

**Arbeitspapier 4:**

Neuhauser, A. (2010). *Forschungsüberblick zum Hausbesuchsprogramm PAT – Mit Eltern Lernen (PAT) unter besonderer Berücksichtigung von Familien in psychosozialen Risikokonstellationen*. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik, unveröff. Arbeitspapier

(AP4, 35 S.; Internet: [http://www.hfh.ch/projekte\\_detail-n70-i1295-sD.html](http://www.hfh.ch/projekte_detail-n70-i1295-sD.html) [4ZEP\_FO-PAT])

## **Forschungsüberblick zum Hausbesuchsprogramm PAT – Mit Eltern Lernen (PAT) unter besonderer Berücksichtigung von Familien in psychosozialen Risikokonstellationen**

*Alex Neuhauser*

<b>1</b>	<b>Outcomeanalysen zu PAT</b> .....	<b>2</b>
<b>2</b>	<b>Outcomeanalysen zu Kindern aus Familien in Risikokonstellationen</b> .....	<b>4</b>
2.1	<i>Outcomeanalysen für das Alter von 0-3 Jahren</i> .....	5
2.1.1	Fremdsprachige Eltern & Teenager Mütter (Wagner & Clayton, 1999).....	5
2.1.2	Familien mit tiefem Einkommen & Teenager-Mütter (Wagner & Spiker, 2001; Wagner, Iida & Spiker, 2001; Wagner, Spiker & Linn, 2002) .....	7
2.1.3	„High needs“ Familien & Teenager-Mütter (McGilly, 2000; McGilly et al., 2000).....	11
2.1.4	Familien mit niederem sozioökonomischem Status (Drotar, Robinson, Jeavons & Kirchner, 2008).....	14
2.2	<i>Outcomeanalysen für das Kindergarten- und Schulalter</i> .....	15
2.2.1	„High needs“ Familien (Drazen & Haust, 1993).....	15
2.2.2	Einkommensschwache Familien (O'Brien, Garnett & Proctor, 2002).....	17
2.2.3	Familien in Armutsdistrikten (Pfannenstiel, 1999; Pfannenstiel, Seitz & Zigler, 2002)..	18
2.2.4	Einkommensschwache Familien (Zigler, Pfannenstiel & Seitz, 2008).....	20
2.3	<i>Zusammenfassung</i> .....	22
2.4	<i>Fazit</i> .....	26
<b>3</b>	<b>Diskussion</b> .....	<b>26</b>
<b>4</b>	<b>Folgerungen für ZEPPELIN</b> .....	<b>28</b>
<b>5</b>	<b>Literatur</b> .....	<b>31</b>

# 1 Outcomeanalysen zu PAT

Seit der Einführung von PAT in Missouri USA im Jahr 1981 wird auf die Evaluation des Programms grosser Wert gelegt, was vom Parents as Teachers National Center als Ursache für die schnelle Verbreitung des Programms zunächst innerhalb der USA und dann über die Landesgrenzen hinaus angesehen wird. Unterstützt und durchgeführt von bundesstaatlichen Regierungen, unabhängigen Schuldistrikten, privaten Stiftungen, Universitäten und Forschungsstellen wurden in den USA mittlerweile Outcome-Daten von über 16'000 Kindern und Eltern gesammelt (Parents as Teachers National Center, 2008, S. 1). Um diese Forschung systematisch zu erfassen, weiterzuführen und den weiteren Forschungsbedarf zu erschliessen, wurde im Jahr 2001 vom Parents as Teachers National Center (PATNC) das „Scientific Advisory Committee“ ins Leben gerufen, welches sich aus renommierten Forschern aus den Bereichen frühe Kindheit, Elternbildung, Familienhilfe und Kinderschutz zusammensetzt. Dem daraus entstandenen Abschlussbericht „Future Research Directions for the Parents as Teachers Program“ (Parents as Teachers National Center, 2003) lässt sich entnehmen, dass das Wissen über die Programmeffekte im Wesentlichen auf 13 Studien aus dem Zeitraum zwischen 1984 und 2003 beruht. Dabei wurden insgesamt Daten von 7937 Kindern und 8083 Eltern oder primären Bezugspersonen gesammelt. Im Zeitraum zwischen 2003 und 2008 sind weitere 4 Arbeiten mit Outcome-Daten erschienen, wie dem aktuellsten Forschungsüberblick des PATNC (Parents as Teachers National Center, 2008) zu entnehmen ist.

Von besonderem Interesse sind für ZEPPELIN jene Studien, die primär, exklusiv oder als Subgruppe Familien in psychosozialen Risikokonstellationen berücksichtigen. Bei der Interpretation der Ergebnisse stellt sich aber zunächst einmal das Problem divergierender Untersuchungsdesigns: Die meisten Evaluationen sind quasi-experimentell angelegt. Nur 5 der 17 Outcome-Studien sind experimentell konzipiert und beinhalteten eine randomisierte Verteilung der Studienteilnehmer auf die Interventions- und Kontrollgruppe (Drotar, Robinson, Jeavons & Kirchner, 2008; McGilly, Winter & Strube, 2000; Wagner & Clayton, 1999; Wagner, Iida & Spiker, 2001; Wagner & Spiker, 2001). Mindestens ebenso ins Gewicht fallen dürften der Einsatz verschiedener Messinstrumente sowie die in wirksamkeitsrelevanten Punkten sich unterscheidenden Zielgruppen, Formen der Programmimplementierung (institutionelle Einbettung, Kindesalter beim Programmstart, Dauer, Kontinuität, Intensität, Varianten<sup>1</sup> und Integrität des Programms, Ausbildungsqualität der Elterntrainerinnen, etc.) oder die Inanspruchnahme anderer vorschulischer Angebote<sup>2</sup>. Aus diesem Grund soll der Forschungsüberblick zeigen, welche Formen der Programmimplementierung in den verschiedenen Studien realisiert wurden und wie sich

---

<sup>1</sup> Standard PAT vs. Born to Learn™ (BTL) – Curriculum

<sup>2</sup> Das vorschulische Angebot in den USA gliedert sich in die Bereiche „nursery school“ und „kindergarten“. Die „nursery school“ (auch „child care centers“ oder „day care centers“ genannt) entspricht in etwa der Kinderkrippe und betreut Kinder bis zum dritten oder vierten Lebensjahr – je nachdem, ob die Schulpflichtzeit im gegebenen Bundesstaat mit dem fünften oder sechsten Lebensjahr beginnt. Das Jahr vor dem Grundschulbesuch wird als „kindergarten“ bezeichnet. In einigen Bundesstaaten ist der „kindergarten“ in die Grundschule integriert bzw. der Besuch obligatorisch, in anderen wird der Besuch lediglich empfohlen (Buttler, 1992, S. 62f.).

diese auf Eltern und Kinder in psychosozialen Risikokonstellationen auswirken. Zunächst sollen aber die Ergebnisse zu PAT ganz allgemein erläutert werden, also ohne spezielle Berücksichtigung der risikobelasteten Familien. Dazu stütze ich mich auf den Forschungsüberblick des Parents as Teachers National Center (2008) und werde in Anlehnung an das Scientific Advisory Committee zwischen vier Outcome-Bereichen unterscheiden: 1) Elterliches Wissen und Handeln, 2) Prävention von Kindsvernachlässigung und -miss-handlung, 3) Früherkennung von Entwicklungsproblemen sowie 4) Entwicklung, Schulreife und Schulerfolg (Parents as Teachers National Center, 2003, S. 16). Bei den hierbei berichteten Ergebnissen handelt es sich ausschliesslich um Studien aus den USA – Interventionsstudien aus dem deutschsprachigen Raum sind noch keine vorhanden.

**Elterliches Wissen und Handeln:** PAT hat sich zum Ziel gesetzt, das elterliche Erziehungshandeln dahingehend zu beeinflussen, dass das Kind in seinem Umfeld auf förderliche Entwicklungsbedingungen trifft. So unterstützen die PAT-Elterntainerinnen die Entwicklung positiver Eltern-Kind-Beziehungen, indem sie den Eltern Informationen über Erziehungspraktiken, Eltern-Kind-Interaktionen und die kindliche Entwicklung vermitteln. Darüber hinaus fungieren die Elterntainerinnen als Modell und Coach für elterliches Erziehungshandeln, engagieren sich bei den Eltern-Kind-Aktivitäten und stehen den Eltern beratend zur Seite. Diese Bemühungen sind insofern von Erfolg gekrönt, als im Forschungsüberblick des Parents as Teachers National Centers (2008, S. 1f.) resümierend festgehalten wird, dass im Vergleich mit den Kontrollgruppen PAT-Eltern mehr über die Erziehung und die Entwicklung ihrer Kinder wissen, dass sie die Sprachentwicklung sowie die Lese- und Schreibkompetenzen ihres Kindes stärker fördern und dass sie besser in die schulischen Belange ihrer Kinder involviert sind.

**Prävention von Kindsvernachlässigung und -misshandlung:** Aus der Forschung ist bekannt, dass Kindsmisbrauch und -vernachlässigung mit mangelnden Erziehungskompetenzen korreliert. Entsprechend soll die oben beschriebene Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenzen Kindsvernachlässigung und -misshandlung vorbeugen. Um die Wirksamkeit von PAT zu untersuchen, ist aber weitere Forschung notwendig. Denn um Vernachlässigungen und Misshandlungen nachzuweisen, sind grosse Stichproben notwendig – in den USA wird von einer Prävalenz von 4% bei Heranwachsenden bis ins Alter von 18 Jahren ausgegangen (U.S. Department of Health & Human Services, 2001, zitiert nach Parents as Teachers National Center, 2003, S. 18) Dennoch lassen einzelne Untersuchungsergebnisse auf positive Effekte schliessen: So konnte in verschiedenen Studien festgestellt werden, dass PAT-Eltern weniger mit Vernachlässigung und Misshandlung in Verbindung gebracht wurden als die Eltern aus der Kontrollgruppe (Parents as Teachers National Center, 2008, S. 3f.).

**Früherkennung von Entwicklungsproblemen:** Ein wichtiger Bestandteil der PAT-Programme ist die Früherkennung von Problemen in der kognitiven, sprachlichen, sozial-emotionalen, motorischen

und gesundheitlichen Entwicklung. Um rechtzeitig reagieren zu können, werden umfangreiche Screenings eingesetzt. Im Jahr 2007 wurden mehr als 200'000 Kinder untersucht, wobei mehr als 30'000 Kinder Entwicklungsverzögerungen aufwiesen – davon hatten rund 5000 Sehschwierigkeiten, 7000 Hörprobleme, 6000 physische und gesundheitliche Schwierigkeiten und mehr als 4000 wiesen Auffälligkeiten im sozial-emotionalen Bereich auf. Auch konnte gezeigt werden, dass Kinder aus der PAT-Gruppe eine höhere Wahrscheinlichkeit hatten, ihrem Alter entsprechend immunisiert zu sein und weniger medizinisch behandelt werden mussten (Parents as Teachers National Center, 2008, S. 3).

