ausprobieren von Dingen ermutigen. Wünschenswertes Verhalten kann durch das bewusste Signalisieren der Eltern verstärkt werden. (vgl. ebd.)

Konsequentes Erziehungsverhalten zeigen

Kinder lernen dann Verantwortung für ihr eigenes Handeln zu übernehmen, die Bedürfnisse anderer zu erkennen und Selbstdisziplin zu entwickeln, wenn die Eltern konsequent, also *konstant* (immer auf die gleiche Art), *sofort* und *vorhersehbar* auf unangemessenes Verhalten reagieren. Zu beachten gilt es, dass die Eltern das Kind aber jederzeit akzeptieren und respektieren müssen, damit es nicht in seiner Persönlichkeit verletzt wird. Die hierfür geeigneten Strategien heissen ruhig bleiben sowie Schimpfwörter, Drohungen, Schreien und Schlagen vermeiden. (vgl. ebd.)

Realistische Erwartungen an das Kind und gegenüber sich selbst aufbauen

Das Kind muss einen gewissen Entwicklungsstand erreicht haben, bevor es etwas Neues lernen kann. Für die Eltern bedeutet dies, dass sie nicht zu früh zu viel vom Kind erwarten sollen und es dadurch überfordern, sondern dass sie ihre Erwartungen der individuellen Entwicklung des Kindes anpassen. Auch darf keinesfalls ein Streben nach Perfektion stattfinden, denn das Lernen durch Erfahrung beinhaltet auch, dass Fehler passieren dürfen. (vgl. ebd.)

Die eigenen Bedürfnisse beachten

Erst wenn Eltern ihre eigenen Bedürfnisse wie Intimität, Partnerschaft, Zeit und Erholung berücksichtigen und erfüllen, kann durch Ausgeglichenheit und Geduld ein adäquaterer Umgang mit dem Kind gelingen. (vgl. ebd.)

4. Grundlagen der Kindererziehung

Nachdem nun ein erster Überblick über die Basis des Triple P-Erziehungsprogramms gegeben wurde, scheint es sinnvoll zu sein, in einem Exkurs einen theoretischen Vorbau zu schaffen, indem die allgemeinen Grundlagen der Kindererziehung genauer beleuchtet werden, um vor diesem Hintergrund verstehen zu können, weshalb ein Triple P-Erziehungsprogramm überhaupt zum Einsatz kommen sollte.

4.1 Menschenbild als Grundlage des Erziehungskonzepts

Die Art und Weise der Kindererziehung stützt sich auf das Menschenbild, das die Eltern verinnerlicht haben. Dieses Menschenbild setzt sich aus den drei wesentlichen Aspekten Wertvorstellungen, Normvorstellungen und Alltagswissen zusammen, die an dieser Stelle benannt werden sollen.

4.1.1 Wertvorstellungen

Die je individuellen Werte eines Menschen beinhalten Vorstellungen über Wünschenswertes und bieten insofern einen Orientierungsrahmen, als dass sie die Richtung sowie die Intensität des menschlichen Denkens und Handelns beeinflussen (vgl. Gudjons 2008: 190, Stein 2013: 176). Im Weiteren kann festgehalten werden, dass sie somit auch als Kriterien dienen, um eigene Handlungen und Ereignisse aber auch jene fremder Personen zu beurteilen (vgl. Stein 2013: 176). Schuppe (1988) geht von der Annahme aus, dass Werte insgesamt folgende fünf Funktionen besitzen:

- eine selektive Funktion, da sie Wahrnehmungen steuern,
- eine strukturierende Funktion, da sie die Umwelt organisieren,
- eine stabilisierende Funktion, da sie verhaltensleitend wirken,
- eine konformisierende Funktion, da sie sozial vermittelt sind und soziales Verhalten lenken,
- und eine evaluative Funktion, da sie eigene und fremde Handlungen beurteilen. (Schuppe 1988, zit. in Stein 2013: 176)

4.1.2 Normvorstellungen

Normen sind allgemein gültige aber auch informelle Regeln des sozialen Handelns und lassen sich aus den vorhandenen Wertvorstellungen ableiten (vgl. Gudjons 2008: 190). Sie stellen Sollvorstellungen (Wie?) bzw. Verhaltensanforderungen an die soziale Umwelt dar, wobei das tatsächliche Verhalten stark abhängig ist

- von der Internalisierung der Normen,
- vom Grad der Legitimation der Normen,
- von der Härte und Wirksamkeit der hinter den Normen stehenden Sanktionen (...),
- von der Funktionalität der Normen für die Verhaltensziele der Handelnden,
- von der (...) Normeninterpretation (...)
- und vom Grad der inneren Stimmigkeit des Normensystems als Voraussetzung für die Vermeidung von Normen- bzw. Rollenkonflikten (Hillmann 1994: 615f.).

4.1.3 Alltagswissen

Das Alltagswissen der Eltern entsteht durch die individuellen Erlebnisse in der eigenen Kindheit, insbesondere aber auch, indem sie sich über die Erfahrungen und Erkenntnisse des sozialen Umfeldes austauschen bzw. diese vermittelt bekommen. So entsteht „aus dem Erfahrungsvorrat, den Ansichten und den darauf basierenden Überzeugungen ein Alltagskonzept“ (Tschöpe-Scheffler 2009: 32). Dies ermöglicht den Eltern das Wahrgenommene und das Erlebte ihrem eigenen Bezugsschema zuzuordnen. Wenn sie dann mit einer unbekanntem Situation konfrontiert werden, versuchen sie „diese mit bekannten Mitteln, im Einklang mit dem Alltagswissen zu lösen, wodurch der kognitive und emotionale Lösungsaufwand in Grenzen gehalten wird“ (ebd.). Wichtig scheint in diesem Zusammenhang, dass je nachdem aber entwickelungshemmende Bewältigungsstrategien entstehen können, die einer Veränderung bedürfen. Insgesamt kann also konstatiert werden, dass das elterliche Erziehungsverhalten durch ihren persönlichen Erfahrungsschatz bzw. durch ihr Alltagswissen geprägt ist. Dieses ‚Alltagswissen‘ kann nach Fietkau/Görlitz (1981, zit. in Tschöpe-Scheffler 2009: 35) in drei Kategorien unterteilt werden: Das *Herstellungswissen* – im Sinne von erfolgreichen Rezepten – ermöglicht den Eltern, so zu reagieren und zu agieren, dass das Kind ein gewünschtes Verhalten herstellt. Das *Regelwissen* setzt sich aus allgemeinen Gesetzmässigkeiten zusammen. Das *Funktionswissen* bietet Erklärungen über Verhaltenssituationen und Gesetzmässigkeiten.



Das Triple P-Erziehungsprogramm geht von einem ganzheitlich-systemischen Menschenbild aus. Dies setzt somit voraus, dass sich die Eltern über ihre eigenen Wert- und Normvorstellungen wie auch über ihr Alltagswissen bewusst werden müssen, damit eine erfolgreiche Umsetzung der Triple P-Massnahmen und demnach eine positive Veränderung des kindlichen Verhaltens erzielt werden kann. Denn erst durch die Auseinandersetzung mit sich als Person kann das eigene Menschenbild der Grundhaltung von Triple P angepasst werden.

4.2 Notwendigkeit der Erziehung

Vielen Eltern stellt sich die Frage, weshalb sie ihr Kind zu erziehen haben. Im folgenden Kapitel wird aufgezeigt, wie bedeutsam und unverzichtbar die Erziehung für die kindliche Entwicklung ist und was sie, im Gegensatz zu antiautoritären Erziehungskonzepten, ausmacht.

Die Erziehung stellt einen elementaren Grundbaustein gesellschaftlichen Lebens dar und dient dazu, dass sich das Kind körperlich, kognitiv, sozial und emotional gesund entwickeln kann (vgl. Ahrbeck 2004: 147, Rotthaus 2002: 14). Ziel der Erziehung ist das Erlangen von Autonomie und Emanzipation, die Ausbildung einer eigenen Identität sowie die soziale und personale Integration, wodurch sich das Kind zu einem möglichst selbständigen, unabhängigen und sozialen Wesen entwickeln kann (vgl. Willmann 2010: 209-211).

Jedes Kind ist aufgrund seiner Bedürftigkeit auf Erwachsene angewiesen, die es erziehen, wodurch es in grossem Masse von ihnen abhängig ist (vgl. Ahrbeck 2004: 143). Ein Kind bedarf einerseits ihres Schutzes und eines haltgebenden Rahmens, andererseits ihrer fürsorglichen Unterstützung, die durch emotionale Präsenz, Verlässlichkeit, Zeit und Geduld geprägt ist (vgl. ebd.). Insofern ist ein Kind neben Anerkennung, Anregung und Freiraum auf konsequente zielgerichtete Anleitung, Führung, Lenkung, Forderungen und Grenzen angewiesen, um in seiner Entwicklung zu einem sozialen Menschen heranwachsen zu können (vgl. Ahrbeck 2010: 216, Rotthaus 2002: 14). Es gilt nicht zu vergessen, dass Erziehung immer auch ein Spannungsfeld zwischen „Verwöhnung und Versagung, Freiraum und Begrenzung, Autonomie und Angewiesensein [bzw. Abhängigkeit]“ (Ahrbeck 2004: 8) bedeutet.

Mit nachstehender Metapher soll die Bedeutung der Erziehung nochmals verdeutlicht werden: Das Kind ist bei der Wegbeschreibung auf jemanden angewiesen, der es begleitet, ihm den Weg weist sowie erklärt und auf diesem Weg für es sorgt (vgl. Ahrbeck 2010: 216, Rotthaus 2002: 52). Oder wie es der Buchtitel von Prekop/Schweizer (1990) so schön sagt: „Kinder sind Gäste, die nach dem Weg fragen.“ Unbestritten ist, dass kindliche Potenziale verkümmern würden, wenn ein Kind auf sich selbst gestellt wäre (vgl. Ahrbeck 2004: 143). Es braucht somit Hilfe bei dem, was es allein noch nicht kann (vgl. ebd.). Es ist hierbei von grosser Wichtigkeit, dass der Erziehungsbegriff nicht mit willkürlicher Kontrolle und Steuerung des Kindes gleichgesetzt wird (vgl. Ahrbeck 2010: 216). Vielmehr verweist er auf die Eigenaktivität des Kindes.



Triple P nimmt die Sichtweise ein, dass jedes Kind auf Erziehung angewiesen ist. Dies wird dadurch deutlich, dass sie besagt, dass durch die Orientierung an den Grundprinzipien der positiven Erziehung wie auch durch das Erlernen grundlegender Erziehungsfertigkeiten, die Eltern einen entscheidenden Einfluss auf die Reduktion von kindlichen Verhaltensauffälligkeiten haben können. Somit

kann zusätzlich festgehalten werden, dass problematische Verhaltensweisen eines Kindes dadurch entstehen können, dass es keiner oder einer inadäquaten Erziehung durch die Eltern unterworfen ist.

4.3 Erziehungsziele

Alle Eltern verfolgen mit ihrer Erziehung vermutlich insgeheim immer ein Ziel, wobei der von den Eltern eingeschlagene Weg nicht immer zum gewünschten Ergebnis führt. Sogenannte Erziehungsziele geben den Eltern Orientierungshilfe hinsichtlich des anzustrebenden Soll-Zustandes (vgl. Hobmair et al. 2002: 193). Es lassen sich drei Zielkategorien unterscheiden, je nachdem ob die Eltern den Fokus in der Erziehung des Kindes auf individuelle, soziale oder moralische Ziele legen (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005: 10). Diese werden in der nachstehenden Abbildung 1 ausgeführt.

Perspektive	Ziele
Individuelle Perspektive	<ul style="list-style-type: none"> • Entfaltung der Begabungen, Interessen und Selbstentwicklungspotenzialen • Befähigung zu einer autonomen und eigenverantwortlichen Lebensführung
Soziale Perspektive	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung sozialer Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Herstellung zufriedenstellender zwischenmenschlicher Beziehungen • Fähigkeit zur Anerkennung der Bedürfnisse anderer • Übernahme gemeinsamer Verpflichtungen • Kooperations- und Konfliktlösungsfähigkeiten
Moralische Perspektive	<ul style="list-style-type: none"> • Aufbau von Wertmassstäben • Empfinden und Beurteilen von richtig/falsch, zulässig/unzulässig, fair/unfair, gerecht/ungerecht

Abb. 1: Erziehungsziele (in Anlehnung an: Berger 2006: 31, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005: 10)

Zudem lassen sich aus einer bedürfnisorientierten Perspektive drei weitere Zielvorstellungen beschreiben, an denen sich elterliches Erziehungshandeln orientiert. Diese sind *Autonomie*, *Kompetenz* und *Bezogenheit* (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005: 10). Mit *Autonomie* ist das kindliche Bestreben gemeint, Dinge selber machen zu wollen. Das Bedürfnis nach *Kompetenz* bezieht sich darauf, eigene Fähigkeiten immer wieder erproben und weiterentwickeln zu wollen, um sich als Selbst erleben zu können. *Bezogenheit* meint schliesslich noch das Bedürfnis nach Einbettung in soziale Beziehungen, „die Wertschätzung und Geborgenheit bieten, Vertrauen in andere und die eigene Person erzeugen und das Gefühl von Verlässlichkeit und Zugehörigkeit vermitteln“ (ebd.). Anhand von unterschiedlichen Studien konnte nachgewiesen werden, dass die elterliche Befriedigung dieser drei Basisbedürfnisse zu einer optimalen Entwicklung beitragen.



Triple P stellt eine Möglichkeit dar, die Eltern in der Erreichung der obengenannten Erziehungsziele zu unterstützen und zu fördern. Dies erfolgt, indem mit den Eltern je individuelle Ziele formuliert werden, die implizit an die drei Perspektiven der Erziehungsziele anknüpfen bzw. diese zu berücksichtigen versuchen. So kann der Fokus innerhalb der Triple P-Interventionen beispielsweise darauf gelegt werden, dass die Eltern das Kind in der Entwicklung seiner sozialen Fähigkeiten zu stärken haben, weil sein Verhalten in diesem Bereich ‚auffällig‘ ist.

4.4 Elterliche Erziehungskompetenz

4.4.1 Persönliche und elterliche Präsenz

Elterliche Erziehungskompetenz zeichnet sich neben einer positiven fürsorglichen Beziehung und respektvollen Haltung gegenüber dem Kind durch *persönliche* und *elterliche Präsenz* aus (vgl. Tschöpe-Scheffler 2009: 63). Erst wenn diese zwei Elemente stark genug ausgebildet sind, werden Eltern in ihrer Rolle wirksam sein können, indem sie die Rechte des Kindes wahren sowie ohne Gewalt und achtungsvoll Grenzen setzen (vgl. ebd.: 62f.). Persönliche Präsenz verlangt seitens der Eltern eine „hohe Bereitschaft zur Selbstkritik, Selbsterfahrung [und] Selbsterziehung“ (ebd.: 60), welche insbesondere im Sichtbarmachen der eigenen Gefühle, Werte, Haltungen sowie der Möglichkeiten und Grenzen der individuellen Persönlichkeit zum Ausdruck kommt. Indem sich Eltern beispielsweise als verletzbar zeigen, können sie dem Kind durch ihre persönliche Präsenz Orientierung geben und ihm Vorbild sein. Denn ein Kind benötigt Eltern, „die Stärken und Schwächen haben, die [selber auch] Fehler machen (...), [diese dem Kind] gegenüber offen bekennen“ (Rotthaus 2002: 51) und sich für unangemessenes Verhalten bei ihm entschuldigen (vgl. ebd.: 52). Die elterliche Präsenz beinhaltet darauf aufbauend die bewusste Verantwortungsübernahme als Erziehungsperson, wobei zwischen der *Erlebensseite* (Selbstwert sowie Grundüberzeugung der Wirksamkeit durch persönliche Stärke im Handeln), der *Verhaltensseite* (Bewusstsein sowie praktische Umsetzung aufgrund des Kompetenzgefühls) und der *systemischen Seite* (Aufbau und Aufrechterhaltung eines sozialen Netzwerkes) unterschieden werden kann (vgl. ebd.: 60f.).



Eines der Hauptziele von Triple P ist es, die Eltern in ihrer Erziehungskompetenz zu stärken. Dieses Ziel kann nur dann angemessen erreicht werden, wenn sich die Eltern einerseits vor Augen führen, welche Aufgaben sie als Erziehende innehaben und sich andererseits ihrer Verantwortung stellen. Erziehungskompetente

Eltern zu sein beinhaltet demnach, als Person aber auch als Eltern Präsenz zu zeigen.

4.4.2 Erziehungsstile

Als Erziehungsstil wird ein Muster von elterlichen Einstellungen, Handlungsweisen und Ausdrucksformen verstanden, das die Art der Interaktion der Eltern mit ihrem Kind über eine Vielzahl von Situationen kennzeichnet (vgl. Darling/Steinberg 1993, zit. in Berger 2006: 32).

Die Typologie von Maccoby/Martin, auf welche Bezug genommen wird, stellt eine Ergänzung zu den Erziehungsstilen nach Baumrind (autoritär, autoritativ, vernachlässigend) dar. Sie gehen insgesamt nämlich von vier verschiedenen Typen (autoritär, autoritativ, vernachlässigend, permissiv) aus, welche sich mittels Kombination der zwei Grunddimensionen *Zuwendung und emotionale Wärme* vs. *Lenkung und Kontrolle* unterscheiden lassen (vgl. Myers 2007: 853). In einer Graphik (vgl. Abb. 2) kann dies wie folgt veranschaulicht werden:

	Hohe Zuwendung	Geringe Zuwendung
Hohe Kontrolle	Autoritative Erziehung	Autoritäre Erziehung
Niedrige Kontrolle	Permissive Erziehung	Vernachlässigende Erziehung

Abb. 2: Typologie von Erziehungsstilen (in Anlehnung an: Maccoby/Martin (o.J.), zit. in Fuchs 2011: 13)

Autoritärer Erziehungsstil

Der autoritäre Erziehungsstil zeichnet sich aus durch einen hohen Grad an Kontrolle und wenig Zuwendung. Mit dieser Grundhaltung wird das Ziel nach Gehorsam und Disziplin verfolgt, wobei das Einhalten von festgelegten Regeln strikt gefordert wird. Diese klare elterliche Machtausübung – welche mittels Androhung und Ausführung von Bestrafung durchgesetzt wird – schafft einerseits Distanz zum Kind und verhindert andererseits einen liebevollen Umgang. Strafen können Liebesentzug, Ignorieren, Schimpfen, Erniedrigen oder auch körperliche Züchtigung sein. Die Meinung sowie Argumente des Kindes sind bedeutungslos, was Partizipation verhindert und das Kind in die Unterordnung zwingt. Dies verdeutlicht, dass das Kind nicht als eigenständiger Mensch akzeptiert wird. Folgen dieses Erziehungsstils machen sich in einem schwach ausgeprägten Selbstkonzept und Selbstvertrauen des Kindes sowie in dessen erhöhten Aggressivität während Abwesenheit der Autoritätsperson bemerkbar. Zudem kann kein adäquater Umgang mit den eigenen Gefühlen gefunden werden. (vgl. Berger 2006: 34f., Fuchs 2011: 12)

Permissiver Erziehungsstil

Der permissive Erziehungsstil stellt in seiner Form das Gegenteil des autoritären Erziehungsstils dar, indem zwar eine sehr starke positive Zuwendung zum Kind vorhanden ist, jedoch kaum oder gar keine Anforderungen an das Kind gestellt werden. Jegliches Verhalten des Kindes wird toleriert sowie wenig Grenzen und Strukturen vermittelt, um Konflikte zu vermeiden. Die Eltern verhalten sich also äusserst passiv. Ziel ist eine harmonische Beziehung, die mit viel Verwöhnen angestrebt wird. Die Schwierigkeit liegt darin, wenn den Eltern nach langem Dulden von problematischem Verhalten des Kindes der Kragen platzt und unbemerkt ein fließender Wechsel in den autoritären Erziehungsstil stattfindet. Folgen dieses Erziehungsstils sind ein selbstsüchtiges und ichbezogenes Verhalten des Kindes sowie ein mangelnder Respekt gegenüber Eigentum und Empfindungen anderer Menschen. (vgl. Berger 2006: 36f., Fuchs 2011: 12)

Vernachlässigender Erziehungsstil

In diesem Erziehungsstil herrscht neben einem Mangel an Zuwendung auch ein Mangel an Kontrolle. Es wird keine klare Orientierung im Alltag gegeben, wodurch das Kind keine Verlässlichkeit erleben kann. Ein gemeinsames Miteinander gibt es nicht, wodurch das Kind sich weitgehend selbst überlassen ist. Die Eltern interessieren sich kaum für die Entwicklung des Kindes, was in einer anregungsarmen Umgebung zum Ausdruck kommt. Dementsprechend existiert oftmals ein sehr hoher unkontrollierter Medienkonsum des Kindes. Die Auswirkungen dieses Erziehungsstils zeigen sich in einer negativen psychosozialen Entwicklung des Kindes, die durch starkes Problemverhalten wie Aggressivität, Delinquenz, Alkohol- und Drogenmissbrauch gekennzeichnet sein kann. (vgl. Berger 2006: 38f., Fuchs 2011: 13)

Autoritativer Erziehungsstil

Die autoritative Erziehung wird als optimalste und effektivste Form der Erziehung angesehen, da sie emotionale Wärme mit klaren, konsequenten, entwicklungs- und altersangemessenen Regeln und Anforderungen verbindet. Diese Haltung ist identisch mit dem partizipativen oder demokratischen Erziehungsstil. Sie unterstützt „die Balance zwischen Autonomie und der Entfaltung des eigenen Denkens auf der einen Seite und notwendiger Regel- und Normbeachtungen auf der anderen Seite“ (Berger 2006: 40). Wichtig an dieser Stelle ist zu betonen, dass die gesetzten Grenzen und formulierten Erwartungen nicht mit der autoritären Machtausübung gleichgestellt werden dürfen. In der Erziehung soll einerseits gefördert, andererseits eben auch gefordert werden. Die Folgen zeigen sich laut Schneewind insbesondere in der Entwicklung zu einer „selbstbewussten, emotional stabilen, sozial kompetenten, leistungsfähigen und selbstverantwortlichen“ (Schneewind 2002: 119) Persönlichkeit.



