



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Explorative Untersuchung der Wirksamkeit des Eltern
Stärken Programms

verfasst von / submitted by

Mona Chabbouh, licence

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

Wien, 2022 / Vienna 2022

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

UA 066 840

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

Masterstudium Psychologie UG2002

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Brigitte Lueger-Schuster

Danksagung

En préambule, j'aimerais adresser mes remerciements à tout ceux qui m'ont aidé à la rédaction de ce mémoire.

En commençant par Madame Univ.-Prof. Dr. Lueger-Schuster, directrice de recherche, pour sa disponibilité et ses précieux conseils.

Merci également à Madame Kampmüller et à l'équipe de l'association AFYA, qui m'ont permis de collaborer avec eux et de tant apprendre sur la réalité du terrain.

Enfin, j'adresse mes plus sincères remerciements à ma famille, à Léon et à tous mes amis pour leurs retours et corrections, ainsi que pour leur soutien tout au long de la réalisation de ce mémoire. Je suis extrêmement chanceuse d'être si bien entourée.

Inhaltsverzeichnis

Explorative Untersuchung der Wirksamkeit des Eltern Stärken Programms	5
Erziehungskompetenz	6
Begriffsbestimmung.....	6
Komponenten von Erziehungskompetenz.....	6
Kulturelle Ansätze	7
Elternschaft von Personen mit Migrationshintergrund.....	7
Erziehungskompetenz und Wohlbefinden der Kinder.....	9
Erfassung der Erziehungskompetenz	9
Erziehungskognitionen.....	10
Erziehungsverhalten	11
Förderung der Erziehungskompetenzen durch Elternprogramme	11
Untersuchung der Wirksamkeit von Elternprogrammen	12
Evidenzbasierte Elternprogramme für Personen mit Migrationshintergrund	13
Das Eltern Stärken Programm vom Verein AFYA	15
Fragestellungen	16
Fragestellungen der Hauptuntersuchung.....	16
Fragestellung der Nebenuntersuchung.....	17
Methodik	18
Hauptuntersuchung: Teilnehmer*innen-Befragung	20
Untersuchungsdesign.....	20
Vorgehen.....	21
Stichprobe	22
Messinstrumente und erfragte Soziodemographische Daten.....	23
Datenanalyse.....	26
Nebenuntersuchung: Expert*innen-Interviews	26
Untersuchungsdesign.....	26
Rekrutierung und Stichprobenbeschreibung.....	27
Untersuchungsinstrument	27
Ablauf	28
Auswertung.....	28
Ergebnisse	29

Hauptuntersuchung: Ergebnisse der Teilnehmer*innen-Befragung	29
Fehlende Werte	29
Deskriptive Datenanalyse	30
Nebenuntersuchung: Ergebnisse der Expert*innen-Interviews	32
Definition von Erziehungskompetenz	32
Erziehungskompetenz der Teilnehmer*innen	32
Gewünschte Inhalte der Teilnehmer*innen	33
Zufriedenheit der Teilnehmer*innen	34
Schwierigkeiten	34
Interessante Inhalte für die Teilnehmer*innen	35
Veränderungen in der Erziehungskompetenz	35
Kulturkompetenz der Trainer*innen	36
Diskussion	37
Interpretation der Ergebnisse	37
Erste und zweite Fragestellung: Erziehungskompetenz über die Zeit	37
Dritte Fragestellung: Zufriedenheit der Teilnehmer*innen	40
Vierte Fragestellung: Programmumsetzung	40
Limitationen	43
Limitationen der Nebenuntersuchung	43
Limitationen der Hauptuntersuchung	43
Ausblick	45
Fazit	47
Literaturverzeichnis	48
Tabellenverzeichnis	57
Anhang A: Abstracts	58
Anhang B: Interviewleitfaden	60
Anhang C: Kategoriensystem	61
Anhang D: Boxplots	66

Explorative Untersuchung der Wirksamkeit des Eltern Stärken Programms

In den letzten 10 Jahren hat die Forschung über Erziehungsmaßnahmen von vertriebenen Familien stark zugenommen (Gillespie et al., 2022). Dieser Trend spiegelt die Zunahme der erzwungenen Migration auf der ganzen Welt wider. Die Zahl der Menschen, die in einem Jahr vertrieben wurden, ist 2021 auf 89.3 Millionen gestiegen und setzt damit eine besorgniserregende Tendenz fort (United Nations High Commissioner for Refugees [UNCHR], 2021). Das ist mehr als das Doppelte der 42.7 Millionen Menschen, die 2012 noch auf der Flucht waren. Im Jahr 2021 überquerten etwa 1.7 Millionen Menschen internationale Grenzen, um Schutz zu suchen. Weitere Schätzungen des UNHCR zeigen, dass zwischen 2018 und 2021 mehr als 1.5 Millionen Kinder mit Flüchtlingsstatus geboren wurden. Flüchtlinge sind Personen, die „aus der begründeten Furcht vor Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung sich außerhalb des Landes befinden, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzen, und den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen können oder wegen dieser Befürchtungen nicht in Anspruch nehmen wollen“ (Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 28. Juli 1951, 1951). In Österreich wurden 2021 ca. 39,900 Asylanträge gestellt, darunter die meisten von Menschen aus Syrien und Afghanistan (Bundesministerium für Inneres, 2022). Diese Migrationen stellen die Institutionen der Aufnahmeländer auf die Probe, parallel zu den Schwierigkeiten und Risiken, denen die Migrant*innen ausgesetzt sind. Kinder von Flüchtlingen und Asylbewerber*innen sind einem besonders hohen Risiko für psychische Probleme ausgesetzt, einschließlich posttraumatischer Belastungsstörungen, Depressionen und Angststörungen (Blackmore et al., 2020). Betreuungspersonen können in dem Zusammenhang eine zentrale Rolle spielen, bzw. könnten kultursensible Elternprogramme, wie das Eltern Stärken Programm (ESP), durch eine effektive Förderung der Erziehungskompetenz, Auswirkungen der Flucht und Migration auf diese Familien abmildern. Das Ziel dieser Arbeit ist daher eine angewandte Forschung zur explorativen Untersuchung der Wirksamkeit dieses Programms darzustellen. Im Folgenden wird ein Überblick zum theoretischen Hintergrund, zur Definition und Erfassung der Erziehungskompetenz sowie zu Elternprogrammen und dessen Wirksamkeitsuntersuchungen gegeben. Im Anschluss an eine Darstellung des Eltern Stärken Programms wird die praktische Relevanz dieser Forschungsarbeit verdeutlicht und die Forschungsfragen abgeleitet.

Erziehungskompetenz

Begriffsbestimmung

Im Zusammenhang mit den Themen der Erziehung und der Elternschaft wird in der Forschung häufig das Konzept von *Erziehungskompetenz* (engl.: *parenting competence*) verwendet. Dieses multidimensionale Konstrukt ist allerdings nicht einheitlich definiert und wird anderen Konstrukten, wie dem der Elternkompetenz, gleichgestellt (Naumann et al., 2007). Erziehungsanforderungen an die Eltern ändern sich in Abhängigkeit vom Alter der Kinder. So haben sich viele Autor*innen bemüht, Minimalstandards elterlichen Erziehungsverhaltens zu formulieren (Petermann & Petermann, 2006). In der folgenden Arbeit wird Erziehungskompetenz in Anlehnung an die allgemeinen Kompetenzmodelle von Waters und Sroufe (1983) definiert. Und zwar als eine Reihe von Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen, die es den Eltern ermöglichen, ihre Rolle als Eltern selbstbewusst wahrzunehmen, um für Kinder vom Säuglings- bis zum Erwachsenenalter ein engagiertes, gewaltfreies, nährendes, sicheres, und konfliktarmes Umfeld zu schaffen (Martínez-González & Iglesias-García, 2018). Ein interdisziplinäres Modell wurde zur Konzeptualisierung von Erziehungskompetenz erstellt (Johnson et al., 2014). Es umfasst drei interagierende Elemente: den Kontext der Elternschaft (z.B. Alter des Kindes, soziales Netzwerk der Eltern, Medien und Kultur), grundlegende Fähigkeiten (wie kognitive Fähigkeit und psychische Gesundheit) und funktionale Fähigkeiten der Eltern (tatsächliche Ausführung der erforderlichen Erziehungsaufgaben, wie z.B. angemessene Disziplin, Unterstützung der Autonomie und Vermittlung sozialer Fähigkeiten).

Komponenten von Erziehungskompetenz

In Bezug auf diese funktionale und teils grundlegende Fähigkeiten unterscheiden Petermann und Petermann (2006) zwischen sechs Komponenten von Erziehungskompetenz. Sie reichen von konkreten Fertigkeiten im Alltag, über Beziehungs- und emotionale Aspekte, bis zu auf den Erziehenden selbst bezogene Fertigkeiten. Diese sind: Beziehungsfähigkeit (z.B. Empathie, Fürsorge und Zuneigung), Interaktions- und Kommunikationsfähigkeit (z.B. Zuhören, Miteinander reden und Angemessen reagieren), Grenzsetzungsfähigkeit (z.B. eindeutige Regeln setzen, Konsequenzen realisieren), Förderfähigkeit (z.B. Anforderungen setzen, Unterstützung und Ermutigung), Vorbildfähigkeit (z.B. Selbstdisziplin und -kontrolle aufweisen), Alltagsmanagementfähigkeit (z.B. Organisation, Versorgung und Pflege). Hier stellt sich jedoch die Frage, ob diese Fähigkeiten für alle Eltern in gleicher Weise gelten.

Kulturelle Ansätze

Es ist anzunehmen, dass viele Bestrebungen von Eltern für deren Kinder, z.B. dass sie ein gutes Leben führen, glücklich sind und ein Gefühl für Recht und Unrecht haben, kulturunabhängig sind (Barlow et al., 2004). Jedoch wird die Erziehung (und damit auch die Sozialisierung der Eltern) von kulturellen Werten beeinflusst (Bornstein, 2012). Kultur trägt dazu bei, Eltern und Elternschaft zu definieren. Die Kultur wird aufrechterhalten und weitergegeben, indem sie die elterlichen Kognitionen beeinflusst, von denen wiederum angenommen wird, dass sie die elterlichen Erziehungspraktiken prägen. In einer Studie berichteten Mütter und Väter aus neun verschiedenen Ländern über ihre Attribution von Erfolg und Misserfolg bei der Kindererziehung sowie über ihre progressiven oder autoritären Haltungen (Bornstein et al., 2011). Diese Länder waren: China, Kolumbien, Italien, Jordanien, Kenia, die Philippinen, Schweden, Thailand und die Vereinigten Staaten. Es zeigten sich zwischen jedem einzelnen Land Unterschiede in den gemessenen Variablen, selbst nach Kontrolle des Alters und der Bildung der Eltern sowie einer möglichen Verzerrung durch soziale Erwünschtheit. Jedoch sollten Charakterisierungen des Erziehungsverhaltens in verschiedenen ethnischen Gruppen nur vorsichtig gemacht werden, um sicherzustellen, dass Elternschaft nicht ausschließlich nach europäisch-amerikanischen Mittelklassestandards konzeptualisiert und gemessen wird. Eine Studie untersuchte die Gültigkeit von zwei gut belegten Familienprozessmodellen (das family investment model und das family stress model) in fünf verschiedenen ethnischen Gruppen in den USA (Iruka et al., 2012). Diese Gruppen basieren auf der ethnischen Zugehörigkeit der Eltern und der zu Hause gesprochenen Hauptsprache. Es zeigte sich, dass beide Familienprozessmodelle am ehesten für die europäisch-amerikanische Gruppe gültig waren und nur begrenzte Gültigkeit bei „Asiat*innen“ und bei englisch sprechenden „Hispanics“ erzielten. Neben ethnischer Zugehörigkeit und Kultur prägen viele kontextuelle Faktoren die Elternschaft: wie der sozioökonomische Status, die Familienstruktur und Unterstützungsnetzwerke (Barlow et al., 2004; Bornstein & Cote, 2019; Masarik & Conger, 2017).

Elternschaft von Personen mit Migrationshintergrund

In Bezug auf diese kontextuellen Faktoren befinden sich Eltern mit Migrationshintergrund in einer besonderen Situation, denn diese können vorübergehend oder dauerhaft durch die Migrationserfahrung beeinträchtigt sein (Bornstein & Cote, 2019). Für Migrant*innen kann der Einwanderungsprozess als Katalysator für die Entwicklung einer

Vielzahl psychologischer Probleme dienen (American Psychological Association [APA], 2012). Es ließ sich feststellen, dass viele der psychischen Gesundheitsprobleme, die für Zuwanderer*innen typisch sind, in Zusammenhang mit Erfahrungen der Akkulturation, Diskriminierung und Traumata stehen. In Bezug auf die kulturellen Faktoren bringen Eltern mit Migrationshintergrund implizite Kognitionen und explizite Praktiken für die Kindererziehung aus ihrem Herkunftsland mit und treffen in ihrem Zielland auf neue implizite Kognitionen und explizite Praktiken für die Kindererziehung (Bornstein & Cote, 2019).

Akkulturation ist ein kultureller und kontextueller Faktor, der insbesondere bei Zugezogenenfamilien auftritt: Die Auswanderung ist ein auslösendes Ereignis für die Akkulturation. Letztere wird meist als ein bidirektionaler Veränderungsprozess verstanden, der sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene stattfindet, wenn zwei oder mehr kulturelle Gruppen in Kontakt kommen (Bornstein & Cote, 2019). Für Eltern mit Migrationshintergrund bedeutet Akkulturation kontinuierliche Aushandlung von Kognitionen und Praktiken der Kindererziehung zwischen (mindestens) zwei Kulturen. Viele Faktoren beeinflussen die Akkulturation der Eltern mit Migrationshintergrund: die zuvor genannten kontextuellen Faktoren, aber auch spezifische Migrationsfaktoren. Dazu zählen unter anderem zeitliche Faktoren wie die Generationsstufe, in der die Migration erfolgte, oder die Anzahl der Jahre, die eine Person im Zielland gelebt hat (Halim et al., 2013; Spiegler et al., 2015). Es zeigte sich, dass persönliche Merkmale wie eine offene Persönlichkeit (Benet-Martínez & Haritatos, 2005) oder Sprachkompetenzen in der Sprache des Ziellandes (Lopez, 2007) einen positiven Einfluss auf den Akkulturationsprozess haben. Hinzu kommt, dass sich Kinder in der Regel leichter akkulturieren als Erwachsene, da die Anpassung in der Kindheit leichter fällt als im Erwachsenenalter (Bornstein & Cote, 2019). Diese Dynamik kann zu Spannungen oder Konflikten führen, die nur bei Zugezogenenfamilien auftreten. Interkulturelle und generationenübergreifende Konflikte zwischen Eltern und Kindern können für Zugezogenenfamilien einen erheblichen Stressor darstellen (Buckingham & Brodsky, 2015; Ying, 2007).

Indem Eltern aufgrund ihres Migrationshintergrundes meistens einer im Zielland ethnischen Minderheit angehören, sind sie oft in ihrer Elternposition mit zusätzlichen Aufgaben konfrontiert. Dazu gehören die Bewahrung und Weitergabe von Aspekten ihres eigenen Wertesystems angesichts einer dominanten Kultur sowie die Unterstützung ihrer

Kinder beim Erfolg in einer Gesellschaft, die diesen Werten und einem solchen Erfolg möglicherweise feindlich gegenübersteht (Barlow et al., 2004).

Die Rahmenbedingungen, in denen die Migration erfolgte, haben einen wesentlichen Einfluss auf die Erziehung von Eltern mit Migrationshintergrund und dessen Fähigkeit, sich an die neue Kultur anzupassen (Bornstein & Cote, 2019). Damit sind unter anderem gemeint: Die Gründe für die Migration, die Frage, ob die Migration dauerhaft oder vorübergehend ist, die Herkunfts- und Zielländer sowie der rechtliche Status der Migrant*innen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Elternschaft von Menschen mit Migrationshintergrund aufgrund der Anzahl und Komplexität der beteiligten Faktoren und ihrer Wechselwirkungen nur bedingt verallgemeinerbar ist. Insofern sollten die Familienunterstützungsangebote für kulturell vielfältige Familien auf die spezifischen Bedürfnisse der Familien eingehen.

Erziehungskompetenz und Wohlbefinden der Kinder

Die Erziehungskompetenz spielt eine zentrale und langfristige Rolle für das Wohlbefinden und die psychische Gesundheit der Kinder. Positives Erziehungsverhalten steht im Zusammenhang mit einer sicheren Bindung und Selbstregulationsfähigkeiten der Kinder im Kleinkindalter und höherer kognitiver Kompetenz im Schulalter (Nievar et al., 2014). Unterstützende Elternschaft steht im negativen Zusammenhang mit Depressions- und Angstsymptomen (Lee et al., 2013) sowie mit Delinquenz und riskantem Gesundheitsverhalten im Jugendalter (Kwon & Wickrama, 2014; Simons et al., 2016). Dahingegen stehen negative Erziehungspraktiken (intrusive, strafende oder erniedrigende Verhaltensweisen) im Zusammenhang mit einer Reihe von negativen Folgen für Kinder. Dazu gehören eine niedrigere Schulreife bei Vorschulkindern (Iruka et al., 2012), sowie eine Zunahme von externalisierenden Symptomen im Jugendalter (White et al., 2015). An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass die psychische Gesundheit der Eltern einen wesentlichen Einfluss auf die vorgestellten Zusammenhänge haben kann (Masarik & Conger, 2017; Suchman et al., 2019).

Erfassung der Erziehungskompetenz

Die Erziehungskompetenz wird als ein multidimensionales Konstrukt erforscht (Petermann & Petermann, 2006; Putnick, 2019). Eine Bandbreite an Instrumenten wurde entwickelt, um dessen in Verbindung stehende Kognitionen und Verhaltensweisen zu untersuchen. Die Erziehungskompetenz wird meistens durch Fragebögen, aber teilweise

auch durch Beobachtungen oder Interviews erforscht. Im Folgenden werden einige für diese Forschungsarbeit wichtige Konstrukte und Instrumente zur Messung der Erziehungskompetenz näher beschrieben.

Erziehungskognitionen

Erziehungskognitionen umfassen auf welche Art und Weise Eltern über ihre Kinder und den Prozess der Kindererziehung denken. Sie werden meistens anhand von Selbstauskünften untersucht und beinhalten verschiedene Konstrukte die in der Regel separat gemessen werden (Putnick, 2019). Dazu gehören Einstellungen zur Erziehung, wie z.B. Selbstwirksamkeit, Zufriedenheit, Investition und Leitprinzipien (z.B. autoritäre Einstellungen) in der Erziehung. Es wird davon ausgegangen, dass Erziehungseinstellungen direkt mit dem Erziehungsverhalten zusammenhängen, wobei dieser Zusammenhang in der Literatur nicht immer gefunden wird (Putnick, 2019).

Ein Review widmete sich der konzeptionellen Abgrenzung ähnlicher Konstrukte wie *Vertrauen in der Elternrolle* (engl.: parenting confidence), *elterliche Selbstwirksamkeit* (engl.: parenting self-efficacy) und *elterliche Kompetenz* (engl.: parenting competence), da diese unterschiedlichen Begriffe in der Literatur austauschbar verwendet werden (Vance & Brandon, 2017). Es zeigte sich, dass das Konzept der elterlichen Kompetenz von den zwei anderen Konzepten abgegrenzt werden sollte, als ein Maß für die Qualität der Erziehung der Eltern (z.B. durch Beobachtung des Erziehungsverhaltens und der Interaktionen). Das Vertrauen in der Elternrolle und die elterliche Selbstwirksamkeit stimmen eher mit der eingeschätzten und wahrgenommenen Kompetenz überein. Es konnte kein Unterschied zwischen beiden Konzepten gefunden werden, da in Studien mit unterschiedlichen konzeptionellen Definitionen für jedes Konzept die gleichen Messinstrumente verwendet wurden (Vance & Brandon, 2017). Somit wird in dieser Forschungsarbeit der Begriff der *elterlichen Selbstwirksamkeit* als das Selbstvertrauen der Eltern oder die Einschätzung ihrer Fähigkeit, ein erfolgreiches Elternteil zu sein, beschrieben. Sie steht in Zusammenhang mit einer höheren Lebensqualität, einem positiveren Erziehungsverhalten und einem besseren psychischen Wohlbefinden der Eltern und Kinder (Albanese et al., 2019; Jones & Prinz, 2005; Schuengel & Oosterman, 2019).