**Entwicklung, Schulreife und Schulerfolg:** Die zentralen Programminhalte wie Hausbesuche, Screenings, Gruppentreffen und Vernetzung dienen nicht zuletzt dem übergeordneten Ziel, den Einfluss der Eltern auf die gesunde Entwicklung der Kinder im Sinne einer frühen Förderung zu maximieren. PAT geht davon aus, dass die Weichen für eine erfolgreiche schulische Laufbahn schon früh gestellt werden und sieht daher die Arbeit mit Eltern von Kleinkindern als Chance, die Schulreife zu fördern. Die Befundlage zeigt, dass PAT-Kinder im Alter von 3 Jahren im Hinblick auf ihre sprachliche, kognitive und soziale Entwicklung weiter sind als die Kinder aus den Vergleichsgruppen. Dieser Vorsprung scheint sich auf Kindergarten- und Schulebene fortzusetzen: Sowohl in Tests zur Einschätzung der Kindergartenreife als auch in standardisierten Tests zur Erfassung der Lese-, Mathematik- und Sprachkompetenzen in der Elementarschule schneiden PAT- Kinder besser ab (Parents as Teachers National Center, 2008, S. 4f.).

## **2 Outcomeanalysen zu Kindern aus Familien in psychosozialen Risikokonstellationen**

Der folgende Forschungsüberblick fokussiert auf Familien in psychosozialen Risikokonstellationen. Damit sind Familien gemeint, deren psychischen, sozialen und ökonomischen Lebensbedingungen die Entwicklung des Säuglings stören können, so dass Lernbehinderungen oder Verhaltensstörungen zu befürchten sind. Zuerst werden Studien zum Vorschulalter, daran anschliessend jene zum Kindergarten- und Schulalter erläutert. Die Darstellung gliedert sich entlang der Forschungsabsicht, des Forschungsdesigns, der Programmimplementierung, der eingesetzten Messinstrumente sowie der zentralen Ergebnisse. Im Vordergrund stehen dabei die Outcome-Bereiche „Elterliches Wissen und Handeln“ sowie „Entwicklung, Schulreife und Schulerfolg“.

## 2.1 Outcomeanalysen für das Alter von 0-3 Jahren

### 2.1.1 Fremdsprachige Eltern & Teenager Mütter (Wagner & Clayton, 1999)

**Absicht:** Ausgehend von Forschungslücken bei der Evaluation von PAT hat die Arbeit von Wagner und Clayton (1999) zum Ziel, die Wirkungen des Standard PAT Curriculums auf *Eltern mit limitierten Englischkompetenzen* und auf *Teenager-Mütter*<sup>3</sup> zu untersuchen. Zu diesem Zweck wurden zwei Studien gestartet: Zum einen die 24 Monate dauernde Teenager-Studie im Süden Kaliforniens und zum anderen die 36 Monate dauernde Studie mit überwiegend Latino Familien aus Salinas Valley (Nordkalifornien).

**Forschungsdesign & Programmimplementierung:** In beiden Studien wurden Eltern, deren Kind höchstens 6 Monate alt sein durfte, zufällig auf Interventions- und Kontrollgruppen verteilt. Die Assessments mit Eltern und Kindern wurden jeweils jährlich rund um den Geburtstag der Kinder durchgeführt. Für die Interventionsgruppe waren monatliche Hausbesuche ergänzt durch Gruppentreffen vorgesehen. Ein Teil der Teenager Mütter wurde zusätzlich durch Case-Management unterstützt, das den Müttern helfen sollte, die Ausbildung abzuschliessen und weitere frühe Schwangerschaften zu vermeiden (a.a.O., S. 93ff.). Die vorgesehene Intensität des Programm-Angebots konnte aber nicht eingehalten werden: Die Gruppentreffen wurden nur selten besucht und der Mittelwert für die Anzahl tatsächlich durchgeführter Hausbesuche betrug in den Latino Familien für einen Zeitraum von 3 Jahren 20 und bei den Teenager Müttern für den Zeitraum von 2 Jahren 10. Überhaupt waren beide Studien durch eine hohe Ausfallquote gekennzeichnet.<sup>4</sup> Von den ursprünglich 497 in die Untersuchung aufgenommenen Personen komplettierten in Salinas Valley nur 68% der Interventionsgruppe und 74% der Kontrollgruppe die Outcome-Erhebungen nach 36 Lebensmonaten; bei den Teenager-Müttern waren es von den ursprünglich 704 Personen 51% in den Interventions- und 54% in den Kontrollgruppen.<sup>5</sup> Und selbst diese Zahlen wurden nur deshalb erreicht, weil monetäre Anreize für die Teilnahme an den Assessments in Aussicht gestellt wurden – was wiederum dazu führte, dass die untersuchten Personen zum Teil nur an den Messungen, nicht aber an den Programmangeboten partizipierten (a.a.O., S. 98).

---

<sup>3</sup> Zu den „Teenager-Müttern“ zählen Frauen, die vor dem 19. Lebensjahr entweder schwanger waren oder ein Baby im Alter von höchstens 6 Monaten hatten (Wagner & Clayton, 1999, S. 97).

<sup>4</sup> Die wichtigsten Gründe für die Dropouts waren: 1) Kontaktierungsschwierigkeiten, 2) Desinteresse, 3) Kriterien die zur Partizipation berechtigen werden nicht mehr erfüllt, 4) Inanspruchnahme anderer Angebote notwendig, 5) Die Mutter verliert ihr Kind (Wagner, Cameto, Gerlach-Downie, 1996, S. 4-11).

<sup>5</sup> In kleinen Stichproben sind signifikante Unterschiede nur sehr schwer nachweisbar, selbst wenn zwischen den Interventions- und Kontrollgruppen Unterschiede vorhanden sind. Um dennoch auf bedeutsame Unterschiede hinweisen zu können, rechneten Wagner & Clayton (1999) auch mit Effektgrössen, die vom Stichprobenumfang unabhängig sind. Effektgrössen von 0.1 bis 0.3 gelten als schwach, von 0.31 bis 0.5 als moderat und alles was über 0.5 liegt gilt als stark. Für die dichotomen Variablen bei der Gesundheit und in der Gesundheitspflege gelten Effektgrössen von 0.2 bis 0.49 als schwach, von 0.5 bis 1.0 als moderat und alles was grösser als 1.0 ist gilt als starker Effekt (Wagner & Clayton, 1999, S. 114).

**Messinstrumente:** Auf *Elternebene* wurden das „Knowledge of Infant Development Inventory“ (KIDI), die „Parenting Sense of Competence Scale“ (PSOC) zur Messung des Kompetenzgefühls und das „Home Observation for Measurement of the Environment“ (HOME) Inventory eingesetzt, welches Qualität und Quantität der Stimulation und Unterstützung für ein Kind im häuslichen Kontext erfasst. Auf *Ebene der Kinder* wurde für beide Studien zur Erfassung der Entwicklung das „Development Profile II“ (DPII) eingesetzt, welches Kommunikation und Selbsthilfe sowie kognitive, soziale und physische Entwicklung erfasst und auf elterlichen Berichten beruht. In der Salinas Valley-Studie wurden zusätzlich Instrumente zur direkten Beobachtung eingesetzt: Die „Bayley Scales of Infant Development“ (BSID) und der „Peabody Picture Vocabulary Test“ (PPVT) für das dritte Lebensjahr. Zur Erfassung der Gesundheit und der Gesundheitspflege wurde in beiden Studien mit den Eltern (Interview) und mit Kinderschutzorganisationen (Erfassung von Vernachlässigung und Misshandlung) zusammengearbeitet. Soziodemographische Informationen wurden bei der Anmeldung zum Programm erhoben (a.a.O., S. 99f.).

**Ergebnisse Teenager-Mütter:** Nach Kontrolle der Eingangsvoraussetzungen wurden bei den Analysen *auf Elternebene* keine signifikanten Interventionseffekte auf das Wissen über kindliche Entwicklung, die Selbsteinschätzung der Erziehungskompetenzen sowie auf die Anregungsqualität der häuslichen Umwelt festgestellt. Die Effekte zum elterlichen Kompetenzgefühl waren aber konsistent positiver Art, während die Ergebnisse zum elterlichen Wissenszuwachs sowie zur Unterstützung und Stimulierung inkonsistent ausfielen. Demgegenüber nannten die Teenager Mütter aus der PAT- und PAT & Casemanagement-Gruppe für die kognitive Entwicklung ihrer Kinder signifikante Vorteile (DPII) (a.a.O., S. 103). Im Hinblick auf die (nicht kontrollierten) Berechnungen zu Missbrauch und Vernachlässigung wurden bei Teenager-Müttern aus der kombinierten Interventionsgruppe (PAT & Case-Management) signifikant weniger häufig „offene“ Formen des Missbrauchs und der Vernachlässigung beobachtet (a.a.O., S. 102).

**Ergebnisse Salinas-Valley:** Nach Kontrolle der Eingangsvoraussetzungen wurden bei den Overall-Analysen *auf Elternebene* keine signifikanten Interventionseffekte auf das Wissen über kindliche Entwicklung, die Selbsteinschätzung der Erziehungskompetenzen sowie auf die Anregungsqualität der häuslichen Umwelt festgestellt (a.a.O., S. 103). Die kontrollierten Overall-Analysen ergaben auf der *Ebene Kinder* signifikante Vorteile beim von den Müttern berichteten Sozialverhalten und bei der Selbsthilfe. Zudem nannten die Mütter für die kognitive Entwicklung ihrer Kinder ebenfalls signifikante Vorteile (DPII), die sich aber in der Bayley Cognitive Development Scale nicht bestätigten (a.a.O., S. 103).

Die Subgruppenanalysen zeigten, dass die Effekte von PAT zwischen ethnischen und sprachlichen Subgruppen divergieren. So fanden die Autorinnen verschiedene Hinweise dafür, dass Latino Famili-

en<sup>6</sup> von PAT stärker profitierten und bei Non-Latino Familien sogar vermehrt negative Effekte auftraten (a.a.O., S. 106f.). Auf *Elternebene* waren die (nicht signifikanten<sup>7</sup>) Vorteile vor allem in den Bereichen der Einstellungen und des häuslichen Anregungsgehalts bzw. des Elternverhaltens zu finden, während die Non-Latino Familien beim elterlichen Wissen günstigere Effekte erzielten (a.a.O., S. 106).