Das Triple P-Erziehungsprogramm versucht mit seinen Massnahmen den autoritativen Erziehungsstil der Eltern zu fördern. So kann beispielsweise konstatiert werden, dass das Grundprinzip der positiven Erziehung ‚konsequentes Verhalten zeigen‘ ebenso von Bedeutung ist wie ‚realistische Erwartungen‘. Der Blick soll also stets darauf gerichtet sein, dem Kind innerhalb von klaren Strukturen Raum zur Entfaltung zu bieten, indem ihm die Eltern wertschätzend, empathisch und kongruent begegnen.

4.4.3 Fünf Säulen einer entwicklungsfördernden Erziehung

Tschöpe-Scheffler hat in ihrer Arbeit fünf wesentliche Kriterien für eine entwicklungsfördernde Erziehung herausgearbeitet, die im bereits erwähnten autoritativen Erziehungsstil Anwendung finden (vgl. Tschöpe-Scheffler 2009: 45f.). Sie können als Handlungsrichtlinie Orientierung in der Erziehung geben. Die Erziehung wird getragen von den Säulen *Liebe, Achtung, Kooperation, Struktur und Förderung*, welche im Folgenden erläutert werden. Denen gegenüber stehen als Faktoren einer entwicklungshemmenden Erziehung *emotionale Kälte/Überfürsorge, Missachtung, Dirigismus, Chaos sowie mangelnde (Über-)Förderung*. Auf eine genauere Ausführung dieser Gegensätze wird an dieser Stelle verzichtet.

Liebe

Eltern sollen ihrem Kind in einer wohlwollenden Atmosphäre begegnen und sich mit einer authentischen sowie feinfühligem Anteilnahme seinen individuellen Bedürfnissen zuwenden. Diese emotionale Wärme kann beispielsweise durch Körperkontakt, ein Lächeln, Blickkontakt oder eine zugewandte Haltung ausgedrückt werden. Diese Säule beinhaltet ausserdem einen verständnisvollen Umgang mit Schwierigkeiten, das bewusste Äussern von erlebten Gefühlen sowie eine liebevolle Fürsorge bzw. Zuwendung, wobei die Grenzen des Kindes stets berücksichtigt und nicht überschritten werden. Dadurch kann eine sichere Eltern-Kind-Bindung wachsen. (vgl. Berger 2006: 43f., Tschöpe-Scheffler 2009: 67f.)

Achtung

Die elterliche Grundhaltung zeichnet sich durch eine hohe Wertschätzung gegenüber der kindlichen Individualität aus, indem das Kind in seinem Eigen-Sinn als Subjekt bzw. eigenständiges Wesen geachtet und respektiert wird. Die Achtung wird mittels positiver Rückmeldungen und Lob, Zutrauen und Zumuten im Sinne von Selbstbestimmung sowie gemeinsamer Zeit mit dem Kind und dem Wahrnehmen seiner Bedürfnisse ausgedrückt. (vgl. Tschöpe-Scheffler 2009: 70f.)

Kooperation

Die Kooperation zeigt sich in Form eines partnerschaftlichen Umgangs mit dem Kind. Teilhabe bzw. Teilnahme wird insofern ermöglicht, als dass das Kind in Entscheidungen einbezogen, ihm Verantwortung (für Entscheidungen) übergeben und seine eigene Meinung akzeptiert wird. Zur kindlichen Entwicklung gehören auch Fehler machen und Umwege gehen dazu, wobei die Eltern unterstützend zur Seite stehen und das Kind stets ermutigen sollen. Auf dieser Basis und mit dem nötigen Freiraum kann die Förderung von Autonomie und Selbstständigkeit gewährleistet werden. (vgl. ebd.: 72f.)

Struktur

Nebst Liebe, Achtung und Kooperation wird im Erziehungsprozess der Struktur, also Grenzen, eine grosse Bedeutung zugeschrieben. Ein Kind benötigt Verbindlichkeit, Regelklarheit wie auch nachvollziehbare Konsequenzen bei Nichteinhalten von Regeln. Dadurch wird Verlässlichkeit und Kontinuität ermöglicht. Neben Ritualen und Gewohnheiten, welche strukturelle Grenzen vorgeben und als Orientierung dienen, zeigt auch eine Wert- und Normvermittlung einen klaren Rahmen auf. Wenn diese Grenzen aus einer liebevollen Beziehung heraus entstehen, somit also auf Zuwendung und Fürsorge aufbauen und das Kind nicht als Person entwürdigen, sondern wenn lediglich sein Fehlverhalten logisch bestraft wird, sind sie angebracht und auch wirksam. (vgl. Berger 2006: 47f., Tschöpe-Scheffler 2009: 74f.)

Förderung

Damit sich ein Kind zu einem selbständigen und unabhängigen Menschen entwickeln kann, ist es auf Förderung angewiesen, die sich an seinem Entwicklungsstand orientiert. Hierfür soll eine anregungsreiche und kindgerechte Umgebung bereitgestellt werden, die das kindliche Explorationsverhalten unterstützt. Auch die Bereitschaft der Eltern, „sich mit dem Kind forschend und ihm entsprechend auf seine Fragen einzulassen“ (Berger 2006: 49) und die Wissensvermittlung in verschiedenen Bereichen sind bedeutsam. (vgl. ebd.)



Das Triple P-Erziehungsprogramm legt innerhalb seiner Massnahmen den Schwerpunkt insbesondere auf die Säulen der Liebe und der Struktur. So vermittelt es den Eltern einerseits, wie sie eine positive Beziehung zum Kind aufbauen und wünschenswertes Verhalten fördern können und andererseits, wie sie dem Kind mit Regeln, logischen Konsequenzen und anderen Strategien die nötige Sicherheit geben können.

4.5 Schwierigkeiten im Erziehungsprozess

4.5.1 Häufige Erziehungsfallen

Nachfolgend werden einige typische Erziehungsfallen bzw. -fehler aus Sicht des Triple P erläutert, welche als ungünstige, wiederkehrende Verhaltensmuster im alltäglichen Umgang mit Kindern angesehen werden und die bei einem Hineintappen den Erziehungsprozess massgeblich erschweren können (vgl. Hahlweg 2001: 198-202, Markie-Dadds et al. 1996: 2f.). Triple P versucht diesen explizit mit verschiedenen Massnahmen entgegenzuwirken, indem es den Eltern Unterstützung in deren gezielten Umsetzung bietet.

Ignorieren von erwünschtem bzw. zufällige Belohnung von unerwünschtem Verhalten

Unglücklicherweise erlangt ein Kind weniger Beachtung, wenn es wünschenswertes Verhalten zeigt. Im schlimmsten Fall, wenn erwünschtes Verhalten stets ignoriert wird, sieht das Kind im unangemessenen Verhalten die einzige Möglichkeit, um beachtet zu werden.

Ein Kind lernt schnell, dass sein Verhalten positive wie auch negative Folgen mit sich ziehen kann und es dadurch eine gewisse Kontrolle über das Handeln anderer besitzt. Wenn ein Kind trotz unerwünschten Verhaltensweisen sein Ziel erreicht, wird es in einer nächsten ähnlichen Situation mit hoher Wahrscheinlichkeit erneut darauf zurückgreifen. Dementsprechend wird das unangemessene Verhalten des Kindes unbewusst sowie zufällig belohnt und bringt dem Kind versteckten Nutzen. Die Belohnungen können unterschiedlicher Art sein, beispielsweise materielle Gegenstände wie ein Spielzeug zur Ablenkung, Nahrungsmittel wie Süssigkeiten oder Aufmerksamkeit in Form von Sprechen bzw. eines Lächelns. Selbst wenn mit dem Kind sehr lange über unangemessenes Verhalten diskutiert wird, wird es aufgrund der Signale seitens der Eltern ermutigt, dieses Verhalten öfters zu zeigen. (vgl. Hahlweg 2001: 198)

Eskalationsfallen

Oftmals erreicht ein Kind seinen Wunsch eher, wenn es das unerwünschte Verhalten steigert, indem es beispielsweise immer lauter und fordernder wird. Wenn ihm die Eltern in dieser Situation den Wunsch erfüllen, um beispielsweise das Geschrei zu beenden, geraten sie in eine sogenannte ‚Falle‘. Das Kind wird mit dieser Reaktion für sein forderndes Verhalten belohnt und lernt dadurch, mit Hartnäckigkeit und übermässiger Lautstärke Erfolg zu haben. Solche eskalierenden Situationen können auf ähnliche Weise auch die Eltern produzieren. Um sich dem Kind gegenüber leichter durchsetzen zu können, werden sie lauter und reagieren heftiger. Dem Kind wird damit zu verstehen gegeben, dass eine Aussage, Aufforderung oder Bitte erst dann ernst gemeint ist, wenn geschrien und/oder gedroht wird. Es wird zukünftig immer häufiger auf diese Anzeichen warten, bevor es gehorcht. (vgl. ebd.: 198f.)

Beispiel der Eltern bzw. Anderen zusehen

Ein Kind lernt sehr viel durch das Beobachten von anderen Personen, welche in den ersten Lebensjahren vorwiegend die Eltern sind. Einerseits können ihm diese ‚gute‘, andererseits aber auch ‚schlechte‘ Vorbilder sein. So kann dem Kind durch das eigene Verhalten beispielsweise vermittelt werden, dass Verhaltensweisen wie Schlagen, Schreien, Schimpfen, Wutanfälle oder Widerworte geben bei Problemen erlaubt sind. Die Wahrscheinlichkeit ist somit hoch, dass das Kind dadurch häufiger diese unerwünschten Verhaltensweisen nachahmt. (vgl. ebd.: 198)

Emotionale Mitteilungen

Wenn die Eltern nicht das Verhalten des Kindes kritisieren, sondern das Kind als Person, wird es in seinem Selbstwert verletzt und leidet darunter. Durch solche persönliche Abwertungen entstehen beim Kind Schuldgefühle, was schliesslich dazu führen kann, dass es den Eltern lediglich aus Scham gehorcht. Durch diese negative Spirale wird das Kind in der Entwicklung eines positiven Selbstbildes gehindert. (vgl. ebd.: 199f.)

Anweisungen geben

Eltern können Anweisungen auf unterschiedliche Art und Weise geben, die sich als problematisch erweisen. Einerseits können *zu viele* Anweisungen auf einmal erteilt werden, wodurch das Kind das Gefühl bekommt, es den Eltern überhaupt nicht recht machen zu können. Andererseits können auch *zu wenige* Anweisungen gegeben werden, wodurch das Kind unsicher ist, was von ihm erwartet wird. Im Weiteren können Anweisungen *zu schwer* sein, wodurch das Kind überfordert wird. Eine häufige Problematik ist zudem auch, wenn Anweisungen *zu einem falschen bzw. unpassenden Zeitpunkt* erfolgen. Dies führt dazu, dass sie vom Kind sehr leicht überhört oder ignoriert werden. Auch *zu ungenau* formulierte Anweisungen können vom Kind nicht befolgt werden, weil die Erwartungen nicht klar genug sind. Wenn dem Kind eine Wahlmöglichkeit geboten wird, indem eine Anweisung *in Frageform* formuliert wird, müssen die Eltern mit einem ‚Nein‘ als Antwort rechnen. Wichtig ist auch, dass das Wort ‚nicht‘ bei einer Anweisung möglichst vermieden und stattdessen das Verhalten formuliert werden soll, das die Eltern vom Kind verlangen. Häufig kommt es vor, dass mit der Körpersprache nicht dasselbe ausgedrückt wird, wie das, was gesagt wird. Dies führt schnell zu Irritation und Verwirrung seitens des Kindes. (vgl. ebd.: 199)

Wirkungsloser bzw. ungünstiger Gebrauch von Strafe

Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten des Gebrauchs von Strafe, die aufgrund ihrer Wirkungslosigkeit zu kindlichen Verhaltensauffälligkeiten beitragen können. Wenn eine *Strafe angedroht*, dann *aber nicht ausgeführt* wird, lässt die anfängliche Wirkung der Drohung

schnell nach und das Kind lernt, dass es nicht zur angedrohten Strafe kommen wird. Dies ermöglicht dem Kind oftmals ein uneingeschränktes Ausprobieren, wie weit es gehen kann, bis tatsächlich etwas passiert. Eine *Strafe in Zorn zu erteilen*, birgt die Gefahr des Kontrollverlustes, wodurch dem Kind wehgetan werden kann. Im Weiteren sehen viele Eltern die *Strafe als letztmögliche Reaktion* auf unerwünschtes Verhalten. Eltern warten meist solange, bis das Verhalten des Kindes ins Unerträgliche gestiegen ist und die Bestrafungen fallen infolgedessen zu hart aus. *Inkonsequente Bestrafung* beinhaltet, dass Reaktionen seitens der Eltern nicht konstant und vorhersehbar geschehen, dass sie sich in der Konsequenz nicht einig sind oder aber dass sie in ähnlichen Situationen unterschiedlich reagieren. All diese Umstände erschweren dem Kind eine adäquate Einschätzung davon, was von ihm erwartet wird. (vgl. ebd.: 200)

Mangel an liebevoller Zuwendung und Bindung

Im Alltagstrott geht die liebevolle Zuwendung dem Kind gegenüber gerne vergessen. Erwünschtes Verhalten seitens des Kindes wird als selbstverständlich angesehen, wodurch die Aufmerksamkeit der Eltern erst durch auffälliges Verhalten erlangt werden kann. Umso wichtiger erscheint es, dass die Eltern gezielt feste Rituale einführen, die regelmässig (möglichst täglich) erfolgen und sich an den Bedürfnissen des Kindes orientieren. Nach Kast-Zahn (2002: 65) ist zu beachten, dass diese Zeit ausschliesslich durch liebevolle Zuwendung und Aufmerksamkeit geprägt sein soll und auf Schimpfen, Meckern und Belehren zwingend verzichtet werden muss. (vgl. Hahlweg 2001: 200f.)

Harte bzw. körperliche Bestrafungen

Obwohl die meisten Eltern körperliche Gewalt als bewusst eingesetztes Erziehungsmittel ablehnen, haben viele schon einmal oder auch mehrmals die Kontrolle über ihr Verhalten verloren und zugeschlagen, das Kind fester gepackt, geschüttelt oder gehrfeigt (vgl. Kast-Zahn 2002: 82f.). Bei der genaueren Betrachtung anhand von Studien, wird verdeutlicht, dass von 3000 Eltern insgesamt 61% das eigene Kind schon einmal gehrfeigt und 21% das eigene Kind gezüchtigt haben. In einer weiteren Studie gaben 70% der Eltern an, das eigene Kind im Alter von zwei bis sechs Jahren körperlich bestraft zu haben (vgl. Hahlweg 2001: 201, Heinrichs et al. 2007: 111). Diese Tätlichkeiten verdeutlichen eine enorme Hilflosigkeit von Eltern bei der Erziehung und wirken sich insofern äusserst negativ auf die Eltern-Kind-Beziehung aus, als dass das Vertrauen, die Sicherheit, die Geborgenheit und viele weitere wichtige Beziehungsfaktoren seitens des Kindes allmählich schwinden (vgl. Hahlweg 2001: 201, Heinrichs et al. 2007: 111, Zahn-Kast 2002: 65).

Im Anschluss an die umfangreiche Skizzierung der Grundlagen der Kindererziehung wird der Fokus nun auf das Kind in seiner Entwicklung gerichtet.

5. Kindliche Entwicklung im Vorschulalter

Im Rahmen dieser Arbeit wird auf eine umfassende Betrachtung der kindlichen Entwicklung in den verschiedenen Entwicklungsbereichen (körperlich, kognitiv, emotional, sozial usw.) verzichtet. Es geht an dieser Stelle lediglich darum, aufzuzeigen, welche wichtigsten Entwicklungsaufgaben einem Kind innerhalb seiner ersten sechs Lebensjahre bevorstehen und welche familiären Faktoren sich ungünstig auf die kindliche Entwicklung auswirken können. Den ökologischen Übergängen, also „dem Wechseln von einem Lebensumfeld bzw. Lebensabschnitt zu einem anderen“ (Kretschmann 2010: 238) ist besondere Aufmerksamkeit zu schenken, da diese sehr krisenhaft sind. So erfordert beispielsweise der Übergang von der Familie in den Kindergarten ein geändertes Verhaltensrepertoire und noch nicht erlernte Kompetenzen (vgl. ebd.).

5.1 Entwicklungsaufgaben

Jedes Lebensjahr beinhaltet spezifische Anforderungen, sog. Entwicklungsaufgaben, die es seitens des Kindes zu bewältigen gibt (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2007: 55). Die Art und Weise dieser Bewältigung, welche entsprechender Gelegenheiten und eigener Potenziale bedarf, wirkt sich auf die Weiterentwicklung der Selbststruktur aus und hat folglich eine grosse Bedeutung für den weiteren kindlichen Entwicklungsverlauf (vgl. ebd.: 56, Petermann et al. 2004: 284). Im Vorschulalter können nach Schmidtchen (2001) folgende Entwicklungsaufgaben (vgl. Abb. 3) festgehalten werden:

Alter	Aufgaben
Säuglingsalter (0-2 Jahre)	<ul style="list-style-type: none"> • Ausbau von physiologischen Regulationsfertigkeiten • Ausbau des Selbstsystems • Erwerb von Bindungskompetenzen • Ausbau von frühen Denk- bzw. Problemlösungskompetenzen
Kindheit (3-4 Jahre)	<ul style="list-style-type: none"> • Ausbau von spielerischen Verarbeitungskompetenzen • Erwerb von sprachlichen Kompetenzen • Erwerb von moralischen Urteils Kompetenzen (Gewissensnormen)
Vorschulalter (5-6 Jahre)	<ul style="list-style-type: none"> • Erwerb von Geschlechtsrollenkompetenzen • Erwerb von Kompetenzen zum Umgang mit Alstergenossen und ausserfamiliären Bezugspersonen • Erwerb von Rollenkompetenzen des täglichen Lebens

Abb. 3: Entwicklungsaufgaben (in Anlehnung an: Schmidtchen 2001: 47)

Die Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben kann durch konkrete Hilfen seitens der Eltern unterstützt und erleichtert werden. So wird beispielsweise ein sicheres Bindungsmuster zu den Eltern dadurch erworben, dass diese in Angst- und Bedrohungssituationen anwesend sind und tröstenden Körperkontakt ermöglichen. Auch kann das Kind seine Problemlösungskompetenzen erst durch das gezielte elterliche Angebot an Lernsituationen und Übungsmaterialien ausbauen. Im Weiteren benötigt das Kind unter anderem einen geschützten Spielrahmen und eine geborgene Atmosphäre durch die Eltern, damit es seine gemachten Spielerfahrungen verarbeiten kann (vgl. Schmidtchen 2001: 118f.). Dies sind nur ein paar Beispiele, die verdeutlichen sollen, wie bedeutungsvoll die elterliche Unterstützung im Bewältigungsprozess der kindlichen Entwicklungsaufgaben ist.