Zur Messung der elterlichen Selbstwirksamkeit wird meistens die Parenting Sense of Competence Scale (PSOC; Johnston & Mash, 1989) verwendet. Die elterliche Selbstwirksamkeit wurde in Wirksamkeitsstudien von Elternprogrammen im

deutschsprachigen Raum und außerhalb (Petermann & Petermann, 2006; Scavenius et al., 2020; Schrott et al., 2019), sowie bei kultursensiblen Elternprogrammen für Menschen mit Migrationshintergrund untersucht (Osman et al., 2017). Studienergebnisse deuten darauf hin, dass es weniger Akkulturationskonflikte zwischen Eltern mit einer höheren Wahrnehmung der allgemeinen elterlichen Kompetenz und deren Kindern, sowohl bei asiatischen als auch lateinamerikanischen Eltern in den USA gibt (Kiang et al., 2017).

Erziehungsverhalten

Neben den elterlichen Kognitionen, Wahrnehmungen und Einstellungen, wird das Erziehungsverhalten untersucht, um die Erziehungskompetenz zu erfassen. Verschiedene Skalen wurden zur Messung unterschiedlicher Erziehungsbereiche und -stile entwickelt. Darunter zählt die Parenting Scale (PARS; Arnold et al., 1993), die dysfunktionales Erziehungsverhalten erfassen sollte, die mit externalisierendem kindlichen Problemverhalten in Verbindung stehen (Petermann & Petermann, 2006). Dysfunktionales Erziehungsverhalten (wie z.B. Nachgiebigkeit, Aggressivität oder inkonsistente Disziplin), wird in Wirksamkeitsstudien von Elternprogrammen sowohl im deutschsprachigen Raum (Petermann & Petermann, 2006; Schrott et al., 2019), als auch in Bezug auf kultursensiblen Elternprogrammen erfasst (Turner et al., 2007).

Förderung der Erziehungskompetenzen durch Elternprogramme

Elternprogramme sind Interventionen, die sich an Personen in der primären Betreuungsrolle richten und darauf abzielen, Elternkompetenzen und dadurch auch die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu fördern (Powell, 2019). Oft lassen sich Elternprogramme durch Kinder- oder Familien-Charakteristiken definieren (Powell, 2019), wie z.B.: Familien mit hohem psychosozialen Risiko; problematisches oder dysfunktionales Erziehungsverhalten (z.B. Drogenkonsum, Kindesmissbrauch oder Vernachlässigung); Merkmale der Eltern (psychische Erkrankungen, junges Alter); Entwicklungs- oder Verhaltensprobleme des Kindes (z.B. Behinderung, gesundheitliche Probleme oder Verhaltensstörungen). Elternprogramme basieren auf verschiedenen theoretischen Ansätzen und sind in Bezug auf deren Inhalt, Art der Durchführung und Dauer unterschiedlich. Sie unterscheiden sich auch inwieweit sie Informationen, soziale und/oder materielle Unterstützung bieten und ob Laien, Paraprofessionelle oder Fachkräfte als Programmmitarbeiter*innen eingesetzt werden. Die Teilnahme an den meisten Interventionen ist freiwillig. Häufig ist die Beteiligung an den Programmen relativ gering und

die Abbruchquote hoch (Kuttler, 2009; Powell, 2019). Elternprogramme sollten in mehrfacher Hinsicht leicht zugänglich sein: sowohl räumlich (Wohnortnähe und Sozialraumorientierung), als auch methodisch (projekt- oder aktionsorientierte Form), strukturell (Angliederung der Kurse an etablierte Institutionen wie bspw. Kindergarten, Schule, Kinderarztpraxen) und finanziell (Kuttler, 2009). Außerdem sollte eine Angebotsvielfalt gewährleistet werden. Eine Passgenauigkeit hinsichtlich der Alters- und Entwicklungsstufe der Kinder sowie konkreter Familiensituationen ermöglicht es, auf die spezifischen Bedürfnisse der teilnehmenden Eltern einzugehen. Dies sollte als Potenzial betrachtet werden, um wirksame Elternbildungsangebote bereitzustellen, die für ein möglichst breites Spektrum von Eltern mit unterschiedlichen Überzeugungen über ihre Erziehungsvorstellungen geeignet sind (Kuttler, 2009). Die meisten Elternprogramme werden von Geldgebern unterstützt, welche zunehmend evidenzbasierte Elternprogramme fordern (Newcomer et al., 2015; Ponzetti, 2015).

Untersuchung der Wirksamkeit von Elternprogrammen

Um ihr Konzept auf eine empirisch fundierte Basis zu stellen, ihrer Verantwortung gegenüber den Teilnehmer*innen gerecht zu werden und eine nachhaltige Nutzung der finanziellen Ressourcen zu gewährleisten, sind Elternprogramme auf wissenschaftliche Evaluation angewiesen (Kuttler, 2009). Studien zur Wirksamkeit von Elternprogrammen liefern eine Grundlage für Entscheidungen in der Praxis indem sie darauf abzielen, nützliche wissenschaftliche Befunde zu produzieren. Es gibt einen breiten Korpus von Wirksamkeitsstudien zu der kurz- und langfristigen Effektivität von Elternprogrammen (Powell, 2019). Die meisten Interventionen konzentrieren sich allerdings auf Mütter, bzw. ist die Forschungsliteratur zu Erziehungsmaßnahmen, die die Väter einbeziehen, noch nicht in der nötigen Breite vorhanden (Powell, 2019). Außerdem ist mehr Forschung über die Art und Weise, wie wirksame Interventionen ihre gewünschten Ergebnisse erzielen, notwendig (Kane et al., 2007; Powell, 2019). Zu den bekannten und evidenzbasierten Elternprogrammen zählen u.a. das Strengthening Families Programm (Kumpfer et al., 2016), und das Triple P—Positive Parenting Programm (Naumann et al., 2007). Ohne die Kerninhalte zu verändern, wurden beide Programme an verschiedene Kulturkreise angepasst, um ihre kulturelle und kontextuelle Relevanz unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen zu gewährleisten (Kumpfer et al., 2008; Turner et al., 2007).

Evidenzbasierte Elternprogramme für Personen mit Migrationshintergrund

In ihrem Modell, das sie zum besseren Verständnis der Elternschaft von Zuwanderer*innen entwickelt haben, legen Ochocka und Janzen (2008) nahe, dass elterliche Unterstützung notwendig ist, um: (a) Eltern mit Migrationshintergrund dabei zu helfen, ihr neues Aufnahmeland zu verstehen und sich dort einzuleben, (b) ihnen zu helfen, die elterliche Erziehung anzupassen und (c) den gegenseitigen Austausch zwischen Einwanderer*innen und anderen Menschen im Aufnahmeland zu fördern. Kultursensible Elternprogramme zur Unterstützung der Elternschaft von Migrant*innen werden als ein wesentliches Mittel zur Stärkung ihrer elterlichen Kompetenzen anerkannt (Kumpfer et al., 2017; Lewig et al., 2010; Osman et al., 2016). Kultursensible Programme sind in der Lage, die eigenen kulturellen Werte der Eltern zu fördern und mit den spezifischen historischen Traumata umzugehen, welche die Erziehungspraktiken und das Leben verschiedener ethnischer Minderheitengruppen geprägt haben (Barlow et al., 2004). Darunter zählen sowohl traditionelle Elternprogramme die angepasst wurden oder kulturspezifische Programme, da beide die spezifischen kulturellen Bedürfnisse der Teilnehmer*innen berücksichtigen. Die Forschung über kulturell angepasste Interventionen zeigt, dass Interventionen in der Muttersprache der Klient*innen wirksamer sind als solche, die in englischer Sprache durchgeführt werden und dass kulturell angepasste Interventionen wirksamer sind als solche, die nicht auf bestimmte kulturelle Gruppen ausgerichtet sind (APA, 2012). Außerdem deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die ethnische Abstimmung in der therapeutischen Dyade wahrscheinlich die Bindung der Klient*innen und die therapeutischen Ergebnisse verbessert.

Ein systematischer Review untersuchte Elternprogrammevaluationen für geflüchtete Familien, um ihre Wirksamkeit in verschiedenen Kontexten zu untersuchen und ihre kulturellen und kontextuellen Anpassungen zu beschreiben (Gillespie et al., 2022). Alle Programme wurden kulturell adaptiert, indem die Materialien in die Muttersprache der Teilnehmer*innen übersetzt und ethnisch ähnliche Mitarbeiter*innen für die Rekrutierung, Durchführung und Evaluation des Programms eingesetzt wurden. Der Review zeigte, dass acht von zehn Programmen das Erziehungsverhalten oder die Einstellungen der Eltern über die Elternrolle signifikant verbesserten, wobei die Effektstärke von gering bis groß reichte ($|d| = 0.18\text{--}0.97$).

Das Ladnaan-Programm ist eines der in diesem Review untersuchten Elternprogramme. Es wurde in Schweden für somalische Migrant*innen entwickelt. Es besteht aus zwei Teilen: Informationen über die schwedische Gesellschaft und das Elternprogramm Connect. Das Programm verfolgt einen kultursensiblen Ansatz: Die Schlüsselkomponenten des Connect-Programms wurden beibehalten, aber einige oberflächliche Anpassungen wurden vorgenommen und das Programm wurde in der Muttersprache der Eltern von somalischen Gruppenleiter*innen mit kulturellen Kompetenzen durchgeführt (Osman et al., 2019). Studien zur Wirksamkeit des Ladnaan-Programms zeigten signifikante Effekte im Sinne einer Verbesserung der psychischen Gesundheit der Eltern und ihrer elterlichen Selbstwirksamkeit 2 Monate nach der Intervention (Osman et al., 2017). Außerdem zeigte sich eine Aufrechterhaltung der Verbesserungen der psychischen Gesundheit von Kindern und Eltern bis zu 3 Jahre nach der Intervention (Osman et al., 2021). In einer weiteren Studie wurden die Erfahrungen somalischer Eltern darüber beschrieben, wie dieses kultursensible Programm ihre Elternschaft beeinflusst hat (Osman et al., 2019). Den Berichten zufolge, gewannen die Eltern an Selbstvertrauen in ihrer Elternrolle und wurden sich der sozialen und emotionalen Bedürfnisse ihrer Kinder und der Art und Weise, wie diese Bedürfnisse erfüllt werden können, bewusst. Die Tatsache, dass die Sitzungen in der Muttersprache der Teilnehmer*innen abgehalten wurden, stellte sich als zentral für die Teilnahme und die Akzeptanz des Programms durch die Eltern heraus. Diese Studien unterstützen die Ansicht, dass evidenzbasierte und kultursensible Elternprogramme ein großes Potenzial haben die Erziehungskompetenz von Menschen mit Migrationshintergrund zu verbessern. Dies ist vielversprechend, wenn man die vorherrschenden Modelle betrachtet, bei denen die Erziehung als Mechanismus im Mittelpunkt steht, durch den sich kontextuelle Belastungen auf die kindliche Entwicklung auswirken können (Gillespie et al., 2022; Masarik & Conger, 2017).

In diesem Zusammenhang wird von einer erwünschten Kulturkompetenz der Trainer*innen gesprochen. Kulturkompetenz lässt sich auf individueller Ebene aus drei Komponenten zusammensetzen: dem kulturellen Bewusstsein, dem kulturellen Wissen und den kulturellen Fähigkeiten (Alizadeh & Chavan, 2016). Das kulturelle Bewusstsein wird als das Bewusstsein einer Person für ihre eigenen Ansichten wie ethnozentrische oder voreingenommene Überzeugungen gegenüber anderen Kulturen definiert. Kulturelles

Wissen bezeichnet den kontinuierlichen Erwerb von Informationen über andere Kulturen. Kulturelle Fähigkeiten werden als die Kommunikations- und Verhaltensfähigkeiten beschrieben, die eine effektive Interaktion mit kulturell unterschiedlichen Menschen ermöglichen.

Das Eltern Stärken Programm vom Verein AFYA

Der 2017 gegründete Verein AFYA bietet kultursensible und niederschwellige Projekte für Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung an und setzt sich für interkulturelle Gesundheitsförderung ein. Der Verein wird u.a. vom österreichischen Bundeskanzler*innenamt, vom österreichischen Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumenten*innenschutz und von der Stadt Wien gefördert. Mehrere Programme, die von AFYA angeboten werden, wurden wissenschaftlich untersucht (Krenn-Maritz, 2019; Miller, 2020; Queraum, 2020, 2022). Zum Zeitpunkt der Kontaktaufnahme mit dem Verein AFYA wurde noch keine Untersuchung der Wirksamkeit des ESP durchgeführt.

Ziel des ESP ist es, Erziehungskompetenzen zur Kommunikation und Erziehung ohne psychische und physische Gewalt zu stärken. Durch muttersprachliche und kulturkompetente Trainer*innen wird eine kultursensible Kommunikation und Beziehung gefördert. Die Ausbildung der Trainer*innen erfolgte über eine Projektpartner*innenschaft mit der Elternwerkstatt, ein österreichisches Verein zur Elternbildung und -beratung das auch Fortbildungen für Eltern, Pädagog*innen und Elterntrainer*innen anbietet. Zum Zeitpunkt der Kontaktaufnahme mit dem Verein AFYA befand sich das Programm in seiner Pilotphase. Im Zuge dieser Pilotphase wurden die Teilnehmer*innen eingeladen, an vier Elternworkshops von je drei Stunden teilzunehmen. Diese fanden einmal pro Woche statt, das Programm dauerte 4 Wochen. Sie trafen sich in Gruppen von vier bis fünf Paaren, acht bis zehn Mütter oder acht bis zehn Väter. Grundsätze entwicklungsfördernder Erziehung, gewaltfreier Kommunikation und Konfliktlösung wurden mithilfe von Rollenspielen und Übungen vermittelt.

Im Rahmen dieser Forschungsarbeit werden wissenschaftliche Techniken und Messinstrumente zur Erforschung der Wirksamkeit von Elternprogrammen herangezogen. Diese Forschungsarbeit ist explorativ, da das ESP noch nicht untersucht wurde und die erzielten Stichprobengrößen keine hypothesenprüfende Untersuchung der Wirksamkeit ermöglichte. Die Relevanz dieser explorativen Untersuchung der Wirksamkeit des ESP ist vor

allem praktisch zu verorten. Eine effiziente Förderung der Erziehungskompetenz ist für das psychische Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen entscheidend. Kinder sowie Eltern mit Fluchterfahrungen und Migrationshintergrund haben meistens spezifische Aufgaben zu bewältigen, die auch das Familienleben betreffen. Daher sind Elternprogramme zur kultursensiblen Förderung der Erziehungskompetenz heutzutage von besonderer Relevanz (Ochocka & Janzen, 2008; Osman et al., 2016). Eine replizierbare Untersuchung der Wirksamkeit dieses Programmes wäre sowohl für die AFYA als auch für weitere Entscheidungsträger*innen und Geldgeber*innen relevant, um einen wissenschaftlich-fundierten Beitrag zur Diskussion über eine mögliche Fortführung und Anpassung dieses Programms zu leisten. Eine Untersuchung des Programms ist umso geeigneter, da sich das Programm noch in der Pilotphase befindet (Newcomer et al., 2015).

Fragestellungen

Um die Wirksamkeit des ESP zu untersuchen, wurden zwei Untersuchungen zur Beantwortung verschiedener Fragestellungen durchgeführt. Aus den Informationen über das ESP und den Erkenntnissen, die aus den vorangegangenen Kapiteln herausgearbeitet wurden, werden im Folgenden anhand kurzer Zusammenfassungen die Fragestellungen abgeleitet. Es werden an dieser Stelle keine Hypothesen formuliert, da es sich um eine explorative Herangehensweise handelt.

Fragestellungen der Hauptuntersuchung

Als Hauptuntersuchung dieser Forschungsarbeit wurde die Effektivität bzw. Wirksamkeit des ESP explorativ erforscht. Die konkreten Bewertungskriterien der Wirksamkeit dieses Programms wurden auf unterschiedliche Art und Weise festgelegt (Döring & Bortz, 2016).

Einerseits, in Bezug auf den ausdrücklich gesetzten Zielen des Programms (Spiel, Lüftenegger, et al., 2010). Laut AFYA konzentriert sich dieses Programm darauf, eine Erziehung ohne psychische oder physische Gewalt zu fördern. Dies soll durch eine Vermittlung von Prinzipien einer entwicklungsfördernden Erziehung, gewaltfreier Kommunikation und Konfliktlösung erreicht werden. Die Erreichung dieses Ziels wird in dieser Forschungsarbeit im Zusammenhang mit einem, seitens der Teilnehmer*innen, reduzierten Einsatz von dysfunktionaler Erziehungsverhalten gestellt. In weiteren Forschungen wird diese Variable zur Erfassung von Erziehungskompetenz untersucht (Petermann & Petermann, 2006; Schrott et al., 2019).

Andererseits, werden die konkreten Bewertungskriterien der Wirksamkeit des Programms durch eine Recherche der Fachliteratur bzw. vergleichbarer Studien festgelegt (Döring & Bortz, 2016). In der Forschung zu Erziehungskompetenz und Elternprogramme wird empfohlen, die Erziehungskompetenz durch mehrere Variablen zu erfassen, da sie als Konstrukt verschiedene Aspekte der Erziehung beinhaltet (Naumann et al., 2007). Neben dem Erziehungsverhalten werden Einstellungen zur Erziehung untersucht. Als Bestandteil davon wird die elterliche Selbstwirksamkeit zur Erfassung von Erziehungskompetenz (Petermann & Petermann, 2006) und im Rahmen von Elternprogrammevaluationen (Osman et al., 2017; Schrott et al., 2019) erforscht. Im Rahmen dieser explorativen Untersuchung wurde sie somit als zweite Variable integriert. Folglich sind dies die ersten beiden explorativen Forschungsfragen dieser Forschungsarbeit:

1. Berichten Eltern von einer positiveren Wahrnehmung ihrer Elternrolle nach deren Teilnahme am Eltern Stärken Programm?
2. Berichten Eltern von weniger dysfunktionalem Erziehungsverhalten (das mit externalisierendem kindlichem Problemverhalten in Verbindung steht) nach der Teilnahme am Eltern Stärken Programm?

In Übereinstimmung mit vergleichbaren Studien wird die Zufriedenheit der Teilnehmer*innen mit dem Programm untersucht (Garcia-Huidobro et al., 2019; Parra-Cardona et al., 2022; Turner et al., 2007). Die dritte Fragestellung besteht aus zwei Unterfragen:

3. A. Wie hoch ist die von den Teilnehmer*innen berichtete Zufriedenheit über das Programm?
B. Wie verhält sich diese Zufriedenheit über die Zeit?

Fragestellung der Nebenuntersuchung

Als Nebenuntersuchung dieser Forschungsarbeit wurde die Umsetzung des ESP durch die Trainer*innen untersucht. Dies erfolgte aus der Notwendigkeit heraus, mehr über die tatsächliche Umsetzung des zu untersuchenden Programms zu erfahren. Die Umsetzung des Programms wurde im Zusammenhang mit den ersten Teilnehmer*innen-Gruppen untersucht. Dazu wurde eine Fragestellung formuliert, die sich in fünf Unterfragestellungen differenzieren lässt.