Auch bei den *Kindern* schienen die Latino Familien, insbesondere die Kinder aus den primär spanischsprachigen Familien<sup>8</sup>, im Vorteil zu sein. In den Bereichen Kognition (DPII), Sozialverhalten (DPII) und Kommunikation (PPVT) wurden bei den Kindern aus primär spanischsprachigen Familien signifikante schwach- bis moderat-positive Effekte nachgewiesen.<sup>9</sup> Bei den Kindern aus Non-Latino Familien waren die Effektausprägungen hingegen mehrheitlich negativ, allerdings ohne signifikant zu werden. Im Hinblick auf die physische Entwicklung konnten bei Kindern aus Non-Latino Familien stark signifikante Effekte gemessen werden, während bei Kindern aus Familien in primär spanischsprachigen Familien mit dem BSID nur moderat-positive Effekte feststellbar waren. In beiden Gruppen wurden diese Ergebnisse mit dem BSID erzielt, der DPII zeigte wesentlich schwächere bzw. nicht-signifikante Effekte an (a.a.O., S. 107.)

**Intensität:** Zwischen der Intensität des PAT-Programms und den Outcome-Variablen auf *Elternebene* bestanden keine signifikanten Zusammenhänge – auch wenn alle Beziehungen positiver Art waren. Auf *Ebene der Kinder* war hingegen ein inkonsistentes Muster beobachtbar: In der Salinas Valley Stichprobe wurden bei den im Programm verbliebenen Familien mehrheitlich signifikant höhere Werte als in den Dropout-Familien festgestellt, was sich aber in den Teenager-Familien nicht bestätigte (a.a.O., s. 109).

### 2.1.2 Familien mit tiefem Einkommen & Teenager-Mütter (Wagner & Spiker, 2001; Wagner, Lida & Spiker, 2001; Wagner, Spiker & Linn, 2002)

**Absicht:** Um dem Bedürfnis nach Wirksamkeitsnachweisen von PAT in *Familien mit tiefem Einkommen*<sup>10</sup> nachzukommen, evaluierten Mary Wagner und ihre Mitarbeiterinnen Ende der 90er Jahre das

---

<sup>6</sup> Als Gruppe sind die Latino Eltern jünger, haben einen tieferen Bildungsstand, sind weniger häufig arbeitstätig und seltener verheiratet als die Nicht-Latino Eltern (Wagner & Clayton, 1999, S. 104f.).

<sup>7</sup> Signifikante Effekte konnten einzig in der PSOC-Subscale für die elterliche Selbstwirksamkeit festgestellt werden (Wagner & Clayton, 1999, S. 106).

<sup>8</sup> Auch Latino Familien sind nicht homogen: Primär spanischsprachige Latino Familien sind eher älter, mit grösserer Wahrscheinlichkeit verheiratet, besitzen einen tieferen Bildungsstand, sind weniger häufig arbeitstätig und fühlen sich über Betreuung und Erziehung weniger informiert als die englischsprachigen oder bilingualen Latino Familien (Wagner & Clayton, 1999, S. 105).

<sup>9</sup> Wurde in den Bereichen Kognition und Kommunikation mit anderen Instrumenten (BSID für Kognition und DPII für Kommunikation) gemessen, wurden ebenfalls positive, aber keine signifikanten Effekte erzielt (Wagner & Clayton, 1999, S. 107).

<sup>10</sup> In der Untersuchung wird zwischen tiefem Einkommen (weniger als 15'000 \$ und moderaterem Einkommen (mehr als 15'000 \$) unterschieden (Wagner, Spiker & Linn, 2002, S. 71).

Standard PAT Curriculum erneut, diesmal in drei verschiedenen Städten (Multisite Evaluation) im Osten, Süden und Westen der USA (Wagner & Spiker, 2001).

**Untersuchungsdesign & Programmimplementierung:** In der Studie wurden insgesamt 667 Familien, deren Kinder jünger als 8 Monate alt waren, randomisiert auf Interventions- (n = 267) und Kontrollgruppen (n = 400) verteilt. Wie bereits in den Kalifornien-Studien wurden die Assessments mit Eltern und Kindern jeweils jährlich rund um den Geburtstag der Kinder durchgeführt. Die Ausfallquote war sehr hoch, so dass nur eine der drei Studien (site 1) wie vorgesehen bis zum dritten Geburtstag des Kindes fortgesetzt werden konnte. In den anderen beiden Städten (site 2 und 3) mussten die Untersuchungen nach dem 2. Geburtstag infolge tiefer Beteiligungsquoten abgebrochen werden.<sup>11</sup> Während in site eins nach 2 Lebensjahren noch 68.3% an den Hausbesuchen partizipierten, waren es in site zwei nur noch 35.4% und in site drei 30.8% (a.a.O., S. 36). Über alle drei Städte hinweg erhielten die Familien während einer durchschnittlichen Teilnahmezeit Zeit von 14 Monaten den gemittelten Wert von 9.5 Hausbesuchen bzw. eine ratio von .52 für das Verhältnis von Hausbesuchen zur Partizipationsdauer (site 1 = .69; site 2 = .49; site 3 = .32), also rund die Hälfte der ursprünglich beabsichtigten Intensität von monatlich je einem Besuch (a.a.O., S. 39ff.). Die PAT-Gruppe erhielt neben den erwähnten Hausbesuchen die bekannten weiteren PAT-Angebote wie Gruppentreffen, Entwicklungsscreenings sowie die Vernetzung mit lokalen Unterstützungsangeboten, während die Kontrollgruppe nur die in der Stadt üblichen Unterstützungsangebote in Anspruch nehmen durfte und durch regelmässige Spielzeuggeschenke zur Teilnahme an den Assessments motiviert wurde (Wagner & Spiker, 2001, S. 2; Wagner, Spiker & Linn, 2002, S. 69).

**Messinstrumente:** Auf *Elternebene* wurde bereits bei der Projektanmeldung das „Family Enrollment Form“ eingesetzt, ein Instrument, das das Angaben zum soziodemographischen Hintergrund der Familie erfasst. Auch der „Mothers' Previous Experience with Infants Questionnaire“ gelangte bereits bei der Anmeldung zur Anwendung. Damit wurde die elterliche Erfahrung im Umgang mit Kindern in der Vergangenheit erfragt.

Rund um die Geburtstage der Kinder fand das von einem trainierten Assessor durchgeführte „Family Interview“ statt. Es beinhaltet Items aus den folgenden Instrumenten: Um elterliches Wissen über die kindliche Entwicklung zu erfassen, wurden Items aus dem „Knowledge of Infant Development Inventory“ (KIDI) eingesetzt. Hinzu kam zur Messung des elterlichen Kompetenzgefühls die „Parenting Sense of Competence (PSOC) Scale“, zur Erfassung des Ausmasses körperlicher Bestrafungen die „Child Maltreatment Precursor Scale“ (CMPS) aus dem „Adult-Adolescent Parenting Inventory“, der Anregungsgehalt zu Hause sowie elterliches Verhalten im Umgang mit dem Kind wurde mit dem „Home Observation for Measurement of the Environment“ (HOME) erhoben und die elterliche Förde-

---

<sup>11</sup> Die wichtigsten Gründe für die Dropouts waren: 1) Kontaktierungsschwierigkeiten, 2) Wegzug, 3) Desinteresse, 4) persönliche Probleme, 5) Arbeitstätigkeit oder Rückkehr in die Schule, 6) temporärer Wegzug, 7) Familienmitglieder opponieren gegen Partizipation (Wagner & Spiker, 2001, S. 37).

rung früher Literalität wurde über Fragen zum elterlichen Interaktionsverhalten erhoben (1. routinierte Aktivitäten (z.B. Sprechen, lautes Lesen, Gebrauch von Zahlen, etc.), 2. Einbezug der Kinder in Sprachhandeln (z.B. Geschichten erzählen, Singen, Wortspiele, etc. und 3. Vorlesen (Häufigkeit des Vorlesens, Fragen zum vorgelesenen Text)). Schliesslich wurden in den Family Interviews auch Fragen zum *prosozialen Verhalten* gestellt. Dazu wurde das „Adaptive Social Behavior Inventory“ (ASBI) verwendet.

Beim 2. Geburtstag wurde zusätzlich das „Nursing Child Assessment Satellite Training“ (NCAST) zur Erfassung der *Eltern-Kind-Interaktionen* und das „Developmental Profile II“ (DPII) zur Messung der kindlichen Entwicklung eingesetzt (Wagner, Spiker & Linn, 2002, S. 70f.).

**Overall Ergebnisse:** Insgesamt wurden auf *Elternebene* nur wenige statistisch signifikante Effekte für die Messungen beim 2. Geburtstag gefunden. Deshalb richteten die Autorinnen das Augenmerk auf die Effektgrössen, die bei den Overall-Analysen zum Wissenszuwachs, zu den elterlichen Praktiken und zu den Eltern-Kind-Interaktionen mehrheitlich schwach-positiv und für die „Zufriedenheit beim Betreuen der Kinder“ sowie beim „Sprach- und Literacy förderlichen Verhalten“ moderat-positiv ausfielen. Keine Effekte wurden bei den elterlichen Einstellungen mittels des PSOC gemessen (a.a.O., S. 77).

Bei den *Kindern* ergaben die Overall-Analysen nur zwei schwache Effekte – beim Mass für die soziale Adaptivität und im Hinblick auf die Immunisierung. Die Variablen zur Gesundheitspflege zeigten sogar schwach negative Ausprägungen (Wagner & Spiker, 2001, S. 82ff.).

Wagner & Spiker (2001) widmeten sich auch der Frage nach dem Zusammenhang zwischen *Programmintensität* und Wirkung. Die umfangreichen Analysen konnten aber keinen signifikanten Zusammenhang zwischen der Intensität der Hausbesuche und der Varianz in den Outcome-Variablen auf Seiten von Eltern und Kindern nachweisen (a.a.O., S. 95).

**Ergebnisse zu den verschiedenen Städten<sup>12</sup>:** Die differentiellen Analysen für die drei Städte ergaben folgende Effektmuster: In site 2 waren die Effekte auf *Elternebene* insgesamt am stärksten positiv ausgeprägt<sup>13</sup>, allerdings entsprachen die absoluten Werte im Vergleich mit den anderen beiden Städten zugleich den tiefsten – was die Autorinnen dahingehend interpretierten, dass genau jene Familien am meisten von PAT profitierten, die die grössten Eingangsdefizite aufwiesen und daher die grösste Unterstützung benötigten (a.a.O., S. 79).

---

<sup>12</sup> Unterschiede zwischen den Städten: In site 1 war der Anteil Teenager-Mütter am höchsten. Entsprechend besuchten hier viele Frauen die High School, lebten in drei-Generationen-Familien und hatten nur 1 Kind. Darüber hinaus hatte site 1 den grössten Anteil an Kaukasierinnen und schliesslich wurde in site 1 die häusliche Umgebung sowie die Gesundheit in der Familie am positivsten eingeschätzt. Die Mütter aus site 2 waren demgegenüber finanziell eher bessergestellt, besaßen aber die grössere Wahrscheinlichkeit, öffentliche Unterstützungsleistungen zu beziehen (Wagner & Spiker, 2001, S. 31).