Das Triple P-Erziehungsprogramm kann als Unterstützungsmassnahme für Eltern angesehen werden, welche insofern auf Hilfe angewiesen sind, als dass sie einerseits die vielfältigen Entwicklungsaufgaben des Kindes kennen lernen und diese wahrnehmen können, ihm andererseits aber auch – was von grosser Bedeutung ist – bei deren Bewältigung zur Seite stehen können.

5.2 Risikofaktoren

Mit Risikofaktoren sind die unterschiedlichen Variablen gemeint, welche die Wahrscheinlichkeit für die Entstehung einer Problemlage bei einem Menschen erhöhen (vgl. Fingerle 2010: 123). Es wird davon ausgegangen, dass sich erst das komplexe multifaktorielle Zusammenspiel dieser Variablen ungünstig auf die kindliche Entwicklung und das Verhalten auswirkt (vgl. Hahlweg/Heinrichs 2007: 184). Die Risikofaktoren lassen sich in die Bereiche *biologische bzw. genetische Faktoren* (wie u.a. Körper- und Charaktermerkmale, Verhaltensmuster, emotionale Eigenschaften, Temperament), *soziale bzw. gesellschaftliche Faktoren* (wie u.a. Medien/Technologie, Kindergarten/Schule, Freunde) und *familiäre Faktoren* (wie u.a. Ehekonflikte, Scheidung, psychische Erkrankung bzw. Suchtmittelabhängigkeit eines Elternteils, Entwicklungsgeschichte und Persönlichkeitsstruktur der Eltern, Gewalterfahrungen, sozioökonomischer Status) unterteilen. Im Rahmen dieser Bachelorarbeit wird der Schwerpunkt vorwiegend auf die zentralsten familiären Risikofaktoren wie

- unbeständiges, widersprüchliches, inkonsistentes Erziehungsverhalten,
- bestrafendes, hartes, rigides Erziehungsverhalten,
- inadäquate elterliche Erziehungsstile,
- negative Kommunikationsmuster,
- Fehlen einer stabilen, warmherzigen, positiven Eltern-Kind-Beziehung bzw. einer sicheren Bindung und

- generelle Einstellungen und Überzeugungen der Eltern zu einem bestimmten kindlichen Verhalten
gelegt, da das Triple P-Erziehungsprogramm darauf einzuwirken und diese zu reduzieren bzw. zu verändern versucht (vgl. Dirscherl et al. 2006: 2, Fuchs 2011: 18f.).



Aufgrund der Annahme, dass ein jüngeres Kind in grossem Masse abhängig ist von seinen Lebens- und Erziehungsumfeldern (vgl. Kretschmann 2010: 238), scheint es wichtig zu sein, durch möglichst frühzeitige präventive Interventionen im frühen Kindesalter vorwiegend auf das Umfeld (in diesem Fall auf die Familie) Einfluss zu nehmen, indem eine Reduktion der familiären Risikovariablen angestrebt wird. Das Triple P-Erziehungsprogramm kommt an dieser Stelle zum Einsatz und unterstützt dadurch zusätzlich folgende Aussage: „Je früher interveniert wird, desto grösser ist auch die Chance, dass sich das Verhalten nicht bereits stabilisiert hat.“ (Hahlweg 2001: 201)

6. Kindliche Verhaltensauffälligkeiten und Verhaltensstörungen

Ob ein Verhalten als auffällig bzw. gestört bezeichnet werden kann, hängt nach Schmidt von folgenden Kriterien ab: *Intensität des Verhaltens, Häufigkeit, Dauer sowie Anzahl der Symptome und Symptomkonstellationen* (vgl. Schmidt 1984, zit. in Kuschel 2001: 3). Im Weiteren sind auch das *Alter* und der *Entwicklungsstand eines Kindes* sowie die *Einschätzung des Umfeldes* (beispielsweise der Familie) relevant, denn kindliche Verhaltensaussagen müssen immer auf dem Hintergrund des Entwicklungsgeschehens gesehen werden (vgl. Ettrich/Ettrich 2006: 17).

Zudem verlangt die Beurteilung, ob eine Abweichung vorliegt oder nicht, nach einem normativen Bezugssystem. Dieses kann anhand der *sozialen Norm* (wird von der Familie, der Schule aber auch der Gesellschaft definiert), der *statistischen Norm* (Orientierung am Durchschnitt), der *funktionalen Norm* (bezieht sich auf die physische und psychische Funktionsfähigkeit eines Individuums), der *idealen Norm* (Orientierung am Zustand der Vollkommenheit) oder aber der *subjektiven Norm* (wird individuell festgelegt) dargestellt werden. Je nachdem, welche Norm zur Orientierung hinzugezogen wird, fällt die Definition von auffälligem bzw. gestörtem Verhalten anders aus (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2007: 15f.). Dies verdeutlicht auch, dass die Definition immer an soziale Prozesse gebunden ist, wobei die Symptome einer Auffälligkeit bzw. einer Störung im Kontext, in ihrem jeweiligen Verlauf und in den Auswirkungen betrachtet werden müssen (vgl. ebd.: 21).

Für die konkrete Diagnostik und Klassifikation von Verhaltensstörungen kann zwischen zwei relevanten Ansätzen unterschieden werden. Bei der *kategorialen Klassifikation* (u.a. ICD, DSM) sind die einzelnen Störungsbilder klar voneinander abgrenzbar, wogegen sich bei der *dimensionalen Klassifikation* die psychischen Merkmale entlang eines Kontinuums erfassen und beschreiben lassen (vgl. ebd.). Für die vorliegende Arbeit wird sich die Verfasserin im nachfolgenden Unterkapitel auf die genauere Ausführung des dimensionalen Klassifikationssystems beschränken.

6.1 Dimensionale Klassifikation

Innerhalb der dimensionalen Klassifikation hat sich das von Achenbach (1997) entwickelte Diagnosesystem durchgesetzt, welches zwischen drei Dimensionen psychischer Störungen unterscheidet (vgl. ebd.: 27). Wie in Abbildung 4 dargestellt, gibt es internalisierende, externalisierende und gemischte Auffälligkeiten, welche anhand von verschiedenen, voneinander unabhängigen Merkmalen zum Ausdruck kommen können.

Internalisierende Auffälligkeiten	Externalisierende Auffälligkeiten	Gemischte Auffälligkeiten
Sozialer Rückzug	Dissoziales Verhalten	Soziale Probleme
Körperliche Beschwerden	Aggressives Verhalten	Schizoidität/Zwanghaftigkeit
Angst/Depression		Aufmerksamkeitsprobleme

Abb. 4: Dimensionale Klassifikation (in Anlehnung an: Achenbach 1997, zit. in Fröhlich-Gildhoff 2007: 27f.)

Aufgrund der Eingrenzung durch die Fragestellung werden lediglich die zwei Formen von externalisierenden Auffälligkeiten ausgeführt. Unter dissozialem Verhalten wird u.a. Lügen, Weglaufen und Stehlen verstanden. Aggressives Verhalten umfasst hingegen verbal- und körperlich-aggressive Verhaltensweisen wie unter anderem Streiten, aufbrausend sein, Sachen zerstören, Schlagen, Angreifen, Bedrohen, Zornausbrüche oder Fluchen (vgl. ebd.: 28). Aggressionen verlaufen auf der *motivationalen* (mit Einstellungen oder Absicht), der *emotionalen* und der *Verhaltensebene* der ausgeführten Handlungen (vgl. Scheithauer 2003, zit. in Petermann et al. 2004: 369). Zudem gilt es zwischen den verschiedenen Formen aggressiven Verhaltens zu unterscheiden, die sich als *feindselig* (einer Person Schaden zufügen), *instrumentell* (etwas Bestimmtes erreichen wollen), *offen* (impulsiv, unkontrolliert), *verdeckt* (kontrolliert, instrumentelles Vorgehen), *reaktiv* (Aggression als Reaktion auf Bedrohung), *aktiv* (zielgerichtet), *affektiv* (ungeplant) oder *räuberisch* (kontrolliert, zielorientiert, geplant, versteckt) bezeichnen lassen (vgl. Vitiello/Stoff 1997, zit. in Petermann et al. 2004: 370).

6.2 Entstehungsweg und Verlauf

6.2.1 Normales, auffälliges, gestörtes Verhalten

In diesem Kapitel wird aufbauend auf die Begriffsbestimmung von ‚Verhaltensauffälligkeit vs. Verhaltensstörung‘ der Versuch unternommen, den Verlauf bzw. das Spektrum von normalem, über auffälliges bis hin zu gestörtem Verhalten anhand eines Beispiels aufzuzeigen. Hierfür gibt die Klassifikation ‚Diagnostic and Statistical Manual for Primary Care‘ (DSM-PC) nach Wolraich/Felice/Drotar (1996) eine Orientierung, worin zehn Verhaltenscluster in drei Kategorien eingeteilt werden. In der Kategorie ‚normales Verhalten‘ werden jene Verhaltensweisen festgehalten, „die (...) auffallen, die aber lediglich Variationen innerhalb der normalen Entwicklung darstellen“ (Petermann et al. 2004: 308). Die Kategorie ‚problematisches Verhalten‘ bezieht sich auf „Problemverhaltensweisen, die ernst genug sind, um mit einer psychosozialen Beeinträchtigung des Kindes einherzugehen, allerdings nicht die Diagnose einer Störung rechtfertigen“ (ebd.). Diese Definition entspricht jener der Verhaltensauffälligkeit aus dem Kapitel Begriffsbestimmung. Die Kategorie ‚psychische Störung‘ beinhaltet „Störungen, wie sie auch (...) [mithilfe anderer Klassifikationssysteme] definiert werden“ (ebd.) und entspricht jener der Verhaltensstörung.

In der Abbildung 5 wird nun anhand eines Beispiel zum Sozialverhalten die Idee von Wolraich et al. (1996) präzisiert, wobei anzumerken ist, dass sich die Verfasserin – entgegen des Originals – ausschliesslich auf jene zwei Altersperioden beschränkt, die das Vorschulalter und betreffen.

Altersstufe	Normales Verhalten	Problematisches Verhalten	Psychische Störung
Kleinkindalter (bis 2 Jahre)	Kind kommt Anforderungen nach und lässt sich helfen	Kind verweigert Anforderungen; kann jedoch von Erwachsenen beeinflusst werden	Kind verweigert sich völlig
Frühe Kindheit (3-5 Jahre)	Kind ist eigenständig, ohne Anforderungen abzulehnen	Kind ärgert andere absichtlich	Kind ist häufig wütend und beleidigt andere

Abb. 5: Normales, problematisches, gestörtes Verhalten (in: Petermann 2000: 17)

Nachdem nun allgemein aufgezeigt wurde, wie sich Verhaltensstörungen entwickeln können und wie sie von normalem sowie problematischem Verhalten abzugrenzen sind, wird im nächsten Abschnitt die Entwicklung von aggressiv-dissozialem Verhalten genauer erläutert.

6.2.2 Entwicklungsmodell aggressiv-dissozialen Verhaltens

Aggressiv-dissoziales Verhalten kann sich von der Kindheit bis ins Erwachsenenalter äußerst stabil entwickeln (vgl. Petermann et al. 2004: 384). Anhand der Abbildung 6 wird das Entwicklungsmodell von aggressiv-dissozialem Verhalten nach Loeber kurz vorgestellt.

Nach Loeber (1990, zit. in Petermann et al. 2004: 384) kann die Entwicklung von aggressiv-dissozialem Verhalten als Stufenfolge verstanden werden, indem in jedem Alter bestimmte Schritte durchlaufen werden, die Einfluss auf eine weitere ungünstige Entwicklung haben können. Jede dargestellte Stufe kann als Einstieg in diesen aber auch als Ausstieg aus diesem Entwicklungsverlauf angesehen werden. Zudem wird mit jeder Stufe die Verhaltensweise altersentsprechend kontinuierlich schwerwiegender und änderungsresistenter (vgl. Hahlweg 2001: 195f.). Insgesamt kann Folgendes festgehalten werden: „Je früher und häufiger das problematische Verhalten auftritt, je ausgeprägter und vielfältiger es sich äussert und je unabhängiger vom jeweiligen Kontext [es ist], desto stabiler ist auch der Verlauf“ (ebd.: 184).

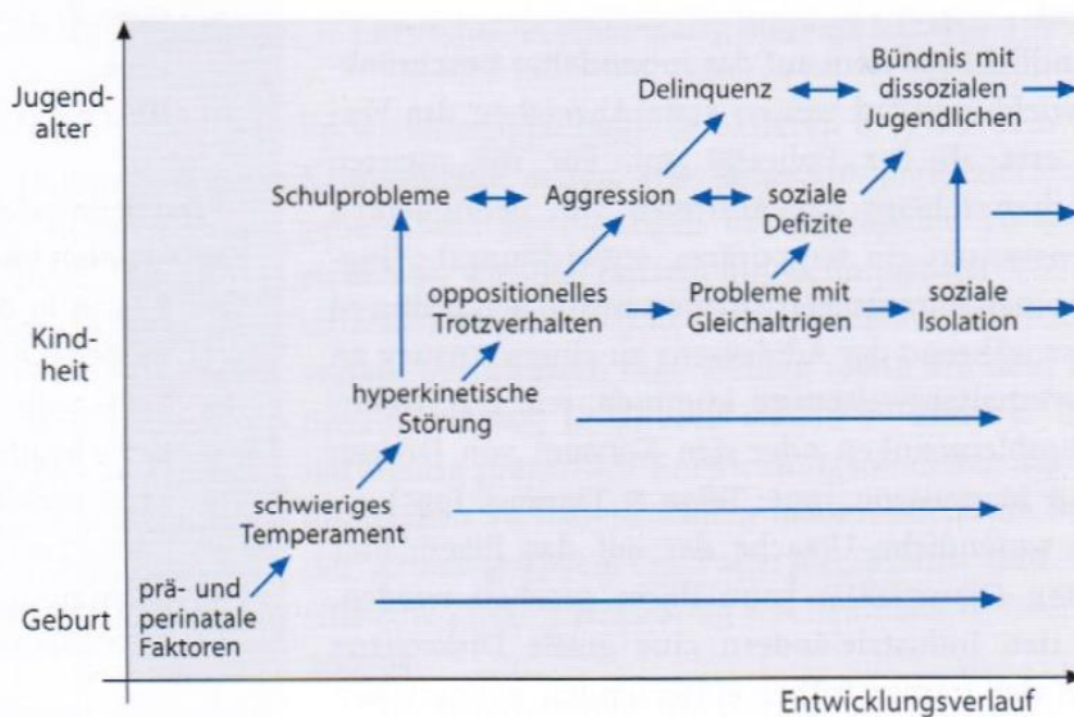


Abb. 6: Entwicklungsmodell aggressiv-dissozialen Verhaltens (in: Petermann et al. 2004: 384)

6.3 Häufigkeitsrate

Dieses Kapitel soll einen Einblick in die Verbreitung von Verhaltensstörungen bei Kindern geben. Anhand von unterschiedlichen nationalen und internationalen epidemiologischen Studien kann nachgewiesen werden, dass die Häufigkeit bzw. die Prävalenz von psychischen Störungen (Verhaltensstörungen) im Kindesalter zwischen 17-27% liegt (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2007: 29). In der Braunschweiger Kindergartenstudie von Kindern im Alter zwischen drei und sechs Jahren wurden mittels Child Behavior Checklist (CBCL) aus Sicht der Eltern 17.4% der Kinder als behandlungsbedürftig und 18.2% als grenzwertig eingestuft (vgl. Kuschel 2001: 165f.). Zudem konnte festgestellt werden, dass externale Störungen im Kindesalter mit insgesamt 36% häufiger vorkommen als internale Störungen mit 25% (vgl. Hahlweg 2001: 192). Neben Aufmerksamkeits- und sozialen Problemen mit 3% wurde ag-

gressives Verhalten mit 4.1% am häufigsten beobachtet (vgl. Kuschel 2001: 166). Die Unterschiede in Bezug auf das Geschlecht werden im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter verfolgt. Diese Zahlen sind erschreckend und dennoch suchen nur wenige, ca. 10% der betroffenen Eltern professionelle Hilfe auf (vgl. Kuschel et al. 2003: 175). Dies kann unter anderem damit begründet werden, dass viele Eltern die Unterstützung bzw. Begleitung durch Professionelle nicht als Hilfe, sondern viel mehr als Kontrolle ihres Handelns verstehen und sich demnach dagegen sträuben (vgl. Tschöpe-Scheffler 2009: 114). Es hat deswegen auch noch keine Normalisierung der Teilnahme an Erziehungsprogrammen stattgefunden, weil der Öffentlichkeit die Bedeutung und Herausforderung von Erziehung nicht ausreichend nahe gebracht wird (vgl. Sanders/Ralph 2005: 351).

7. Prävention

Wie bereits mehrfach erwähnt, stellt das Triple P-Erziehungsprogramm eine Präventionsmassnahme dar. Hierbei soll angemerkt werden, dass Prävention nur eine mögliche Form von Unterstützung für die Eltern ist. Da diese innerhalb der vorliegenden Facharbeit jedoch im Zentrum steht, sollen im nachstehenden Kapitel die wichtigsten Aspekte von Prävention beleuchtet werden.

Das Ziel von Prävention ist immer die Krankheitsvermeidung und in diesem Sinne die Verminderung der Anzahl neuer Fälle (vgl. Hahlweg et al. 2001: 410, Heinrichs et al. 2002: 171). Deshalb ist sie „eng verbunden mit Annahmen über normale Entwicklungsverläufe und Ursachen der zu vermeidenden Krankheiten sowie Schutz- und Risikofaktoren“ (Heinrichs et al. 2002, zit. in Frei-Grob/Rüegg-Tobler 2006: 19).

7.1 Präventionsformen

Präventionsmassnahmen lassen sich anhand unterschiedlicher Ausrichtungen verschiedenen Kategorien zuordnen (vgl. von Suchodoletz 2007: 2). Im Rahmen dieser Arbeit und mit dem Fokus auf das Triple P-Erziehungsprogramm wird die Einteilung nach Zielgruppen bevorzugt. Hierbei kann zwischen universeller, selektiver und indizierter Prävention unterschieden werden, wobei Triple P alle drei Formen beinhaltet (vgl. Hahlweg 2001: 204f.).

- Die *universelle Prävention* spricht mittels vorbeugender Massnahmen die gesamte Allgemeinbevölkerung an, unabhängig davon, ob individuelle Risikofaktoren vorhanden sind.
- Die *selektive Prävention* wird für Bevölkerungsgruppen mit erhöhten Risiken für die zukünftige Entwicklung einer Störung angeboten.
- Bei der *indizierten Prävention* werden Einzelpersonen mit einer hohen Risikobelastung oder ersten Anzeichen bzw. Symptomen einer Störung fokussiert, ohne dass diese jedoch

ein Vollbild einer Störung aufweisen. (vgl. ebd., Hahlweg/Heinrichs 2007: 185, Hillenbrand 2006: 128, von Suchodoletz 2007: 3)

Im Weiteren wird eine Unterteilung im Hinblick auf die direkten Adressaten vorgenommen. Es lässt sich zwischen *kindzentrierten* und *elternzentrierten Ansätzen* unterscheiden, je nachdem, „auf welche Art und Weise sie versuchen, Einfluss auf die zukünftige Entwicklung des Kindes zu nehmen“ (Frei-Grob/Rüegg-Tobler 2006: 20). Das Triple P-Erziehungsprogramm kann insofern als elternzentrierter Ansatz verstanden werden, als dass der Schwerpunkt auf der Arbeit mit den Eltern liegt (vgl. Kindler 2012: 52). Es konnte mehrfach nachgewiesen werden, dass es effektiv und durchaus ausreichend ist, bei Präventionsansätzen im Kleinkindalter überwiegend an den Erziehungskompetenzen der Eltern zu arbeiten, weil diese mittels gezielter Förderung bereits einen immensen positiven Einfluss auf die kindliche Entwicklung haben können (ebd.: 49).

7.2 Qualitätsanforderungen an Präventionsprogramme

Ein Präventionsprogramm hat verschiedene, wissenschaftlich begründete Kriterien zu erfüllen, damit es als gerechtfertigt beurteilt werden kann (vgl. Dirscherl et al. 2006: 3). Triple P erfüllt all diese Kriterien. Sie sollen nun erläutert werden.