4. Wie wurde das Programm mit den ersten Teilnehmer*innen-Gruppen aus Sicht der Trainer*innen umgesetzt?

- Wie lassen sich die Teilnehmer*innen aus Sicht der Trainer*innen im Hinblick auf deren Erziehungskompetenz beschreiben?
- Inwiefern wurden die Erwartungen der Teilnehmer*innen aus Sicht der Trainer*innen erfüllt?
- Wie ist die Inhaltsvermittlung aus Sicht der Trainer*innen gelungen?
- Von welchen Schwierigkeiten berichten die Trainer*innen?
- Welche Rolle spielte die Kulturkompetenz der Trainer*innen?

Methodik

Im Folgenden wird die Methode vorgestellt, die zur Beantwortung der oben- genannten Fragestellungen eingesetzt wird. Eine Differenzierung zwischen der Haupt- und Nebenuntersuchung ist an dieser Stelle notwendig. Die Hauptuntersuchung, eine empirisch- quantitative Exploration, folgt dem Ziel, die Erziehungskompetenz der Teilnehmer*innen über einen Zeitraum hinweg zu erfassen. Dafür wurden zwei Variablen zur Erfassung der Erziehungskompetenz mittels Teilnehmer*innen-Befragung an drei verschiedenen Zeitpunkten untersucht. Auch die Zufriedenheit der Teilnehmer*innen mit dem Programm wurde an zwei verschiedenen Zeitpunkten erfasst. Eine Nebenuntersuchung wurde ergänzend durchgeführt mit dem Ziel, mehr über die Umsetzung des betreffenden Programms zu erfahren. Diese fand in der Form von Expert*innen-Interviews statt und folgt einem qualitativen Ansatz. Da beide Methoden nacheinander und unabhängig voneinander angewendet werden, erfolgt eine separate Auswertung und Interpretation der Daten. Der vorgestellten Methodenmix entspricht somit nicht einem Mixed-Method-Paradigma (Döring & Bortz, 2016).

Die Kontaktaufnahme mit dem Verein AFYA erfolgte, nachdem dieser den Wunsch geäußert hatte, das neu eingeführte ESP extern evaluieren zu lassen. Es wurde bestätigt, dass bisher keine offizielle Wirksamkeitsstudie oder Evaluation des Programms durchgeführt worden war. Zum Zeitpunkt der Kontaktaufnahme mit dem Verein AFYA befand sich das Programm in seiner Pilotphase. Die Durchführung der Erziehungskompetenzkurse fand von Februar 2022 bis Juni 2022 statt, wobei eine Reihe von Testgruppen von Oktober bis November 2021 stattfand. Insgesamt wurden in der Test- und Pilotphase 113 Personen erreicht, bzw. fanden 13 Teilnehmer*innen-Gruppen statt.

Nach einem ersten Termin im Dezember 2021 wurden die Ziele, die Machbarkeit und der Zeitplan der Untersuchung gemeinsam mit der Verein- und Projektleitung von AFYA und der Betreuerin dieser Arbeit diskutiert. Der Auftrag wurde angenommen, die Wirksamkeit des ESP im Rahmen einer Masterarbeit zu untersuchen. Die Bezeichnungen „Haupt-“ und „Nebenuntersuchung“ sind im Zusammenhang mit diesen Forschungsauftrag zu verstehen.

Die Forschungsarbeit kann als Teil der Anwendungsforschung angesehen werden mit der einhergehenden Herausforderung, praxisrelevante wissenschaftliche Befunde mit begrenzten Ressourcen zu produzieren (Döring & Bortz, 2016). Auf der Basis eines pragmatischen Wissenschaftsverständnisses werden Überlegungen zur Programmevaluation herangezogen. Eine Wirksamkeitsuntersuchung des ESP entspricht den folgenden Kriterien für die Auswahl von zu evaluierenden Programmen (Newcomer et al., 2015). Erstens ist diese Studie nutzungsorientiert, da sie direkten Einfluss auf die weitere Nutzung und Entwicklung des Programms hat (z.B. den Erhalt von staatlichen Förderungen). Zweitens eignet sich das Programm für eine Evaluationsstudie und somit auch für eine wissenschaftliche Untersuchung, da es sich in der Pilotphase befindet und aufgrund dessen die Kosten und Nutzen noch unbekannt sind. Außerdem wirkte der Umfang der Untersuchung im gegebenen zeitlichen Rahmen umsetzbar, da ein Großteil der Teilnehmer*innen zwischen März und Juni 2022 erreicht werden hätte sollen. Über diese Kriterien hinaus bietet diese explorative Forschungsarbeit die Möglichkeit, ein reproduzierbares Vorgehen zu erproben, das wichtige Erstinformationen über die Wirksamkeit des Programms liefern könnte.

Ebenfalls in Bezug auf die Funktionen dieser Studie wurden Überlegungen zur summativen Programmevaluation herangezogen. Summative Programmevaluationen prüfen die Wirksamkeit eines Programms in Bezug auf die gesetzten Ziele unmittelbar nach Programmabschluss (Spiel, Grading, et al., 2010). Eine Entscheidungsfunktion kann dieser Untersuchung zugeschrieben werden, da auf ihrer Grundlage Entscheidungen zur Weiterführung des Programms gefällt werden können (Döring & Bortz, 2016). Außerdem kann ihr eine Legitimationsfunktion zugeschrieben werden, da es sich um ein öffentlich gefördertes Programm handelt.

Das Untersuchungsdesign wurde in Verbindung wissenschaftlicher Methoden und zur Verfügung stehenden Ressourcen mit den Verantwortlichen des Vereins AFYA und der Betreuerin dieser Arbeit entwickelt. Im Folgenden wird die Methode beider Untersuchungen

vorgestellt: zuerst, die quantitative Teilnehmer*innen-Befragung, die die Hauptuntersuchung dieser Arbeit darstellt und folgend, die qualitative Nebenuntersuchung. Jeder Teil wird in Bezug auf das Untersuchungsdesign, den Ablauf, die Stichprobe und die Auswertung detailliert beschrieben. Da die Hauptuntersuchung den wichtigsten Teil der Arbeit darstellt, wird dieser am ausführlichsten dargestellt.

Hauptuntersuchung: Teilnehmer*innen-Befragung

Untersuchungsdesign

Als Hauptuntersuchung der Forschungsarbeit wurde eine quantitative Teilnehmer*innen-Befragung durchgeführt, um die Wirksamkeit des ESP explorativ zu untersuchen. In vergleichbaren Wirksamkeitsstudien von Elternprogrammen werden meistens quantitative Ansätze gewählt, um eine Generalisierbarkeit und gewisse Objektivität der Ergebnisse zu ermöglichen (Gillespie et al., 2022). Die Forschungsfrage und die unmittelbare Untersuchungssituation der Arbeit führten dazu, den Einsatz von quantitativen Techniken zur Untersuchung der Wirksamkeit des ESP zu bestimmen (Newcomer et al., 2015). Übersetzten Messinstrumenten stellen eine ökonomische und leicht reproduzierbare Möglichkeit dar, die Sprachbarriere zu überwinden.

Auch an dieser Stelle wurden Überlegungen zur summativen bzw. wirksamkeitsorientierten Programmevaluation herangezogen (Döring & Bortz, 2016). Um die Wirksamkeit des Programms in Bezug auf die gesetzten Ziele zu prüfen, wurden zwei Variablen zur Erfassung der Erziehungskompetenz der Teilnehmer*innen untersucht: Die elterliche Selbstwirksamkeit und dysfunktionale Erziehungsstile, die mit externalisierendem kindlichen Problemverhalten in Verbindung stehen. Außerdem wurde die Zufriedenheit der Teilnehmer*innen mit dem Programm untersucht.

Die Hauptuntersuchung fand in Form einer Onlinebefragung zu drei verschiedenen Zeitpunkten statt. Dieselben Teilnehmer*innen nahmen mehrmals an der Untersuchung teil, um Vergleiche in den gemessenen Variablen von einem Zeitpunkt zum anderen zu ermöglichen. Der erste (T0) wurde zu Beginn der ersten Sitzung des Programms angesetzt, nachdem die Teilnehmer*innen eingetroffen waren und eine kurze Einführung gegeben wurde. In der vorliegenden Studie wurden Antworten berücksichtigt, die am ersten Tag des Programms eingereicht wurden. Der zweite Zeitpunkt (T1) wurde am Ende der vierten und letzten Sitzung angesetzt. In dieser Studie wurden Antworten berücksichtigt, die bis zu einer Woche nach dem Datum von T1 eingereicht wurden. Der dritte Zeitpunkt (T2) wurde 2

Wochen nach T1, dem Ende des Programms, angesetzt. Antworten wurden berücksichtigt, die bis zu 6 Wochen nach dem Datum von T2 eingereicht wurden.

Vorgehen

Die Erstellung des Fragebogens erfolgte über die Homepage *soscisurvey.de*. Die Beantwortung war zusätzlich mobil möglich. Um die Einsetzbarkeit eines Onlinefragebogens in deutscher Sprache zu überprüfen, wurde im Jänner 2022 ein Pretest durchgeführt. Bei einer tschetschenisch-/russischsprachigen Gruppe wurde während einer Programmeinheit der Fragebogen erprobt. Aufgrund von Verständnisschwierigkeiten der Teilnehmer*innen und der Annahme, dass alle Sprachgruppen über ein vergleichbares Niveau der deutschen Sprache verfügten, wurde entschieden, dass eine Übersetzung der Teilnehmer*innen-Befragung in ihre Muttersprache notwendig war. Allerdings war diese Sprachgruppe, im Vergleich zu den anderen, zu klein. Somit wurde nach einer Kosten-Nutzen-Kalkulation entschieden, den Fragebogen lediglich auf Arabisch und Dari zu übersetzen. Beide Entscheidungen wurden gemeinsam mit der Verein- und Projektleitung und der Betreuerin der Arbeit getroffen.

Der Übersetzungsprozess wurde vom Verein AFYA übernommen. Beide Sprachversionen wurden in Zusammenarbeit mit muttersprachlichen Mitarbeiter*innen des Vereins und zertifizierten Übersetzer*innen entwickelt. Beide Übersetzungen wurden über die Homepage *soscisurvey.de* implementiert, sodass die Möglichkeit bestand, den Fragebogen entweder auf Deutsch, Dari oder Arabisch zu beantworten. Die Erhebung fand zwischen Mai und Juli 2022 statt. In dem Zeitraum wurden drei Programme durchgeführt: eines auf Arabisch und zwei auf Dari.

Auf der ersten Seite des Fragebogens wurde den Teilnehmer*innen das Ziel und die ungefähre Dauer der Studie angegeben. Es wurde darüber aufgeklärt, dass alle Daten pseudonymisiert werden (bzw. wurde jedem Datensatz ein teilnehmerspezifisches Kennzeichen zugeordnet) und dass die Studienteilnahme anonym und freiwillig ist und jederzeit beendet werden kann. Die Teilnehmer*innen mussten ihr Einverständnis zur Teilnahme an der Studie geben und bestätigen, dass sie volljährig waren. Drei Versionen desselben Fragebogens wurden erstellt, da zu den verschiedenen Zeitpunkten einige Anpassungen nötig waren (z.B. wurde bei T1 nach der Teilnahme an den verschiedenen Programmeinheiten gefragt, und bei T1 und T2 den Teilnehmer*innen Fragen zur Zufriedenheit mit dem Programm gestellt).

Stichprobe

Rekrutierung und Ausschlusskriterien. Die Rekrutierung der Teilnehmer*innen wurde in Zusammenarbeit mit den Trainer*innen vom Verein AFYA durchgeführt. Alle Teilnehmer*innen der drei oben erwähnten Gruppen wurden seitens der Trainer*innen dazu eingeladen, teilzunehmen.

Es wurden die Datensätze jener Teilnehmer*innen ausgeschlossen, welche nicht zu den drei verschiedenen Zeitpunkten an der Studie teilnahmen und ausschließlich einmal am ESP teilnahmen. Außerdem wurden Fälle aus der Erhebung ausgeschlossen, bei denen die Beantwortung später als die vorgenommene Frist (1 Woche nach dem eigentlichen T1) erfolgte.

Stichprobenbeschreibung. Trotz zahlreicher Erinnerungen war die Teilnahme geringer als erwartet. Insgesamt wurden 96 Datensätze gesammelt. Davon wurden alle Datensätze gelöscht, die vor der Beantwortung von einer der zwei Messinstrumente abgebrochen wurden. Nach Pseudonymisierung der Daten und Anwendung der Ausschlusskriterien resultierte eine Stichprobengröße von $N = 10$ Teilnehmer*innen.

Den folgenden deskriptiven Daten beziehen sich auf die Angaben der Teilnehmer*innen bei der ersten Erhebung. Mögliche Änderungen der Antworten wurden nicht miteinbezogen. Es ordneten sich alle Teilnehmer*innen dem weiblichen Geschlecht zu. Das durchschnittliche Alter der Teilnehmer*innen lag bei $M = 36.0$ Jahren ($SD = 6.2$, Range: 23–42). Die Teilnehmer*innen lebten im Durchschnitt seit $M = 6.9$ Jahren in Österreich ($SD = 5.3$, Range: 1–21). Weitere Charakteristika der Stichprobe sind in Tabelle 2 einzusehen.

Laut Angaben hatte keine/r der Teilnehmer*innen eine diagnostizierte psychische Störung. Von zehn Teilnehmer*innen gaben zwei an, alleinerziehend zu sein. Alle gaben an mit ihren Kindern in einem Haushalt zu wohnen. Die Kinder der Teilnehmer*innen waren zwischen 1 und 17 Jahren alt ($M = 8.8$, $SD = 4.6$). Dabei waren fünf Kinder (20%) jünger als 4 Jahren, eine Mehrheit von neun Kinder (36%) zwischen 5 und 9 Jahren alt, sieben Kinder (28%) zwischen 10 und 14 Jahren alt, vier Kinder (16%) zwischen 15 und 19 Jahren alt.

Zu T1, wurde nach der Teilnahme an den vier Einheiten des ESP gefragt. Neun Teilnehmer*innen gaben an, jedes Mal dabei gewesen zu sein, ein*e Teilnehmer*in nahm an drei Einheiten teil.

Tabelle 2*Charakteristika der Stichprobe der Teilnehmer*innen-Befragung*

Soziodemographische Variablen	<i>n</i>
Herkunftsland	
Afghanistan	2
Iran	1
Syrien	7
Bildungsgrad	
Kein Abschluss	1
Pflichtschulabschluss	1
Abgeschlossene Lehre/Berufsausbildung	2
Matura/(Fach-)Abitur	1
Fachhochschul-/Hochschulabschluss	4
Sonstiges	1
Anzahl an Kinder	
1	1
2	5
3	2
4	2
Beschäftigung	
Teilzeit	2
Nicht beschäftigt/Hausarbeit	8

Messinstrumente und erfragte Soziodemographische Daten

Die Erziehungskompetenz wird, wie von Naumann et al. (2007) empfohlen, multivariat erhoben. Für diese Forschungsarbeit relevant sind makroanalytische Selbstauskünfte. Diese bestehen im Allgemeinen aus Fragebögen, die Bereiche oder Stile der Elternschaft wie Wärme, Kontrolle, Autonomiegewährung, Grenzsetzung usw. erfassen. Zwei Messinstrumente wurden in Übereinstimmung mit den Zielen und Inhalten des Programms dafür ausgewählt. Nach einer Schilderung der erhobenen demografischen Daten, und der

Erfassung der Zufriedenheit der Teilnehmer*innen mit dem Programm wird auf diese Messinstrumente näher eingegangen.

Soziodemografische Daten. Wie in der Stichprobenbeschreibung verdeutlicht, wurden im Verlauf der Teilnehmer*innen-Befragung demografische Daten wie das Gender (*männlich, weiblich, divers*), das Alter und die höchste abgeschlossene Ausbildung (*kein Abschluss, Pflichtschulabschluss, abgeschlossene Lehre/Berufsausbildung, Matura/(Fach-)Abitur, Fachhochschul-/Hochschulabschluss, Sonstiges*) erfasst. Außerdem wurde das Herkunftsland und die Dauer des Aufenthalts in Österreich der Teilnehmer*innen erhoben. Anschließend wurden Daten zu Anzahl und Alter der Kinder erhoben, sowie über ihre Wohnsituation (im selben Haushalt; *Ja, Nein, Teilweise*). Zuletzt wurde den Teilnehmer*innen gefragt, ob sie alleinerziehend sind und ob sie zum Zeitpunkt der Erhebung eine diagnostizierte psychische Störung hatten.

Zufriedenheit der Teilnehmer*innen mit dem Programm. Auch die Zufriedenheit der Teilnehmer*innen mit dem Programm wurde im Rahmen der Teilnehmer*innen-Befragung untersucht. Diese wurde zu T1 und zu T2 mit drei Items untersucht: (a) „Meine Erwartungen am Eltern Stärken Programm wurden erfüllt“; (b) „Das Eltern Stärken Programm wird mir dabei helfen, mit meinem Kind/meinen Kindern besser umzugehen“; (c) „Ich würde das Eltern Stärken Programm an Freund*innen oder Verwandte empfehlen“. Eine 6-stufige Antwortskala wurde verwendet (1 = *stimme gar nicht zu*, 6 = *stimme völlig zu*). Die erhobenen Werte wurden in einem Gesamtwert summiert. Höhere Werte stehen für eine größere Zufriedenheit mit dem Elternprogramm. Der Wertebereich dieser Variable liegt zwischen 3 und 18.

Parental Sence of Competence Scale (PSOC), Kurzversion. Zwei Messinstrumente wurden zur Erfassung der Erziehungskompetenz der Teilnehmer*innen eingesetzt. Als erstes eine Kurzversion der Parenting Sense of Competence Scale (Johnston & Mash, 1989). Die PSOC ist ein weit verbreitetes Instrument zur Messung der elterlichen Selbstwirksamkeit. Sie ermöglicht die Erfassung spezifischer Aspekte der Wahrnehmung in der Elternrolle, insbesondere der Zufriedenheit (bzw. Unzufriedenheit) sowie des elterlichen Erlebens von Selbstwirksamkeit in der Erziehung (Lösel et al., 2003). Der Originalfragebogen beinhaltet 17 Items und zwei Dimensionen: Die Dimension *Zufriedenheit* besteht aus neun, die Dimension *Selbstwirksamkeit* besteht aus acht Items (Ohan et al., 2000). Eine 6-stufige Skala wurde verwendet (1 = *stimme gar nicht zu*, 6 = *stimme völlig zu*). Der Gesamtwert wird aus die

Summe aller—teils umkodierten—Items gebildet und entspricht dem elterlichen Erleben von Selbstwirksamkeit und Zufriedenheit in der Erziehung (Lösel et al., 2003). In einer Validierungspublikation betrug die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) $\alpha = .75$ für die Skala *Zufriedenheit*, $\alpha = .76$ für die *Selbstwirksamkeit* und $\alpha = 0.79$ für den Gesamtwert (Johnston & Mash, 1989). In einer weiteren Studie wurde die Validität der PSOC anhand von signifikanten Korrelationen mit der Child Behavior Checklist (CBCL) bestätigt (vgl. Johnston & Mash, 1989). Die Konstruktvalidität des PSOC wurde bei einer Stichprobe von Müttern von Kleinkindern bestätigt (Karp et al., 2015).