<sup>13</sup> Bei der „Zufriedenheit beim Betreuen der Kinder“, beim „Sprach- und Literacy förderliche Verhalten“, beim „elterlichen Involvement“, bei der Subskala zur „Akzeptanz des kindlichen Verhaltens“ sowie beim Total der HOME-Scale waren die Effektgrössen signifikant und moderat bis stark ausgeprägt.

Analog zur Elternebene waren bei den *Kindern* in site 2 einerseits häufiger und andererseits stärkere positive Effekte im Hinblick auf die Entwicklungsmasse feststellbar als in den anderen beiden Städten. Bei der Gesundheitspflege waren demgegenüber nur schwach negative Ausprägungen zu beobachten (a.a.O., S. 84ff.).

**Ergebnisse zu den Subgruppen:** Besondere Aufmerksamkeit schenkte die Studie den schwer zugänglichen Familien mit tiefem Einkommen (Wagner & Spiker, 2001) und den Teenager-Müttern am 3. Geburtstag (Wagner, Iida & Spiker, 2001). Obwohl keine signifikanten Unterschiede gemessen wurden, lassen die Analysen darauf schliessen, dass die beiden Subgruppen in grösserem Ausmass von PAT profitierten. Auf *Elternebene* ist bei den einkommensschwachen Familien in den Bereichen elterlicher Wissenszuwachs, Zufriedenheit beim Betreuen der Kinder und bei der Stimulation und Unterstützung des Kindes im häuslichen Kontext ein weitgehend gleichmässiges Muster von schwach- bis moderat-positiven Effektgrössen erkennbar. Gegenüber den besserverdienenden Familien scheinen die einkommensschwachen vor allem beim elterlichen Wissen und bei den Indikatoren für Kindesmisshandlung stärker zu profitieren, während die Besserverdienenden vor allem in den Bereichen „Freude an der Kinderbetreuung“ und „Akzeptanz des kindlichen Verhaltens“ grössere Vorteile erzielten – hier traten im Vergleich mit der Kontrollgruppe sogar signifikant positive Werte auf (Wagner & Spiker, 2001, S. 77).

Die *Kinder* aus Familien mit tiefem Einkommen scheinen wiederum stärker von PAT zu profitieren als ihre privilegierteren Altersgenossen: Sie zeigten moderat positive Effekte im adaptiven Sozialverhalten und positive Effekte bei der Entwicklung der Selbsthilfe sowie bei der sozialen, kommunikativen und physischen Entwicklung. Einzig im Bereich der Kognition waren keine Effekte nachweisbar. Demgegenüber wurden bei Kindern aus besserverdienenden Familien nur im adaptiven Sozialverhalten schwach-positive Effekte beobachtet. In allen anderen Bereichen konnten keine Effekte festgestellt werden. Im Bereich der Gesundheitspflege waren in beiden Subgruppen überwiegend nur schwach-negative Effekte beobachtbar (Wagner & Spiker, 2001, S. 82ff.).

Die bis ins dritte Lebensjahr weitergeführte Studie in site 1 erlaubt auch eine Analyse der Wirkungen auf Teenager-Mütter. Auch hier lassen sich grössere Profite auf Seiten der minderprivilegierten Familien erkennen: Auf *Elternebene* profitierten sich die jüngeren Mütter gegenüber den älteren durch positivere Effekte auf das elterliche Wissen (schwacher Effekt), Handeln (Unterstützung und Stimulierung der Kinder (starker Effekt), Vorlesehäufigkeit (starker Effekt), Eltern-Kind-Interaktionen (moderater Effekt)) und die Zufriedenheit beim Betreuen der Kinder (starker Effekt). Auch die Vorhersagewerte für Vernachlässigung und Misshandlung fielen bei ihnen schwach-positiv aus, während in den privilegierteren Familien keine Effekte feststellbar waren. Auf der anderen Seite waren bei den älteren Müttern die Effekte bei der frühen Förderung von Sprache, Literacy und Numeracy sowie bei den erfassten Einstellungen gegenüber dem Kind grösser als bei den Teenager-Müttern (Wagner, Iida & Spiker, 2001, S. 29f.).

Die Analysen auf *Ebene Kinder* zeigen, dass Kinder aus Teen-Familien mit Ausnahme der Kommunikation im Hinblick auf alle Entwicklungsmasse grössere Fortschritte machten als die Kinder älterer Mütter. Bei der Gesundheitspflege und Gesundheit waren die wenigen Effekte hingegen auf beiden Seiten nur sehr schwach und inkonsistent ausgeprägt (Wagner, Iida & Spiker, 2001, S. 31).

### 2.1.3 “High needs” Familien & Teenager-Mütter (McGilly, 2000; McGilly, Strube & Winter, 2000)

**Absicht:** Um neurowissenschaftliche Erkenntnisse im PAT-Elternbildungsprogramm zu implementieren, wurde das „Born to Learn<sup>TM</sup> Curriculum“ (BTL) entwickelt. In diesem Zusammenhang wurden von Kate McGilly (2000; McGilly, Strube & Winter, 2000) zwei Evaluationsstudien durchgeführt. Beide richteten sich an „*high needs*“ Familien, in denen die Erziehung der Kinder unter erschwerten Bedingungen stattfand: Alleinerziehende Mütter, Teenager-Mütter, fürsorgeabhängige Mütter und solche, die die High School ohne Abschluss verliessen.

**Untersuchungsdesign & Programmimplementierung:** Der primäre Unterschied zwischen den beiden Studien lag im Untersuchungsfokus und -design: Während in der einen Studie in St. Louis die Wirksamkeit zwischen dem „neuen“ Born to Learn- und dem „alten“ PAT-Curriculum verglichen wurde (McGilly, Strube & Winter, 2000), untersuchte die andere Studie in Chicago die Effektivität des Born to Learn Curriculums im Vergleich mit Familien, die nicht an PAT partizipierten (McGilly, 2000). In der letztgenannten Studie war keine Randomisierung möglich, die Familien für die Interventions- und Vergleichsgruppe wurden getrennt rekrutiert – es lag also ein quasi-experimentelles Design vor. Obwohl sich Interventions- und Vergleichsgruppe hinsichtlich der Eingangsvoraussetzung in den 4 untersuchten Hauptbereichen (Neurowissenschaftliches und entwicklungsbezogenes Wissen, Verhalten, Erwartungen und Einstellungen) nicht voneinander unterschieden, können daher bei den Ergebnissen „selection bias“ nicht ausgeschlossen werden (McGilly, 2000, S. 5).

In der *Chicago-Studie* wurde die Rekrutierungsphase (high-risk families) im Mai 1998 mit 275 Treatment- und 75 Kontrollgruppenfamilien abgeschlossen. Vorgesehen waren Hausbesuche in Intervallen von ein oder zwei Wochen über einen Zeitraum von 18 Monaten, mit Messungen zu Beginn, nach 9 und nach 18 Monaten. Auch hier war eine hohe Ausfallquote zu beklagen: Nach 18 Monaten nahmen nur noch 29% der Familien aus der Treatment- und 66% der Familien aus der Kontrollgruppe teil. Im Durchschnitt wurden die Familien dreimal (!) pro Monat zu Hause besucht (McGilly, 2000, S. 5f.).

Die zweite Studie – welche den Vergleich zwischen dem Born to Learn<sup>TM</sup> und dem „alten“ Curriculum fokussierte – fand in *St. Louis* statt und startete im Oktober 1997 mit einer halbjährigen Rekrutierungsphase (high-risk families), an deren Ende 146 Familien ins Projekt aufgenommen und randomisiert auf Interventions- und Kontrollgruppe (75 in der Born to Learn<sup>TM</sup>-Gruppe und 71 in der regulä-

ren PAT-Gruppe) verteilt wurden – davon 69 Teenager-Familien (35 in der Born to Learn™-Gruppe und 34 in der regulären PAT-Gruppe). Vorgesehen waren Hausbesuche in Intervallen von zwei Wochen über einen Zeitraum von 18 Monaten, mit Messungen zu Beginn, nach 9 und nach 18 Monaten. Auch hier waren die Ausfälle hoch: Nach 18 Monaten konnten nur noch 38% der Familien untersucht werden (bei den Teenager-Müttern waren die Ausfälle etwas höher), von denen aber mehr als 75% die ursprünglich geplante Anzahl an Hausbesuchen erhalten hatte.

**Messinstrumente:** Auf *Elternebene* wurden in beiden Studien weitgehend dieselben Instrumente eingesetzt: Zur Erfassung des Wissens über Entwicklung und Neurowissenschaften wurde der „Child Development and Neuroscience Knowledge Test“ eingesetzt, bei dem es sich um eine auf das PAT Born to Learn™ Curriculum adaptierte Variante des „Knowledge of Infant Development Inventory“ (KIDI) handelt, das sowohl generelles (general knowledge) als auch neurowissenschaftliches Wissen (neuroscience knowledge) erfasst. Eingesetzt wurden ferner der „Parenting Attitudes and Experiences Questionnaire“ (PSOC) und eine vom PATNC und Michael Strube<sup>14</sup> entwickelte „Behavior Checklist“. Neben diesen drei Outcome-Massen wurden auch Messungen zu den Einstellungen gegenüber der Elterntainerin (Perceptions of the Parent Educator) und zur Zufriedenheit mit der Elterntainerin (Parent Satisfaction with the PAT Program) vorgenommen (McGilly, Strube & Winter, 2001, S. 7f.).

Auf Seiten der *Kinder* gelangten zur Erfassung der Entwicklung die „Parents as Teachers Milestones“ (Screening für die sprachliche, intellektuelle, sozial-emotionale und motorische Entwicklung) und nur in der St.Louis-Studie das „Denver Developmental Screening“ (Denver II: Sprache, Sozialverhalten, Feinmotorik und Grobmotorik) zum Einsatz (McGilly, 2000, DC-1ff.; McGilly, Strube & Winter, 2000, S. 22f.).

**Ergebnisse Chicago-Studie:** In allen untersuchten Bereichen auf *Elternebene* wurde eine breite und substanzielle Wirkung des PAT-Programms bei „high needs“ Familien festgestellt: PAT führte zu signifikanten Verbesserungen beim elterlichen Wissenszuwachs (Child Development and Neuroscience Test), bei den elterlichen Einstellungen (PSOC) und bei den elterlichen Erziehungspraktiken (Behavior Checklist) über die beiden Messzeitpunkte hinweg. Ein besonders starker Anstieg war insbesondere während der ersten 9 Monate des Treatments beobachtbar, was sich entweder als eine differentielle Intensität des Programms oder als eine stärkere Motivation der Partizipierenden zu Beginn der Studie interpretieren lässt. Die Zufriedenheitsmasse (Perceptions of the Parent Educator, Parent Satisfaction with the PAT Program) lassen überdies den Schluss zu, dass die Partizipierenden sowohl mit den Elterntainerinnen als auch mit dem PAT-Programm sehr zufrieden waren (McGilly, 2000, S. 6ff.).