Ziele

„Eine effektive präventive Strategie sollte die Auftretenshäufigkeit von kindlichen Verhaltensstörungen auf ein normales Mass reduzieren“ (Hahlweg 2001: 209), indem das elterliche Erziehungsverhalten verbessert und familiäre Risikofaktoren verringert werden. Sie sollte eine hohe Akzeptanz durch die Eltern erfahren, stabile sowie langfristige Behandlungserfolge gewährleisten und zudem kostengünstig sein. (vgl. Dirscherl et al. 2006: 3f., Hahlweg 2001: 209, Hahlweg/Heinrichs 2007: 185f.)

Theoretische Fundierung

Präventionsprogramme sollten die ihnen zugrunde liegenden „empirisch bestätigten theoretischen Annahmen“ (Hahlweg/Heinrichs 2007: 186) deutlich machen, indem diese beschrieben werden. Zudem sollten sie nachweislich im Zusammenhang mit der langfristigen Verhinderung von kindlichen Verhaltensstörungen stehen und die genannten Risikofaktoren berücksichtigen. (vgl. Dirscherl et al. 2006: 3f., Hahlweg 2001: 209, Hahlweg/Heinrichs 2007: 185f.)

Empirische Fundierung

Präventive Massnahmen „sollten bezüglich ihrer Wirksamkeit überprüft sein“ (Hahlweg/Heinrichs 2007: 186), was das Operationalisieren der Vorgehensweise sowie das Replizieren der Ergebnisse voraussetzt. Die Überprüfung beinhaltet folgende zwei Komponenten: (1) Das Zielverhalten muss wie beabsichtigt implementiert und (2) die Inzidenzrate kindlicher Verhaltensstörungen – also die Anzahl der neu auftretenden Erkrankungen – muss durch das veränderte Elternverhalten vermindert werden können. (vgl. Dirscherl et al. 2006: 3f., Hahlweg 2001: 209, Hahlweg/Heinrichs 2007: 185f.)

Erreichbarkeit

Präventionsprogramme sollten gut respektive leicht zugänglich und niedrigschwellig sein, indem Barrieren abgebaut werden. Dies kann unter anderem durch folgende Punkte sichergestellt werden: flexible Öffnungszeiten von Beratungszentren, Kinderbetreuung während dem Elterstraining, methodische, sprachliche und strukturelle Anpassung der Programme an die Zielgruppe, Kooperation mit dem bereits bestehenden Gesundheitssystem und pädagogischen Einrichtungen. (vgl. ebd.)

Wissenschaftlich begründete Wirksamkeit

Es muss eine empirische Überprüfung der Präventionsmassnahme hinsichtlich ihrer Wirksamkeit stattfinden (vgl. Hahlweg 2001: 209).

8. Umsetzung des Triple P-Erziehungsprogramms

Aus den gewonnenen Erkenntnissen der vorhergehenden Kapitel wird nun in den praktischen Teil des Triple P-Erziehungsprogramms übergeleitet. Hierbei stehen die verschiedenen Interventionsebenen in deren Umsetzung im Zentrum. Im Weiteren werden die grundlegenden Erziehungsfertigkeiten, welche den Eltern vermittelt werden, eingehend erläutert.

8.1 Interventionsebenen

Triple P umfasst insgesamt fünf Interventionsebenen, welche die unterschiedlichen Grade von Verhaltensauffälligkeiten resp. -störungen bei Kindern berücksichtigen und die Möglichkeit bieten, spezifisch und angepasst auf die individuellen Bedürfnisse, Wünsche und Ressourcen der Eltern einzugehen (vgl. Hahlweg/Heinrichs 2007: 190). Deshalb beinhalten die Ebenen jeweils eine steigende Intensität an Unterstützung, wobei in jeder Stufe eingestiegen werden kann (vgl. ebd., Institut für Familienforschung und -beratung 2001: 16). Die fünf Ebenen sind: (1) universelle Information über Erziehung mit Hilfe von Medien und Informationsmaterial, (2) Kurzberatung für spezifische Erziehungsprobleme mit Unterstützung von ver-

schiedenen Materialien, (3) Kurzberatung und aktives Training, (4) intensives Elterntaining als Einzel- oder Gruppentraining oder in Selbstanleitung und (5) erweiterte Interventionen auf Familienebene (vgl. Kuschel et al. 2003: 177).

Ebene 1: Universelle Information über Erziehung

Primäres Ziel dieser Interventionsebene ist die Erleichterung des Zuganges zu Informationen und Hilfsangeboten zum Umgang mit alltäglichen Fragen der Elternschaft und Kindererziehung, das Vermitteln von Grundlagen positiver Erziehung, die Normalisierung des Unterstützungsprozesses von Familien und Eltern bei der Kindererziehung sowie das Erhöhen der gesellschaftlichen Akzeptanz von Elterntainings wie Triple P (vgl. Dirscherl et al. 2006: 9, Hahlweg 2001: 212, Institut für Familienforschung und -beratung 2001: 17).

Mittels verschiedener Medien werden den Eltern Informationsmaterialien zur Verfügung gestellt. Diese sind unter anderem die altersspezifischen Ratgeber ‚Kleine Helfer‘, welche praktische Tipps zum Umgang mit den häufigsten Schwierigkeiten bieten, eine Broschüre zur ‚positiven Erziehung‘ mit Anregungen zur Förderung der kindlichen Entwicklung (wie im Kapitel 3.3 bereits vorgestellt) sowie der Videofilm ‚Überlebenshilfe für Eltern‘ mit bildlichen Darstellungen zur ‚positiven Erziehung‘ (vgl. Institut für Familienforschung und -beratung 2001: 17).

Alle Interventionen auf dieser Ebene sollen insbesondere dazu dienen, „die schönen Seiten der Elternschaft in den Vordergrund zu stellen und dazu beizutragen, ein Klima der Ermutigung und Zuversicht in Familien zu schaffen“ (Dirscherl et al. 2006: 9).

Ebene 2: Kurzberatung für spezifische Erziehungsprobleme

Diese Ebene umfasst ein bis vier kurze, strukturierte Einzelgespräche oder Telefonberatungen à je 20 Minuten, in welchen die Eltern Fragen zur Entwicklung oder Erziehung ihrer Kinder stellen können (vgl. ebd., Institut für Familienforschung und -beratung 2001: 17). Dadurch, dass diese Interventionen durch Angehörige verschiedener Professionsgruppen wie beispielsweise ErzieherInnen, LehrerInnen, Kinderärzte/Kinderärztinnen mit einer Triple P-Ausbildung durchgeführt werden, können schon bestehende Angebote optimal genutzt werden (vgl. Hahlweg 2001: 213, Institut für Familienforschung und -beratung 2001: 17). Die Hilfe besteht in erster Linie darin, die aktuellen Probleme zu definieren und die abgegebenen Materialien aus der Ebene 1 zu besprechen und zu nutzen (vgl. Institut für Familienforschung und -beratung 2001: 17).

Ebene 3: Kurzberatung und aktives Training

Diese Ebene stellt eine „weitere, etwas intensivere selektive Präventionsstrategie“ (ebd.: 18) dar. Innerhalb von vier Sitzungen erhalten die Eltern neben der Beratung ein zusätzliches aktives Training in Erziehungsfertigkeiten (vgl. ebd.).

In der *ersten Sitzung* werden mittels Eingangsinterview der Verlauf und der aktuelle Stand des vorliegenden Problems und mögliche Lösungswege besprochen. Im Weiteren werden Methoden bzw. Strategien zur systematischen Beobachtung des Problemverhaltens eingeführt sowie verschiedene Fragebögen ausgefüllt (vgl. Dirscherl et al. 2006: 10, Institut für Familienforschung und -beratung 2001: 17).

In der *zweiten Sitzung* wird ein gemeinsames Problemverständnis entwickelt, mögliche Ursachen für die Probleme werden diskutiert und darauf aufbauend gemeinsame Ziele für Veränderungen aufgestellt. Anhand dieser Informationen kann ein Erziehungsplan zum Umgang mit dem Problemverhalten abgeleitet werden (vgl. Institut für Familienforschung und -beratung: 18).

In der *dritten und vierten Sitzung* geht es vorwiegend um die Auswertung der Verhaltensbeobachtung. Zudem wird die Umsetzung des Erziehungsplans besprochen und wenn nötig angepasst. Auch werden einzelne Erziehungsfertigkeiten aktiv in Rollenspielen geübt, wobei auf mögliche Schwierigkeiten aber auch Fortschritte in der Umsetzung geachtet wird. Die Kurzberatung wird durch die Generalisierung der erlernten Erziehungsfertigkeiten sowie positive Rückmeldungen und Ermutigung abgeschlossen, indem auch Möglichkeiten zur Aufrechterhaltung der Veränderungen eingeführt werden. (vgl. ebd.)

Ebene 4: Intensives Elternt raining

Die Ebene 4 spricht insbesondere Eltern mit erkennbaren Schwierigkeiten in der Erziehung an, deren Kinder starke Verhaltensauffälligkeiten zeigen, ohne dass jedoch eine klare Diagnose gestellt wurde (vgl. ebd.: 19, Hahlweg 2001: 214). Dieser Trainingsblock stellt in seiner Gesamtheit das Fundament für das ganze Erziehungskonzept von Triple P dar (vgl. Fuchs 2011: 35). Es besteht die Möglichkeit dieses Elternt raining in Form eines Gruppentrainings mit fünf bis sechs anderen Familien, als Einzeltraining oder als telefonisch unterstütztes bzw. selbst angeleitetes Selbsthilfeprogramm zu absolvieren (vgl. Dirscherl et al. 2006: 10, Hahlweg 2001: 214). Insgesamt finden vier zweistündige Sitzungen statt, wobei die bereits genannten Informationsmaterialien aus Ebene 1 zur Vermittlung von Erziehungsstrategien hinzugezogen werden (vgl. Hahlweg 2001: 214). Zwischen den Sitzungen ist es wichtig, dass die Eltern die erlernten Erziehungsstrategien ausprobieren und üben (vgl. ebd.: 215). Im Anschluss an diese Interventionen können die Eltern in bis zu vier individuellen Telefonkontakten Fragen stellen, auftretende Schwierigkeiten besprechen oder von Fortschritten berichten (vgl. Institut für Familienforschung und -beratung 2001: 19). Dies soll „der Stabilisierung der

implementierten Strategien [dienen] und (...) die Generalisierung auf zukünftig auftretende Probleme [unterstützen]" (ebd.). Nachfolgend werden nun die verschiedenen Sitzungsinhalte eines Gruppentrainings vorgestellt.

In der ersten Sitzung ‚positive Erziehung‘ werden die Grundprinzipien einer positiven Erziehung (wie im Kapitel 3.3 vorgestellt) dargestellt, verschiedene Ursachen kindlicher Verhaltensprobleme aufgezeigt (u.a. die im Kapitel 4.5.1 genannten Erziehungsfallen), Ziele für Veränderungen festgelegt sowie eine systematische Verhaltensbeobachtung vorgenommen (vgl. Dirscherl et al. 2006: 12).

In der zweiten Sitzung ‚Förderung kindlicher Entwicklung‘ steht die Förderung und Stärkung einer positiven Beziehung zum Kind im Fokus (vgl. ebd., Institut für Familienforschung und -beratung 2001: 20). Zudem werden angemessenes Verhalten gefördert wie auch neue Fertigkeiten und Verhaltensweisen erlernt (vgl. ebd.).

In der dritten Sitzung ‚Umgang mit Problemverhalten‘ lernen die Eltern konkret mit Problemverhalten umzugehen und entwickeln Erziehungsroutinen (vgl. Hahlweg 2001: 215).

In der vierten Sitzung ‚Vorausplanen‘ werden Überlebensstipps vermittelt sowie Aktivitätspläne für Risikosituationen (z.B. Einkaufen, lange Autofahrten) erarbeitet (vgl. ebd.).

In der fünften bis siebten Sitzung ‚Einsatz von Erziehungsroutinen‘ finden die bereits genannten individuellen Telefonkontakte statt (vgl. ebd.).

Die achte Sitzung ‚Rückblick und Programmabschluss‘ besteht aus dem Bilanz ziehen und Festlegen von Zukunftszielen (vgl. Dirscherl et al. 2006: 12).

Ebene 5: Erweiterte Interventionen auf Familienebene

Diese Ebene spricht insbesondere Familien an, die zusätzliche familiäre Schwierigkeiten haben und deren Kinder nach der Teilnahme auf der Ebene 4 weiterhin Auffälligkeiten zeigen (vgl. Institut für Familienforschung und -beratung 2001: 20). Hierfür wurden spezifische Module wie beispielsweise *Hausbesuche* (Hilfe zur Selbsthilfe), *Partnerunterstützung* (Erlernen von Kommunikationsfertigkeiten) oder *individuelle Schwierigkeiten der Eltern* (Entspannungstechniken, Problemlösefertigkeiten, Methoden der Stressbewältigung) entwickelt, die den Fokus jeweils auf die individuellen Bedürfnisse der Eltern legen.

8.2 Grundlegende Erziehungsfertigkeiten

Innerhalb der Ebene 4 werden den Eltern siebzehn verschiedene Erziehungsfertigkeiten bzw. -strategien vermittelt, welche sich im Alltag der Familien als hilfreich erweisen und zu einer positiven Erziehung beitragen können (vgl. Dirscherl et al. 2006: 14). Sie lassen sich in die Bereiche (1) positive Beziehung zum Kind aufbauen, (2) wünschenswertes Verhalten fördern, (3) neue Fertigkeiten bzw. Verhaltensweisen beibringen und (4) Umgang mit Problemverhalten unterteilen und werden nachfolgend umfassend erläutert (vgl. Fuchs 2011: 35).

8.2.1 Positive Beziehung zum Kind aufbauen

Dieser Bereich wird als Schlüsselfunktion des Triple P verstanden, da sich eine positive Eltern-Kind-Beziehung einerseits günstig auf die kindliche Entwicklung auswirkt und andererseits für den Umgang mit kindlichem Problemverhalten als unverzichtbares Gegengewicht angesehen wird (vgl. ebd.: 36). Triple P schlägt drei mögliche Strategien vor, mittels welcher eine positive Beziehung zum Kind aufgebaut werden kann (vgl. ebd.: 36f., Hahlweg 2001: 218f.).

Wertvolle Zeit verbringen

Die Eltern sollen mit ihrem Kind eine „wertvolle, wichtige und bedeutsame Zeit“ (Hahlweg 2001: 218) verbringen und zwar jeweils für kurze Zeitspannen, aber möglichst regelmässig während des Tages. Dies kann beispielsweise dann sein, wenn das Kind eine Frage stellt oder gemeinsam mit den Eltern einer Aktivität nachgehen möchte. Wichtig ist, dass sich die Eltern in dieser Zeit absichtslos dem Kind widmen, indem sie sich nach dem Unterbrechen der eigenen Tätigkeit dem Kind mit voller Aufmerksamkeit zuwenden, dessen Handlungen verfolgen oder selber handelnd an der Aktivität teilnehmen (vgl. Rotthaus 2002: 50). Falls der Moment sehr ungelegen ist – was vorkommen kann, sollten sich die Eltern für einen späteren Zeitpunkt die Zeit reservieren. (vgl. Fuchs 2011: 36f., Hahlweg 2001: 218f.)

Mit dem Kind reden

Wenn die Eltern mit dem Kind Gespräche führen, wird es in seinem Spracherwerb, bei der Entwicklung von sozialen Fähigkeiten aber auch beim Erlernen von Gesprächsregeln unterstützt. Dadurch kann gleichzeitig das Selbstwertgefühl des Kindes gesteigert werden. Wichtig hierfür ist es, dass sich die Eltern auf die Gesprächsebene des Kindes begeben, indem sie einerseits über Dinge sprechen, für die sich das Kind interessiert und ihm andererseits auch ihre eigenen Gedanken und Ideen mitteilen. (vgl. Fuchs 2011: 37, Hahlweg 2001: 218f.)

Zuneigung zeigen

Das Kind spürt das Interesse und die Liebe seiner Eltern dadurch, dass sie ihm unter anderem körperliche Zuneigung schenken. Dies kann in Form von Halten, Streicheln, Schmusen, Massieren, Kitzeln, Umarmen oder auch Toben erfolgen. Sie geben dem Kind „das Gefühl, in liebevoller Umgebung aufzuwachsen“ (Hahlweg 2001: 219) und unterstützen es in der Entwicklung einer festen und sicheren Bindung zu seinen Eltern. Das Kind lernt infolgedessen vermehrt auch selbst den Eltern Zuneigung zu geben. (vgl. ebd., Fuchs 2011: 37)

8.2.2 Wünschenswertes Verhalten fördern

Wenn die Eltern das erwünschte Verhalten des Kindes bestärken, tritt es mit grosser Wahrscheinlichkeit erneut auf, weil sich das Kind durch die Anerkennung seiner Kompetenzen kooperativer verhält (vgl. Dirscherl et al. 2006: 14, Fuchs 2011: 38). Diese Bestärkung kann mit den folgenden drei Strategien erfolgen.

Loben

Das Lob wird seitens der Eltern dann ausgesprochen, wenn das Kind etwas tut, was sie mögen. Entweder wird es als allgemeine Zustimmung (z.B. Bravo, gut gemacht) oder als detaillierte, begeisterte und ernst gemeinte Beschreibung (z.B. Schön wie du dein Zimmer gleich aufgeräumt hast, als ich dich darum gebeten habe) ausgedrückt. Die zweitgenannte Variante eignet sich insofern besser, weil die Eltern genau ausdrücken, was ihnen gut gefallen hat und dies für das Kind somit klarer ist. Zu beachten gilt es, dass das Lob in jedem Fall positiv formuliert und dadurch das gleichzeitige Ansprechen des Problemverhaltens ausgeschlossen wird. (vgl. Fuchs 2011: 38, Hahlweg 2001: 219f.)

Aufmerksamkeit schenken

Aufmerksamkeit kann dem Kind auf nonverbale Weise in Form von Zusehen, eines Lächelns oder auch einer Berührung gegeben werden. Meist dient es zur Unterstützung des ausgesprochenen Lobes. Jedes Kind geniesst solche Bestärkungsformen. (vgl. Fuchs 2011: 38f., Hahlweg 2001: 220)

Spannende, altersangemessene Beschäftigung

Durch eine spannende und interessante Aktivität bzw. Beschäftigung kann das Kind im selbständigen Spielen gefördert werden. In einer anregenden Umgebung, sei dies drinnen oder auch draussen, lernt das Kind aktiv zu sein, Spass zu haben und mit möglicher Langeweile umzugehen bzw. aus der Langeweile heraus selbständig neue Spiele zu kreieren. (vgl. Fuchs 2011: 39f., Hahlweg 2001: 220)

8.2.3 Neue Fertigkeiten bzw. Verhaltensweisen beibringen

Den Eltern werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie sie dem Kind seinem Entwicklungsstand angemessen neue Verhaltensweisen beibringen können. Insgesamt unterscheidet Triple P zwischen vier verschiedenen Strategien.

Lernen am Modell

Jedes Kind lernt, indem es den Eltern bei bestimmten Dingen zusieht. Die Eltern können diese Vorbildfunktion insofern bewusst ausüben, als dass sie dem Kind beschreiben, was sie

tun und das eigene Handeln von ihm nachahmen lassen und es ggf. darin unterstützen. Diese Methode kann beispielsweise beim Einhalten von aufgestellten Regeln angewendet werden, was aber voraussetzt, dass sich auch die Eltern an diese Regeln halten. (vgl. Fuchs 2011: 40, Hahlweg 2001: 220)

Beiläufiges Lernen

Beiläufiges Lernen geschieht insbesondere dadurch, „dass Eltern zufällig auftretende Motivationsphasen“ (Fuchs 2011: 40) des Kindes geschickt nutzen und ihm neue Dinge beibringen. Das Kind wird in seinem Lernprozess nicht unterstützt, wenn ihm jederzeit die Antwort auf seine Frage gegeben wird und es nicht selber denken lernt. Viel hilfreicher ist es, wenn das Kind die Antwort selbständig herauszubekommen versucht und erst dann von den Eltern Hilfe erfährt, wenn es die Antwort nicht kennt bzw. die Lust daran verliert. Die Motivation des Kindes soll stets im Vordergrund stehen, denn solche zufälligen Lerngelegenheiten ergeben sich immer wieder. (vgl. ebd.: 40f., Hahlweg 2001: 220)

Fragen-Sagen-Tun

Mit dieser Methode kann das Kind im Erlernen von komplexen Fertigkeiten wie Zähne putzen, Schuhe binden oder selbständiges Anziehen unterstützt werden. Die Grundidee besteht darin, dass eine schwierige und lange Aufgabe in die drei Schritte *Fragen-Sagen-Tun* unterteilt wird. Zuerst wird gefragt, was bei einer bestimmten Aufgabe genau getan werden muss, dann wird mit einer ruhigen Stimme erklärt, wie diese Aufgabe ausgeführt werden kann und zuletzt wird dem Kind bei der Umsetzung geholfen. Zu beachten ist, dass die Eltern das Kind nach einer anfänglichen Hilfe die Aufgabe alleine zu Ende führen lassen sollen und dass es dafür gelobt werden soll. (vgl. Fuchs 2011: 41, Hahlweg 2001: 220f.)