In dieser Forschungsarbeit wurde eine deutschsprachige Kurzversion der PSOC als Ausgangspunkt für die Übersetzungen verwendet (Kabakci-Kara, 2009; Lösel et al., 2003). Diese besteht aus 8 Items, mit 4 Items pro Skala. Der Wertebereich beider Skalen liegt zwischen 4 und 24. Aufgrund der geringen erreichten Stichprobengröße pro Sprachgruppe konnten die internen Konsistenzen nicht gemessen werden. Es konnte keine Validierungspublikation zu dieser deutschsprachigen Kurzversion der PSOC gefunden werden.

Parenting Scale (PARS), Kurzversion. Als zweites Messinstrument zur Erfassung der Erziehungskompetenz der Teilnehmer*innen wurde die Kurzversion der Parenting Scale (Arnold et al., 1993) eingesetzt. Die PARS dient der Erfassung dysfunktionaler Erziehungsstile, die mit externalisierendem kindlichem Problemverhalten in Verbindung stehen (Petermann & Petermann, 2006). Die originale Version des Fragebogens umfasst 30 Items, wobei ein einzelnes Item zwei konträre Positionen beschreibt, die Eltern in Bezug auf ihr Erziehungsverhalten einnehmen können. Eine 7-stufige Likert-Skala wird verwendet, um einzuschätzen, zu welcher von den zwei Reaktionsmöglichkeiten man tendiert. Drei Skalen werden erfasst: *Überreaktion*, *Nachgiebigkeit* und *Zerreden* (Lösel et al., 2003). Die Skala *Überreaktion* umfasst zehn Items, die sich auf Reizbarkeit, Unbeherrschtheit und verbale bzw. körperliche Aggressivität beziehen. Die Skala *Nachgiebigkeit* umfasst elf Items, die wiedergeben, inwieweit das Erziehungsverhalten durch inkonsequente Reaktionen auf ungezogene kindliche Verhaltensweisen gekennzeichnet ist. Die Skala *Zerreden* besteht aus sieben Items, die verbale Reaktionen auf kindliches ungezogenes Verhalten beinhalten, und die sich in weitschweifigen und häufig ineffektiven Diskussionen äußern. Der Gesamtwert aller Items stellt einen globalen Wert für dysfunktionales Erziehungsverhalten dar. In der Originalpublikation ergab sich eine interne Konsistenz von $\alpha = .83$ für die Skala

Nachgiebigkeit, $\alpha = .82$ für die Skala *Überreaktion*, $\alpha = .63$ für die Skala *Zerreden* und $\alpha = .84$ für den Gesamtwert (Arnold et al., 1993). In dieser Studie lagen die Test-Retest-Reliabilitäten (nach 2 Wochen Abstand) bei $r_{tt} = .83$ für die Skala *Nachgiebigkeit*, $r_{tt} = .82$ für die Skala *Überreaktion*, $r_{tt} = .79$ für die Skala *Zerreden* und $r_{tt} = .84$ für den Gesamtwert.

Die in dieser Forschungsarbeit als Grundlage für die Übersetzungen verwendete Kurzversion basiert sowohl auf der Zweifaktorenlösung einer 13-Items langen Kurzform (Miller, 2001, zitiert nach Lösel et al., 2003) als auch auf eine deutschsprachige Version der PARS (Lösel et al., 2003). Die verwendete Kurzfassung, besteht aus 15 Items und erfasst zwei Faktoren (Kabakci-Kara, 2009). Es konnte keine Validierungspublikation zu dieser deutschsprachigen Kurzversion der PSOC gefunden werden. Die Faktoren *Nachgiebigkeit* und *Überreaktion* werden mit jeweils sieben und acht Items gemessen. Somit liegt der Wertebereich der Skala *Nachgiebigkeit* zwischen 7 und 49, und der Wertebereich der Skala *Überreaktion* zwischen 8 und 56. Bei dem Messinstrument konnten aufgrund der geringen erreichten Stichprobengröße keine internen Konsistenzen gemessen werden.

Datenanalyse

Für die Aufbereitung und die statistische Analyse der erhobenen Daten wurde die Software IBM SPSS Statistics (Version 26) verwendet. Aufgrund der kleinen Stichprobe konnte keine inferenzstatistische Berechnungen durchgeführt werden, sondern nur eine deskriptive Datenanalyse. Die Häufigkeitsverteilungen werden pro Erhebungszeitpunkt und interessierende Variable (PSOC- und PARS-Skalenwerte) ermittelt.

Nebenuntersuchung: Expert*innen-Interviews

Untersuchungsdesign

Expert*innen-Interviews wurden mit den Trainer*innen des Programms durchgeführt, um den Untersuchungsgegenstand besser zu erfassen, bzw. mehr über die konkrete Umsetzung des Programms zu erfahren. Sie folgen einer qualitativen und explorativen Herangehensweise und zielen auf eine detaillierte Beschreibung des interessierenden Sachverhalts ab (Döring & Bortz, 2016). Die Nebenuntersuchung ermöglicht es, die Ergebnisse der Hauptuntersuchung interpretativ einzuordnen und gleichzeitig eine wichtige Anspruchsgruppe miteinzubeziehen. Außerdem wurde es als notwendig erachtet, Informationen über Themen wie die tatsächliche Durchführung des Programms, die dabei aufgetretenen Schwierigkeiten und darüber, wie die Teilnehmer*innen das Programm aufnahmen, zu erfassen. Durch Ihre Mitarbeit im Rahmen des ESP und deren Erfahrung als

interkulturelle Elterntainer*innen, haben Trainer*innen eine exklusive Stellung im untersuchten Kontext. Die Expert*innen-Interviews ermöglichen es, ihr Wissen zu erschließen (Gläser & Laudel, 2010). Zum Zeitpunkt der Untersuchungsplanung hatten drei Gruppen mit acht bis zehn Teilnehmer*innen stattgefunden, die jeweils von zwei Trainer*innen geleitet wurden. Eine Gruppe wurde auf Arabisch geleitet, eine andere auf Tschetschenisch und eine letztere auf Dari. Diese Sprachen entsprechen den Muttersprachen der Trainer*innen und Teilnehmer*innen.

Rekrutierung und Stichprobenbeschreibung

Als Expert*innen wurden Trainer*innen definiert, die sowohl von April bis Oktober 2021 eine von der Elternwerkstatt angebotene Ausbildung als zertifizierten interkulturellen Elterntainer*innen abgeschlossen, als auch eine Gruppe im Rahmen vom ESP geleitet hatten. Die Leitung von AFYA stellte eine weitere Bedingung für die Teilnahme an den Interviews: Die Expert*innen sollten Festangestellte des Vereins sein. Trainer*innen mit Werkverträgen wurden somit aus dieser Nebenuntersuchung ausgeschlossen.

Dies ergab eine Stichprobe von vier Frauen, zwischen 36 und 59 Jahre alt. Während alle in Österreich im Sozialbereich tätig waren, hatten sie zuvor in ihrem Heimatland in verschiedenen Branchen Ausbildungen abgeschlossen (aus dem Rechts-, Pharmazie- und Chemiebereich). Die Expert*innen lebten seit 5 bis 18 Jahren in Österreich.

Untersuchungsinstrument

Um dem Vorhaben nachzukommen, wurden offene, halb-strukturierte Leitfadeninterviews als Erhebungsverfahren verwendet. Eine wenig strukturierte qualitative Herangehensweise eignet sich besonders gut zur Untersuchung von explorativen Fragestellungen (Döring & Bortz, 2016). Außerdem entsprechen halb-strukturierte Leitfadeninterviews der Norm bei Expert*innen-Interviews (Gläser & Laudel, 2010). Damit soll sichergestellt werden, dass alle relevanten Themen behandelt werden und dass die Antworten der Trainer*innen vergleichbar sind. Die Fragen wurden anhand der theoretischen Beschäftigung mit dem Forschungsgegenstand und der Fragestellungen der Nebenuntersuchung entwickelt (Döring & Bortz, 2016). Außerdem bestand die Möglichkeit, die Interview-Fragen zur besseren Verständigung während des Interviews umzuformulieren. Das war besonders wichtig, da die Interviews auf Deutsch durchgeführt wurden und die Expert*innen nicht fließend Deutsch sprechen konnten. Es wurde vor jedem Interview explizit formuliert, dass die Interviewpartner*innen die Möglichkeit hatten, bei

Schwierigkeiten Fragen zu stellen. Außerdem wurde den Expert*innen angeboten, den Leitfaden im Voraus zugeschickt zu bekommen, um Verständnisschwierigkeiten während des Interviews zu vermeiden.

Nach einer kurzen Einleitung und einem Dank für die Teilnahme wurden soziodemographische Daten erfragt. Darunter fallen das Alter, Gender, Bildung, Herkunftsland und die Aufenthaltszeit in Österreich. Es wurden Fragen zur Ausbildung als zertifizierte/r interkulturelle/r Elterntainer*in und zur Mitarbeit beim ESP gestellt. Damit sollte sichergestellt werden, dass die Voraussetzungen zur Interviewteilnahme erfüllt wurden, bzw. dass die erwartete Expertise gegeben war. Im Anschluss folgten die Fragen des erwähnten Interviewleitfadens. Der Leitfaden umfasst zehn Fragen, die in Anhang B einsehbar sind. Es werden u.a. Fragen über deren Erfahrungen als Trainer*innen gestellt, über die Erziehungskompetenz der Teilnehmer*innen und über die Erziehungskompetenzen, die durch das Programm erworben werden können. Schließlich wurde die befragte Person eingeladen, weitere Themen anzusprechen, die sie im Rahmen der Studie für interessant hielt und die noch nicht angesprochen worden waren.

Ablauf

Die Trainer*innen, die alle Voraussetzungen erfüllten, wurden per Mail kontaktiert und ausführlich über den Inhalt der Untersuchung unterrichtet. Eine Einwilligungserklärung wurde zugeschickt und von ihnen vor dem Interviewtermin unterschrieben. Sie wurden darüber informiert, dass sie das Interview jederzeit abbrechen können und das Recht haben, die Einwilligung zur Teilnahme an der Befragung zu widerrufen. Außerdem wurden sie darüber informiert, dass die Interviews aufgezeichnet werden, dass die Transkripte anonymisiert und die Audiodateien zum Projektende gelöscht werden. Alle Trainer*innen waren einverstanden, an den Interviews teilzunehmen. Die Interviews fanden im Zeitraum zwischen dem 13. Jänner und 11. Februar 2022 statt. Drei davon wurden online per Zoom durchgeführt, eins erfolgte vor Ort in den AFYA-Räumlichkeiten. Die Interviews dauerten zwischen 20 und 50 Minuten und wurden für die Auswertung mit einem Handy aufgezeichnet. Zu Beginn des Interviews wurde nochmals darauf hingewiesen, was mit der Aufzeichnung des Interviews geschieht. Daraufhin wurde die Aufnahme begonnen.

Auswertung

Die Interviews wurden in Form eines Transkripts verschriftlicht. Für die Erstellung und Auswertung der Transkripte wurde die Software MAXQDA 2022 (VERBI Software, 2021)

verwendet. Dabei wurden die Regeln einer Teiltranskription der Daten befolgt: Nur die für das Forschungsproblem besonders relevanten Passagen wurden wortwörtlich verschriftlicht, und sonstigen Gesprächspassagen wurden von der Forscherin in eigenen Worten zusammengefasst (Döring & Bortz, 2016). Eine Volltranskription wurde ausgeschlossen, um ein angemessenes Verhältnis zum Erkenntniswert beizubehalten.

Zur Auswertung der Expert*innen-Interviews wurde eine qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) durchgeführt. Sie wird mit dem Ziel angewendet, unklar gebliebene Themenkreise zu ergänzen. Sie sollte aber auch dazu dienen, die Plausibilität interpretierter statistischer Zusammenhänge der Teilnehmer*innen-Befragung zu überprüfen. Die Qualitative Inhaltsanalyse ist eine Auswertungsmethode zu einer qualitativ-orientierten kategoriengeleiteten Textanalyse (Mayring & Fenzl, 2019). Sie zeichnet sich durch ein systematisches und regelgeleitetes Vorgehen aus. Die Transkripte werden mithilfe von Kategorien ausgewertet, die hierarchisch einem Kategoriensystem zugeordnet werden können.

In dieser Forschungsarbeit wurde die Technik der inhaltlichen Strukturierung auf die transkribierten Daten angewendet (Mayring, 2015). Sie ermöglicht es, bestimmte Themen und Inhalte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen. Transkripte werden paraphrasiert und in Kategorien (und Subkategorien) zusammengefasst, die inhaltlich auf einer Bedeutungsebene miteinander zusammenhängen. Das Kategoriensystem wird während der Analyse überarbeitet, in ein Wechselverhältnis zwischen theoretischem Hintergrund und Datenmaterial. Auf der Grundlage des theoretischen Hintergrundes, der formulierten Fragestellungen und des Interviewleitfadens wurden Kategorien deduktiv gebildet, die im Laufe der Auswertung durch die Antworten der Expert*innen induktiv bearbeitet wurden. Das entstandene finale Kategoriensystem umfasst 8 Kategorien und 10 Subkategorien. Der in Tabelle 1 dargestellte Überblick des Kategoriensystems ist ausführlicher in Anhang C einsehbar.

Ergebnisse

Hauptuntersuchung: Ergebnisse der Teilnehmer*innen-Befragung

Fehlende Werte

Unter den Antworten der erhaltenen Stichprobe fehlte eine Antwort zu T1 auf ein Item des PARS-Fragebogens. Da der/die Teilnehmer*in zu T0 und T2 dieselbe Antwort angegeben hatte, wurde diese Antwort imputiert (Döring & Bortz, 2016).

Tabelle 1*Kategoriensystem der Expert*innen-Interviews*

Kategorien	Subkategorien
Definition von Erziehungskompetenz	
Erziehungskompetenz der Teilnehmer*innen	Kommunikation und Erziehungsverhalten Wahrnehmung der Elternrolle
Gewünschte Inhalte der Teilnehmer*innen	
Zufriedenheit der Teilnehmer*innen	Allgemeine Zufriedenheit Spezifische Zufriedenheit
Schwierigkeiten	Umsetzungsschwierigkeiten Verständnis- und Anwendungsschwierigkeiten der Teilnehmer*innen
Interessante Inhalte für die Teilnehmer*innen	
Veränderungen in der Erziehungskompetenz	Berichtete Veränderungen der Erziehungskompetenz Erwartete Veränderungen in der Erziehungskompetenz
Kulturkompetenz der Trainer*innen	Sprache und Kommunikation Einsatz von kulturspezifisches Wissen und geteilte Erfahrungen

Deskriptive Datenanalyse

Eine deskriptive Datenanalyse wurde durchgeführt (Döring & Bortz, 2016). Bei T1 und T2 antworteten alle Teilnehmer*innen entweder auf Arabisch ($n = 7$) oder auf Dari ($n = 3$). Allerdings antwortete bei T0 ein*e Teilnehmer*in auf Deutsch (Arabisch: $n = 7$, Dari: $n = 2$). Die Häufigkeitsverteilungen pro interessierender Variable und Erhebungszeitpunkt sind in Tabelle 3 einzusehen. Für alle Skalen und Messzeitpunkte gilt $N = 10$.

Tabelle 3*Deskriptive Statistik der untersuchten Variablen zu den drei Messzeitpunkten*

Variablen	Range	<i>Md</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
PSOC				
Zufriedenheit				
T0	4–21	11.5	12.0	4.6
T1	9–19	13.0	13.3	3.6
T2	7–20	12.5	13.8	4.3
Selbstwirksamkeit				
T0	15–24	18.5	19.2	2.9
T1	17–24	20.5	20.4	2.4
T2	19–23	20.0	20.4	1.3
PARS				
Nachgiebigkeit				
T0	14–34	26.5	25.6	6.9
T1	16–40	27.0	27.1	6.5
T2	13–35	24.0	23.2	6.3
Überreaktion				
T0	14–47	23.0	26.5	10.4
T1	14–34	22.0	22.9	7.4
T2	12–38	21.5	22.6	8.2
Zufriedenheit				
T1	15–18	16.5	16.7	1.3
T2	14–18	15.0	15.8	1.4

Aufgrund der geringen Stichprobengröße kann keine vertiefende Analyse der Daten durchgeführt werden. Allerdings lässt sich unter Berücksichtigung der Mittelwerte eine Steigerung der PSOC-Skala *Zufriedenheit* und eine Abnahme der PARS-Skala *Überreaktion* über die Messzeitpunkte beobachten. Des Weiteren steigt der Mittelwert der PSOC-Skala *Selbstwirksamkeit* zwischen T0 und T1 und bleibt zwischen T1 und T2 gleich. Der Mittelwert der PARS-Skala *Nachgiebigkeit* ist zu T1 höher und zu T2 niedriger als zu T0. Unter

Berücksichtigung der Mittelwerte ist außerdem eine Abnahme der Zufriedenheit der Teilnehmer*innen über das ESP zwischen T1 und T2 zu erkennen.

Zur weiteren Exploration der Daten zur Erziehungskompetenz der Teilnehmer*innen und Identifizierung von Ausreißern wurden Boxplots erstellt (Döring & Bortz, 2016). Diese sind in Anhang D einzusehen. Die Boxplots lassen erkennen, dass es drei Ausreißer in den erhobenen Daten gibt: zwei zur T1-Messung der PARS-Skala *Nachgiebigkeit* und eins zur T2-Messung der PSOC-Skala *Selbstwirksamkeit*.

Nebenuntersuchung: Ergebnisse der Expert*innen-Interviews

Nachfolgend werden die Ergebnisse der Auswertung der Experteninterviews durch eine Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring präsentiert. Diese sind nach Kategorien und Subkategorien geordnet und bestehen aus einer Zusammenfassung der in den vier Interviews paraphrasierten Materialien (Mayring, 2015).

Definition von Erziehungskompetenz

Der Kategorie *Definition von Erziehungskompetenz* wurden Textteile zugeordnet, in denen die Trainer*innen ihr Verständnis von Erziehungskompetenz bzw. von Elternkompetenz thematisieren. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass aus ihrer Sicht Erziehungskompetenz im Zusammenhang mit einer guten Kommunikationsfähigkeit steht und auf der Fähigkeit der Eltern basiert, die Gefühle und Bedürfnisse ihrer Kinder zu erkennen und zu erfüllen. Allerdings sind die Definitionsversuche je nach Trainer*in unterschiedlich. Die Trainer*innen betonten meist nur eins der beiden Aspekte der obigen Zusammenfassung. Lediglich das Erkennen der Bedürfnisse der Kinder wurde von zwei Expert*innen thematisiert.

Erziehungskompetenz der Teilnehmer*innen

Die Kategorie *Erziehungskompetenz der Teilnehmer*innen* umfasst alle Textteile, in denen Trainer*innen ihre Einschätzung der Erziehungskompetenz der Teilnehmer*innen thematisieren. Diese bezieht sich auf die Erziehungskompetenz vor dem Programm. Die Kategorie lässt sich in zwei Subkategorien unterteilen: *Kommunikation und Erziehungsverhalten* und *Wahrnehmung der Elternrolle*.

Kommunikation und Erziehungsverhalten. Dieser Subkategorie wurden alle Transkriptteile zugeordnet, in denen Trainer*innen das von ihnen eingeschätzte Kommunikations- und Erziehungsverhalten der Teilnehmer*innen thematisieren. In Bezug auf die Kommunikation der Programmteilnehmer*innen mit ihren Kindern wird von drei

Trainer*innen die Schwierigkeit thematisiert, den Kindern genügend Raum zu geben um ihre Meinung zu äußern. Eine Expertin berichtet, dass die Teilnehmer*innen oft sofort auf einen Satz reagieren würden, ohne zuzuhören oder nachzufragen. Außerdem entstehen sogenannte Kommunikationssperren, wenn die Eltern z.B. so viele Fragen stellen, dass die Kinder daran gehindert werden, spontan zu erzählen. Nach Einschätzung der Trainer*innen wird gewaltfreie Kommunikation kaum eingesetzt, sondern mit vielen der Kindern geschimpft. In zwei Einzelfällen wird von einer Expertin einerseits über einen unangemessenen Umgang mit Belohnungen und Geschenken einer Teilnehmerin berichtet, andererseits über körperliche Gewalt des Ehemannes einer Programmteilnehmerin gegen ihre Kinder. Drei Expert*innen sprechen über die notwendige Anpassung des Erziehungsverhaltens der Teilnehmer*innen an die österreichische Kultur.