---

<sup>14</sup> Dr. Michael Strube, Professor für Psychologie an der Washington Universität in St. Louis, war Projektevaluator (McGilly, Strube & Winter, 2001, S. 7).

Bei den *Kindern* aus der Treatmentgruppe wurden hinsichtlich ihrer sprachlichen, intellektuellen, sozialen und motorischen Entwicklung keine Abweichungen von der Norm festgestellt – Vergleiche mit der Kontrollgruppe fanden keine statt (a.a.O., S. 10f.).

Darüber hinaus zeigen die Analysen, dass das Born to Learn<sup>TM</sup> Curriculum auch von „*Paraprofessionals*“ erfolgreich durchgeführt werden kann – vorausgesetzt, sie erhalten das entsprechende Training und die notwendige Unterstützung (a.a.O., S. 11f.).

Der Zusammenhang zwischen *Programmintensität* und Wirkung wurde von McGilly (2000) nicht untersucht. Dennoch hält sie fest, dass häufig und regelmässig durchgeführte Hausbesuche bei Familien mit „high needs“ für den Erfolg wichtig sind (a.a.O., S. 12).

**Ergebnisse St. Louis-Studie:** Die Ergebnisse auf *Ebene der Eltern* zeigten, dass die erwachsenen Mütter aus der Born to Learn-Gruppe ihr neurowissenschaftliches Wissen gegenüber der Standard PAT-Gruppe mit dem alten Curriculum signifikant erhöhten, während bei der Entwicklung des generellen Wissens kaum Unterschiede feststellbar waren. Die Teenager Mütter profitierten demgegenüber im Bereich des generellen Wissens, sowohl in der PAT- wie auch in der Born to Learn-Gruppe. Die in diesem Bereich eingangs der Untersuchung festgestellten signifikanten Defizite gegenüber den erwachsenen Müttern konnten ausgeglichen werden. Im Hinblick auf das elterliche Verhalten (Behavior Checklist) verbesserten sich alle Mütter in der Born to Learn-Gruppe gegenüber der Standard PAT-Gruppe, was von den Autorinnen als Beleg für den gelungenen Theorie-Praxis-Transfer mittels des Born to Learn Curriculums interpretiert wird (McGilly, Strube & Winter, 2000, S. 18f.). Bei den Einstellungen (PSOC) waren es einzig die Teenager Mütter, die vom Born to Learn Curriculum profitierten: Sie erreichten ähnlich günstige Ausprägungen wie die älteren Mütter in Interventions- und Kontrollgruppe, während die Teenager-Mütter in der Standard PAT-Gruppe über beide Messzeitpunkte hinweg signifikant schlechtere Werte aufwiesen (a.a.O., S. 19). Dasselbe Muster zeigt sich bei den *Einstellungen gegenüber der Elterntainerin* und der *Zufriedenheit mit PAT* (Perceptions of the Parent Educator, Parent Satisfaction with the PAT Program): Während bei den erwachsenen Müttern keine Unterschiede zwischen Born to Learn- und Standard PAT-Gruppe bestanden, erreichten die Teenager-Mütter in der Born to Learn Gruppe signifikant höhere Werte als die Kinder in der Standard PAT-Gruppe (a.a.O., S. 19f.). Das Born to Learn Curriculum scheint also insbesondere Teenager-Mütter im Hinblick auf ihr generelles Wissen, ihr Verhalten, ihre Einstellungen und ihre Zufriedenheit mit dem PAT-Programm positiv zu beeinflussen.

Auf der *Ebene Kinder* wurden keine signifikanten Entwicklungsunterschiede zwischen Born to Learn- und Standard PAT-Gruppe festgestellt: Alle Kinder waren im Hinblick auf die Entwicklung auf einem guten Weg. Das bedeutet gemäss McGilly, Strube & Winter (2000, S. 24), dass das übergeordnete Ziel von PAT in beiden Gruppen erreicht wurde. Auf allfällige Unterschiede zwischen den Kindern von unterschiedlich alten Müttern wurde nicht eingegangen.

Hinsichtlich der *Programmintensität* zeigte sich, dass bei Teenager-Müttern ein intensiver Kontakt mit den Elterntainerinnen zu positiven Effekten auf Wissen, Einstellungen, Handlungen und die Zufriedenheit mit dem PAT-Programm nach 18 Monaten führt. Demgegenüber wurde bei den erwachsenen Müttern keine signifikanten Korrelationen festgestellt (a.a.O., S. 20f.).

#### **2.1.4 Familien mit niederem sozioökonomischem Status (Drotar, Robinson, Jeavons & Kirchner, 2008)**

**Absicht:** Drotar, Robinson, Jeavons und Kirchner (2008) nehmen mit ihrer Studie Bezug auf die Arbeit von McGilly (2000) und wollen die darin enthaltenen Forschungsdefizite korrigieren: 1) die Fehlende Randomisierung und die damit zusammenhängenden selection bias, 2) die hohe Ausfallquote, 3) die indirekte Erfassung der Entwicklungsmasse bei den Kindern. Ein besonderes Augenmerk richten die Forscher auf *Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status*<sup>15</sup>. Im Mittelpunkt steht die Prüfung der Hypothese, wonach das Born to Learn™ Curriculum (BTL) auf die Entwicklung von Kindern aus niederen Statusgruppen grössere Effekte ausübt als auf die Kinder aus privilegierten Verhältnissen (Drotar, Robinson, Jeavons & Kirchner, 2008, S. 644).

**Untersuchungsdesign & Programmimplementierung:** Zur Hypothesenprüfung rekrutierten die Autorinnen zwischen 1999 und 2001 in Cleveland eine Stichprobe von 527 Personen aus verschiedenen sozioökonomischen Statusgruppen, wobei die Kinder höchsten 9 Monate alt sein durften (a.a.O., S. 644). Die baseline Analysen zeigten, dass sich die block-randomisierten Interventions- (n = 256) und Kontrollgruppe (n = 271) im Hinblick auf die zentralen Hintergrundvariablen nicht voneinander unterschieden (a.a.O., S. 645). Für die Familien in der Interventionsgruppe waren im ersten Monat zwei und daran anschliessend jeweils ein Hausbesuch vorgesehen, ergänzt durch Gruppentreffen. Demgegenüber erhielt die Kontrollgruppe lediglich ein Handout mit Informationen zur kindlichen Entwicklung sowie die Möglichkeit, an Gruppendiskussionen teilzunehmen (unabhängig vom Born to Learn Curriculum). Messungen waren nach 12, 18, 24 und 36 Lebensmonaten der Kinder vorgesehen, wobei für die letzte Messung in der Interventionsgruppe noch 163 und in der Kontrollgruppe 167 Partizipierende berücksichtigt wurden (a.a.O., S. 644f.).

**Messinstrumente:** Die Instrumente fokussieren auf die *Ebene Kind*: Zur Erfassung der kognitiven Entwicklung wurde die „Bayley Scale of Mental Development“ (BSMD) eingesetzt, die sprachliche Entwicklung wurde mittels der „Systematic Analysis of Language Transcripts“ (SALT) analysiert, die sozialen Kompetenzen mit dem „Social Skills Rating System“ (SSRS), die Konzeptentwicklung mit-

---

<sup>15</sup> In der Studie wird zwischen hohem, mittlerem und tiefem sozioökonomischen Status unterschieden (Drotar, Robinson, Jeavons & Kirchner, 2008, S. 646). Auf das Konstrukt „Sozioökonomischer Status“ bzw. dessen Operationalisierung wird nicht näher eingegangen.

tels der „Bracken Basic Concept Scale“, die Lese-Vorläuferfertigkeiten mit dem „Test of Early reading Ability-2“ (TERA-2) und das adaptive Verhalten wurde in den Monaten 12, 24 und 36 mit der „Bayley Behavioural Rating Scale“ (BBRS) und im Monat 24 zusätzlich mit der „Child Behaviour Rating Scale“ (CBRS) untersucht. Die Bindungsqualität wurde durch den „Attachment Q-Sort“ erhoben und schliesslich die Mastery Motivation, die sich auf persistentes Problemlösen bei neuen Aufgaben bezieht, wurde durch ein Verfahren nach Morgan et al. gemessen (a.a.O., S. 645f.).

**Ergebnisse:** Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status im Alter von 24 Monaten im Bereich der mastery motivation ein signifikant höheres Problemlöseverhalten (task competence) bei neuen, herausfordernden Aufgaben zeigen, als die Kinder aus der Kontrollgruppe. Weil sich diese Vorteile bei den Kindern aus den Familien mit mittlerem und hohem sozioökonomischem Status nicht zeigten, kann gefolgert werden, dass die Kinder aus tiefen Statusgruppen stärker von PAT profitierten als ihre privilegiierteren Altersgenossen. Dasselbe Muster zeigte sich im Hinblick auf die kognitive Entwicklung – bei allen anderen untersuchten Variablen konnten im Alter von 36 Monaten nur schwache (adaptives Verhalten und soziale Entwicklung) oder überhaupt keine Effekte (Bindungsqualität, frühe Lesefertigkeiten, Konzeptentwicklung, sprachliche Entwicklung) festgestellt werden (a.a.O., S. 646ff.).

## 2.2 Outcomeanalysen für das Kindergarten- und Schulalter

### 2.2.1 „High needs“ Familien (Drazen & Haust, 1993)<sup>16</sup>

**Absicht:** Drazen und Haust (1993) evaluieren eine Replikation des Standard PAT-Programms, „Parents and Children Together“ (PACT) in Binghamton, New York. Im Mittelpunkt steht die Frage, ob PACT-Kinder aus *Familien in Risikosituationen* (high-needs families) – allenfalls in Kombination mit anderen Vorschulprogrammen – grössere Fortschritte in ihrer kognitiven, sprachlichen und physischen Entwicklung machen als die Kinder aus der Vergleichsgruppe ohne PACT. Ferner wurden Auswirkungen auf die Vorbeugung von Kindsmisshandlung und -vernachlässigung und auf die Entwicklung des familialen sozialen Status untersucht. Abgeschlossen wurde die Studie mit einer Kosten-Nutzen-Analyse (a.a.O., S. 8).

---

<sup>16</sup> In einer Follow-up Studie untersuchten Drazen und Haust (1995) alle in den Jahren 1992 und 1993 neu eingeschulten Kindergartenkinder in Binghamton. Die Studie fokussiert nicht mehr auf Familien in Risikosituationen (auch wenn rund 60% der Einwohnerinnen ein tiefes Einkommen aufwiesen (Drazen & Haust, 1993, S. 7f.)), weshalb hier nur kurz die wichtigsten Ergebnisse berichtet werden sollen: PACT-Kinder hatten gegenüber der Vergleichsgruppe einen signifikant höheren Schulreife Test-Score, besuchten höhere Kindergartenstufen und ein signifikant kleinerer Teil der PACT-Kinder wurde für die erste Klasse sonderpädagogische Massnahmen zugeteilt als in der Vergleichsgruppe (14% vs. 31%) (Drazen & Haust, 1995).