Punktekarte

Manchmal kommt es vor, dass ein Kind zusätzlich motiviert werden muss, damit es zu einer Verhaltensänderung führt oder eine Aufgabe bewältigt werden kann. Die Punktekarte stellt hierfür eine wirkungsvolle Strategie dar, wobei es zahlreiche Möglichkeiten von Anreizen (Punkte, Aufkleber, Smiley, Sterne usw.) gibt, die hierfür eingesetzt werden können. Für gezeigtes erwünschtes Verhalten verdient das Kind eine dieser Varianten und darf sie auf der Punktekarte aufkleben. Dem Kind wird damit eine Übersicht über seine eigenen Fortschritte geboten, wodurch es einerseits ein Gefühl des Erfolges verspürt und andererseits Anerkennung für seine Bemühungen erfährt. Bei einer bestimmten Anzahl Punkte kann dem Kind zusätzlich eine besondere Belohnung winken, die vorab abgesprochen bzw. in einem vernünftigen Rahmen ausgehandelt wurde. Die Anforderungen werden allmählich höher gesetzt,

wobei das Ziel verfolgt wird, dass das angemessene Verhalten des Kindes schliesslich auch ohne Punktekarte andauert. (vgl. Fuchs 2011: 41f., Hahlweg 2001: 221)

8.2.4 Umgang mit Problemverhalten

Der Umgang mit kindlichem Problemverhalten stellt meist einer der Hauptgründe dar, weshalb Eltern überhaupt am Triple P-Erziehungsprogramm teilnehmen. Die nachfolgenden sieben Strategien müssen als gegenseitige Ergänzung und Kombination verstanden werden, da nicht „eine Strategie allein in allen Situationen funktionieren wird“ (Fuchs 2011: 42). Auch können sie nur dann erfolgreich sein, wenn sie in Verbindung mit den anderen bereits vorgestellten Erziehungsfertigkeiten zur Förderung der Beziehung, des angemessenen Verhaltens sowie der neuen Kompetenzen angewendet werden (vgl. Dirscherl et al. 2006: 16, Fuchs 2011: 43). Ansonsten fehlt eine gute Basis, wodurch sie dem autoritären Erziehungsstil gleichkommen.

Familienregeln

Familienregeln vermitteln dem Kind Grenzen, wodurch es einzuschätzen lernt, was von ihm erwartet wird und wie es sich verhalten soll. Es sollen nicht mehr als fünf bis sieben Regeln eingeführt werden, die nachvollziehbar, leicht einzuhalten, durchsetzbar, gerecht und positiv formuliert sind. Sie sollen besagen, was vom Kind verlangt wird bzw. was es tun soll. Bei Regelverletzungen müssen zwingend klare Konsequenzen folgen. Eine Bedingung ist ausserdem, „das Kind in die Aufstellung der Familienregeln mit einzubeziehen“ (Fuchs 2011: 43), weil es so dem Kind wesentlich leichter fällt, diese zu akzeptieren und zu befolgen.

Direktes Ansprechen des Problemverhaltens

Diese Strategie wird meist in Verbindung mit den Familienregeln eingesetzt. Wenn das Kind die bestehenden Regeln vergisst oder sie missachtet, können die Eltern es darauf ansprechen. Fuchs weist darauf hin, dass es wichtig sei „dem Kind zu erklären, warum der Regelverstoss ein Problemverhalten darstellt, und ihm dann entweder die Chance zu geben, selbst das angemessene Verhalten in Form der bestehenden Regel zu nennen, oder ihm nochmals ausdrücklich die Regel darzustellen“ (ebd.: 44), sodass es das richtige Verhalten üben kann. (vgl. ebd., Hahlweg 2001: 222)

Absichtliches Ignorieren

Wenn das Kind ein geringfügiges oder aufmerksamkeitsuchendes Problemverhalten (ausgeschlossen schlagen und Gegenstände zerstören) zeigt, sollen ihm die Eltern absichtlich keine Beachtung schenken, es also ignorieren. Dies beinhaltet, dass die Eltern das Kind einerseits nicht anschauen und andererseits nicht mit ihm reden. Bei einer heftigen und lauten

Reaktion des Kindes ist es zusätzlich notwendig, dass sich die Eltern umdrehen oder auch weggehen. Diese Handlungen sollen ruhig und mit einer neutralen Körpersprache durchgeführt werden. Sobald das Kind mit seinem Problemverhalten aufhört und angemessenes Verhalten zeigt, sollen die Eltern es loben und ihm wieder Beachtung schenken. (vgl. Fuchs 2011: 44, Hahlweg 2001: 222f.)

Klare, ruhige Anweisungen

Wenn Eltern dem Kind Anweisungen bewusst geben wollen, beinhaltet dies, dass sie erst einmal die Aufmerksamkeit des Kindes gewinnen, indem sie ihre Tätigkeit unterbrechen, sich auf die Augenhöhe des Kindes begeben und es direkt mit seinem Namen ansprechen. Danach müssen sie dem Kind genau sagen, was sie von ihm erwarten oder was es anstelle des Problemverhaltens tun soll. Hierbei ist relevant, dass die Eltern nur solche Anweisungen geben, die sie für wirklich zentral halten. Zudem müssen sie dem Kind Zeit geben, um dem Wunsch nachzukommen. Es dauert manchmal ein paar Sekunden, bis das Kind reagiert. Wenn das Kind unmittelbar gehorcht, soll es dafür gelobt bzw. belohnt werden, falls nicht, sollte die Anweisung zunächst wiederholt werden. Erst wenn das Kind auch nach dieser zweiten Aufforderung und letzten Chance noch nicht reagiert, sollte eine logische und angemessene Konsequenz folgen. (vgl. Fuchs 2011: 45, Hahlweg 2001: 223)

Logische Konsequenzen

Eine Konsequenz ist dann logisch und effektiv, wenn es dem Kind möglich ist, sie auf sein Verhalten zurückzuführen, wenn sie also in direktem Zusammenhang mit dem Problemverhalten steht und nicht länger als 5-30 Minuten andauert. Sie „sollte sofort erfolgen (...) und darf nicht zur Diskussion stehen“ (Fuchs 2011: 46). Dem Kind muss aber dennoch erklärt werden, weshalb die Konsequenz eintritt. Es ist von grosser Wichtigkeit, dass dem Kind die Aktivität anschliessend wieder zur Verfügung gestellt wird, wenn die Konsequenz vorüber ist, so dass es sich erneut bewähren kann.

Stiller Stuhl

Der Stille Stuhl gilt hierarchisch gesehen als die zweitletzte Erziehungsstrategie, die nur dann zum Einsatz kommen sollte, wenn die anderen bereits genannten Strategien nicht wirksam sind. Dies bedingt auch, dass die Eltern sie vorab genau mit dem Kind besprechen und sich bei der Anwendung an den empfohlenen und altersangemessenen Zeitspannen orientieren (eine Minute bei Zweijährigen, zwei Minuten bei Drei- bis Fünfjährigen, fünf Minuten bei Fünf- bis Zehnjährigen). Wird der Stille Stuhl angewendet und dem Kind der Grund genannt, muss „das Kind seine momentane Beschäftigung unterbrechen (...) und in dem Raum, in dem das Problem aufgetreten ist, für eine vereinbarte Zeit auf einen Stuhl sitzen

und sich ruhig verhalten“ (ebd.). Während dieser Zeit darf das Kind keinerlei Aufmerksamkeit auf sich ziehen. Sobald die vereinbarte Zeit abgelaufen ist und es sich ruhig verhalten hat, darf es wieder der ursprünglichen Tätigkeit nachgehen. Wichtig ist, dass die Eltern das Problemverhalten nicht mehr ansprechen, sondern das Kind für sein verändertes Verhalten loben. Wenn diese Strategie dennoch nicht wirksam ist, weil sich das Kind nicht ruhig verhält oder wegläuft, kann die letzte Strategie ‚Auszeit‘ hinzugezogen werden. (vgl. ebd.: 46f., Hahlweg 2001: 224f.)

Auszeit

Die Auszeit wird dann angewendet, wenn vom Kind ein schwerwiegendes Problemverhalten wie beispielsweise Schlagen oder ein Wutanfall an den Tag gelegt wird. Durch diese Methode wird dem Kind auf eine effektive Art und Weise beim Erlernen von Selbstkontrolle und annehmbarem Verhalten geholfen. Anders als beim Stillen Stuhl wird das Kind in einen uninteressanten und personenfreien, aber sicheren Raum gebracht, wo es sich jedoch in derselben altersentsprechenden Zeitspanne aufhält wie es beim Stillen Stuhl der Fall ist. Die Vorgehensweise unterscheidet sich kaum vom Stillen Stuhl, jedoch gilt es als wertvoll, wenn die Eltern Tagebuch führen, wann die Auszeit angewendet wurde und wie lange sie andauerte. Dadurch können bestimmte Entwicklungen sowie positive Veränderungen leichter gesehen werden. (vgl. Fuchs 2011: 47f., Hahlweg 2001: 225f.)

9. Wirksamkeitsforschung zum Triple P-Erziehungsprogramm

Die ersten Ergebnisse zur Wirksamkeit von Triple P wurden bereits in den 1980er Jahren veröffentlicht (vgl. Cina et al. 2006: 73). Seither konnte Triple P in zahlreichen Ländern in einer Reihe von „Quer- und Längsschnittstudien (Kontrollgruppendesigns mit Zufallsordnung)“ (ebd.) evaluiert werden, welche dessen Effizienz und Effektivität belegen (vgl. ebd.).

In diesem Kapitel sollen nun die Ergebnisse von je vier Einzelstudien und Meta-Analysen vorgestellt werden, die einen umfassenden Überblick zum aktuellen Stand der Wirksamkeitsforschung des Triple P-Erziehungsprogramms bieten. Unter Meta-Analysen werden „Zusammenfassungen von Einzelstudien [verstanden], in denen eine behandelte Gruppe mit einer unbehandelten Kontrollgruppe verglichen wurde. Die Zusammenfassungen erfolgen mit Hilfe von statistischen Analysen, in denen Effektstärken (ES) berechnet werden, die etwas über die Bedeutsamkeit der Verbesserungen oder Verschlechterungen aussagen“ (Hahlweg/Heinrichs 2007: 187). Diese Effektstärken können nach Cohen (1988, zit. in Heinrichs et al. 2006: 89) in *niedrige* ($ES = 0.20-0.39$), *mittlere* ($ES = 0.40-0.79$) und *hohe* ($ES = \text{über } 0.80$) Effekte eingestuft werden. Nach Lipsey/Wilson (1993, zit. in de Graaf 2008b: 723) sieht

die Unterteilung der Effektstärken wie folgt aus: *gering* ($ES = 0.00-0.32$), *moderat* ($ES = 0.33-0.55$) und *hoch* ($ES = 0.56-1.2$).

Die Verfasserin gelangte durch intensives Recherchieren in Fachdatenbanken aber auch im Internet (u.a. unter www.pfsc.uq.edu.au/research/evidence) auf die ausgewählten empirischen Arbeiten, wobei diese nebst zwei deutschsprachigen Studien (siehe Cina et al. 2004, Heinrichs et al. 2006) aus dem englischsprachigen Raum stammen (siehe de Graaf et al. 2008a, de Graaf et al. 2008b, Nowak/Heinrichs 2008, Sanders et al. 2000, Thomas/Zimmer-Gembeck 2007, Zubrick et al. 2005).

Bei den verwendeten Einzelstudien wie auch bei den Meta-Analysen – wie in den Abbildungen 7 und 8 ersichtlich wird – werden jeweils folgende Aspekte aufgeführt: *Angaben zur Studie bzw. Meta-Analyse, Thema, Stichprobe, Triple P: Modalität, Triple P: Interventionsebene und Format, Erhebungsinstrumente, Messzeitpunkte, Effektstärke*. Die Verfasserin hat sich deshalb für diese acht Sparten entschieden, weil sie für die Beantwortung der ausgehenden Fragestellung von Bedeutung sein werden.

Anzumerken ist, dass sich die Verfasserin innerhalb dieser beiden Tabellen im Weiteren auf die Aufführung jener Angaben beschränkt, die zur Beantwortung der Fragestellung dienlich sind. Dies ist insbesondere bei den verwendeten Erhebungsinstrumenten und den daraus resultierenden Effektstärken der Fall. So werden nur jene aufgeführt, die einerseits zur Untersuchung der ES bzgl. kindlichen Verhaltensauffälligkeiten (ECBI, CBCL/CBCL 1½ -5) und andererseits der ES bzgl. elterlichem Erziehungsverhalten (PSOC/FZEV, PS/EFB) angewendet wurden. Eine genauere Beschreibung dieser Erhebungsinstrumente lässt sich im Anhang 1 finden. Im Weiteren ist unterhalb der Abb. 8 eine Legende mit allen zum Einsatz gekommenen Abkürzungen zu sehen.

Einzelstudien	Thema	Stichprobe	Triple P: Modalität	Triple P: Interventionssebene und Format	Erhebungsinstrumente	Messzeitpunkte	Effektstärke
Ein Vergleich von Triple P auf Ebene 4 (GP), Ebene 4 (SHP) und Ebene 5 (EI) (ZR = unbekannt) (vgl. Sanders et al. 2000)	Wirksamkeitsuntersuchung von Kindern mit einem erhöhten Risiko für die Entwicklung klinisch bedeutsamer Verhaltensprobleme	Familien (N = 305) mit dreijährigen Kindern	Indiziert	IE = Level 4 und 5 F = GP, SHP	<ul style="list-style-type: none"> Eyberg Child Behavior Inventory (ECBI) Parenting Scale (PS) Parenting Sense of Competency Scale (PSOC) 	Prämessung Postmessung 1-Jahres-Follow-up	KV = bei 57% hat das negative Verhalten um mehr als ein Drittel abgenommen
Triple P in der Schweiz (ZR = unbekannt)	Evaluation der Wirksamkeit des Triple P Gruppenprogramms	Mütter (N = 314) und Väter (N = 162) von Kindern zwischen zwei und zwölf Jahren	Universell	IE = Level 4 F = GP	<ul style="list-style-type: none"> Erziehungsfragebogen (EFB) Eyberg Child Behavior Inventory (ECBI) 	Prämessung Postmessung (nach 2 Wochen) 6-Monate-Follow-up 1-Jahres-Follow-up	EEV = Na 13.8, Ü 22.8 KV = 117.5 EEV = Na 11.6, Ü 17.6 KV = 106.3 EEV = Na 11.6, Ü 19.4 KV = 106.9 EEV = Na 11.8, Ü 18.9 KV = 106.7
(vgl. Cina et al. 2004)	Reduzierung der Prävalenz von Verhaltens- und emotionalen Problemen bei Kindern im Vorschulalter	Familien (N = 1610, davon N = 804 Triple P) mit Kindern im Vorschulalter	Universell	IE = Level 4 F = GP	<ul style="list-style-type: none"> Eyberg Child Behavior Inventory (ECBI) Parenting Scale (PS) 	Prämessung Postmessung nach 9 Wochen 1-Jahres-Follow-up 2-Jahres-Follow-up	EEV = 1.08 KV = 0.83 EEV = 0.59 KV = 0.41 EEV = 0.56 KV = 0.47 Prävalenzrate KBV: von 42% auf 20%
Perth-Studie (ZR = während 2 Jahren)	Überprüfung der Wirksamkeit des Triple P-Gruppenprogramms als universelle Präventionsmassnahme aus Sicht von Müttern und Vätern	Zwei-Eltern-Familien (N = 219, davon N = 129 Triple P) mit Kindern zwischen zweieinhalb bis sechs Jahren aus städtischen Kindertagesstätten in Braunschweig	Universell	IE = Level 4 F = GP	<ul style="list-style-type: none"> Elternfragebogen über das Verhalten von Klein- und Vorschulkindern (CBCL 1½-5) Erziehungsfragebogen (EFB) Fragen zum Erziehungsverhalten (FZEV) 	Prämessung Postmessung 1-Jahres-Follow-up	EEV = 0.77 IV = 0.30 EV = 0.39 EEV = 0.58 IV = 0.28 EV = 0.32 Prävalenzrate IV: von 20.6% auf 11.1% Prävalenzrate EV: von 17.6% auf 4.8%
(vgl. Zubrick et al. 2005)	DFG-Projekt „Zukunft Familie!“ (ZR = 2001-2007)						
(vgl. Heinrichs et al. 2006)							

Abb. 7: Überblick über aktuelle Einzelstudien zum Triple P-Erziehungsprogramm (eigene Darstellung)

Meta-Analysen	Thema	Stichprobe	Triple P: Modalität	Triple P: Interventionsebene und Format	Erhebungsinstrumente	Messzeitpunkte	Effektstärke
Anzahl Studien: 24 (davon 11 Triple P)	Auswertung und Vergleich der Ergebnisse von zwei weitgehend verbreiteten Erziehungsprogrammen (Triple P und Parent-Child-Interaction Therapy)	Familien mit Kindern zwischen drei und zwölf Jahren	Universell Selektiv Indiziert	IE = Level 4 und 5 F = EP, GP, EI	<ul style="list-style-type: none"> Eyberg Child Behavior Inventory (ECBI) Elternfragebogen über das Verhalten von Klein- und Vorschulkindern (CBCL 1½-5) Parenting Scale (PS) 	Prämessung Postmessung (Mütter / Väter)	EEV = 0.70 / 0.38 EES = 1.07 / 0.40 (GP) 0.69 (EI) 0.98 / 0.46 KV = 0.73 / 0.52 (EP) 0.69 / 0.60 (GP) 0.67 (EI) 0.96 / 0.56
(vgl. Thomas/Zimmer-Gembeck 2007)						Follow-up (k.A. zum Zeitpunkt)	EEV = (EP) 0.69 / 0.28 KV = (EP) 0.70 / 0.45
Anzahl Studien: 15	Effektivität von Triple P Level 4 bezüglich kindlichen Verhaltensproblemen	Familien mit Kindern zwischen zwei bis zwölf Jahren	Universell Selektiv Indiziert	IE = Level 4 F = EP, GP, SHP	<ul style="list-style-type: none"> Eyberg Child Behavior Inventory (ECBI) 	Prämessung Postmessung 6-Monate-Follow-up 1-Jahres-Follow-up	KV = 0.88 KV = 1.07 KV = 0.84
(vgl. de Graaf et al. 2008a)						Prämessung	EES = 0.68 EEV = 0.65
Anzahl Studien: 19	Effektivität von Triple P Level 4 bezüglich der elterlichen Erziehungsstile und -kompetenzen	Familien mit Kindern zwischen zwei bis zwölf Jahren	Universell Selektiv	IE = Level 4 F = EP, GP, SHP	<ul style="list-style-type: none"> Parenting Scale (PS) Parenting Sense of Competency Scale (PSOC) 	Postmessung 6-Monate-Follow-up 1-Jahres-Follow-up	EES = 0.96 EEV = 0.74
(vgl. de Graaf et al. 2008b)						Prämessung	EES = 0.47 EEV = 0.58
Anzahl Studien: 55	Besimmung von Variablen für eine angemessene Effektivität von Triple P	Familien (N = 11'797) mit Kindern zwischen zwei bis zwölf Jahren	Universell	IE = Level 1-5 F = EP, GP, SHP	<ul style="list-style-type: none"> Parenting Scale (PS) Parenting Sense of Competency Scale (PSOC) Eyberg Child Behavior Inventory (ECBI) Child Behavior Checklist (CBCL) 	Prämessung Postmessung	EEV = 0.38 KV = 0.35
(vgl. Nowak/Heinrichs 2008)							

Abb. 8: Überblick über aktuelle Meta-Analysen zum Triple P-Erziehungsprogramm (eigene Darstellung)

Legende:

ZR = Zeitraum der Studiendurchführung, N = Grösse der Grundgesamtheit, IE = Interventionsebene, F = Format, EP = Einzelprogramm, GP = Gruppenprogramm, SHP = Selbsthilfeprogramm, EI = erweiterte Intervention, Prämessung = Eingangsdiagnostik, Postmessung = Messung direkt nach Beendigung des Triple P-Programms, Follow-up = Nachuntersuchung nach einer gewissen Zeitdauer, EEZ = elterliches Erziehungsverhalten, EES = elterlicher Erziehungsstil, KV = kindliches Verhalten, IV = internalisierendes Verhalten, EV = externalisierendes Verhalten, KBV = klinisch bedeutsames Verhalten, Na = Nachsichtigkeit, Ü = Überreagieren

In den Unterkapiteln 9.1 sowie 9.2 wird der Fokus darauf gelegt, inwiefern die Wirksamkeit, die sich aus den Abb. 7 und 8 ergibt, auf die beiden Aspekte ‚kindliche Verhaltensauffälligkeiten‘ und ‚elterliches Erziehungsverhalten‘ zutrifft und wo Unterschiede zwischen den verschiedenen Studien zu erkennen sind.