Wahrnehmung der Elternrolle. Dieser Subkategorie wurden alle Transkriptteile zugeordnet, in denen Trainer*innen thematisieren, wie ihrer Ansicht nach die Teilnehmer*innen ihre Rolle als Eltern wahrnehmen. Die Teilnehmer*innen wurden als teilweise sehr belastet in ihrer Elternrolle beschrieben. Alle Trainer*innen berichten über Schwierigkeiten der Teilnehmer*innen im Umgang mit ihren Kindern. Gefühle von Hilflosigkeit, Stress und Traurigkeit wurden ihnen zugeschrieben. Die negativen Kindheitserfahrungen der Teilnehmer*innen selbst werden als Belastungsfaktor ihres Elternseins thematisiert. Aufgrund ihres Migrationshintergrundes und der damit verbundenen Verkleinerung ihres familiären Umfelds fühlen sich die Teilnehmer*innen aus Sicht der Trainer*innen oft einsam und unzureichend unterstützt. Laut zwei Expert*innen erleben sie Schwierigkeiten in der Anpassung an die neue Kultur: Sie sehen sich mit der Tatsache konfrontiert, dass sie ihr gewohntes Erziehungsverhalten ändern müssen und haben Schwierigkeiten mit dem wachsenden Wunsch nach Unabhängigkeit ihrer Kinder umzugehen.

Gewünschte Inhalte der Teilnehmer*innen

Der Kategorie *Gewünschte Inhalte der Teilnehmer*innen* wurden Textteile zugeordnet, in denen die Expert*innen Themen ansprechen, die sich die Teilnehmer*innen zu Beginn des Programms gewünscht haben. Der Wunsch der Teilnehmer*innen, über sexuelle Aufklärung von Kindern zu reden, wird zwei Mal thematisiert. Ebenso wird der Wunsch thematisiert, mehr über gesunde Ernährung zu erfahren. Eine Expertin berichtete vom allgemeinen Wunsch, eine bessere Kommunikation und ein besseres Verständnis im

Umgang mit Kindern und Jugendlichen in der Pubertät zu lernen. Eine weitere Trainerin thematisierte den Wunsch der Teilnehmer*innen, ihr Erziehungsverhalten an moderne Erziehungstechniken nach österreichischen Standards anzupassen.

Zufriedenheit der Teilnehmer*innen

Der Kategorie *Zufriedenheit der Teilnehmer*innen* sind Textteile zugeordnet worden, die die Zufriedenheit der Teilnehmer*innen über das ESP zum Thema haben. Diese wird in zwei Subkategorien unterteilt: *Allgemeine Zufriedenheit* und *Spezifische Zufriedenheit*.

Allgemeine Zufriedenheit. Dieser Subkategorie wurden alle Textteile zugeordnet, in denen die Trainer*innen die allgemeine Zufriedenheit der Teilnehmer*innen über das Programm thematisieren. Alle Trainer*innen berichten von einer hohen bis sehr hohen Zufriedenheit aller Teilnehmer*innen.

Spezifische Zufriedenheit. Dieser Subkategorie wurden alle Textteile zugeordnet, in denen die Trainer*innen eine spezifische Un-/Zufriedenheit der Teilnehmer*innen über das Programm thematisieren. Zwei Trainer*innen berichten von der Möglichkeit für die Teilnehmer*innen, Kontakte mit anderen Müttern zu knüpfen und sich über Erziehungsschwierigkeiten auszutauschen. Die Teilnehmer*innen waren zufrieden, neue Erziehungsmodelle lernen zu können und zeigten hohes Interesse an den Inhalten des ESP. Laut Aussagen der Trainer*innen äußerten mehrere Teilnehmer*innen den Wunsch, das Programm fortzusetzen oder zu wiederholen. Dies wurde von den Trainer*innen sowohl im Zusammenhang mit dem hohen Interesse, als auch im Zusammenhang mit der Kritik, dass vier Sitzungen zu wenig seien, thematisiert.

Schwierigkeiten

Die Kategorie Schwierigkeiten umfasst alle Textteile, in denen Trainer*innen Schwierigkeiten thematisieren, auf die sie oder die Teilnehmer*innen vor und während des Programms gestoßen sind. Sie unterteilt sich in die zwei Subkategorien:

Umsetzungsschwierigkeiten und *Verständnis- und Anwendungsschwierigkeiten der Teilnehmer*innen*.

Umsetzungsschwierigkeiten. Die Subkategorie *Umsetzungsschwierigkeiten* umfasst alle Textteile, in denen Trainer*innen Aspekte thematisieren, die die geplante Umsetzung vom Programm erschwerten. Alle Trainer*innen berichten von einem Mangel an Zeit. Sie geben jedes Mal als Grund dafür an, dass die Rollenspiele zu viel Zeit in Anspruch nahmen. Dadurch konnten nicht alle Inhalte des Programms besprochen werden. Auf emotionaler

Ebene berichtet eine Trainerin von ihren Schwierigkeiten, mit den belastenden Erfahrungen der Teilnehmer*innen umzugehen. Einige praktische Schwierigkeiten der Teilnehmer*innen erschwerten die Umsetzung des Programms für die Trainer*innen. Dazu zählen Schwierigkeiten, eine Adresse zu finden, zu lesen und zu schreiben, pünktlich zu sein, oder im Umgang mit sozialen Medien. Teilweise sind die Teilnehmer*innen mit ihren Kindern gekommen, was eine zusätzliche Herausforderung für die Trainer*innen bedeutete.

Verständnis- und Anwendungsschwierigkeiten der Teilnehmer*innen. Die Subkategorie *Verständnis- und Anwendungsschwierigkeiten der Teilnehmer*innen* umfasst alle Textteile, in denen Trainer*innen Schwierigkeiten der Teilnehmer*innen thematisieren, die Inhalte des Programms zu verstehen oder anzuwenden. Alle Trainer*innen sind sich darin einig, dass die praktische Umsetzung der Theorie durch die Rollenspiele schwer für die Teilnehmer*innen war. Dabei war es für die Teilnehmer*innen herausfordernd, die Kinder diskutieren und ihre Meinung sagen zu lassen oder geduldig zu bleiben. Zwei Trainer*innen berichten, dass die Inhalte leicht zu verstehen waren. Dagegen berichtet eine Expertin von Verständnis- und Anwendungsschwierigkeiten bzgl. der Ich- und Du-Botschaften, einen Ansatz zur authentischen und gewaltfreien Kommunikation.

Interessante Inhalte für die Teilnehmer*innen

Der Kategorie *Interessante Inhalte für die Teilnehmer*innen* sind Textteile zugeordnet worden, in denen Trainer*innen die Programminhalte thematisieren, die für die Teilnehmer*innen besonders interessant und hilfreich waren oder von ihnen selbstständig (außerhalb des Programms) ausprobiert wurden. Zu den für die Teilnehmer*innen interessanten Inhalten zählen vor allem die verschiedenen Ansätze zur Kommunikation (z.B. aktives Zuhören und gewaltfreie Kommunikation). Die Rollenspiele wurden erwähnt als eine beliebte und wichtige Übung, um die Inhalte selbst auszuprobieren. Die Familienkonferenz, definiert als eine Methode, um Konflikte innerhalb der Familie anzugehen und die Eltern-Kind-Kommunikation zu verbessern, wurde von mehreren Teilnehmer*innen zu Hause ausprobiert und als wöchentliches Ritual eingesetzt.

Veränderungen in der Erziehungskompetenz

Die Kategorie *Veränderungen in der Erziehungskompetenz* umfasst alle Textteile, in denen Trainer*innen berichtete und erwartete Veränderungen der Erziehungskompetenz der Teilnehmer*innen thematisieren, die sie auf ihre Teilnahme am ESP zurückführen. Sie ist

in zwei Subkategorien unterteilt: *Berichtete Veränderungen in der Erziehungskompetenz* und *Erwartete Veränderungen in der Erziehungskompetenz*.

Berichtete Veränderungen der Erziehungskompetenz. Diese Subkategorie umfasst alle Textteile, in denen Trainer*innen thematisieren, wie sich die Erziehungskompetenz der Teilnehmer*innen durch das ESP konkret verändert hat. Diese Textteile basieren auf den Berichten der Teilnehmer*innen und auf Rückmeldungen ihrer Kinder, die den Trainer*innen weitererzählt worden sind. Laut Trainer*innen überschneiden sich die Berichte der Teilnehmer*innen selbst mit denen ihrer Kinder. Die Teilnehmer*innen seien ruhiger geworden bzw. würden weniger schimpfen und schreien. Sie seien stärker in Kontakt mit ihren Kindern bzw. würden mehr mit ihnen reden und besser zuhören. Diese Veränderungen wurden positiv von den Kindern bewertet.

Erwartete Veränderungen in der Erziehungskompetenz. Diese Subkategorie umfasst alle Textteile, in denen Trainer*innen thematisieren, welche Veränderungen sie bei der Erziehungskompetenz der Teilnehmer*innen durch das ESP erwarten. Eine bessere Kommunikation zwischen den Teilnehmer*innen und ihren Kindern wird von den Trainer*innen erwartet. Die Teilnehmer*innen sollten nach dem Programm weniger schimpfen und in der Lage sein, die Meinung ihrer Kinder zuzulassen. Es wird ein besseres Verständnis seitens der Eltern erwartet, was die Bedürfnisse und Wünsche ihrer Kinder betrifft. Aus Sicht der Trainer*innen sollten die Teilnehmer*innen nach dem Programm gerechter und geduldiger im Umgang mit ihren Kindern sein. Außerdem wird weniger Gewalt erwartet, sowohl durch vermehrtes Wissen über Kinderrechte, als auch durch ein größeres Verständnis für Kommunikation in der Erziehung.

Kulturkompetenz der Trainer*innen

Die Kategorie *Kulturkompetenz der Trainer*innen* umfasst alle Textteile, in denen Trainer*innen verschiedene Komponenten der im Rahmen des Programms eingesetzten Kulturkompetenz thematisieren. Sie unterteilt sich in zwei Subkategorien: *Sprache und Kommunikation* und *Einsatz von kulturspezifischem Wissen und geteilten Erfahrungen*.

Sprache und Kommunikation. Der Subkategorie *Sprache und Kommunikation* wurden alle Textteile zugeordnet, in denen Trainer*innen die Rolle ihrer eigenen sprachlichen Fähigkeiten bzw. ihrer Sprache und Kommunikation bei der Umsetzung vom ESP thematisieren. Den Expert*innen zufolge ermöglicht das Anbieten dieses Programms in der Muttersprache der Teilnehmer*innen, dass die Teilnehmer*innen die Informationen genau

verstehen. Außerdem hat die Verständigung in der Muttersprache einen einfacheren Beziehungsaufbau und ein tieferes Verständnis zwischen Trainer*innen und Teilnehmer*innen zur Folge. Drittens ermöglicht es den Austausch zwischen den Teilnehmer*innen. Dass dieses Programm für Eltern mit Flucht- und Migrationserfahrung in der Muttersprache der Teilnehmer*innen stattfinden kann, ist laut Trainer*innen eine Antwort auf einen gesellschaftlichen Bedarf.

Einsatz von kulturspezifischem Wissen und geteilten Erfahrungen. Dieser Subkategorie wurden alle Textteile zugordnet, in denen Trainer*innen ihren Einsatz von kulturspezifischem Wissen und geteilten Erfahrungen während des Programms thematisieren. Alle Trainer*innen berichten, dass sie aus der gleichen Kultur wie die Teilnehmer*innen stammen. Zwei Trainer*innen berichten über die Familienstruktur in der Kultur der Teilnehmer*innen und über die Rolle der Väter in diesen Familien. Sie teilen ihr Wissen darüber, welche Erziehungspraktiken in ihren Kulturen erwartet und als normal angesehen werden. Darauf basierend können sie einschätzen, welche Inhalte von den Teilnehmer*innen angewendet werden können und welche nicht. Eine Trainerin berichtet über die Skepsis einiger Teilnehmer*innen gegenüber Programminhalten und wie sie kulturspezifisches Wissen einsetzte, um diese Skepsis abzubauen. Sie erklärte den Teilnehmer*innen, inwiefern die Inhalte des ESP ihrer Kultur nicht fremd und sehr wohl einsetzbar sind. Drei Trainer*innen thematisieren ihren, mit den Teilnehmer*innen, geteilten Migrationshintergrund. In diesem Zusammenhang berichten sie über ihr Verständnis der Schwierigkeiten, mit denen die Teilnehmer*innen konfrontiert sein können, darüber was Migrationsstress ist und welche Auswirkungen er haben kann. Eine Expertin berichtet, mit den Teilnehmer*innen über Identität geredet zu haben, und darüber wie sich diese weiterentwickeln kann ohne einer Kultur untreu zu werden.

Diskussion

Interpretation der Ergebnisse

Erste und zweite Fragestellung: Erziehungskompetenz über die Zeit

Die erhobenen Daten ermöglichen eine Exploration der potenziellen Auswirkungen des ESP auf die Erziehungskompetenz der Teilnehmer*innen. Darauf basierend werden Hypothesen zur zeitlichen Entwicklung der Wahrnehmung der Elternrolle und des Erziehungsverhaltens der Teilnehmer*innen während des ESP und der darauffolgenden

Wochen aufgestellt. Diese Hypothesen basieren auf den Mittelwerten, da die erhobenen Daten keine extremen Ausreißer aufweisen.

Erste Fragestellung: Wahrnehmung der Elternrolle. In den erhobenen Daten konnte eine positive Entwicklung zur Wahrnehmung der Elternrolle der Teilnehmer*innen im untersuchten Zeitraum beobachtet werden. Dies steht in Übereinstimmung mit der in der Nebenuntersuchung thematisierten Verbesserung der Erziehungskompetenz der Teilnehmer*innen. Basierend auf den erhobenen Daten lassen sich folgende Hypothesen aufstellen: (a) Der Zufriedenheit der Teilnehmer*innen bezüglich deren Elternrolle folgt eine positive, lineare Entwicklung zwischen Beginn des Programms und 8 Wochen nach Ende des Programms ; (b) Das Erleben von Selbstwirksamkeit in der Erziehung der Teilnehmer*innen steigt während des Programms und konsolidiert sich in den folgenden 8 Wochen.

Aufgrund unterschiedlicher inhaltlicher Konzeptionen der Elternprogramme und der Verwendung unterschiedlicher Messinstrumente bei ähnlichen Wirksamkeitsuntersuchungen sind die jeweiligen Ergebnisse nur begrenzt vergleichbar. Man könnte die zu T1 erhobenen PSOC-SF-Werte mit denen von einer in Deutschland untersuchten Stichprobe von Müttern türkischer Herkunft nach einem Erziehungskompetenztraining vergleichen (Kabakci-Kara, 2009). Beide Stichproben zeigen vergleichbare Werte auf der *Zufriedenheit*-Skala. Allerdings war die *Selbstwirksamkeit* der Teilnehmer*innen des ESP zu jedem Zeitpunkt höher als die der Mütter türkischer Herkunft. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass in beiden Studien Fragebögen verwendet wurden, die nicht für die jeweiligen Kulturen adaptiert wurden. Nach Programmende des oben erwähnten Erziehungskompetenztrainings zeigten sich keine signifikanten Unterschiede in den PSOC-Gesamtwerten der Mütter aus der Trainings- und Kontrollgruppe. Eine andere Studie untersuchte die Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Eltern im Rahmen einer deutschen Triple-P-Programmevaluation (Naumann et al., 2007). Diese wurde in einer normativen Stichprobe zu drei Messzeitpunkten erfasst: vor dem Elterntaining, nach dem Elterntaining und ein Jahr nach Ende des Elterntainings. Die Selbstwirksamkeitsüberzeugung der teilnehmenden Mütter nahm während des Programms leicht zu und konsolidierte sich im darauffolgenden Jahr, allerdings ohne signifikante Ergebnisse zu erzielen. Diese Ergebnisse stimmten nicht mit einer Studie überein, in der die elterliche Selbstwirksamkeit und Zufriedenheit vor und zwei Monate nach einem Elternprogramm signifikant anstieg (Osman et al., 2017). Elternprogramme scheinen

unterschiedlich starke Auswirkungen auf die Selbstwirksamkeit und Zufriedenheit der teilnehmenden Eltern zu haben, was die Frage offen lässt, wie sich das ESP auf diese Variablen auswirkt. Den möglichen Effekt der Verwendung von verkürzten und nicht-validierten übersetzten Messinstrumenten sollte berücksichtigt werden. Allerdings ist zu beobachten, dass die allgemeine Richtung der erzielten Ergebnisse mit den in der Literatur gefundenen Ergebnissen übereinstimmt und auf einen positiven Effekt einer ESP-Teilnahme auf die Wahrnehmung der Elternrolle hinweist.

Zweite Fragestellung: dysfunktionales Erziehungsverhalten. In den erhobenen Daten konnte eine allgemeine Verringerung dysfunktionaler Erziehungsstile beobachtet werden, die mit externalisierendem kindlichem Problemverhalten in Verbindung stehen. Basierend auf den erhobenen Daten, lassen sich folgende Hypothesen aufstellen: (a) Die Tendenz der Teilnehmer*innen zur Überreaktion folgt einer negativen, linearen Entwicklung zwischen Beginn des Programms und den folgenden 8 Wochen nach Ende des Programms; (b) Die Tendenz der Teilnehmer*innen zur Nachgiebigkeit steigert sich während des Programms, und verringert sich in den folgenden 8 Wochen.

Die hohen Werte der Skala *Nachgiebigkeit* zu T1 stimmen nicht mit den Ergebnissen der Nebenuntersuchung bezüglich der berichteten Verbesserungen der Erziehungskompetenz überein. Diese könnten dadurch erklärt werden, dass es zu diesem Zeitpunkt zwei Ausreißer in den Daten gibt, wie in der Abbildung D4 in Anhang D einzusehen ist. Die hohen Werte der Skala *Nachgiebigkeit* zu T1 mögen auch daran liegen, dass die im Elternprogramm erlernten Kommunikationstechniken erst dann angemessen eingesetzt wurden, als die Teilnehmerinnen Erfahrung gewonnen hatten. In einer deutschen Triple-P-Programmevaluation wurde die Tendenz zu dysfunktionalem Erziehungsverhalten in Disziplinierungssituationen zu den drei Messzeitpunkten untersucht (Naumann et al., 2007). Diese Tendenz, gemessen mit dem PARS-Gesamtwert, nahm bei den teilnehmenden Müttern ab: Eine signifikante Abnahme während des Programms hielt sich bis zu einem Jahr nach Ende des Programms konstant. Der Unterschied zwischen diesen beiden Studien könnte darauf zurückzuführen sein, dass das Triple-P-Programm länger dauert (T1 wurde 6 Monate nach T0 festgelegt) und daher unerwartete kurzfristige Effekte nicht gemessen wurden. Die unerwarteten Ergebnisse dieser Forschungsarbeit sind somit neben der geringen Stichprobengröße vermutlich auf Programmmerkmale zurückzuführen. Die allgemeine Richtung der erzielten Ergebnisse stimmt mit den in der Literatur gefundenen

Ergebnissen überein und weist auf einen positiven Effekt des Programms auf die Anwendung dysfunktionaler Erziehungsverhaltens der Teilnehmer*innen hin.