**Untersuchungsdesign & Programmimplementierung:** Das PACT Programm wurde im Jahr 1987 initiiert. Vorgesehen waren mindestens monatliche Hausbesuche ab Geburt, ergänzt durch Gruppentreffen, Entwicklungsscreenings sowie durch die Ausleihe von Spielzeug und Büchern.<sup>17</sup> Obwohl das Programm allen Einwohnerinnen und Einwohnern von Binghamton offen stand, partizipierten – zu meist vermittelt über die Broome County Departments of Public Health and Social Services – vor allem Kinder aus Familien mit tiefem Einkommen (a.a.O., S. 6).

Für die quasi-experimentellen Untersuchung wurden in den Jahren 1991 und 1992<sup>18</sup> 20 Kinder im Alter von 4 und 5 Jahren ausgewählt, die im Alter zwischen 0 und 1 Jahr ins PACT-Programm aufgenommen wurden – wobei 5 dieser Familien von den Behörden unter Androhung einer Fremdplatzierung ihrer Kinder zur Teilnahme am Programm verpflichtet wurden. Die Studienteilnehmer zählten zu jenen PACT-Kindern, die höchste Risiken für den späteren Schulerfolg trugen und deshalb den Prekindergarten besuchten (a.a.O., S. 8): 18 der 20 Familien litten unter Belastungsfaktoren wie Armut (60%), tiefer Bildungsstand, Teenager bei Geburt (50%), Verdacht auf Suchtmittelabhängigkeit (35%), minderprivilegiertes Wohnen, Verdacht auf Kindsvernachlässigung und -missbrauch vor Programmstart (10%) oder Entwicklungsverzögerungen der Kinder. Ausserdem war ein grosser Teil der Mütter alleinerziehend und erhielt Sozialleistungen. Die Hälfte der Kinder aus der Experimentalgruppe besuchte ab dem Alter von 3 Jahren center-based Headstart (a.a.O., S. 22). Um eine adäquate Vergleichsgruppe zu bilden, wurde jedem Experimentalgruppenkind unter Berücksichtigung von Rasse, Geschlecht, Bildungserfahrung und der Anzahl Risikofaktoren ein Kontrollgruppenkind (ohne PACT) zugeordnet, so dass keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen festgestellt werden konnten (a.a.O., S. 10).

**Messinstrumente:** Auf der *Ebene Kind* wurde die kognitive Entwicklung mit der „Kaufmann Assessment Battery for Children“ (K-ABC) erfasst. Sie konnte aber nur bei der Hälfte der Kinder eingesetzt werden. Demgegenüber wurde die sprachliche Entwicklung mit der „Zimmerman Preschool Language Scale“ und die physische Entwicklung mit dem „Denver Developmental Screening Test“ bei allen Partizipierenden erhoben werden. Auf *Ebene Eltern* kamen zwei Masse zur Erfassung der „Family Atmosphere“ zum Einsatz: Zum einen wurden Hinweise für den Verdacht auf Kindsvernachlässigung und -missbrauch gesammelt und zum anderen wurde der „Welfare Status“ in Form des Bezugs von Sozialhilfeleistungen erhoben (a.a.O., S. 11f.).

**Ergebnisse:** Auf der *Ebene Kind* wurde hinsichtlich der kognitiven Entwicklung, die nur bei rund der Hälfte der 40 Partizipierenden erfasst wurde, kein signifikanter Unterschiede zwischen Experimental- und Vergleichsgruppe festgestellt. Dasselbe gilt für Hinweise auf Kindsvernachlässigung und -

---

<sup>17</sup> Präzisere Angaben zur Programmintensität fehlen.

<sup>18</sup> Der (freiwillige) Prekindergarten beginnt in den USA rund um das Alter von 4 oder 5 Jahren und bereitet – insbesondere Kinder aus minderprivilegierten Verhältnissen – auf den didaktische und schulisch anspruchsvolleren Kindergarten vor. Früher wurde auch der Begriff „Nursery School“ verwendet.

misshandlung. Bei allen anderen Tests traten hingegen überzufällige Vorteile bei den PACT-Kindern auf: Die sprachlichen Kompetenzen der PACT-Kinder waren gegenüber der Vergleichsgruppe signifikant besser und die PACT-Kinder lagen signifikant weniger häufig höher unter den Richtwerten für das Alter von 4 und 5 Jahren. Auch im Hinblick auf die grobmotorische Entwicklung wiesen sie gegenüber den Gleichaltrigen aus der Vergleichsgruppe weniger Rückstände auf (a.a.O., S. 12f.).

Und schliesslich konnten die Autorinnen auf der *Ebene Eltern* zeigen, dass der Bezug von Sozialleistungen zwischen dem ersten und 4. bzw. 5. Lebensjahres des Kindes in der Experimentalgruppe von 40% auf 30% sank, während im selben Zeitraum bei der Vergleichsgruppe eine Zunahme von 30% auf 50% zu beobachten war (a.a.O., S. 14). Davon ausgehend, dass die beschriebenen Vorteile der PACT-Familien zu tieferen Kosten für Schulen (z.B. verursacht durch Klassenwiederholungen und sonderpädagogische Massnahmen) und Gemeinden (z.B. Sozialleistungen) führen, kommen die beiden Autorinnen zum Schluss, dass der finanzielle Nutzen die Aufwendungen für PACT überwiegt (a.a.O., S. 18f., 29).

## 2.2.2 Einkommensschwache Familien (O'Brien, Garnett & Proctor, 2002)

**Absicht:** Die Studie evaluiert die Wirkung von Standard PAT auf Kinder aus einkommensschwachen Familien in Cañon City (Colorado), die den Kindergarten und die 3. Klasse besuchten. Geprüft wurde die Hypothese, dass die Partizipation an PAT die Erziehungskompetenzen und das Schulinvolvement der Eltern fördert und zu einer Erhöhung der Schulreife und zu einer Verbesserung der schulischen Leistungen führt (O'Brien, Garnett & Proctor, 2002, S. 3).

**Forschungsdesign & Programmimplementierung:** An den beiden Querschnittuntersuchungen nahmen im Schuljahr 1999/2000 insgesamt 62 Kindergartenkinder und 70 Schülerinnen und Schüler aus der 3. Klasse teil. Den jeweils 31 bzw. 35 Kindern aus der PAT-Gruppe wurde eine nach Geschlecht, Ethnie, Sprache und Einkommen<sup>19</sup> stratifizierte Kontrollgruppe zugeordnet. Die Merkmalverteilung zeigt, dass alle Kinder Englisch als Muttersprache hatten, über 90% weisser Hautfarbe waren und der Knabenanteil überwog (rund 60%). Einzig bezüglich des Einkommens bestanden zwischen Kindergarten- und Schulkindern Unterschiede: In der Kindergartengruppe stammten rund ein Drittel und in der Schülergruppe rund zwei Drittel aus Familien mit tiefem Einkommen (a.a.O., S. 4).

**Messinstrumente:** Auf Kindergartenebene wurden Lehrpersonen und Eltern befragt: Die Lehrpersonen schätzten den Entwicklungsstand der Kinder ein (kognitive Entwicklung, emotionales Wohlbefinden, Feinmotorik, Grobmotorik, Sprachentwicklung, Lesen und soziale Kompetenzen), indem sie die Klassenkameraden als Bezugsnorm verwendeten. Zusätzlich wurden die Elternberichte zum Entwick-

---

<sup>19</sup> Als Indikator wurde die Partizipation am „free or reduced lunch program“ verwendet (O'Brien, Garnett & Proctor, 2002, S. 3).

lungsstand der Kinder (kindergarten report to parents) ausgewertet und die Lehrpersonen wurden gebeten, Angaben zum elterliche Schulinvolvement zu machen. Auf Schülerebene flossen die Noten (Grades) sowie das „Colorado Student Assessment Program“ (CSAP) im Bereich Lesen in die Auswertungen ein. Sowohl in der Kindergarten- als auch in der Schülergruppe wurden zusätzlich mittels Elternfragebogen soziodemographische Variablen und Informationen zu den Vorschulerfahrungen und zum sonderpädagogischen Förderbedarf erhoben (a.a.O., S. 4ff.).

**Ergebnisse:** Die Ergebnisse zeigen, dass in allen untersuchten Bereichen die PAT-Gruppe bessere Werte erzielte als die Vergleichsgruppe – sowohl im Kindergarten als auch in der dritten Klasse: Im Kindergarten zeigten die PAT-Eltern mehr Involvement und die PAT-Kinder schnitten bei allen Entwicklungsmassen besser ab als die Vergleichsgruppe. In fünf der acht untersuchten Bereiche waren die Unterschiede – trotz kleiner Stichprobengrößen – signifikant: Emotionales Wohlbefinden, Feinmotorik und Sprachentwicklung (expressiv und rezeptiv). Ergänzt wurde dieses positive Bild durch die Elternberichte. Auch hier bekamen die PAT-Kinder von den Lehrpersonen ein günstigeres Zeugnis ausgestellt als die Kinder der Vergleichsgruppe.

Dasselbe Muster zeigte sich bei der PAT-Gruppe in der dritten Klasse, allerdings wurden keine signifikanten Unterschiede mehr festgestellt. Dennoch, die PAT-Schüler schnitten in Mathematik, Sprache, Rechtschreibung, Sozialkunde, Naturwissenschaft und im Lesen besser ab als die Gleichaltrigen aus der Kontrollgruppe. Auch im „Colorado Student Assessment Program“ (CSAP) erzielten sie bessere Leistungen – geprüft wurde in der 3. Klasse das Lesen (a.a.O., S. 6ff.).

### **2.2.3 Familien in Armutsdistrikten (Pfannenstiel, 1999; Pfannenstiel, Seitz & Zigler, 2002)**

**Absicht:** Das „Missouri School Entry Assessment Project“ hatte zum Ziel, die Schulreife beim Kindergartenentritt zu erfassen und Informationen über Vorschulerfahrungen (u.a. PAT - Born to Learn Curriculum) und Zugang zum Gesundheitssystem zu gewinnen (Pfannenstiel, 1999, S. 1). Trotz dieser generellen Ausrichtung lässt die Studie Rückschlüsse auf Kinder aus minderprivilegierten Verhältnissen zu, da 40% der untersuchten Kinder aus „high-poverty schools“ stammten, also aus einem „armen“ Schuldistrikt (vs. 60% Kinder aus „low-poverty schools“) (a.a.O., S. 4).