9.1 Wirksamkeit bezüglich kindlichen Verhaltensauffälligkeiten

In der Studie von Sanders et al. (2000) konnte insofern eine Effektivität in der Reduktion von kindlichen Verhaltensauffälligkeiten nachgewiesen werden, als dass laut Einschätzungen der Eltern bei 57% das negative Verhalten des Kindes um mehr als ein Drittel abgenommen hat. Zudem hat sich das als klinisch bedeutsam eingestufte Verhalten (s. im Kap. 2.3 Definition ‚Verhaltensstörung‘) in jedem Triple P-Format (EP, GP, EI) in den klinisch nicht auffälligen Bereich (s. im Kap. 2.3 Definition ‚Verhaltensauffälligkeit‘) zurückbewegt (vgl. ebd.: 635).

Aus der Studie von Cina et al. (2004: 12) geht hervor, dass 86% der Eltern mittlere bis hohe Verbesserungen des kindlichen Verhaltens beobachteten. Der Mittelwert bezüglich der Häufigkeit des kindlichen Problemverhaltens (Verhaltensstörung wenn Summe ECBI > 127) hat sich über die vier verschiedenen Messzeitpunkte hinweg deutlich verbessert, sodass er von 117.5 auf 106.7 gesenkt werden konnte.

In der Studie von Zubrick et al. (2005) und jener von Heinrichs et al. (2006) wurden die ES nach Cohen bezüglich des kindlichen Verhaltens gemessen und lassen sich mit 0.28-0.83 auf alle drei Stufen (niedrig, mittel, hoch) verteilen. Ein Vergleich dieser beiden Studien macht deutlich, dass die ES bei der Prämessung in der Studie von Zubrick et al. mit 0.83 deutlich höher liegen als die von Heinrichs et al. mit 0.30 (IV) resp. 0.39 (EV), diese jedoch nach einem kurzfristigen Erfolg stagnieren. Die Prävalenzrate des klinisch bedeutsamen Verhaltens konnte von 42% auf 20% gesenkt werden. Auch in der Studie von Heinrichs et al. konnte die Prävalenzrate abnehmen, wobei sie jedoch noch eine Unterscheidung zwischen IV (von 20.6% auf 11.1%) und EV (von 17.6% auf 4.8%) vornehmen. Auffallend ist hierbei, dass sich auch die Prävalenzraten beider Studien deutlich in ihrer Ausgangsgrösse unterscheiden.

Bei einem Blick auf die Meta-Analysen können hier die ES nach Lipsey/Wilson von mittel bis hoch (0.35-1.07) zusammengefasst werden. In der Meta-Analyse von Thomas/Zimmer-Gembeck (2007) weisen die ES nach Einschätzung der Väter (0.45-0.52) einen wesentlichen Unterschied zu jenen nach Einschätzung der Mütter (0.67-0.96) auf. Eine mögliche Erklärung von Heinrichs et al. (2006) ist, dass die Mütter sensibler reagieren – auch auf kleinste Veränderungen. Im Weiteren konnte die Studie von de Graaf et al. (2008a: 725) nachweisen, dass die langfristige Effektivität von klinisch bedeutsamem Verhalten im Vergleich zu jener von klinisch nicht auffälligem Verhalten signifikant höher ist.

9.2 Wirksamkeit bezüglich elterlichem Erziehungsverhalten

Aus der Studie von Sanders et al. (2008: 636) geht hervor, dass die konsistentesten Messergebnisse im elterlichen Erziehungsverhalten sowie in der Erziehungskompetenz auf der Interventionsebene 5, gefolgt von der Ebene 4 gemacht werden konnten. Beide Elternteile berichten darüber, dass sie weniger dysfunktionales Erziehungsverhalten zeigten, wobei die Mütter zusätzlich ein besseres Kompetenzgefühl in ihrer Erziehungsrolle entwickelten (vgl. ebd.). Jedoch muss an dieser Stelle konstatiert werden, dass es zu keinen signifikanten Veränderungen von der Postmessung zum 1-Jahres-Follow-up kam, die Werte jedoch erhalten bleiben konnten.

In der Studie von Cina et al. (2004) wurde das elterliche Erziehungsverhalten anhand der Dimensionen ‚Nachsichtigkeit‘ und ‚Überreagieren‘ untersucht. Nachsichtigkeit steht für elterliche Verhaltensweisen wie beispielsweise schnelles Nachgeben, wenig Beachtung schenken dem Einhalten von Regeln und Grenzen oder positives Verstärken des Problemverhaltens. Überreagieren fasst Erziehungsfehler wie u.a. Zorn, Wut, Ärger, übermässige Reizbarkeit sowie Gemeinheit zusammen (vgl. ebd.: 14f.). Es gilt, „je höher der Mittelwert auf den beiden Skalen, desto ungünstiger ist der parentale Erziehungsstil“ (ebd.: 15). Über die vier Messzeitpunkte hinweg konnte eine Abnahme der Mittelwerte auf der Skala Nachsichtigkeit von 13.8 auf 11.8 stattfinden und auf der Skala Überreagieren von 22.8 auf 18.9. Diese Ergebnisse machen deutlich, dass mit der Teilnahme am Triple P-Erziehungsprogramm eine deutliche und nachhaltige Verbesserung des elterlichen Erziehungsverhaltens einhergeht. Insgesamt berichten 91.4% der Eltern, dass sie nun besser mit dem kindlichen Verhalten umgehen können (vgl. ebd.: 12). Dies zeigt sich darin, dass sie sich darum bemühen, mit aufbauendem und liebevollem Elternverhalten das positive Verhalten beim Kind zu fördern (vgl. ebd.: 14). Sie versuchen somit, das kindliche Problemverhalten präventiv zu verhindern, indem sie die Kinderziehung ruhiger angehen. Des Weiteren halten Cina et al. fest, dass sich die Eltern in ihrem Erziehungsverhalten sicherer fühlen, wobei dies wiederum Auswirkungen darauf hat, dass sie in alltäglichen Erziehungssituationen konsistenter reagieren (u.a. Grenzen besser setzen und durchhalten) und so die unerwünschten Verhaltensweisen des Kindes weniger verstärken. So bleibt schliesslich auch mehr Raum für positive Momente mit dem Kind. Elterliche Aussagen wie „ich bin jetzt konsequenter, ich schreie nicht mehr so viel, mein Kind ist ruhiger und das Familienklima ist jetzt schöner, wir haben weniger Stress zu Hause oder Elternsein macht wieder Spass“ (Dirscherl et al. 2006: 21) unterstreichen die positiven Effektstärken.

Auch bei den zwei weiteren Studien Zubrick et al. (2005) und Heinrichs et al. (2006) konnten kurz- und mittelfristig mittlere bis hohe ES beobachtet werden. In der erstgenannten Studie variieren sie über die drei Messzeitpunkte hinweg zwischen 0.56 und 1.08 und in der zweitgenannten zwischen 0.58 und 0.77. Die letzteren ES repräsentieren den Gesamtwert, der

sich aus den Dimensionen Überreagieren, Nachsichtigkeit und Weitschweifigkeit ergibt (vgl. Heinrichs et al. 2006: 90). Es wird darauf verzichtet die ES dieser drei Skalen einzeln aufzuführen. Die Ergebnisse zeigen auf, dass die ES auch zum Zeitpunkt des 1-Jahres- resp. 2-Jahres-Follow-up stabil blieben (vgl. ebd.). Zubrick et al. (2005) sprechen von einer verbesserten Eltern-Kind-Interaktion sowie weniger Negativität in der Erziehung.

Die Meta-Analyse von Thomas/Zimmer-Gembeck (2007) zeigt – wie schon im Kapitel 9.1 in Bezug auf die kindlichen Verhaltensauffälligkeiten erwähnt wurde, dass die ES nach Einschätzung der Väter (0.28-0.46) einen wesentlichen Unterschied zu jenen nach Einschätzung der Mütter (0.69-1.07) aufweisen. Auch hier liegen die Mütter mit all ihren Werten deutlich höher. Die Studie von de Graaf et al. (2008b) hat im Spezifischen eine Unterteilung des elterlichen Erziehungsverhaltens in die Kategorien ‚*Erziehungsstil*‘ und ‚*Erziehungskompetenz*‘ vorgenommen, wobei die ES in der erstgenannten zwischen 0.47 und 0.96 variieren und in der zweitgenannten zwischen 0.58 und 0.74. Dies sind nach Lipsey/Wilson moderate bis hohe Effekte. Die ES (0.38) in der Meta-Analyse von Nowak/Heinrichs (2008) ist – wie schon bezüglich der kindlichen Verhaltensauffälligkeiten festgehalten werden konnte – deutlich tiefer, jedoch immer noch im mittleren Effektbereich.

9.3 Zusammenfassung der Forschungsergebnisse

Nachdem nun die Wirksamkeit bzgl. kindlichen Verhaltensauffälligkeiten sowie elterlichem Erziehungsverhalten einzeln aufgezeigt wurde, werden in einem nächsten Schritt allgemeine Erkenntnisse sowie weiterführende Gedanken dargelegt, die aus den Studien gewonnen werden konnten.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich Triple P zur wirkungsvollen Behandlung sowohl kindlicher Verhaltensauffälligkeiten als auch -störungen eignet und die dokumentierten Effektstärken im oberen niedrigen bis hohen Bereich die durchaus positiven Befunde verdeutlichen. Die Ergebnisse aller verwendeten Studien zeigen einerseits eine signifikante Reduktion des kindlichen negativen Verhaltens und andererseits eine Steigerung elterlicher Erziehungskompetenz, wobei die Veränderungen auch nach 1-2 Jahren erhalten blieben.

Dies bedeutet, dass „wenn Eltern ihre ungünstigen Erziehungspraktiken ändern, Kinder weniger Probleme erfahren, sie sich kooperativer verhalten, sie besser mit anderen Kindern umgehen, und sie sich auch in der Schule adäquater benehmen. Eltern haben mehr Vertrauen in ihre erzieherischen Fähigkeiten, entwickeln eine positivere Haltung gegenüber ihren Kindern, greifen weniger auf mögliche abusive Erziehungspraktiken zurück, und fühlen sich weniger deprimiert und gestresst in ihrer Erziehungsrolle“ (Sanders/Markie-Dadds/Turner 2003: 19 [Übersetzung durch die Verf.]).

Bei genauerer Betrachtung der Abbildungen 7 und 8 fallen folgende Aspekte auf: Drei von vier Einzelstudien konzentrieren sich auf Eltern mit Vorschulkindern, wobei auch die vierte

Einzelstudie sowie die vier Meta-Analysen Eltern mit Vorschulkindern einbeziehen. Dies ist deshalb von grosser Wichtigkeit, weil sich die Verfasserin mit der ausgehenden Fragestellung auf Kinder im Vorschulalter beschränkt hat.

Im Weiteren sind drei von vier Einzelstudien als universelle Prävention angelegt und eine als indizierte. Bei den Meta-Analysen variiert dies insofern, als dass sie oft Studien eingeschlossen haben, die unterschiedliche Modalitäten repräsentieren. Da sich die Verfasserin innerhalb ihrer Fragestellung nicht spezifisch auf eine Präventionsform fokussiert hat, sondern an den Wirksamkeitsergebnissen insgesamt interessiert ist, werden keine Unterschiede in der Effektivität zwischen den drei Modalitäten skizziert. Die Einzelstudien zeigen eine klare Präferenz des GP-Formates auf der Interventionsebene 4. Auch in den Meta-Analysen nimmt die Interventionsebene 4 überhand, hier jedoch meist in allen drei Formaten (EP, GP, SHP). Die Messzeitpunkte liegen überwiegend bei einer Postmessung und einem anschliessenden Follow-up nach sechs Monaten resp. einem Jahr. Es wird zu einem späteren Zeitpunkt noch genauer darauf eingegangen (s. Kap. 9.4) Der Blick auf die gewonnenen Effektstärken lassen eine Reihe von Anmerkungen zu. Zum einen wird ersichtlich, dass innerhalb der Einzelstudien sowie der Meta-Analysen keine erkennbare Abgrenzung zwischen Verhaltensauffälligkeit und Verhaltensstörung vorgenommen wurde, jedoch vereinzelt Aussagen dazu in den Ergebnisdiskussionen zum Vorschein kamen. Und zum anderen ist die Unterscheidung zwischen internalisierendem und externalisierendem Verhalten nur in der Einzelstudie von Heinrichs et al. (2006) Gegenstand der Untersuchung. Dies hat zur Folge, dass das Beantworten der Fragestellung im Kapitel 11 erheblich erschwert sein wird.

Nach der Auseinandersetzung mit diesen vielfältigen Forschungsergebnissen kann konstatiert werden, dass das Triple P-Erziehungsprogramm dem Status ‚gut erforscht‘ (vgl. Nowak/Heinrichs 2008: 138) und ‚wahrscheinlich wirksam‘ (vgl. Thomas/Zimmer-Gembeck 2007: 493) entspricht und folgende Kriterien zutreffen:

- *Effektivität der einzelnen Interventionsebenen*, da Daten zur Wirksamkeit vorliegen.
- *Replizierbarkeit der Ergebnisse*, da aus verschiedenen und voneinander unabhängigen Studien konsistente und stabile Ergebnisse resultierten.
- *Klinisch bedeutsame Veränderungen*, die sowohl beim kindlichen Verhalten, wie auch beim elterlichen Erziehungsverhalten nachgewiesen werden konnten.
- *Effektivität des Programms für verschiedene ‚Familientypen‘*, da sie bei unterschiedlichen Familienkonstellationen (vgl. z.B. Kapitel 2.1) nachgewiesen werden konnte. (vgl. Sanders 1999, zit. in Hahlweg 2001: 232f.)

9.4 Optimierungsbedarf

Dieses Kapitel befasst sich abschliessend mit wichtigen Aspekten der Wirksamkeitsforschung, die aus Sicht der Verfasserin *optimierungsbedürftig* sind bzw. noch weiterentwickelt werden müssen. Zu diesen Gesichtspunkten ist sie während der Bearbeitung der Studien gelangt.

Die Frage der *zeitlichen Stabilität* des Triple P-Erziehungsprogramms lässt sich ihres Erachtens nur ungenügend beantworten, da die vorliegenden Studien über einen Follow-up-Zeitraum von maximal zwei Jahren berichten. Es liegen derzeit also noch *keine* oder nur ihr unbekannte *Langzeitbefunde* zur Wirksamkeit des Triple P-Erziehungsprogramms vor, weshalb unklar bleibt, inwiefern auch *langfristig positive Effekte* erzielt werden können.

Im Weiteren hat sich herausgestellt, dass die Effektstärken des kindlichen und elterlichen Verhaltens fast ausschliesslich mittels Fragebögen (siehe Anhang 1) und demnach anhand von *Selbstberichten der Eltern* gemessen werden. Dies hat eine Subjektivität zur Folge, die aus Sicht der Verfasserin zu *überhöhten Erfolgseinschätzungen* führen kann und einen Vergleich nur bedingt zulässt. An dieser Stelle soll betont werden, dass das Messinstrument ‚Fragebogen‘ nicht die Objektivität zum Ziel hat. Diese Tatsache wirft bei der Verfasserin im Weiteren die Frage auf, inwiefern denn die subjektive Einschätzung der Eltern oder aber die tatsächlich sichtbare Reduktion der Prävalenzrate von kindlichem Problemverhalten bzw. kindlichen Störungen vorrangig ist. Als eine mögliche erweiterte Herangehensweise nennt die Verfasserin die Einschätzungen mittels Beobachtungen unbeteiligter und unabhängiger Dritter, wodurch eine Aussensicht gewonnen werden könnte.

Abschliessend ist ihr aufgefallen, dass die Wirksamkeitsstudien, nebst den aufgeführten Effektstärken, kaum prägnante Aussagen liefern, inwiefern die Wirksamkeit denn tatsächlich auch erkennbar ist im Verhalten des Kindes resp. der Eltern. Es werden vereinzelt zwar Beispiele gebracht, doch ist sie der Meinung, dass es zukünftig aussagekräftigere Schlussfolgerungen braucht, um eine Abgrenzung innerhalb der kindlichen und elterlichen Verhaltensänderungen vornehmen zu können.

10. Diskussion zum Triple P-Erziehungsprogramm

Der Verfasserin ist es ein Anliegen, das für die Bachelor Thesis ausgewählte und theoretisch sowie empirisch bearbeitete Triple P-Erziehungsprogramm kritisch zu beleuchten. Ihr Blick ist hierbei sowohl auf gesammelte positive Eindrücke gerichtet, als auch auf Aspekte, die sie als problematisch beurteilt und hinterfragt oder die bei ihr Unklarheiten auslösen.

Zu Beginn soll angemerkt werden, dass die Verfasserin das Triple P-Erziehungsprogramm nur aus einer theoretischen Sichtweise bearbeitet hat und sie die praktische Umsetzung

nicht gezielt kennengelernt hat. Demnach stellt dieses Kapitel keine abschliessende Stellungnahme dar, denn hierfür bräuchte es aus ihrer Sicht auch die praktischen Kenntnisse. Angefangen bei den positiven Erfahrungen kann gesagt werden, dass die Verfasserin das Triple P-Erziehungsprogramm als *klar strukturiert, gut verständlich* und *praktikabel* kennengelernt hat. Diese Merkmale wurden deshalb ausgewählt, weil Triple P mit den fünf verschiedenen Interventionsebenen und den darin stattfindenden Sitzungseinheiten eine strukturierte Vorgehensweise aufweist, die für die Verfasserin nachvollziehbar scheint. Im Weiteren ist die Sprache, beispielsweise im Elternarbeitsbuch von Markie-Dadds et al. (2003), so gewählt, dass sie einfach, ansprechend und lebensnah ist. Praktikabel scheint Triple P insofern zu sein, als dass die Anleitungen konkret und konsistent sind. Weiterführend ist bedeutsam, dass Triple P in seiner Anlage *alle drei genannten Präventionsformen* (universell, selektiv, indiziert) einschliesst, sodass es sich an eine *breite Bevölkerungsgruppe* richtet. So bietet es u.a. Eltern eine hilfreiche Grundorientierung, die sich insbesondere für spezifische Ratschläge zu konkreten Themen interessieren, um so bewusst an ihrer eigenen Erziehung zu arbeiten, aber auch Eltern, die auf intensive Unterstützung angewiesen sind. Positiv wird auch gewertet, dass Triple P auf wirksamen theoretischen Wissensbeständen aufbaut, die erlernbare Methoden beinhalten (z.B. die Lerntheorie). So kann sowohl den Eltern als auch den Kindern den Erfolg ihres Verhaltens sichtbar und unmittelbar erlebbar gemacht werden. Bei der Auseinandersetzung mit dem Thema ‚Erziehungsprogramme‘ wurde der Verfasserin vor Augen geführt, dass es unzählige Erziehungsratgeber zu unterschiedlichen Problemstellungen gibt und sich nicht jeder gleich gut für dieselbe Problematik eignet. Da ihr ein direkter Vergleich dieser verschiedenen Modelle fehlt, reichen ihre Kompetenzen nicht aus, um schlussfolgern zu können, ob das Triple P-Erziehungsprogramm ‚besser‘ oder ‚schlechter‘ ist als andere. Dies ist insofern auch nicht relevant, als dass sich die vorliegende Arbeit einer anderen Fragestellung widmet. So wie die Verfasserin Triple P kennengelernt hat und mit Blick auf die von ihr formulierte Fragestellung, kann sie festhalten, dass es zwar nicht generalisierend als ‚das‘ geeignete Modell definiert werden darf, es aber dennoch als ein *beispielhaftes Modell* angesehen werden kann und als erfolgsversprechend gilt.