Dritte Fragestellung: Zufriedenheit der Teilnehmer*innen

Die dritte Fragestellung widmet sich der Zufriedenheit der Teilnehmer*innen über das Programm. Ergebnisse der Teilnehmer*innen-Befragung werden herangezogen. Die untersuchten Teilnehmer*innen des ESP berichten alle von einer hohen bis sehr hohen Zufriedenheit mit dem Programm über den Zeitraum der Befragung. Die Zufriedenheit lässt sich auf drei Ursachen zurückführen: Die Erwartungen der Teilnehmer*innen wurden erfüllt; die Teilnehmer*innen denken, dass das Programm ihnen helfen wird, mit ihren Kindern besser umzugehen; und die Teilnehmer*innen erklären sich dafür bereit, den ESP weiterzuempfehlen. Allerdings lässt sich eine leichte Abnahme der Zufriedenheit in den 8 Wochen nach Ende des Programms beobachten. Darauf basierend werden folgende Hypothesen aufgestellt, die sich jeweils auf eine andere Unterfrage beziehen: (a) Die Teilnehmer*innen berichten über einer hohen Zufriedenheit über das Programm ; (b) Die Zufriedenheit der Teilnehmer*innen über das Programm reduziert sich in den 8 Wochen nach Ende des Programms. Man könnte vermuten, dass die Zufriedenheit aufgrund eines Erinnerungsbias sinkt, und/oder aufgrund einer Konfrontation mit der Realität. Insbesondere könnte man sich fragen, ob die Anwendung neuer Erziehungstechniken nicht dazu führt, dass später Schwierigkeiten auftauchen, die vorher nicht aufgetreten sind und für die sich die Eltern nicht ausreichend vorbereitet fühlen.

Vierte Fragestellung: Programmumsetzung

Die vierte Fragestellung wurde mit dem Ziel formuliert, den Untersuchungsgegenstand genauer zu erfassen. Die Umsetzung des ESP wird aus Sicht der Trainer*innen untersucht, basierend auf den Erfahrungen mit den ersten Teilnehmer*innen-Gruppen. Diese Fragestellung wird anhand ihrer Unterfragen beantwortet. Die gesammelten Daten dienen je nach Kategorien zur Beantwortung verschiedener Unterfragen. Die Ergebnisse anderer Studien werden zur besseren Interpretation herangezogen.

Eine erste Unterfragestellung wurde zur Beschreibung der Erziehungskompetenz der Teilnehmer*innen aus Sicht der Trainer*innen formuliert. Ihre Beantwortung erfolgt mithilfe der Kategorien *Definition von Erziehungskompetenz* und *Erziehungskompetenz der Teilnehmer*innen*. Auf der Frage nach der allgemeinen Erziehungskompetenz der Teilnehmer*innen vor dem Programm wurden verschiedene negative Aspekte der

Trainer*innen erwähnt. In Bezug auf ihre Kommunikation und ihr Erziehungsverhalten wird aus Sicht der Trainer*innen den Kindern nicht genug Raum gegeben und gewaltfrei mit ihnen kommuniziert. Sie beschreiben die Wahrnehmung ihrer Rolle als Eltern von Stress und Gefühlen der Hilflosigkeit belastet. Der Migrationshintergrund wird als Belastungsfaktor auf die Erziehungskompetenz beschrieben: Eine Anpassung des Erziehungsverhaltens an die neue Kultur wird von ihnen erwartet, wobei sie weniger Unterstützung durch die Verkleinerung des familiären Umfelds bekommen. Es wurden keine positiven Aspekte in Bezug auf ihre Erziehungskompetenz thematisiert. Dies könnte im Zusammenhang damit stehen, dass die Trainer*innen keine einheitliche allgemeine Definition von Erziehungskompetenz angegeben haben.

In einer weiteren Unterfragestellung wurde die Frage gestellt, inwiefern die Erwartungen der Teilnehmer*innen aus Sicht der Trainer*innen erfüllt wurden. Die Beantwortung dieser Unterfragestellung erfolgt mithilfe der Kategorien *Gewünschte Inhalte der Teilnehmer*innen* und *Zufriedenheit der Teilnehmer*innen*. Die Teilnehmer*innen haben sich einige Themen gewünscht, die im Programm nicht behandelt wurden, wie z.B. die Sexuaufklärung der Kinder oder Hilfestellungen über gesunde Ernährung. Diese sollten vom Verein AFYA als wichtige Hinweise verstanden werden, um Unterstützungsmöglichkeiten für diese Bedürfnisse zu erarbeiten. Andere Themen wie die Kommunikation und die Anpassung an die neue Kultur sind zentrale Bestandteile des ESP. Die Tatsache, dass die Teilnehmer*innen von einer sehr hohen Zufriedenheit über das Programm berichten, könnte darauf hinweisen, dass diese Erwartungen erfüllt wurden. Die Teilnehmer*innen zeigten hohes Interesse für die vermittelten Inhalte des Programms und waren besonders über die Möglichkeit zufrieden, Kontakt mit anderen Müttern in ähnlichen Situationen knüpfen zu können. Dies deutet darauf hin, dass das ESP eine erfolgreiche Hilfe für die spezifischen Herausforderungen von Müttern mit Migrationshintergrund anbietet. Dies stimmt mit den Ergebnissen einer Studie überein, die auf Herausforderungen von Eltern mit Migrationshintergrund hinweisen (wie z.B. Schwierigkeiten, das System und die Kultur des neuen Landes zu verstehen, fehlende Unterstützung durch soziale Netzwerke und mangelnde Kommunikation und Verständnis zwischen Eltern und Kindern; Osman et al., 2016). Die einzige Kritik, die laut den Trainer*innen geäußert wurde, war die zu kurze Dauer des Programms.

Eine andere Unterfragestellung wurde zur Inhaltsvermittlung gestellt. Ihre Beantwortung erfolgt mithilfe der Kategorien *Veränderungen in der Erziehungskompetenz* und *Interessante Inhalte für die Teilnehmer*innen*. Die Teilnehmer*innen haben sich aus Sicht der Trainer*innen für Inhalte zur Kommunikation besonders interessiert. Dies entspricht den Berichten der Teilnehmer*innen darüber, wie sehr sich die Kommunikation mit ihren Kindern im Positiven verändert hat. Es entspricht auch der Erwartung der Trainer*innen, eine Verbesserung der Kommunikation bei Teilnehmer*innen des ESP beobachten zu können. Laut den Trainer*innen sollten diese Veränderungen dazu führen, dass weniger Gewalt von den teilnehmenden Eltern ausgeübt wird. Darüber hinaus wurde die Methode der Familienkonferenz selbstständig von den Teilnehmer*innen ausprobiert. Das könnte als Ausdruck des Interesses der Teilnehmer*innen interpretiert werden, durch Verbesserung ihrer Kommunikation an einem besseren Umgang mit innerfamiliären Konflikten zu arbeiten. Das könnte man damit in Verbindung bringen, dass die Trainer*innen ein besseres Verständnis der Teilnehmer*innen für die Bedürfnisse und Wünsche ihrer Kinder erwarten.

Weiterhin wurde eine Unterfragestellung zu den berichteten Schwierigkeiten bei der Programmumsetzung formuliert und mithilfe der Kategorie *Schwierigkeiten* beantwortet. Es wurde darauf hingewiesen, dass die Programmdauer zu kurz ist. Dies könnte durch die Tatsache gestützt werden, dass die meisten Elternprogramme über einen Zeitraum von 8 bis 12 Wochen angeboten werden (Barlow & Coren, 2018). Laut Angaben der Trainer*innen nahmen die Rollenspiele viel Zeit in Anspruch und es war für die Teilnehmer*innen schwer, die Theorie praktisch umzusetzen. Daraus könnte man schließen, dass es nicht genügend Zeit für die Teilnehmerinnen gab, um ihre Schwierigkeiten zu überwinden und die Inhalte des Programms in die Praxis umzusetzen. Darüber hinaus sollten die Schwierigkeiten einer Trainerin, mit den belastenden Geschichten der Teilnehmer*innen umzugehen, vom Verein AFYA berücksichtigt werden. Dazu kommen einige praktische Schwierigkeiten, wie z.B. die Kinderbetreuung, die in anderen Programmen berücksichtigt werden (Osman et al., 2017).

Zuletzt wurde eine Unterfragestellung zur Rolle der Kulturkompetenz der Trainer*innen formuliert. Diese wurde mithilfe der Kategorien *Sprache und Kommunikation* und *Einsatz von kulturspezifischem Wissen und geteilten Erfahrungen*. Die Muttersprachlichkeit beider Seiten scheint ein zentrales Aspekt bei der Umsetzung des Programms zu sein, das die Beziehung und den Austausch deutlich stärkt. Außerdem wird

ein umfassendes und von Erfahrung geprägtes Wissen seitens der Trainer*innen über die Ursprungskultur der Teilnehmer*innen thematisiert. Dies ermöglicht den Trainer*innen, die Programminhalte zugänglicher für die Teilnehmer*innen zu machen und verständnisvoll deren Fragen zu beantworten. Im Hinblick auf das Konzept von Erziehungskompetenz, könnten somit die Komponenten des kulturellen Wissens und der kulturellen Fähigkeiten bei den Trainer*innen im Rahmen des ESP beobachtet werden (Alizadeh & Chavan, 2016). Diese Ergebnisse stimmen mit einer anderen Studie überein, in der die Teilnehmer*innen die positiven Auswirkungen der Muttersprachlichkeit und des ähnlichen kulturellen Hintergrundes der Trainer*innen beschrieben (Osman et al., 2019).

Limitationen

An verschiedene Stellen des Prozesses dieser Forschungsarbeit lassen sich Limitationen finden, die für eine angemessene Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden sollen. Im Folgenden wird zunächst auf die Limitationen der Nebenuntersuchung und dann auf die der Hauptuntersuchung eingegangen.

Limitationen der Nebenuntersuchung

Aufgrund begrenzter zeitlicher Ressourcen und wegen der kleinen Expert*innen-Stichprobe wurden keine Probeinterviews durchgeführt, wodurch die Vollständigkeit und Verständlichkeit der Fragen für die Trainer*innen nicht überprüft werden konnte (Döring & Bortz, 2016). Die gesammelten Daten könnten dadurch verzerrt sein, dass die Stichprobe auf festangestellte Trainer*innen des Vereins AFYA beschränkt war. Zusätzlich kann nicht ausgeschlossen werden, dass sich die gefundenen Ergebnisse (wie z.B. die von den Trainer*innen berichteten und erwarteten Veränderungen in der Elternkompetenz) auf den Rosenthal-Effekt zurückführen lassen (Döring & Bortz, 2016). Außerdem hatten einige Trainer*innen Verständnis- und Sprachschwierigkeiten, was die semantische Gültigkeit und Reliabilität der Inhaltsanalyse bedroht (Mayring, 2015). Zuletzt ist an dieser Stelle zu betonen, dass keine Aussage zur Umsetzung des ESP über die gesamte Dauer der Pilotphase des Programms möglich ist: Die Interviews fanden statt, als die Trainer*innen nur die Erfahrung gesammelt hatten, welche aus der Leitung einer einzelnen Gruppe kam.

Limitationen der Hauptuntersuchung

Die bedeutendste Limitation ist die ist die geringe Größe der erreichten Teilnehmer*innen-Stichprobe. Hierfür können drei Gründe genannt werden: (a) Abweichungen vom Zeitplan wegen der Übersetzungen des Fragebogens auf Arabisch und

Dari, (b) eine (u.a. aufgrund der Covid-Pandemie) unregelmäßige Teilnahme am Programm ; (c) und eine geringe Erhebungsteilnahme zu T2. Dies schränkt die Aussagekraft der Hauptuntersuchung, und somit Ihre Nützlichkeit und Zumutbarkeit ein. Das zu Beginn geplante Studiendesign sah eine ausreichend große Stichprobengröße vor. Anhand dieser hätten eine Reihe von einfaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholung (RM-ANOVA) und anschließenden Post-hoc-Tests durchgeführt werden sollen, um Veränderungshypothesen überprüfen zu können. Auf diese Weise hätten Unterschiede zwischen den Prä-Werten (T0), den Post-Werten (T1) und den Follow-Up-Werten (T2) der erhobenen Variablen untersucht werden können.

Die Tatsache, dass kein Vergleich mit einer Kontrollgruppe möglich ist, stellt eine weitere Limitation dieser Untersuchung dar. Dadurch lassen sich Alternativerklärungen für mögliche Effekte nicht ausschließen. Die Erziehungskompetenz der Eltern kann sich parallel zur Entwicklung und zum Alter der Kinder verändern, da Eltern mit jeder Erziehungssituation eine Erziehungserfahrung erwerben, auf die sie in anderen Situationen zurückgreifen können (Naumann et al., 2007). Der umgekehrte Fall ist allerdings möglich: es kann zu einem Rückgang der elterlichen Kompetenz über die Zeit kommen (z.B. wegen kontextueller Belastungen oder der Entwicklung einer Verhaltensstörung des Kindes).

Zudem besteht die erhobene Stichprobe nur aus Frauen, bzw. Müttern. Dies entspricht der Tatsache, dass nur 3 %, der am gesamten ESP Teilnehmenden, Männer waren und dass es überwiegend Mütter sind, die generell an Elternprogrammen teilnehmen und somit öfter befragt werden. Somit sind diese Ergebnisse nicht auf Väter generalisierbar, da Geschlechtsunterschiede bei den gemessenen Variablen gezeigt wurden (Gilmore & Cuskelly, 2009; Lösel et al., 2003). Außerdem ist die Generalisierbarkeit der Ergebnisse dadurch eingeschränkt, dass nur engagierte Teilnehmer*innen an der Studie teilnahmen, die auch über genügend Sprach- und Lesefähigkeiten verfügten.

Darüber hinaus wird die Erziehungskompetenz der Teilnehmer*innen nur mithilfe von zwei Variablen erforscht, im Vergleich zu explorative quantitative Studien die meist sehr viele verschiedene Variablen erheben (Döring & Bortz, 2016). Nicht gemessene Nebenwirkungen bleiben unbeachtet und die Orientierung an den Zielen der Auftraggeber*innen erschweren eine umfassende und objektive Bewertung des Programms (Soellner, 2010). Weitere Limitationen ergeben sich in Bezug auf die Messinstrumente. Aufgrund von mangelnden Ressourcen konnten weder standardisierte

Fragebogenübersetzungen noch Pretests der arabischen und Dari-Versionen durchgeführt werden. Zudem war es aufgrund der kleinen Stichprobe nicht möglich, eine Reliabilitätsprüfung der übersetzten Messinstrumente durchzuführen oder Ausreißer in den Daten zu eliminieren. Da keine Gütekriterien der Übersetzungen überprüft werden konnten, ist die Vergleichbarkeit der Daten aus den verschiedenen Sprachversionen eingeschränkt. In Bezug auf die verschiedenen Messzeitpunkte wird die Messgenauigkeit der erhobenen Daten durch die Vergrößerung der Messzeitpunkte beeinträchtigt (zu T0 wurden Antworten miteinbezogen, die nach der ersten Programmeinheit erhoben wurden und der T2-Messzeitpunkt wurde auf 6 Wochen vergrößert).

Folgende weitere Limitationen schränken die Validität der Ergebnisse ein. Durch Beobachtungen der Forscherin während der Erhebung kann angenommen werden, dass der Fragebogen für einige Teilnehmer*innen schwer zu verstehen war. Einige Teilnehmer*innen konnten aufgrund ihrer Lese- und Schreibfähigkeiten nicht an der Erhebung teilnehmen. Die Datenerhebung auf Basis von Selbstberichten kann als eine Limitation der Validität angesehen werden, da sie zu sozial erwünschten Antworten führen könnte. Sie entsprechen möglicherweise nicht den tatsächlichen Erziehungsverhalten und -kognitionen, da besonders in Bezug auf Erziehungsfragen sozial erwünschtes Verhalten ausgelöst werden könnte (Benzies & Barker, 2015).

Ausblick

Die Ergebnisse der Hauptuntersuchung lassen aufgrund der oben genannten Limitationen keine Rückschlüsse auf die Wirksamkeit des Programms zu. Da die geringe Stichprobengröße die größte Einschränkung dieser Untersuchung darstellt, wäre der naheliegendste Forschungsausblick eine Prüfung der formulierten Hypothesen mithilfe einer größeren Anzahl von Teilnehmer*innen. Dies könnte im Rahmen einer summativen Programmevaluation stattfinden, zur Prüfung der Wirksamkeit des Programms in Bezug auf die gesetzten Ziele. Dies hätte sowohl einen hohen praktischen Wert für den Verein als auch ein günstiges Kosten-Nutzen-Verhältnis, da die Fragebögen bereits übersetzt wurden und die Trainer*innen mit dem Forschungsprozess vertraut sind. Außerdem wurde die Umsetzung des Programms bereits untersucht, was als wichtige Grundlage für mögliche spätere Wirksamkeitsuntersuchungen angesehen wird. Eine größere Stichprobe würde ermöglichen, die Reliabilität der Messinstrumente zu prüfen und damit einen Indikator für die Qualität der Übersetzung zu liefern. Anwendungswissenschaftliche Studien sind definitionsgemäß unter

Druck, mit begrenzten Ressourcen praxisrelevante wissenschaftliche Befunde zu produzieren (Döring & Bortz, 2016). Auf der Grundlage des erworbenen Fachwissens werden in den folgenden Abschnitten verschiedene Empfehlungen für eine zukünftige Evaluation des ESP in Abhängigkeit von den verfügbaren Ressourcen formuliert.

In dem Fall, dass nur wenige zusätzliche Ressourcen zur Verfügung stehen, wäre es als erstes notwendig, mit den Trainer*innen zusammenzuarbeiten, um ihre Meinung zum Schwierigkeitsgrad des Fragebogens einzuholen und verschiedene Lösungen für mögliche Probleme zu diskutieren. Zudem sollten Lösungen gefunden werden, um eine zeitnahe Teilnahme an den verschiedenen Messzeitpunkten zu ermöglichen (wie z.B. mithilfe eines online-Termins zu T2). Man könnte die Rücklaufquote verbessern, indem man die Trainer*innen bittet, die Fragebögen systematisch an alle Personen zu versenden, die sich für das Programm angemeldet haben, bzw. auch an potenzielle Abwesende der ersten (T0) oder letzten (T1) Einheit. Das sollte keine Verzerrung der Daten verursachen, da ihre Regelmäßigkeit bei der Teilnahme am Programm durch eine Frage im Fragebogen gemessen wird. Mögliche Unterschiede zwischen den Sprachgruppen und dem Gender der Teilnehmer*innen könnten interessante zusätzliche Forschungsfragen darstellen.