**Forschungsdesign & Programmimplementierung:** An der Querschnittstudie nahmen im Jahr 1998 insgesamt 80 Schulen (10% der öffentlichen Elementarschulen Missouris) mit rund 3500 Kindergartenkindern teil. Diese nach Ort und Schularmut stratifizierte Stichprobe war für die staatsweite Population der öffentlichen Schulen im Staat Missouri repräsentativ (a.a.O., S. 1).

Die Kindergartenlehrpersonen wurden darauf vorbereitet, die Schulreife ihrer Schülerinnen mittels eines „School Entry Profiles“ einzuschätzen. Zusätzlich füllten über 3100 Eltern einen Fragebogen zur Gesundheit, Bildung und zu den Literacy-Erfahrungen ihrer Kinder aus (a.a.O., S. 5). Für die Berechnung der Pfadanalysen war schliesslich ein Stichprobenumfang von 2375 mit Eltern- und Lehrerangaben verfügbar (Pfannenstiel, Seitz & Zigler, 2002, S. 74). Zur Programmintensität liegen keine Angaben vor, dafür zur Dauer der Programmteilnahme: Von den 42% der Kinder, die an PAT partizipierten, blieben rund die Hälfte für länger als 2 Jahre im Programm. Und von diesen 42% besuchten 80% weitere Vorschulangebote (Pfannenstiel, 1999, S. 5).

**Messinstrumente:** Die Instrumente fokussieren auf die *Ebene Kind*: Das durch die Kindergartenlehrpersonen erhobene „School Entry Profile“ beinhaltet Dimensionen zur Erfassung der Schulreife: Symbolische Entwicklung, Kommunikation, mathematisches und physikalisches Wissen, Zusammenarbeit, Lernen, physische Entwicklung und konventionelles Wissen.

Der Elternfragebogen erfasst gesundheitliche Themen, Vorschulerfahrungen (PAT, First Steps, Early Childhood spezial Education, Early Head Start, Head Start, public preschool, private preschool, Formen der Kinderbetreuung) sowie die Häufigkeit von Literacy-Aktivitäten zu Hause (Pfannenstiel, 1999, S. 2; Pfannenstiel, Seitz & Zigler, 2002, S. 75).

**Ergebnisse:** Die höchsten Skalenwerte im „School Entry Profile“ erzielten *Kinder*, die an PAT partizipierten und zusätzlich Vorschulangebote genutzt hatten. Demgegenüber schnitten die Kinder ohne Vorschulerfahrungen und ohne PAT am schlechtesten ab (Pfannenstiel 1999, S. 13). Die nach Schuldistrikt und ethnischer<sup>20</sup> Zugehörigkeit aufgeschlüsselten Daten zeigen, dass diese Kinder (PAT & Vorschulerfahrungen) auch dann überdurchschnittlich abschnitten, wenn sie einer Minderheit angehörten oder „high poverty schools“ besuchten (Pfannenstiel, 1999, S. 15f.)<sup>21</sup>. Letztere erzielten sogar signifikant bessere Werte als die Kinder aus privilegierten Schulen ohne Vorschulerfahrung und ohne PAT (Pfannenstiel, Seitz & Zigler, 2002, S. 80f.). Und gegenüber ihren Altersgenossen aus denselben minderprivilegierten Verhältnissen schnitten die PAT-Kinder ebenfalls besser ab, unabhängig davon, ob diese Vorschulerfahrungen gemacht hatten oder nicht.<sup>22</sup> Diese Ergebnisse werden von der Autorenschaft dahingehend interpretiert, dass kontinuierliche Förderung über eine längere Zeit – in diesem Fall durch PAT und die Nutzung vorschulischer Angebot – zur Verminderung ungleicher Voraussetzungen beim Schuleintritt führt.

Die Pfadmodelle zeigen, dass sich die Dauer der Teilnahme an PAT direkt und indirekt (über „home literacy“ und über die Länge der Vorschulerfahrungen) auf die Schulreife auswirkt – sowohl in armen wie auch in reicheren Schulen (a.a.O., S. 77ff.). Mit der Dauer der Teilnahme an PAT scheint also

<sup>20</sup> Indianische Abstammung (2%), Afroamerikaner (13%), pazifische Herkunft (0.1%), asiatische Herkunft (0.7%), lateinamerikanische Herkunft (2%), Weisse (86%) (Pfannenstiel, 1999, Anhang B-1 Tabelle 2).

<sup>21</sup> Es liegen keine Signifikanzprüfungen vor. Die Ergebnisse beziehen sich einzig auf die Scores in den Messdimensionen des „School Entry Profile“.

<sup>22</sup> Für diese Mittelwertsunterschiede liegen keine Signifikanzprüfungen vor.

auch die Wahrscheinlichkeit zu steigen, dass Vorschulangebote genutzt werden und dass die Eltern zu Hause ihre Kinder in ihren frühen Lese- und Schreibkompetenzen fördern, was sich wiederum positiv auf die Schulreife auswirkt. Die direkten Effekte deuten darauf hin, dass PAT die Eltern in einer Form beeinflusst, die in dieser Untersuchung nicht erfasst wurde. Es wäre aber gemäss der Autorenschaft denkbar, dass diese Effekte über eine günstigere Lernumgebung und/oder ein höheres Schulinvolvement der Elternschaft vermittelt wurden (a.a.O., S. 82). Und schliesslich wurde festgestellt, dass Minoritätenstatus in Schulen aus Armutsvierteln von höherer Bedeutung als in bessergestellten Schulen ist: In den Armutsvierteln wurden direkte und indirekte Effekte gemessen, während in den bessergestellten Schulen nur ein schwacher direkter Effekt auf die Schulreife festgestellt wurde. Obwohl Effekte der sozialen Klasse (gemessen über das Einkommen) und der ethnischen Zugehörigkeit miteinander konfundiert und daher nur schwer zu trennen sind, scheint die Klassenzugehörigkeit für die Schulreife wichtiger zu sein (a.a.O., S. 83).

#### **2.2.4 Einkommensschwache Familien (Zigler, Pfannenstiel & Seitz, 2008)**

**Absicht:** Ausgehend von der heterogenen empirischen Befundlage zur längerfristigen Wirksamkeit von Hausbesuchsprogrammen, geht die Studie der Frage nach, ob PAT (BTL-Curriculum) die Schulreife und später die Leistungen in der 3. Klasse der Elementary School erhöhen kann (Zigler, Pfannenstiel & Seitz, 2008, S. 104). In oben beschriebenen Untersuchung von Pfannenstiel (1999; Pfannenstiel, Seitz & Zigler, 2002) wurden bereits direkte und indirekte positive Effekte auf die Schulreife nachgewiesen. Insbesondere konnte gezeigt werden, dass Kinder aus Schulen in Armutsvierteln – wenn sie an PAT partizipieren und Vorschulangebote nutzen – dieselbe Schulreife aufweisen wie privilegiere Kinder, die an keinen Vorschulangeboten partizipierten. Zigler, Pfannenstiel und Seitz wollen diese Studie replizieren und andererseits erweitern, indem ein präziseres (individuelles) Mass für die „Armut“ und zusätzlich ein Leistungstest für die dritte Klasse in der Elementarschule berücksichtigt wird (a.a.O., S. 105).

**Forschungsdesign & Programmimplementierung:** Die Querschnittsuntersuchungen (3 Kohorten) waren Teil des „Missouri School Assessment Project“, eine staatsweiten Untersuchung zur Erhebung 1) der Schulreife beim Eintritt in den Kindergarten, 2) der Vorschulerfahrungen, 3) des Zugangs zur Gesundheitsdienstleistungen. Dazu wurden im Herbst 1998 sowie in den Jahren 1999 und 2000 10 Prozent (im Jahr 1999 waren es aus finanziellen Gründen nur 5%) der öffentlichen Elementarschulen in Missouri nach einem Zufallsprinzip ausgewählt und nach Ort (Stadt vs. Land) und Schularmut stratifiziert. Die Daten wurden über die Kindergartenlehrkräfte (School Entry Profile) und mittels Elternfragebogen erhoben, die Leistungstestdaten für die dritte Klasse wurden aus der „third-grade achievement test database“ zwischen 2002 bis 2005 entnommen. Von den eingangs 7710 Kindergartenkin-

dem lagen schliesslich für 5721 alle Informationen vor. Aufgrund der Unterstützungsleistungen für die Lunch-Kosten konnten davon 43% als arm eingestuft werden (a.a.O., S. 106f.). Zum effektiven Programmangebot bzw. zur Programmintensität werden keine Angaben gemacht.

**Messinstrumente:** Wie schon im „School Entry Assessment Project“ (Pfannenstiel, 1999; Pfannenstiel, Seitz & Zigler, 2002) fokussieren die Instrumente auf die *Ebene Kind*: Zur Erfassung der Schulreife während der ersten 6-8 Kindergartenwochen wurde das „School Entry Profile“ eingesetzt. Es erfasst verschiedene Kompetenzbereiche wie Symbolische Entwicklung, Kommunikation, Zusammenarbeit mit anderen, Mathematisches und physikalisches Wissen, Lernen, physische Entwicklung und konventionelles Wissen. Der Fragebogen für die Eltern beinhaltete Fragen zur Gesundheit, zum Vorschulbesuch und zu häuslichen Aktivitäten im Bereich der frühen Literalität. In der dritten Klasse der Elementarschule wurde schliesslich ein Test zur Erfassung kommunikativer Kompetenzen (Communications Arts) eingesetzt (a.a.O., S. 108f.).

**Ergebnisse:** Anders als in Pfannenstiel (1999; Pfannenstiel, Seitz & Zigler, 2002) wurden für die Kinder aus einkommensschwachen Familien keine eigenen Pfadmodelle berechnet. Mit den overall-Ergebnissen konnten aber die früheren Befunde repliziert werden: Die Dauer der PAT-Partizipation wirkte sich sowohl direkt wie auch indirekt – einerseits über „home literacy“ und andererseits über die Länge des Vorschulbesuchs – auf die Schulreife aus. Zudem wurde gezeigt, dass Effekte der sozialen Klasse (Armut) wichtiger sind als der Minoritätenstatus (a.a.O., S. 110ff.). Dasselbe gilt für die Leistungen in der dritten Klasse: Hier wurden dieselben direkten wie auch indirekten Effekte festgestellt. Den stärksten Effekt auf die Leistungen in der 3. Klasse übte die Schulreife eingangs des Kindergartens aus (a.a.O., S. 113).