Wichtig scheint ihr auch hervorzuheben, dass Triple P nicht zum Ziel hat, den Eltern vorzuschreiben, was sie wie anzugehen resp. umzusetzen haben. Es enthält also *anregende Ratschläge* und keine Vorschriften. So wird den Eltern beispielsweise jederzeit die Option offen gelassen, welche Erziehungsstrategie sie anwenden möchten. Im Vordergrund steht, dass das gewählte Tool zum Charakter der Eltern, deren eigenem Erziehungstyp aber auch zum Temperament des Kindes passen und von ihnen zudem als sinnvoll erachtet werden soll. Dies zeigt auf, dass die *Individualität im Erziehungsverhalten* durch die Teilnahme am Triple P-Erziehungsprogramm erhalten bleiben kann resp. soll, wodurch aus Sicht der Verfasserin die Zufriedenheit und damit verbunden auch die Erfolgchancen wesentlich erhöht werden.

Auch schätzt die Verfasserin am Triple P-Erziehungsprogramm, dass die Konzentration zwar auf dem kindlichen Verhalten liegt, die Wirksamkeit aber in erster Linie durch das Erzielen von *Verhaltensänderungen seitens der Eltern* und mittels positiver Fokussierung auf die *Eltern-Kind-Interaktion* erfolgt. So steht im Zentrum also nicht nur die Reduktion des Problemverhaltens des Kindes, sondern es bedingt ebenso die Auseinandersetzung der Eltern mit sich selbst als die Erziehenden. Der Gedanke von Triple P ist somit nicht, das Problemverhalten des Kindes um jeden Preis auszumerzen, sondern dass Eltern weniger Stress erfahren und so ein Gefühl von Erziehungskompetenz erleben können. Bereits schon dieser Schritt sensibilisiert die Eltern im Hinblick auf eigene erzieherische Problematiken. Die Verfasserin möchte den Stellenwert unterstreichen, dass weiterhin Fehler in der Erziehung passieren dürfen, denn jeder Rückfall in ein altes Muster, der von den Eltern *bewusst* wahrgenommen wird, kann wieder ein erster Schritt in Richtung Veränderung sein.

Aus der Sicht einer zukünftigen Professionellen der Sozialen Arbeit betrachtet, bietet das Triple P-Erziehungsprogramm ein umfangreiches Paket an Anregungen und konkreten Möglichkeiten, das in der Arbeit mit Kindern und deren Familiensystemen hilfreich ist. So können beispielsweise auch nur einzelne der erwähnten Erziehungsfertigkeiten ausgewählt und den Eltern vermittelt werden. Die Informationen zu diesem Konzept können für die Verfasserin so u.a. in der Beratung von Eltern resp. in der Beobachtung und Analyse deren Erziehungsverhalten unterstützend wirken. Zusätzlich kann sie sich aber auch selber diese Erziehungsfertigkeiten aneignen bzw. sich der spezifischen Erziehungsstrategien bedienen, für einen erfolgreichen Umgang in der professionellen Arbeit mit Kindern.

Neben diesen äusserst positiven Kritikpunkten, hat Triple P aber auch Grenzen. Die Verfasserin findet die Tatsache, dass lediglich 10% der Eltern Hilfe holen, sehr bedenklich. Ausgehend vom *Kriterium der Freiwilligkeit* müsste also ein gezielter Anreiz geschaffen werden, um Eltern optimal sowie niederschwellig zu erreichen und sie zur Teilnahme zu ermuntern. Kinder (2012: 62) verweist hier unter anderem auf die bereits experimentell erprobten Strategien wie finanzielle, inhaltliche sowie organisatorische Anpassungen oder aber auch intensiviertere Vorab-Informationen. Triple P verlangt nämlich, dass Eltern von sich aus eine Veränderung wollen und demnach Motivation und Bereitschaft aufweisen. Im Weiteren müssen sie kognitiv auf dem Stand sein, sich auseinandersetzen zu können. Denn wenn die eingesetzten Massnahmen nach Vorlage des Elternarbeitsbuches angegangen, aber nicht verstanden und internalisiert werden, hat dies ein mechanisches, rigides Umsetzen zur Folge, das möglicherweise in eine unerwünschte Richtung zielen und zu Misserfolgen führen kann.

Stutzig macht die Verfasserin insbesondere, dass das Programm vor gut zehn Jahren in der Schweiz implementiert wurde, die aktuellsten verfassten Berichte jedoch oft keine neuen, oder gar dieselben Erkenntnisse beinhalten wie damals. Aufgrund der Tatsache, dass Triple P als *‚wahrscheinlich wirksam‘* gilt, fragt sich die Verfasserin, weshalb die Prävalenzrate von

klinisch bedeutsamem Verhalten bei Kindern nicht stetig sinkt. Womit hängt dies zusammen? Im Rahmen dieser Arbeit ist es ihr nicht möglich, eine konkrete Antwort darauf zu finden. Sie stellt jedoch die Hypothese in den Raum, dass der Faktor, dass das Modell in der Praxis zu wenig verbreitet und in der Gesellschaft (insbesondere bei der Elternschaft) teilweise gar unbekannt ist, einen Einfluss darauf haben könnte. So musste die Verfasserin u.a. merken, dass das Erziehungsprogramm weder an der Hochschule für Soziale Arbeit noch in ihr bekannten Praxisinstitutionen (Kita, Psychiatrie usw.) verbreitet ist. Demnach sieht sie ganz klar eine Notwendigkeit darin, dass Triple P in etlichen Praxisfeldern (z.B. Schulen, Kitas, Kindergärten, Spielgruppen usw.) den Eltern nahe gebracht bzw. vorgestellt wird, und dass die Professionellen eine vermittelnde Funktion übernehmen, indem sie Eltern an die Triple P-Kursverantwortlichen weiterleiten.

Diese Diskussion zeigt auf, dass weniger gegenüber dem Programm selbst Kritik ausgesprochen wird, sondern gegenüber den Rahmenbedingungen, Voraussetzungen sowie Gegebenheiten, um dieses wirksam einzuführen und umzusetzen.

11. Beantwortung der Fragestellung

Nachfolgend widmet sich die Verfasserin der Beantwortung der Hauptfragestellung sowie der vier Unterfragestellungen, indem sie diese zur Erinnerung nochmals aufführt und u.a. auf die zur Beantwortung hinzugezogenen entsprechenden Kapitel innerhalb der Arbeit verweist.

Kann der Einsatz des Positiven Erziehungsprogramms Triple P die elterlichen Erziehungs-kompetenzen fördern und als Präventionsmassnahme zur Reduktion von externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern im Vorschulalter beitragen und eine Weiterentwicklung in Richtung diagnostischer Verhaltensstörungen verhindern?

Die von der Verfasserin formulierte Hauptfragestellung lässt sich grundsätzlich mit Ja beantworten. Es ist an dieser Stelle aus Sicht der Verfasserin jedoch eine Differenzierung nötig, da die Hauptfragestellung verschiedene Aspekte in sich zusammenfasst, die unabhängig voneinander betrachtet werden können. So kann der erste Teil der Frage (Kann der Einsatz des Positiven Erziehungsprogramms Triple P die elterliche Erziehungs-kompetenz fördern...) anhand der vorliegenden Forschungsergebnisse (s. Kapitel 9.2) vollständig bestätigt werden. Die Verfasserin hat sich innerhalb der Fragestellung auf keine der Interventionsebenen beschränkt, doch konnte mittels der Studien festgestellt werden, dass die Wirksamkeit der Interventionsebene 4 am häufigsten gemessen wurde. Bei der elterlichen Erziehungs-kompetenz liegt mit Effektstärken im signifikanten Bereich zweifellos eine Wirksamkeit vor. Der

zweite Teil der Arbeit (...und als Präventionsmassnahme zu Reduktion von externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern im Vorschulalter beitragen...) bedarf einiger weiterer Ausführungen. Aus dem Kapitel 7.1 geht hervor, dass zwischen den Präventionsformen universell, selektiv und indiziert unterschieden werden kann. Die Verfasserin hat sich in der Fragestellung bewusst nicht spezifisch auf eine Form beschränkt, sodass nun die Ergebnisse aller verwendeten Forschungsstudien zur Beantwortung dieses zweiten Teils hinzugezogen werden können. Im Verlauf dieser Arbeit hat sich herauskristallisiert, dass das Triple P-Erziehungsprogramm – ganz allgemein betrachtet – eine wirksame Präventionsmassnahme darstellt. Eine klare Eingrenzung hat die Verfasserin hingegen mit der Verwendung des Begriffes ‚externalisierende Verhaltensauffälligkeiten‘ – wie im Kap. 2.3 und 6.1 definiert – vorgenommen. Dass der Blick ausschliesslich auf Vorschulkinder (s. Kap. 5) gerichtet ist, stellt eine weitere Spezifizierung dar. Mit dieser Ausgangslage nimmt die Verfasserin den Versuch vor, anhand der Forschungsergebnisse (s. Kap. 9.1) eine Antwort auf diesen zweiten Teil der Hauptfragestellung zu geben. Der Umstand, dass innerhalb der Wirksamkeitsstudien (s. Abb. 7 und 8) vielfach keine klare Abgrenzung einerseits zwischen ‚Verhaltensauffälligkeiten‘ und ‚Verhaltensstörungen‘ und andererseits zwischen ‚internalisierendem‘ und ‚externalisierendem‘ Verhalten vorliegt, erschwert eine präzise und eindeutige Antwort. Aus den allgemein gemessenen Effektstärken und den vereinzelt spezifischen Ergebnissen (siehe u.a. Heinrichs et al. 2006) kann die Verfasserin jedoch ableiten, dass das Triple P-Erziehungsprogramm bei externalisierenden und internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten sowie bei den entsprechenden -störungen wirksam ist. Sie geht hierbei aber ganz klar von der Annahme aus, dass häufiger die Reduktion von Verhaltensstörungen untersucht worden ist als jene von Verhaltensauffälligkeiten. Im Weiteren liefert diese Arbeit keine Antwort darauf, ob Verhaltensauffälligkeiten bis hin zum ‚normalen Verhalten‘ (vgl. Kap. 6.2.1) reduziert werden können oder ob sie lediglich eine Verminderung unterstützen. Hierzu fehlen aus Sicht der Verfasserin konkrete Befunde. Der dritte und letzte Teil der Fragestellung (...und eine Weiterentwicklung in Richtung diagnostischer Verhaltensstörungen verhindern?) kann in Anbetracht der vorausgegangenen Erläuterungen nicht mit Klarheit ratifiziert werden. Zwar ist zu vermuten, dass wenn eine Reduktion von Verhaltensauffälligkeiten eintritt, das Gegenteil (also die Weiterentwicklung in Richtung Verhaltensstörung) folglich nicht der Fall sein wird, doch fehlen laut der Verfasserin – wie im Kap. 9.4 erwähnt – positive Langzeitbefunde, die diese Wirksamkeit auch längerfristig nachweisen. Denn mittel- bis kurzfristige Veränderungen im kindlichen Verhalten, können nicht als dauerhaft angesehen werden. Die Wahrscheinlichkeit einer Stabilität steigt deutlich an, doch gibt es keine Garantie dafür. Indem Erziehung als ständiger Prozess verstanden wird, müssen die eingesetzten Erziehungsstrategien also adäquat dem kindlichen Entwicklungsverlauf angepasst werden, um ihre Wirksamkeit aufrechtzuerhalten.

Ist das Positive Erziehungsprogramm Triple P mit den theoretischen Grundlagen der Kindererziehung sowie jenen der kindlichen Entwicklung im Vorschulalter kompatibel?

Auf der Basis der Kapitel 4 und 5 kann diese Unterfragestellung bestimmt mit Ja beantwortet werden. Die von der Verfasserin eingebauten ‚Lupen‘ geben im Konkreten Auskunft darüber, inwiefern sich Triple P dieser theoretischen Grundlagen bedient bzw. damit in Verbindung gebracht werden kann. Deshalb wird an dieser Stelle auf eine weitere detaillierte Beantwortung dieser Frage verzichtet und auf die obengenannten Kapitel verwiesen.

Lässt sich die Wirksamkeit des Positiven Erziehungsprogramms Triple P bezüglich kindlichen Verhaltensauffälligkeiten beobachten und wenn ja, woran?

Diese Unterfrage wurde bereits im Rahmen der Hauptfragestellung beleuchtet, indem die Wirksamkeit anhand von signifikanten Effektstärken (s. Kap. 9.1) bestätigt werden konnte. Etwas enttäuschend ist, dass die Aspekte, die aufzeigen, inwiefern die Verhaltensänderung beim Kind sichtbar wird, nur vage benannt sind (z.B. verhält sich kooperativer)

Lässt sich die Wirksamkeit des Positiven Erziehungsprogramms Triple P bezüglich elterlichem Erziehungsverhalten beobachten und wenn ja, woran?

Auch bei dieser Unterfrage konnte die Effektivität durch nachweisbare Effektstärken (s. Kap. 9.2) bestätigt werden. Nachfolgend werden jene Merkmale zusammenfassend nochmals erläutert, die beobachtbar sind. Aus den Selbstberichten von Eltern geht hervor, dass sich ihr Erziehungsverhalten insofern verbessert hat, als dass sie die Kindererziehung aufgrund von mehr Selbstvertrauen ruhiger, positiver gestimmt, liebevoller, entspannter, sicherer, konsequenter sowie gewaltfrei angehen können. Es lässt sich eine Übereinstimmung zu den im Kapitel 3.1 beschriebenen Zielen von Triple P erkennen.

Wo liegen die Möglichkeiten und Grenzen des Positiven Erziehungsprogramms Triple P?

In der von der Verfasserin geführten Diskussion zum Triple P-Erziehungsprogramm wurden Möglichkeiten (s. Kap. 10) und Grenzen (s. Kap. 10 und 9.3) aufgezeigt. Zusammenfassend verhilft Triple P als ein einfaches, präventives, transparentes, anwenderfreundliches, selbstwirksamkeitsförderndes und bedürfnisorientiertes Modell zu sichtbaren Erfolgen. Grenzen sind insbesondere dort erkennbar, wo beim Kind eine komplexe Mehrfachproblematik vorliegt, die therapeutischer Hilfe bedarf. Im Weiteren können die fehlende Einsicht sowie Motivation der Eltern wie auch eine nur bedingt mögliche Stärkung der elterlichen Fähigkeit zur Selbstregulation (s. Kap. 3.1) hinderlich sein.

12. Kritische Reflexion und Ausblick

Dieses Kapitel ist der Abrundung der Bachelorarbeit nützlich und soll den Bogen zur Einleitung spannen.

Die Auseinandersetzung mit dem Triple P-Erziehungsprogramm hat die Verfasserin in vielerlei Hinsicht als wertvoll und bereichernd empfunden. Es bot ihr u.a. die Möglichkeit, ihren Blick für ein bedeutsames Thema der Sozialen Arbeit zu schärfen. So lernte sie im Rahmen dieser Arbeit ein Erziehungsprogramm mit all seinen Stärken und Schwächen sowie dessen zentralen empirischen Untersuchungen kennen und konnte sich ein Urteil darüber bilden, inwiefern es auch sie zukünftig in der Praxis als Professionelle der Sozialen Arbeit begleiten wird. Insbesondere die Erkenntnis, dass weiterhin ein grosser Bedarf in der Weiterentwicklung dieses Erziehungsprogramms besteht, sodass die Teilnahme für die Eltern attraktiver wird und dadurch universell präventiv höhere und langfristige Effekte erzielt werden können, macht deutlich, dass dieses Thema auch in Zukunft von grosser Wichtigkeit sein wird. Die Verfasserin sieht die Aufgabe von Forschungsgruppen hauptsächlich darin, weitere Forschung zu diesem Erziehungsprogramm zu betreiben, anstelle vom laufenden Entwickeln neuer Programme.

Die universelle Prävention bedingt u.a., dass Fachkräfte unterschiedlicher Praxisfelder die Eltern frühzeitig sensibilisieren und mit der Bedeutung von ‚positiver Erziehung‘ vertraut machen (s. u.a. Kap. 8.1 ‚Ebene 1 und 2‘). Die Verfasserin ist der Meinung, dass dies zu einem möglichst frühen Zeitpunkt vonstattengehen muss, vielleicht – wenn anders nicht möglich – sogar im Sinne eines ‚Elternführerscheins‘, der eingeführt wird. Konkrete Vorstellungen hierzu existieren von der Verfasserin bislang nicht. Sie sieht aber einen möglichen Ansatzpunkt darin, das Erziehungsprogramm beispielsweise im Rahmen der Kinderschutzbehörde als Massnahme zur Verfügung zu stellen, die – bei erheblichen Zweifeln an der elterlichen Erziehungskompetenz – gefordert werden könnte, anstelle eines Obhutsentzuges oder anderer behördlichen Anordnungen. Wie dies finanziert werden könnte, wirft jedoch auch bei der Verfasserin Fragen auf.

Rückblickend bereut die Verfasserin ihren Entscheid nicht, sich nur auf eine Präventionsmassnahme konzentriert zu haben. Dadurch konnte sie sich gezielter und demnach auch vertiefter mit dem theoretischen Hintergrund, der praktischen Handhabung sowie der Wirksamkeitsforschung befassen. Aus dieser Bearbeitung heraus gelang es ihr insofern neues Wissen zu generieren, als dass sie einerseits Lernzuwachs im Umgang mit empirischen Daten (insbesondere der Bedeutung von ES) und fremdsprachiger Fachliteratur gewinnen konnte und andererseits, dass sie sich nun kompetent fühlt, die einzelnen vorgestellten Erziehungsstrategien dieses Programms in der eigenen Praxis anzuwenden. Für die Verfasserin stellte das Beiziehen von Evaluationsstudien aber gerade deshalb einen hohen und zuvor

ungeahnten Aufwand dar, weil sie sich zuerst einen Überblick über die vorhandene Literatur verschaffen musste, um beurteilen zu können, inwiefern sie geeignet ist. Im Weiteren war sie etwas blauäugig anzunehmen, dass diese ihr leicht zugänglich sei. So stellte sich ihr nämlich die Schwierigkeit, dass sehr viele Studien nicht öffentlich verfügbar waren, wodurch sie schliesslich nicht auf x-Beliebige Bezug nehmen konnte. Herausfordernd war auch, dass die Verfasserin mit der englischen Sprache bisher noch nicht in einem fachlich-empirischen Kontext vertraut war, was eine erhebliche Zeitinvestition zur Folge hatte. Daraus schliesst sie, dass es sich durchaus hätte lohnen können, selbständig eine empirische Arbeit (z.B. Durchführen von Interviews mit Triple P-TrainerInnen und/oder Eltern) zu verfassen, die im Hinblick auf die Beantwortung der formulierten Fragestellung möglicherweise aufschlussreicher gewesen wäre. Sie sieht darin den Zusammenhang, dass sie mit einer sehr hohen Erwartungshaltung an die Studien heranging und feststellen musste, dass es äusserst schwierig war, diese eingegrenzte Hauptfragestellung mit der vorhandenen Literatur umfassend und prägnant zu beantworten. An dieser Stelle soll jedoch betont werden, dass sie gelernt hat, verschiedene Forschungsergebnisse zusammenzutragen, diese präzise zu beschreiben und im Anschluss einem kritischen Blick zu unterziehen.

Die wegweisendste Quintessenz, die die Verfasserin aus dieser Arbeit zieht, ist eine Bestätigung darin zu erhalten, dass das von ihr für die Bachelorarbeit gewählte Thema das sein wird, was sie in ihrer beruflichen Laufbahn als Professionelle der Sozialen Arbeit noch lange begleiten wird. In naher Zukunft wird dies insofern sichtbar, als dass sie eine Anstellung in der integrativen Schulung vorsieht und den Masterstudiengang in der Sonderpädagogik anstrebt. Und wer weiss, vielleicht wird sie auch als Triple P-Trainerin in der Praxis anzutreffen sein.