Sollten mehr Ressourcen zur Verfügung stehen, wäre es interessant, eine Kontrollgruppe zu bilden und die elterlichen Kompetenzen anhand zusätzlicher Variablen zu untersuchen. Erziehungskompetenzen werden oft in Bezug auf den erlebten Stress bei der Erziehung untersucht. In dem Zusammenhang könnte die deutsche Version des Parenting Stress Index (Abidin, 2012), bzw. das Eltern-Belastungs-Inventar (Tröster, 2011) eingesetzt werden. Es erfasst Stressoren in Eltern-Kind-Systemen, die zu ungünstigem elterlichen Verhalten führen können (Irlbauer-Müller et al., 2018). Da das Programm ausdrücklich auf die Verringerung der Gewaltausübung abzielt, könnte der Alabama Parenting Questionnaire (Lösel et al., 2003; Shelton et al., 1996) eingesetzt werden, welcher eine Skala zur Erfassung der Anwendung von körperlicher Bestrafung beinhaltet. Zuletzt könnten auch das psychische Wohlbefinden und das Ausmaß an erlebtem Stress untersucht werden, vor allem im Hinblick auf den Migrationshintergrund der Teilnehmer*innen (Osman et al., 2017; Roh et al., 2017). Außerdem wird es als zentral angesehen, dass spezifische Rekrutierungsstrategien entwickelt und eingesetzt werden, um eine höhere Anzahl an Vätern zu rekrutieren (Garcia-Huidobro et al., 2019). Dazu sollten die Gütekriterien der Fragebogenübersetzungen in Folgestudien mittels quantitativer Forschung überprüft werden. Ebenso könnte dieses

Programm in Bezug auf die Programmkomponenten und -mechanismen, die zu positiven Ergebnissen führen, untersucht werden. Dies könnte im Rahmen einer formativen Evaluation erfasst werden und wäre für die Grundlagenforschung von Relevanz, da die Art und Weise, wie wirksame Interventionen ihre gewünschten Ergebnisse erzielen, wenig erforscht wurde (Powell, 2019). Für den Verein AFYA könnte es dazu dienen, das Programm bedarfsgerecht weiterzuentwickeln. Eine Evaluation der Programmeffizienz bzw. eine Bewertung der Kosten-Nutzen-Relation des Programms wäre in Bezug auf die Tatsache relevant, da das Programm durch die Unterstützung von Geldgeber*innen ermöglicht wird. Eine solche Evaluation sollte allerdings eine Bewertung der nachhaltigen Effekte des Programms beinhalten, um eines seiner endgültigen/letztendlichen Ziele zu berücksichtigen/adressieren: das Wohlbefinden der Kinder.

Fazit

Ziel dieser Forschungsarbeit war es, die Wirksamkeit des Eltern Stärken Programms, das von dem Verein AFYA für Menschen mit Flucht- und Migrationshintergrund angeboten wird, explorativ zu untersuchen. Dieses Programm wurde zur kultursensiblen Förderung der Erziehungskompetenz entwickelt. Erziehungskompetenz wurde als eine Reihe von Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen definiert, die es den Eltern ermöglichen, ihre Rolle als Eltern selbstbewusst wahrzunehmen, um für Kinder vom Säuglings- bis zum Erwachsenenalter ein engagiertes, gewaltfreies, nährendes, sicheres und konfliktarmes Umfeld zu schaffen (Martínez-González & Iglesias-García, 2018). In Übereinstimmung mit dieser Definition und den Zielen des Programms wurde in dieser Forschungsarbeit der Fokus auf die Aspekte der selbstbewussten Wahrnehmung der Elternrolle und der gewaltfreien Erziehung gelegt. Diese Variablen wurden mittels übersetzter Messinstrumente erfasst und über die Dauer des Programms bis 8 Wochen nach seinem Ende untersucht. Eine Nebenuntersuchung widmete sich der Informationsgewinnung über die Programmumsetzung. Trotz erheblicher Limitationen konnten Hypothesen zur Wirksamkeit des Programms und praxisnahe Empfehlungen für eine weitere Evaluation des Programms formuliert werden. Eine Evaluation des ESP ist aus gesellschaftlicher Perspektive relevant, da dieses Programm einen positiven Einfluss auf ein zeitgemäßes und generationsübergreifendes Thema haben könnte.

Literaturverzeichnis

Abidin, R. R. (2012). *Parenting stress index* (4th ed.). Psychological Assessment Resources.

Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 28. Juli 1951, (1951).

https://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2017/03/Genfer_Fluechtlingskonvention_und_New_Yorker_Protokoll.pdf

Albanese, A. M., Russo, G. R., & Geller, P. A. (2019). The role of parental self-efficacy in parent and child well-being: A systematic review of associated outcomes. *Child: Care, Health and Development*, 45(3), 333–363. <https://doi.org/10.1111/cch.12661>

Alizadeh, S., & Chavan, M. (2016). Cultural competence dimensions and outcomes: A systematic review of the literature. *Health and Social Care in the Community*, 24(6), e117–e130. <https://doi.org/10.1111/hsc.12293>

American Psychological Association, P. T. F. on I. (2012). *Crossroads: The psychology of immigration in the new century*. <http://www.apa.org/topics/immigration/report.aspx>

Arnold, D. S., O’leary, S. G., Wolff, L. S., & Acker, M. M. (1993). The parenting scale: A measure of dysfunctional parenting in discipline situations. *Psychological Assessment*, 5(2), 137–144.

Barlow, J., & Coren, E. (2018). The effectiveness of parenting programs: A review of Campbell reviews. *Research on Social Work Practice*, 28(1), 99–102. <https://doi.org/10.1177/1049731517725184>

Barlow, J., Shaw, R., & Stewart-Brown, S. (2004). *Parenting programmes and minority ethnic families : Experiences and outcomes*. National Children’s Bureau.

Benet-Martínez, V., & Haritatos, J. (2005). Bicultural Identity Integration (BII): Components and psychosocial antecedents. *Journal of Personality*, 73(4), 1015–1050. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00337.x>

Benzies, K. M., & Barker, L. A. (2015). Program evaluation: What works in parenting education? In Jr. , J. Ponzetti (Ed.), *Evidence-based parenting education: A global perspective* (pp. 34–49). Routledge.

- Blackmore, R., Gray, K. M., Boyle, J. A., Fazel, M., Ranasinha, S., Fitzgerald, G., Misso, M., & Gibson-Helm, M. (2020). Systematic Review and Meta-analysis: The Prevalence of Mental Illness in Child and Adolescent Refugees and Asylum Seekers. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 59(6), 705–714.
<https://doi.org/10.1016/j.jaac.2019.11.011>
- Bornstein, M. H. (2012). Cultural approaches to parenting. *Parenting*, 12(2–3), 212–221.
<https://doi.org/10.1080/15295192.2012.683359>
- Bornstein, M. H., & Cote, L. R. (2019). Immigrant parenthood. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (3rd ed., Vol. 4, pp. 198–233). Routledge.
- Bornstein, M. H., Putnick, D. L., & Lansford, J. E. (2011). Parenting attributions and attitudes in cross-cultural perspective. *Parenting*, 11(2–3), 214–237.
<https://doi.org/10.1080/15295192.2011.585568>
- Buckingham, S. L., & Brodsky, A. E. (2015). “Our differences don’t separate us”: Immigrant families navigate intrafamilial acculturation gaps through diverse resilience processes. *Journal of Latina/o Psychology*, 3(3), 143–159. <https://doi.org/10.1037/lat0000042>
- Bundesministerium für Inneres. (2022). *Asyl-Statistik: 2021*.
https://www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/Jahresstatistiken/Jahresstatistik_2021_v2.pdf
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5th ed.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Garcia-Huidobro, D., Diaspro-Higuera, M. O., Palma, D., Palma, R., Ortega, L., Schlafer, R., Wieling, E., Piehler, T., August, G., Svetaz, M. v., Borowsky, I. W., & Allen, M. L. (2019). Adaptive recruitment and parenting interventions for immigrant Latino families with adolescents. *Prevention Science*, 20(1), 56–67. <https://doi.org/10.1007/s11121-018-0898-1>
- Gillespie, S., Banegas, J., Maxwell, J., Chan, A. C. Y., Darawshy, N. A. S., Wasil, A. R., Marsalis, S., & Gewirtz, A. (2022). Parenting interventions for refugees and forcibly displaced

- families: A systematic review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 25, 395–412.
<https://doi.org/10.1007/s10567-021-00375-z>
- Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2009). Factor structure of the parenting sense of competence scale using a normative sample. *Child: Care, Health and Development*, 35(1), 48–55.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2008.00867.x>
- Gläser, J., & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse: als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4th ed.). VS Verlag für Sozialwissenschaften .
- Halim, M. L., Yoshikawa, H., & Amodio, D. M. (2013). Cross-generational effects of discrimination among immigrant mothers: Perceived discrimination predicts child's healthcare visits for illness. *Health Psychology*, 32(2), 203–211.
<https://doi.org/10.1037/a0027279>
- Irlbauer-Müller, V., Eichler, A., Donhauser, J. A., Poehlmann, N. E., Stemmler, M., Moll, G. H., & Kratz, O. (2018). Das Eltern-Belastungs-Inventar (EBI): Einsatz und Nutzen in der Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie. *Diagnostica*, 64(1), 37–48.
<https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000191>
- Iruka, I. U., LaForett, D. R., & Odom, E. C. (2012). Examining the validity of the family investment and stress models and relationship to children's school readiness across five cultural groups. *Journal of Family Psychology*, 26(3), 359–370.
<https://doi.org/10.1037/a0028290>
- Johnson, B. D., Berdahl, L. D., Horne, M., Richter, E. A., & Walters, M. (2014). A parenting competency model. *Parenting*, 14(2), 92–120.
<https://doi.org/10.1080/15295192.2014.914361>
- Johnston, C., & Mash, E. J. (1989). A measure of parenting satisfaction and efficacy. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18(2), 167–175.
https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1802_8
- Jones, T. L., & Prinz, R. J. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. *Clinical Psychology Review*, 25(3), 341–363.
<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2004.12.004>

- Kabakci-Kara, F. (2009). *Eltern- und Kindertraining für Familien türkischer Herkunft: Evaluation einer selektiven Präventionsmaßnahme* [Dissertation]. Friedrich-Alexander-Universität.
- Kane, G. A., Wood, V. A., & Barlow, J. (2007). Parenting programmes: A systematic review and synthesis of qualitative research. *Child: Care, Health and Development*, 33(6), 784–793. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2007.00750.x>
- Karp, S. M., Lutenbacher, M., & Wallston, K. A. (2015). Evaluation of the parenting sense of competence scale in mothers of infants. *Journal of Child and Family Studies*, 24(11), 3474–3481. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0149-z>
- Kiang, L., Glatz, T., & Buchanan, C. M. (2017). Acculturation conflict, cultural parenting self-efficacy, and perceived parenting competence in Asian American and Latino/a families. *Family Process*, 56(4), 943–961. <https://doi.org/10.1111/famp.12266>
- Krenn-Maritz, P. (2019). *Evaluationsstudie “Kräfte Stärken—Trauma bewältigen.”* <https://www.afya.at/media/files/afya-evaluation-2019-gesamtstudie.pdf>
- Kumpfer, K. L., Magalhães, C., Whiteside, H., & Xie, J. (2016). Strengthening families for middle/late childhood. In M. J. van Ryzin, K. L. Kumpfer, G. M. Fosco, & M. T. Greenberg (Eds.), *Family-Based Prevention Programs for Children and Adolescents* (pp. 80–97). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315764917-10>
- Kumpfer, K. L., Magalhães, C., & Xie, J. (2017). Cultural adaptation and implementation of family evidence-based interventions with diverse populations. *Prevention Science*, 18, 649–659. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0719-3>
- Kumpfer, K. L., Pinyuchon, M., de Melo, A. T., & Whiteside, H. O. (2008). Cultural adaptation process for international dissemination of the strengthening families program. *Evaluation and the Health Professions*, 31(2), 226–239. <https://doi.org/10.1177/0163278708315926>
- Kuttler, S. (2009). *Förderung von Erziehungskompetenz : Eine vergleichende Untersuchung zur Wirksamkeit von Elterntrainingskursen*. Diplomica Verlag.

- Kwon, J. A., & Wickrama, K. A. S. (2014). Linking family economic pressure and supportive parenting to adolescent health behaviors: Two developmental pathways leading to health promoting and health risk behaviors. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(7), 1176–1190. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-0060-0>
- Lee, T. K., Wickrama, K. A. S., & Simons, L. G. (2013). Chronic family economic hardship, family processes and progression of mental and physical health symptoms in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(6), 821–836. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9808-1>
- Lewig, K., Arney, F., & Salveron, M. (2010). Challenges to parenting in a new culture: Implications for child and family welfare. *Evaluation and Program Planning*, 33(3), 324–332. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2009.05.002>
- Lopez, V. (2007). An exploratory study of Mexican-origin fathers' involvement in their child's education: The role of linguistic acculturation. *School Community Journal*, 17(1), 61–76.
- Lösel, F., Beelmann, A., Jaurusch, S., Scherer, S., Stemmler, M., & Wallner, S. (2003). *Skalen zur Messung elterlichen Erziehungsverhaltens bei Vorschul-und Grundschulkindern: Die Deutschen Versionen der Parenting Sense of Competence Scale (PSOC), der Parenting Scale (PARS) und des Alabama Parenting Questionnaire (APQ)*.
- Martínez-González, R. A., & Iglesias-García, M. T. (2018). Validation of the parenting competence scale for parents with young children (PCS-YC). *Early Child Development and Care*, 188(11), 1592–1604. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1490897>
- Masarik, A. S., & Conger, R. D. (2017). Stress and child development: A review of the family stress model. *Current Opinion in Psychology*, 13, 85–90. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2016.05.008>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse* (12. Aufl.). Beltz Verlagsgruppe.
- Mayring, P., & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Eds.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (pp. 633–648). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_42

- Miller, S. (2020). *Appropriateness and effectiveness of mental health promotion interventions for adult refugees with mental distress: Evaluation of the intercultural mental health promotion adult program of the non-governmental organization AFYA in Vienna, Austria*. [Master's thesis, Barcelona Institute for Global Health].
https://www.afya.at/media/files/evaluation-intercultural-health-promotion-2020_miller-sandra.pdf
- Naumann, S., Kuschel, A., Bertram, H., Heinrichs, N., & Hahlweg, K. (2007). Förderung der Elternkompetenz durch Triple P-Elterntrainings. *Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat*, 56, 676–690.
- Newcomer, K. E., Hatry, H. P., & Wholey, J. S. (2015). Planning and designing useful evaluations. In K. E. Newcomer, H. P. Hatry, & J. S. Wholey (Eds.), *Handbook of practical program evaluation* (4th ed., pp. 7–35). John Wiley & Sons.
- Nievar, M. A., Moske, A. K., Johnson, D. J., & Chen, Q. (2014). Parenting practices in preschool leading to later cognitive competence: A family stress model. *Early Education and Development*, 25(3), 318–337. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.788426>
- Ochocka, J., & Janzen, R. (2008). Immigrant parenting: A new framework of understanding. In *Journal of Immigrant and Refugee Studies* (Vol. 6, Issue 1, pp. 85–111).
<https://doi.org/10.1080/15362940802119286>
- Ohan, J. L., Leung, D. W., & Johnston, C. (2000). The parenting sense of competence scale: Evidence of a stable factor structure and validity. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 32(4), 251–261.
- Osman, F., Flacking, R., Klingberg Allvin, M., & Schön, U. K. (2019). Qualitative study showed that a culturally tailored parenting programme improved the confidence and skills of Somali immigrants. *Acta Paediatrica, International Journal of Paediatrics*, 108(8), 1482–1490. <https://doi.org/10.1111/apa.14788>
- Osman, F., Klingberg-Allvin, M., Flacking, R., & Schön, U. K. (2016). Parenthood in transition - Somali-born parents' experiences of and needs for parenting support programmes. *BMC International Health and Human Rights*, 16(1). <https://doi.org/10.1186/s12914-016-0082-2>

- Osman, F., Salari, R., Klingberg-Allvin, M., Schön, U. K., & Flacking, R. (2017). Effects of a culturally tailored parenting support programme in Somali-born parents' mental health and sense of competence in parenting: A randomised controlled trial. *BMJ Open*, 7(12). <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2017-017600>
- Osman, F., Vixner, L., Flacking, R., Klingberg-Allvin, M., Schön, U. K., & Salari, R. (2021). Impact of a culturally tailored parenting programme on the mental health of Somali parents and children living in Sweden: A longitudinal cohort study. *BMJ Open*, 11(8). <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2020-045067>
- Parra-Cardona, R., Fuentes-Balderrama, J., Vanderziel, A., López-Zerón, G., Domenech Rodríguez, M. M., DeGarmo, D. S., & Anthony, J. C. (2022). A culturally adapted parenting intervention for Mexican-origin immigrant families with adolescents: integrating science, culture, and a focus on immigration-related adversity. *Prevention Science*, 23, 271–282. <https://doi.org/10.1007/s11121-021-01317-5>
- Petermann, U., & Petermann, F. (2006). Erziehungskompetenz. *Kindheit Und Entwicklung*, 15(1), 1–8. <https://doi.org/10.1026/0942-5403.15.1.1>
- Ponzetti, Jr., J. (2015). Overview and history of parenting education. In Jr., J. Ponzetti (Ed.), *Evidence-based parenting education: A global perspective* (pp. 3–11). Routledge.
- Powell, D. R. (2019). Parenting interventions. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (3rd ed., Vol. 4, pp. 618–649). Routledge.
- Putnick, D. L. (2019). Measurement of parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (3rd ed., Vol. 4, pp. 331–361). Routledge.
- Queraum. (2020). *Evaluation der Online Gesundheitskreise während der Lockdown-Zeit*. https://www.afya.at/media/files/bericht_afya_evaluation_online_final.pdf
- Queraum. (2022). *Kräfte stärken—Trauma bewältigen II: Das TRT-Family-Programm von AFYA*. https://www.afya.at/media/files/evaluation_familien-staerken_afya_2021_final.pdf

- Roh, E. H., Ahn, J. A., Park, S., & Song, J. E. (2017). Factors influencing parenting efficacy of Asian immigrant, first-time mothers: A cross-sectional, correlational survey. *Nursing and Health Sciences*, 19(4), 467–474. <https://doi.org/10.1111/nhs.12366>
- Schrott, B., Kasperzack, D., Weber, L., Becker, K., Burghardt, R., & Kamp-Becker, I. (2019). Effectiveness of the stepping stones triple p group parenting program as an additional intervention in the treatment of autism spectrum disorders: Effects on parenting variables. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(3), 913–923. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3764-x>
- Schuengel, C., & Oosterman, M. (2019). Parenting self-efficacy. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (3rd ed., Vol. 3, pp. 654–680). Routledge.
- Shelton, K. K., Frick, P. J., & Wootton, J. (1996). Assessment of parenting practices in families of elementary school-age children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 24(3), 317–329. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2503_8
- Simons, L. G., Wickrama, K. A. S., Lee, T. K., Landers-Potts, M., Cutrona, C., & Conger, R. D. (2016). Testing Family Stress and Family Investment Explanations for Conduct Problems Among African American Adolescents. *Journal of Marriage and Family*, 78(2), 498–515. <https://doi.org/10.1111/jomf.12278>
- Soellner, R. (2010). Modelle der Evaluation. In H. Holling & B. Schmitz (Eds.), *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation* (pp. 233–243). Hogrefe Verlag.
- Spiegler, O., Leyendecker, B., & Kohl, K. (2015). Acculturation Gaps Between Turkish Immigrant Marriage Partners: Resource or Source of Distress? *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 46(5), 667–683. <https://doi.org/10.1177/0022022115578686>
- Spiel, C., Grading, P., & Lüftenegger, M. (2010). Grundlagen der Evaluationsforschung. In H. Holling & B. Schmitz (Eds.), *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation* (pp. 223–232). Hogrefe Verlag.
- Spiel, C., Lüftenegger, M., Grading, P., & Reimann, R. (2010). Zielexplication und Standards in der Evaluationsforschung. In H. Holling & B. Schmitz (Eds.), *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation* (pp. 252–260). Hogrefe Verlag.