13. Literatur- und Quellenverzeichnis

- Adler, Helmut (2001). Formen der Eltern- und Familienarbeit in der Jugendhilfe. Teil 2: Elterntraining und Familienintervention. In: Unsere Jugend. Die Zeitschrift für Studium und Praxis der Sozialpädagogik. 53. Jg. (5). S. 194-204.
- Ahrbeck, Bernd (2004). Kinder brauchen Erziehung. Die vergessene pädagogische Verantwortung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ahrbeck, Bernd (2010). Erziehungsnotwendigkeiten und Bruchstellen der Entwicklung. In: Ahrbeck, Bernd/Willmann, Marc (Hrsg.). Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch. Stuttgart: Kohlhammer. S. 215-225.
- Berger, Katrin Maria (2006). „Erziehung zur Erziehung“. Kann die „Super Nanny“ die elterlichen Erziehungskompetenzen stärken? Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Biermann, Benno (2006). Sozialisierung und Familie. In: Biermann, Benno/Bock-Rosenthal, Erika/Doehlemann, Martin/Grohall, Karl-Heinz/Kühn, Dietrich (Hrsg.). Soziologie. Studienbuch für soziale Berufe. 5. Aufl. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag. S. 47-104.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2005). Stärkung familialer Beziehungs- und Erziehungskompetenzen. Kurzfassung eines Gutachtens des Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen. URL: http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/St_C3_A4rkung-familialer-Beziehungs-und-Erziehungskompetenzen,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf [Zugriffdatum: 20. März 2013].
- Cina, Annette (2007). Erziehung lernen. Zum Erziehungsprogramm Triple P. URL: http://www.triplep.ch/cms/images/documents/medienspiegel/2008-04-01_psychoscope.pdf [Zugriffdatum: 30. November 2012].
- Cina, Annette/Ledermann, Thomas/Meyer, Jeannette/Gabriel, Barbara/Bodenmann, Guy (2004). Forschungsbericht Nr. 162. Triple P in der Schweiz: Zufriedenheit, Akzeptanz und Wirksamkeit. URL: http://www.triplep.ch/cms/images/documents/forschungsbericht_bsv_2004.pdf [Zugriffdatum: 30. November 2012].
- Cina, Annette/Bodenmann, Guy/Hahlweg, Kurt/Dirscherl, Thomas/Sanders, Matthew R. (2006). Triple P (Positive Parenting Program): Theoretischer und empirischer Hintergrund und erste Erfahrungen im deutschsprachigen Raum. URL: <http://www.zeitschrift-fuer-familienforschung.de/pdf/2006-1-cina.pdf> [Zugriffdatum: 30. November 2012].

- de Graaf, Ireen/Speetjens, Paula/Smit, Filip/De Wolff, Marianne/Tavecchio, Louis (2008a). Effectiveness of the Triple P Positive Parenting Program on Behavioral Problems in Children: A Meta-Analysis. URL: [http://www.pfsc.uq.edu.au/research/evidence/PDF/de%20Graaf%20et%20al.%20\(AV,%202008\)-3045495839/de%20Graaf%20et%20al.%20\(AV,%202008\).pdf](http://www.pfsc.uq.edu.au/research/evidence/PDF/de%20Graaf%20et%20al.%20(AV,%202008)-3045495839/de%20Graaf%20et%20al.%20(AV,%202008).pdf) [Zugriffsdatum: 30. November 2012].
- de Graaf, Ireen/Speetjens, Paula/Smit, Filip/De Wolff, Marianne/Tavecchio, Louis (2008b). Effectiveness of the Triple P Positive Parenting Program on Parenting: A Meta-Analysis. URL: [http://www.pfsc.uq.edu.au/research/evidence/PDF/de%20Graaf%20et%20al.%20\(AV,%202008b\)-1917366794/de%20Graaf%20et%20al.%20\(AV,%202008b\).pdf](http://www.pfsc.uq.edu.au/research/evidence/PDF/de%20Graaf%20et%20al.%20(AV,%202008b)-1917366794/de%20Graaf%20et%20al.%20(AV,%202008b).pdf) [Zugriffsdatum: 30. November 2012].
- Dirscherl, Thomas/ Hahlweg, Kurt/Sanders, Matthew R./Von Wulfen, Yvonne (2006). Triple P – ein Public Health Ansatz zur Förderung der seelischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen durch Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenz. Grundlagen, Struktur, Inhalte und Evaluation. URL: http://www.triplep.ch/cms/images/documents/uebersichtsartikel_dirscherl_et_al.pdf.pdf [Zugriffsdatum: 25. September 2012].
- Ettrich, Christine/Ettrich, Klaus Udo (2006). Verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Fingerle, Michael (2010). Risiko- und Resilienzfaktoren der kindlichen Entwicklung. In: Ahrbeck, Bernd/Willmann, Marc (Hrsg.). Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch. Stuttgart: Kohlhammer. S. 121-128.
- Frei-Grob, Cornelia/Rüegg-Tobler, Käthi (2006). 2. Studienarbeit. Elterlicher Erziehungsstil und Akzeptanz von Triple P. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Hochschule für Angewandte Psychologie HAP, Zürcher Fachhochschule. Zürich.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus (Hrsg.) (2007). Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Ursachen, Erscheinungsformen und Antworten. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fuchs, Achim (2011). Triple P – Wundermittel oder Irrweg in der Erziehung? Das Elterntraining im Praxistest. München: Buch&media GmbH.
- Gudjons, Herbert (2008). Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium - Studienbuch. 10. Aufl. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hahlweg, Kurt (2001). Bevor das Kind in den Brunnen fällt. Prävention von kindlichen Verhaltensstörungen. In: Deutsch, Werner/Wenglorz, Markus (Hrsg.). Zentrale Entwicklungsstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Aktuelle Erkenntnisse über Entstehung, Therapie und Prävention. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 189-241.

- Hahlweg, Kurt (2002). Universelle Prävention von kindlichen Verhaltensauffälligkeiten. In: Beck, Norbert/Warnke, Andreas/Adams, Gunter/Patzelt, Herbert (Hrsg.). Familien im Brennpunkt der Hilfe: Familienarbeit in Kinder- und Jugendpsychiatrie und Jugendhilfe. Würzburg: Tagesklinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie. S. 53-66.
- Hahlweg, Kurt/Kuschel, Annett/Miller, Yvonne/Lübcke, Anne/Köppe, Evi/Sanders, Matthew R. (2001). Prävention kindlicher Verhaltensstörungen: Triple P – ein mehrstufiges Programm zu positiver Erziehung. In: Walper, Sabine/Pekrun, Reinhard (Hrsg.). Familie und Entwicklung. Aktuelle Perspektiven der Familienpsychologie. Göttingen: Hogrefe-Verlag. S. 405-423.
- Hahlweg, Kurt/Heinrichs, Nina (2007). Prävention von kindlichen Verhaltensstörungen mit dem Triple P-Elterstraining. In: von Suchodoletz, Waldemar (Hrsg.). Prävention von Entwicklungsstörungen. Göttingen: Hogrefe-Verlag. S. 183-201.
- Heinrichs, Nina/Sassmann, Heike/Hahlweg, Kurt/Perrez, Meinrad (2002). Prävention kindlicher Verhaltensstörungen. In: Psychologische Rundschau 53. Jg. (4). S. 170-183.
- Heinrichs, Nina/Hahlweg, Kurt/Bertram, Heike/Kuschel, Annett/Naumann, Sebastian/Harstick, Sylvia (2006). Die langfristige Wirksamkeit eines Elterstrainings zur universellen Prävention kindlicher Verhaltensstörungen: Ergebnisse aus Sicht der Mütter und Väter. In: Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie. 35. Jg. (2). S. 82-96.
- Heinrichs, Nina/Behrmann, Lars/Härtel, Sabine/Nowak, Christoph (2007). Kinder richtig erziehen – aber wie? Eine Auseinandersetzung mit bekannten Erziehungsratgebern. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Henschel, Andrea (2004). Systematischer Vergleich von Elterstrainings. Magisterarbeit. URL:<http://books.google.ch/books?id=Hy0TzsjrD24C&pg=PA7&lpg=PP1&dq=systematischer+vergleich+von+elterstraining&hl=de> [Zugriffsdatum: 31. März 2013].
- Hillenbrand, Clemens (2006). Einführung in die Pädagogik für Verhaltensstörungen. 3. Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Hillmann, Karl-Heinz (1994). Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart: Kröner.
- Hobmair, Hermann/Altenthan, Sophia/Dirrigl, Werner/Gotthardt, Wilfried/Höhlein, Reiner/Ott, Wilhelm/Pöll, Rosemarie/Schneider, Karl-Heinz (2002). Pädagogik. 3. Aufl. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Institut für Familienforschung und -beratung (2001). Konzept. Triple P Positive Parenting Program. URL: http://www.triplep.ch/cms/images/documents/triple_p_programm.pdf [Zugriffsdatum: 25. September 2012].
- Kast-Zahn, Annette (2002). Jedes Kind kann Regeln lernen. Vom Baby bis zum Schulkind: Wie Eltern Grenzen setzen und Verhaltensregeln vermitteln können. 12. Aufl. Raitingen: Oberstebrink Verlag.

- Kindler, Heinz (2012). Prävention kindlicher Verhaltensstörungen in und mit Familien. In: Fingerle, Michael/Grumm, Mandy (Hrsg.). Prävention von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Programme auf dem Prüfstand. München: Ernst Reinhardt Verlag. S. 49-69.
- Kretschmann, Rudolf (2010). Interventionsansätze und Handlungskonzepte. In: Ahrbeck, Bernd/Willmann, Marc (Hrsg.). Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch. Stuttgart: Kohlhammer. S. 237-246.
- Kuschel, Annett (2001). Psychische Auffälligkeiten bei Braunschweiger Kindergartenkindern. URL: http://digisrv-1.biblio.etc.tu-bs.de:8080/docportal/servlets/MCRFileNodeServlet/DocPortal_derivate_00001228/Document.pdf [Zugriffsdatum: 30. November 2012].
- Kuschel, Annett/Hahlweg, Kurt/Miller, Yvonne, Bertram, Heike/Heinrichs, Nina/Sassmann, Heike (2003). Universelle Prävention kindlicher Verhaltensstörungen – das Triple P-Programm. In: Lehmkuhl, Ulrike (Hg.). Aggressives Verhalten bei Kindern und Jugendlichen. Ursachen, Prävention, Behandlung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 175-182.
- Lingg, Albert/Theunissen, Georg (2008). Psychische Störungen und geistige Behinderungen. Ein Lehrbuch und Kompendium für die Praxis. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Markie-Dadds, Carol/Sanders, Matthew R./Turner, Karen M.T. (1996). Positive Erziehung. Münster: Verlag für Psychotherapie.
- Markie-Dadds, Carol/Sanders, Matthew R./Turner, Karen M.T. (2003). Das Triple P Elternarbeitsbuch. Der Ratgeber zur positiven Erziehung mit praktischen Übungen. Münster: Verlag für Psychotherapie.
- Myers, David G. (2007). Psychologie. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Nestle, Lisa (2008). Das Elterntraining Triple P: Wirksamkeit und Indikation. Zur differentiellen Wirksamkeit des Elterntrainings Triple P bei Kinder mit internalisierenden und externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Nowak, Christoph/Heinrichs, Nina (2008). A Comprehensive Meta-Analysis of Triple P-Positive Parenting Program Using Hierarchical Linear Modeling: Effectiveness and Moderating Variables. URL: http://www.prevention.psu.edu/news/documents/Nowak_Heinrichs_2008.pdf [Zugriffsdatum: 30. November 2012].
- Petermann, Franz (2000). Grundbegriffe und Trends der Klinischen Kinderpsychologie und Kinderpsychotherapie. In: Petermann, Franz (Hrsg.). Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie und -psychotherapie. 4. Aufl. Göttingen: Hogrefe-Verlag. S. 10-26.

- Petermann, Franz/Niebank, Kay/Scheithauer, Herbert (2004). *Entwicklungswissenschaft. Entwicklungspsychologie – Genetik – Neuropsychologie*. Berlin: Springer-Verlag.
- Prekop, Jirina/Schweizer, Christel (1990). *Kinder sind Gäste, die nach dem Weg fragen. Ein Elternbuch*. München: Kösel-Verlag.
- Rotthaus, Wilhelm (2002). *Wozu erziehen? Entwurf einer systemischen Erziehung*. 4. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Sanders, Matthew R./Markie-Dadds, Carol/Tully, Lucy A./Bor, William (2000). *The Triple P-Positive Parenting Program: A Comparison of Enhanced, Standard, and Self-Directed Behavioral Family Intervention for Parents of Children With Early Onset Conduct Problems*. URL: http://www.prevention.psu.edu/news/documents/Sanders_Markie-Dadds_Tully_Bor_2000.pdf [Zugriffsdatum: 30. November 2012].
- Sanders, Matthew R./Markie-Dadds, Carol/Turner, Karen M.T. (2003). *Theoretical, Scientific and Clinical Foundations of the Triple P-Positive Parenting Program: A Population Approach to the Promotion of Parenting Competence*. URL: http://www.triplep.net/files/pdf/Parenting_Research_and_Practice_Monograph_No.1.pdf [Zugriffsdatum: 30. November 2012].
- Sanders, Matthew R./Ralph, Alan (2005). *Familienintervention und Prävention bei Verhaltensstörungen im Kindes- und Jugendalter*. In: Schlottke, Peter F./Silbereisen, Rainer K./Schneider, Silvia/Lauth, Gerhard W. (Hrsg.). *Enzyklopädie der Psychologie. Störungen im Kindes- und Jugendalter – Grundlagen und Störungen im Entwicklungsverlauf*. Göttingen: Hogrefe-Verlag. S. 341-378.
- Schmidtchen, Stefan (2001). *Allgemeine Psychotherapie für Kinder, Jugendliche und Familien. Ein Lehrbuch*. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schneewind, Klaus A. (2002). *Familienentwicklung*. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie*. 5. vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag. S.105-128.
- Thomas, Rae/Zimmer-Gembeck, Melanie J. (2007). *Behavioral Outcomes of Parent-Child Interaction Therapy and Triple P-Positive Parenting Program: A Review and Meta-Analysis*. URL: http://www.kiss-oost.nl/uploads/1/Thomas_Triple_P_and_PCIT_meta-analysis_DEF_.pdf [Zugriffsdatum: 30. November 2012].
- Tschöpe-Scheffler, Sigrid (2003). *Elternkurse auf dem Prüfstand. Wie Erziehung wieder Freude macht*. Opladen: Verlag Leske + Budrich.
- Tschöpe-Scheffler, Sigrid (2009). *Familie und Erziehung in der Sozialen Arbeit*. Schwalbach: WOCHENSCHAU Verlag.
- von Suchodoletz, Waldemar (2007). *Möglichkeiten und Grenzen von Prävention*. In: von Suchodoletz, Waldemar (Hrsg.). *Prävention von Entwicklungsstörungen*. Göttingen: Hogrefe-Verlag. S. 1-9.

- Willmann, Marc (2010). Verhaltensstörungen als Erziehungsproblem: Zur pädagogischen Position im Umgang mit schwierigem Verhalten. In: Ahrbeck, Bernd/Willmann, Marc (Hrsg.). Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch. Stuttgart: Kohlhammer. S. 205-214.
- Wolraich, Mark/Felice, Marianne E./Drotar, Dennis (1996). The classification of child and adolescent mental diagnoses in primary care: Diagnostic and statistical manual for primary care (DSM-PC), Child and Adolescent Version. Elk Grove Village: American Academy of Pediatrics.
- Wüllenweber, Ernst (2003). Krisen und Verhaltensauffälligkeiten. Einleitende Bemerkungen zu den Leitbegriffen. In: Theunissen, Georg (Hrsg.). Krisen und Verhaltensauffälligkeiten bei geistiger Behinderung und Autismus. Forschung – Praxis – Reflexion. Stuttgart: Kohlhammer. S. 1-16.
- Zubrick, Stephen R./Ward, Kristine A./Silburn, Sven R./Lawrence, David/Williams, Anwen A./Blair, Eve/Robertson, Deborah/Sanders, Matthew R. (2005). Prevention of Child Behavior Problems Through Universal Implementation of a Group Behavioral Family Intervention. URL: [http://www.pfsc.uq.edu.au/research/evidence/PDF/Zubrick%20et%20al.%20\(AV,%202005\)-4013743620/Zubrick%20et%20al.%20\(AV,%202005\).pdf](http://www.pfsc.uq.edu.au/research/evidence/PDF/Zubrick%20et%20al.%20(AV,%202005)-4013743620/Zubrick%20et%20al.%20(AV,%202005).pdf) [Zugriffdatum: 30. November 2012].

Anhang 1

Erhebungsinstrumente

Eyberg Child Behavior Inventory (ECBI)

„Das ECBI erfasst die Einschätzung von Eltern zur Häufigkeit sowie Problembelastung durch expansive Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern im Alter von 2 bis 16 Jahren. (...) Der Fragebogen umfasst eine Liste von insgesamt 36 Eigenschaften und Verhaltensweisen, die bei Kindern auftreten. Das kindliche Verhalten wird auf zwei Dimensionen gemessen: Die Häufigkeit der Verhaltensauffälligkeiten wird auf einer Skala von 1 (tritt nie auf) bis 7 (tritt immer auf) angegeben und die Skala Problembelastung erfasst, ob sich die Eltern durch diese Verhaltensprobleme belastet fühlen („Ja/Nein“-Skala). Dabei gilt grundsätzlich, dass je höher die Skalensummenwerte, desto auffälliger das Verhalten des Kindes.“ (Cina et. al 2004: 16)

Child Behavior Checklist (CBCL) / Elternfragebogen über das Verhalten von Klein- und Vorschulkindern (CBCL 1½ -5)

„In 100 Items werden verschiedene Verhaltensprobleme und emotionale Auffälligkeiten beschrieben und sollen von den Eltern hinsichtlich der Häufigkeit bzw. des Zutreffens beurteilt werden (0 = *nicht zutreffend* bis 2 = *genau/häufig zutreffend*). Die Items lassen sich zu insgesamt sieben Syndromskalen zusammenfassen. Ausserdem lassen sich neben einem *Gesamtwert* (...) die Syndromskalen zu den übergeordneten Skalen *Internalisierende Störungen* (...) (*Emotional reaktiv, Rückzug, Körperliche Beschwerden, Angst/Depressivität*) und *Externalisierende Störungen* (...) (*Aggressives Verhalten, Aufmerksamkeitsprobleme*) zusammenfassen.“ (Heinrichs et al. 2006: 87)

Parenting Sense of Competency (PSOC) / Fragen zum Erziehungsverhalten (FZEV)

„Der Fragebogen erfasst insbesondere positives, verstärkendes und förderndes Erziehungsverhalten (z.B. „Ich schmuse mit meinem Kind“). Die Eltern sollen das Auftreten in den letzten zwei Monaten beurteilen (0 = *nie* bis 3 = *sehr oft*). Die Antworten werden zu einem *Gesamtwert* (...) zusammengefasst.“ (ebd.: 88)

Parenting Scale (PS) / Erziehungsfragebogen (EFB)

„In 35 Items wird elterliches Erziehungsverhalten bei problematischem Kindverhalten bipolar (effektiv vs. ineffektiv) beschrieben und das eigene Verhalten soll bezüglich der letzten zwei Monate auf einer siebenstufigen Antwortskala zwischen den beiden Verhaltensweisen eingestuft werden. Die Antworten lassen sich zu den (...) Skalen *Überreagieren* (...), *Nachsichtigkeit* (...) und zu einem *Gesamtwert* (...) zusammenfassen.“ (ebd.: 87f.)

Ehrenwörtliche Erklärung

Name, Vorname: Briner Anita

Titel/Untertitel der Bachelor Thesis: Triple P – eine Präventionsmassnahme gegen kindliche Verhaltensauffälligkeiten. Empirische Analyse der Wirksamkeit des Positiven Erziehungsprogramms Triple P.

Begleitperson der Bachelor Thesis: M.A. Rösch Cornelia

Externe Expertin: M.A. Stroppel Christine

Hiermit bezeuge ich ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Bachelor Thesis selbständig und ohne unerlaubte Hilfe verfasst habe. Sämtliche Quellen, die ich beigezogen habe, wurden vorschriftgemäss und sorgfältig deklariert. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form, auch nicht in Teilen, keiner anderen Prüfungsinstanz vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

Ort, Datum:..... Unterschrift:.....