- Suchman, N. E., DeCoste, C., & Dias, H. E. (2019). Parental Psychopathology. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (3rd ed., Vol. 4, pp. 517–555). Routledge.
- Tröster, H. (2011). *Eltern-Belastungs-Inventar (EBI): Deutsche Version des Parenting Stress Index (PSI) von R. R. Adibin*. Hogrefe.
- Turner, K. M. T., Richards, M., & Sanders, M. R. (2007). Randomised clinical trial of a group parent education programme for Australian Indigenous families. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 43(6), 429–437. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1754.2007.01053.x>
- United Nations High Commissioner for Refugees. (2021). *Global Trends: Forced Displacement in 2021*. <https://www.unhcr.org/publications/brochures/62a9d1494/global-trends-report-2021.html?query=global%20trends%2021>
- VERBI Software. (2021). MAXQDA 2022 [computer software]. <https://www.maxqda.com/>
- Vance, A. J., & Brandon, D. H. (2017). Delineating among parenting confidence, parenting self-efficacy, and competence. *Advances in Nursing Science*, 40(4), E18–E37. <https://doi.org/10.1097/ANS.0000000000000179>
- Waters, E., & Sroufe, A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79–97.
- White, R. M. B., Liu, Y., Nair, R. L., & Tein, J.-Y. (2015). Longitudinal and integrative tests of family stress model effects on Mexican origin adolescents. *Developmental Psychology*, 51(5), 649–662. <https://doi.org/10.1037/a0038993>
- Ying, Y. W. (2007). Strengthening intergenerational/intercultural ties in immigrant families (SITIF): Testing a culturally-sensitive, community-based intervention with Chinese American parents. *Journal of Immigrant and Refugee Studies*, 5(2), 65–88. https://doi.org/10.1300/J500v05n02_04

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kategoriensystem der Expert*innen-Interviews.....	29
Tabelle 2: Charakteristike der Stichprobe der Teilnehmer*innen-Befragung.....	23
Tabelle 3: Deskriptive Statistik der untersuchten Variablen zu den drei Messzeitpunkten....	31

Anhang A: Abstracts

Zusammenfassung (deutsch)

Die Bedeutung der Erziehungskompetenz der Eltern für die Entwicklung der Kinder ist unbestritten. Dabei stellt der Begriff *Erziehungskompetenz* ein multidimensionales Konstrukt dar, das in der vorliegenden Untersuchung sowohl konkretes dysfunktionales Erziehungsverhalten als auch Aspekte der Wahrnehmung in der Elternrolle einschließt. Vor dem Hintergrund der spezifischen Belastungen von Familien mit Flucht- und Migrationshintergrund kommt der kultursensiblen Förderung der Erziehungskompetenz eine besondere Bedeutung zu. Im Rahmen einer Anwendungsforschung wurde das Eltern Stärken Programm des Vereins AFYA erforscht: Effekte der Teilnahme an diesem Programm wurden explorativ untersucht. Insgesamt nahmen zehn Teilnehmer*innen zu drei Zeitpunkten an der Erhebung teil: direkt vor Beginn des Programms, nach Ende des Programms, und 2 bis 8 Wochen nach Ende des Programms. Außerdem widmete sich eine Nebenuntersuchung der Informationsgewinnung zur Umsetzung des Programms. Diese wurde mittels Expert*innen-Interviews mit vier Trainer*innen des Programms durchgeführt. Trotz erheblicher Limitationen wurden Hypothesen zur Wirksamkeit des Programms formuliert. Praxisnahe Empfehlungen für eine weitere Evaluation dieses gesellschaftlich relevante Programm wurden eingeführt.

Schlüsselwörter: Erziehungskompetenz, Zuwanderer*innen, Elternverhalten, Elternprogramm

Abstract (englisch)

The importance of parents' parenting competence for children's development is undisputed. *Parenting competence* is a multidimensional construct that in this study includes both concrete (in-)effective parenting behavior and positive attitudes about parenting. Against the background of the specific challenges facing families with a migration background, the culturally sensitive promotion of parenting competence is of particular importance. Within the framework of applied research, the Eltern Stärken program of the non-governmental organization AFYA was investigated: the effects of participation in this program were exploratively examined. A total of ten participants took part in the survey at three points in time: directly before the start of the program, after the end of the program, and 2 to 8 weeks after the end of the program. In addition, a side study was dedicated to gathering information on the implementation of the program. This was done by means of expert interviews with four trainers of the program. Despite considerable limitations, hypotheses on the effectiveness of the program were formulated. Practical recommendations for further evaluation of this socially relevant program were introduced.

Keywords: parenting competence, immigrants, parenting behavior, parenting program

Anhang B: Interviewleitfaden

Soziodemographische Fragen

1. Wie alt sind Sie?
2. Welchem Geschlecht ordnen Sie sich zu?
3. Woher kommen Sie?
4. Seit wann leben Sie in Österreich?
5. Haben Sie die Ausbildung zur zertifizierten interkulturellen Elterntrainer*in über die Elternwerkstatt abgeschlossen? Wenn ja, wann?
6. Welche weiteren Ausbildungen haben Sie abgeschlossen?

Fragen zur Mitarbeit beim „Eltern Stärken“-Programm

1. Wie viele Eltern stärken Programme haben Sie geleitet?
2. Wie viele Teilnehmer*innen waren dabei?
3. Welchem Geschlecht ordneten sich die Teilnehmer*innen zu?
4. Woher kamen Sie?

Fragen im Rahmen des halbstandardisierten Interviews

1. Was verstehen Sie unter „Erziehungskompetenz“?
2. Beschreiben Sie bitte die Erziehungskompetenz der Teilnehmer*innen.
3. Was war Ihnen wichtig, den Teilnehmer*innen zu vermitteln?
4. Was waren die Erwartungen der Teilnehmer*innen am Programm?
5. Gab es Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Programms? Wenn ja, welche?
6. Wie wurden die Inhalte von den Teilnehmer*innen angenommen? Bzw. was haben sie gemocht? Was haben sie nicht gemocht? Was war für sie schwer zu verstehen? Was fanden sie besonders interessant und wichtig?
7. Welche kurz- und langfristige Änderungen erwarten Sie bei den Teilnehmer*innen und deren Familien?
8. Denken Sie, dass die Erwartungen der Teilnehmer*innen am Programm erfüllt würden?
9. Die Teilnehmer*innen haben einen Migrationshintergrund. Was bedeutet es für Sie, interkulturell zu arbeiten?
10. Bevor wir das Interview beenden, gibt es noch etwas bezüglich Ihrer Arbeit als Trainer*in beim Eltern stärken Programm, worüber Sie gerne sprechen wollen?

Anhang C: Kategoriensystem

Kategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel
Definition von Erziehungskompetenz		Erläuterung des Begriffs Erziehungskompetenz bzw. Elternkompetenz durch die Trainer*innen.	"Es ist ein Prozess, wo die Eltern lernen, nicht nur die körperlichen, sondern auch die geistigen Bedürfnisse der Kinder zu erfüllen."
Erziehungskompetenz der Teilnehmer*innen	Kommunikation und Erziehungsverhalten	Das Erziehungsverhalten und die Kommunikation der Teilnehmer*innen mit deren Kinder vor dem Programm, eingeschätzt durch die Trainer*innen.	"Sie erzählten, dass sie oft Sachen mit guten Absichten zu deren Kindern sagen, die sie dann aber nicht verstehen."
	Wahrnehmung der Elternrolle	Die Wahrnehmung der Teilnehmer*innen über deren Elternrolle vor dem Programm, eingeschätzt durch den Trainer*innen.	"Eine andere Sache ist auch, dass die Eltern sich oft alleine fühlen. Weil sie hier keine Familien haben. Weil in der Heimat haben sie sehr große Verwandtenkreise gehabt."

Gewünschte Inhalte der Teilnehmer*innen		Themen, die sich die Teilnehmer*innen bei Beginn des Programms gewünscht haben.	"Eigentlich hatten zwei Teilnehmerinnen die Erwartung, dass wir über sexuelle Erziehung reden. Leider haben wir das in unserem Programm nicht."
Zufriedenheit der Teilnehmer*innen			
	Allgemeine Zufriedenheit	Berichte der Trainer*innen über die allgemeine Un-/Zufriedenheit der Teilnehmer*innen über das ESP.	"Wir haben am Ende eine Feedback-Runde gehabt. Und sie haben geschrieben, dass es super war."
	Spezifische Zufriedenheit	Berichte der Trainer*innen über die spezifische Un-/Zufriedenheit der Teilnehmer*innen über das ESP.	„Oft sind diese Frauen tagsüber alleine zu Hause. Und sie haben gesagt, dass es denen die Möglichkeit gibt etwas neues zu lernen und mit anderen Frauen den Kontakt zu knüpfen.“
Schwierigkeiten	Umsetzungs-schwierigkeiten	Aspekte, die aus Sicht der Trainer*innen, die geplante Umsetzung vom Programm	"Und die Zeit war zu kurz, denn wir haben so viele wichtige Themen besprechen müssen. Vor allem wegen der

		erschwerten oder nicht ermöglichten.	Rollenspiele. Weil alle Frauen da mitmachen wollen."
	Verständnis- und Anwendungs-schwierigkeiten der Teilnehmer*innen	Berichtete Schwierigkeiten der Teilnehmer*innen, die Inhalte des Programms zu verstehen oder anzuwenden.	"Die Ich- und Du-Botschaften zu verstehen und anzuwenden, das war schwierig."
Interessante Inhalte für die Teilnehmer*innen		Inhalte, die aus Sicht der Trainer*innen für die Teilnehmer*innen besonders interessant und hilfreich waren oder selbstständig (außerhalb vom Programm) ausprobiert wurden.	"Auch die Familienkonferenz. Das haben sie auch sehr angenommen. Mache haben das schon sofort nach der Sitzung ausprobiert. Und das ist super."
Veränderungen in der Erziehungskompetenz	Berichtete Veränderungen in der Erziehungskompetenz	Von den Teilnehmer*innen berichtete konkrete Veränderungen der Erziehungskompetenz bei der selbstständigen Anwendung der	"Eine Frau erzählte, dass ihre Tochter ihr gefragt hat: ‚Mama, was ist los? Du bist sehr ruhig, sprichst mit uns, fragst uns über unsere Meinung. Was ist los?‘: Dann antwortete sie ‚Soll ich lieber wie

		Programminhalte. Diese basieren auf den Berichten der Teilnehmer*innen und auf Rückmeldungen ihrer Kinder, die den Trainer*innen weitererzählt wurden.	früher sein?’, und ihre Tochter sagte: „Nein, nein, nein! Bitte nicht!“
Kulturkompetenz der Trainer*innen	Erwartete Veränderungen in der Erziehungskompetenz	Einschätzung der Trainer*innen, welche Veränderungen der Erziehungskompetenz der Teilnehmer*innen durch das ESP zu erwarten sind.	"Ich glaube, dass die Frauen geduldiger mit deren Kindern sein werden."
	Sprache und Kommunikation	Rolle der Sprache und Kommunikation der Trainer*innen bei der Umsetzung des Elternprogramms.	"Die Frauen waren sehr froh, dass das Programm auf [Sprache] war, weil sie dadurch alles ganz genau verstehen konnten. Auf Deutsch wäre das zu schwierig."
	Einsatz von kulturspezifisches	Rolle des Einsatzes von kulturspezifischem Wissen und	"Das, was wir in unseren Ländern gemacht haben, was wir gewohnt waren, das

Wissen und geteilte
Erfahrungen

Erfahrungen der Trainer*innen
bei der Umsetzung des
Elternprogramms.

geht manchmal hier nicht. Was wir in
unseren Herkunftsländern praktiziert
haben, das geht in unsere neue Heimat
manchmal nicht."

Anhang D: Boxplots**Abbildung D1**

Boxplots der PSOC- Zufriedenheit-Skalenwerte zu den drei Messzeitpunkten

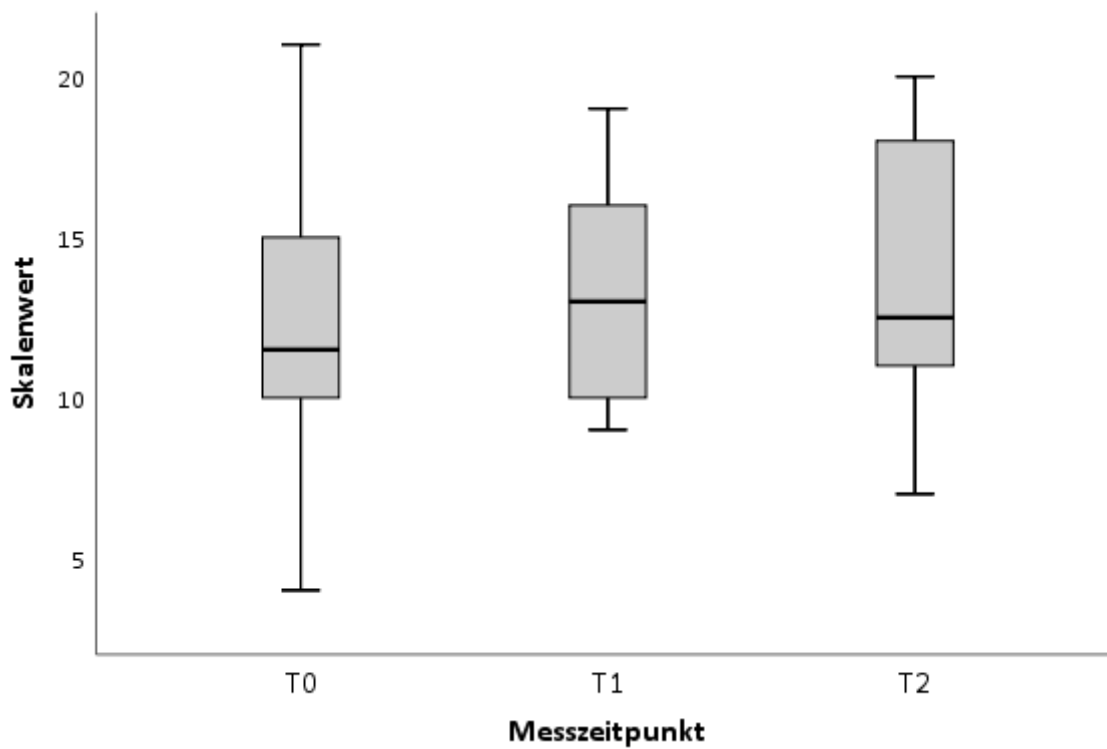


Abbildung D2

Boxplots der PSOC-Selbstwirksamkeit-Skalenwerte zu den drei Messzeitpunkten

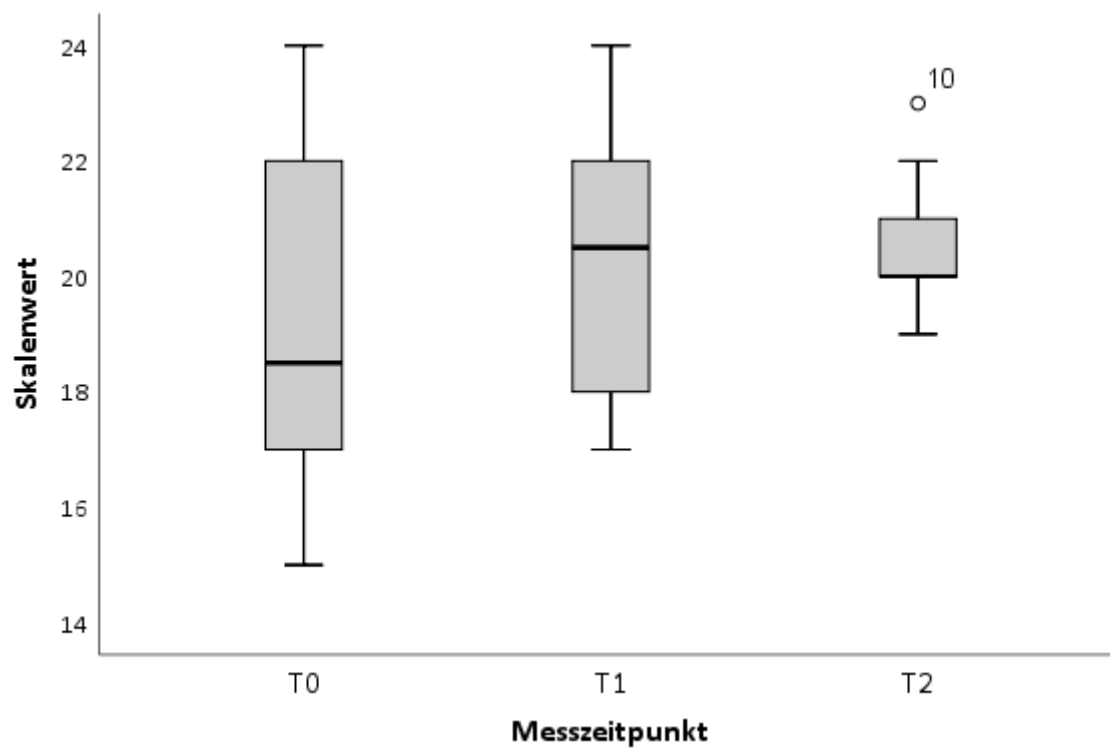


Abbildung D3

Boxplots der PARS-Überreaktion-Skalenwerte zu den drei Messzeitpunkten

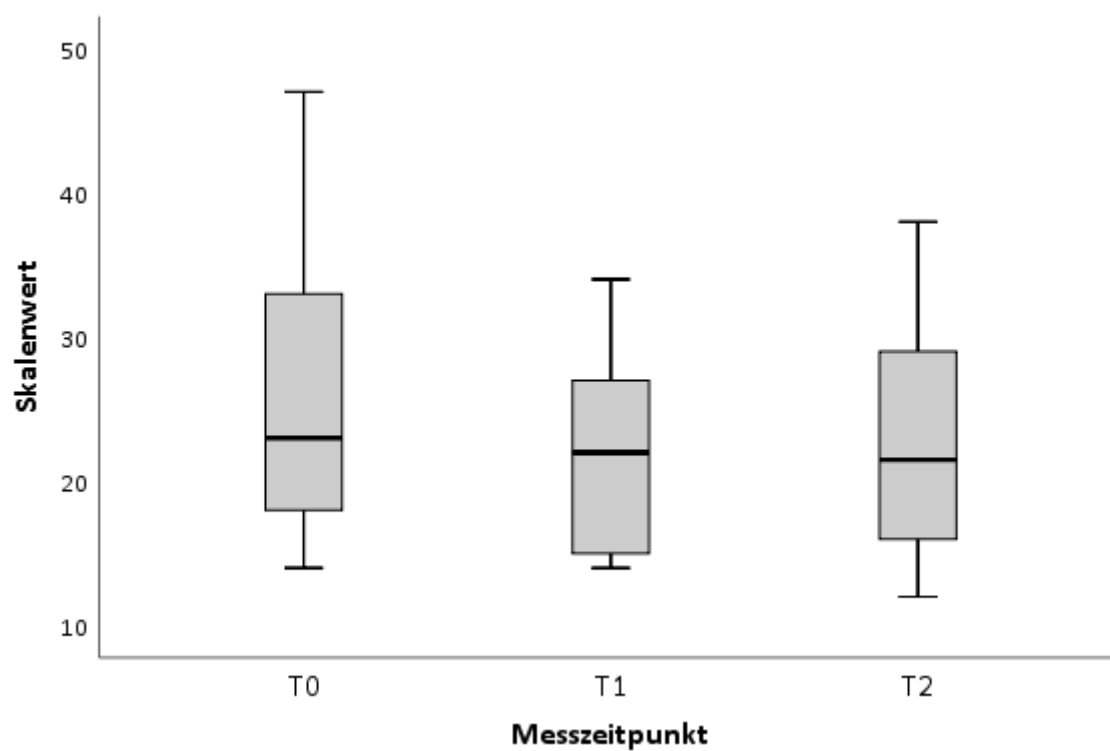


Abbildung D4

Boxplots der PARS-Nachgiebigkeit-Skalenwerte zu den drei Messzeitpunkten