Die Mittelwerte zu den Testergebnissen sind wiederum nach Einkommensgruppen und Vorschulerfahrungen aufgeschlüsselt. Auch hier ist ein ähnliches Ergebnismuster zu beobachten wie in der vorangegangenen Studie von Pfannenstiel, Seitz und Zigler (2002): PAT-Kinder erzielten im Kindergarten und in der 3. Klasse bessere Leistungen als ihre Alterskameraden – sowohl in der Gruppe mit den einkommensschwachen als auch in der Gruppe mit den besserverdienenden Familien.<sup>23</sup> Eine Verkleinerung der Leistungsunterschiede zwischen den beiden Einkommensgruppen konnte jedoch nicht mehr im selben Ausmass gemessen werden. Die leistungsstärksten Kinder (PAT & Vorschulerfahrungen) aus den einkommensschwachen Familien erreichten im Schulreifetest annähernd dieselben Werte wie die leistungsschwächsten Kinder (kein PAT & keine Vorschulerfahrungen) aus den privilegierten Familien. In der 3. Klasse waren die privilegierten Kinder jedoch wieder klar überlegen, was gemäss den Autoren dafür spricht, die Erwartung an Hausbesuchsprogramme nicht zu hoch anzusetzen. Ein dreijähriges Hausbesuchsprogramm könne die aus Armut resultierenden negativen Konsequenzen nicht total aufheben. Ferner könnten Mittelklasse-Familien ihren Kindern ausserhalb der Schule lei-

---

<sup>23</sup> Für diese Mittelwertsunterschiede liegen keine Signifikanzprüfungen vor.

stungsrelevante Anregung und Förderung bieten, die unabhängig vom früheren Interventionslevel für Ungleichheiten sorgen (a.a.O., S. 117).

## 2.3 Zusammenfassung

Der Forschungsüberblick beinhaltet Studien, die primär, exklusiv oder als Subgruppe Familien in psychosozialen Risikokonstellationen untersuchen. Nachfolgend werden die Ergebnisse resümiert, zuerst im Hinblick auf Untersuchungsdesign und Programmimplementierung, danach entlang der eingangs definierten Outcome Bereiche 1) Elterliches Wissen und Handeln, 2) Entwicklung, Schulreife und Schulerfolg und 3) Prävention von Kindsvernachlässigung und -misshandlung.

**Untersuchungsdesign & Programmimplementierung:** „Familien in psychosozialen Risikokonstellationen“ ist ein weit gefasster Begriff. Im Rahmen von ZEPPELIN werden darunter Familien verstanden, deren psychischen, sozialen und ökonomischen Lebensbedingungen die Entwicklung des Säuglings in einem solchen Ausmass hemmen oder stören können, dass Lernbehinderungen oder Verhaltensstörungen zu befürchten sind. Als erstes soll daher die Frage beantwortet werden, welche *Risikosituationen* bzw. Lebensbedingungen in der Wirksamkeitsforschung zu PAT untersucht wurden. Die Auszählung zeigt, dass Teenager-Mütter und einkommensschwache Familien (je 4x) die am häufigsten untersuchte Subgruppe sind. Es folgen „High needs“ Familien, also mehrfach risikobelastete Familien (3x), Familien mit niederm sozioökonomischem Status (1x) und fremdsprachige Eltern (1x). Heterogenität ist auch im Hinblick auf die *Untersuchungsdesigns* auszumachen: 5 der hier berücksichtigten 9 Studien zu Familien in psychosozialen Risikokonstellationen waren experimenteller Art und zugleich longitudinal angelegt<sup>24</sup>. Bei den anderen 4 Studien handelt es sich um quasi-experimentell konzipierte Arbeiten.

Angesichts der Heterogenität im Hinblick auf Risikogruppen und Forschungsdesigns stellt sich die Frage nach der Homogenität der verwendeten Forschungsinstrumente. Die Analysen zeigen, dass auf Elternebene einige wenige „Kerninstrumente“ wiederholt eingesetzt wurden: In allen vier Studien zu Wissen, Einstellungen und Praktiken der Eltern wurden das „Knowledge of Infant Development Inventory“ (KIDI) und die „Parenting Sense of Competence Scale“ (PSOC) verwendet. In zwei davon kam das „Home Observation for Measurement of the Environment“ (HOME) Inventory zum Einsatz. Je nach Schwerpunktsetzung wurden sie durch verschiedene Instrumente zur Erfassung der Eltern-Kind-Interaktionen, des elterlichen Erziehungsverhaltens, des Schulinvolvements, der frühen Förderung von Sprache und Literalität und des Gesundheitsverhaltens ergänzt. Bei den Kinder konnten im Hinblick auf die Entwicklungsmasse ebenfalls Instrumente ausfindig gemacht werden, die wiederholt eingesetzt

---

<sup>24</sup> Wagner und Clayton (1999); Wagner und Spiker (2001); Wagner, Iida und Spiker (2001); McGilly, Strube und Winter (2000); Drotar, Robinson, Jeavons und Kirchner (2008)

wurden: In den 4 Untersuchungen zum Vorschulalter wurden das „Development Profile II“ (DPII) dreimal und die „Bayley Scales“ zweimal verwendet. Hinzu kamen wiederum eine verschiedene Instrumente, die vereinzelt zur Messung der kognitiven, sprachlichen, sozialen, physischen und gesundheitlichen Entwicklung eingesetzt wurden.

Die Ergebnisse zur Wirksamkeit von PAT hängen nicht zuletzt von der Dauer, der Intensität und der Integrität des Programms ab. Zur Beantwortung der Fragen, in welchem Umfang tatsächlich an PAT partizipiert und inwiefern zusätzliche Unterstützungsleistungen in Anspruch genommen wurden, liegen aber nur vereinzelt Daten vor. Zunächst einmal muss festgehalten werden, dass die Ausfallquote von der untersuchten Zielgruppe, den Rekrutierungsmethoden, der Fallbetreuung und der Studiendauer abhängig ist – was eine allgemeingültige Aussage erschwert. Das PATNC geht von einer durchschnittlichen Ausfallquote zwischen 12% bis 17% über 3 Jahre aus, die aber bei Kindern aus Familien in psychosozialen Risikokonstellationen wesentlich höher sein könne (2005, S. 17). Das Spektrum möglicher Ausfälle bei risikobelasteten Familien lässt sich exemplarisch anhand der Untersuchung von Wagner und Spiker (2001) aufzeigen: In den drei untersuchten Städten waren nach 2 Jahren jeweils nur noch 30.8%, 35.4% und 68.3% der Partizipierenden aus der Originalstichprobe vertreten.

Zur Programmintensität liegen nur in 4 der 9 Untersuchungen Daten vor. Die Bandbreite reicht von durchschnittlich 7 (Wagner & Spiker, 2001) bis 36 Hausbesuchen (McGilly, 2000) pro Jahr. Ein konsistenter Zusammenhang zwischen Programmintensität und Ausprägung der Outcome-Variablen konnte jedoch nicht festgestellt werden (McGilly, Strube & Winter, 2000; Wagner & Clayton, 1999; Wagner & Spiker, 2001). Dies erstaunt, suggerieren doch die Forschungsergebnisse zu PAT (PATNC, 2003, S. 14) und zur Forschung von Präventionsprogrammen ganz allgemein (Mayr, 2000, S. 160), dass insbesondere bei „Hochrisikofamilien“ mit der Intensität die Wirkung steigt. Es fällt aber auf, dass die Studien mit der höchsten Hausbesuchs-Intensität stärkere Effekte zeigen (McGilly, 2000). Noch spärlicher als die Zahlen zur effektiven Programmintensität sind die Daten zur Partizipation an Gruppentreffen und zur Inanspruchnahme von zusätzlichen Unterstützungsleistungen ausserhalb von PAT gesät: Wagner und Clayton (1999) untersuchten immerhin die Wirkungen von PAT unter Berücksichtigung zusätzlicher Unterstützung in Form von „Case-Management“ zur Vermeidung weiterer Schwangerschaften bei Teenager-Müttern. Und in den Arbeiten von Pfannenstiel, Seitz und Zigler (2002; Zigler, Pfannenstiel & Seitz, 2008) fliessen Vorschulerfahrungen in die Analysen ein. Dabei zeigte sich, dass 65% der untersuchten Kinder aus einkommensschwachen und 72% der Kinder aus privilegierteren Familien Vorschulangebote genutzt hatten und sich die Kombination positiv auf die Outcomes auswirkte (Zigler, Pfannenstiel & Seit, 2008, S. 115).

**Elterliches Wissen und Handeln:** Auch wenn auf Elternebene nicht in allen Bereichen und Subgruppen konsistent positive Effekte nachgewiesen werden konnten, so überwiegen doch die Vorteile. Beim *elterlichen Wissenszuwachs* wurden in fast allen Risikogruppen positive Effekte festgestellt (McGilly, 2000; McGilly, Strube & Winter, 2000; Wagner & Clayton, 1999; Wagner & Spiker, 2001; Wagner,

Iida & Spiker, 2001), zweimal waren sie signifikant positiv (McGilly, 2000; McGilly, Strube & Winter, 2000). Nur bei den fremdsprachigen Eltern waren die Effekte negativ, allerdings mit schwacher Ausprägung (Wagner & Clayton, 1999).

Ein ähnliches Bild zeigt sich bei den *elterlichen Erziehungspraktiken*: In beiden Studien zur frühen elterlichen Förderung in Sprache und Literacy wurden positive Effekte gemessen, einmal waren die Vorteile signifikant (Pfannenstiel, 1999; Pfannenstiel, Seitz & Zigler, 2002; Wagner & Spiker, 2001; Wagner, Iida & Spiker, 2001). Auch mit der „Behavior Checklist“ (McGilly, 2000) liessen sich signifikant positive Effekte nachweisen. Schwieriger zu interpretieren sind die Ergebnisse zu den Eltern-Kind-Interaktionen (NCAST) und zur kindlichen Stimulation und Unterstützung durch die Eltern im häuslichen Umfeld (HOME): Hinsichtlich positiver Eltern-Kind-Interaktionen wurden nur bei den Teenager-Müttern, nicht aber bei einkommensschwachen Familien positive Effekte festgestellt (Wagner, Iida & Spiker, 2001). Hinsichtlich Stimulation und Unterstützung ergaben sich bei den Teenager-Müttern je nach Studie entweder inkonsistente (Wagner & Clayton, 1999) oder stark-positive Effekte (Wagner, Iida & Spiker, 2001), bei Latina Müttern und einkommensschwachen Familien waren wiederum mehrheitlich schwach- bis moderat-positive Effekte feststellbar. Und schliesslich wurde auch der Einfluss auf das elterliche Schulinvolvement gemessen. Hierbei stellten O'Brien, Garnett und Proctor (2002) Vorteile bei den PAT-Eltern fest, die aber nicht signifikant waren.

Die *elterlichen Einstellungen* in Form des elterlichen Kompetenzgefühls (PSOC) ergeben wiederum ein heterogenes Bild, so dass keine klaren Schlüsse gezogen werden können: Bei „High needs“ Familien wurden signifikant positive (McGilly, 2000) und bei Latino Familien sowie einkommensschwachen Familien inkonsistent schwache oder gar keine Effekte festgestellt (Wagner & Clayton, 1999; Wagner & Spiker, 2001). Bei Teenager-Müttern wiederum schwankten die Ausprägungen zwischen signifikant-positiv (McGilly, Strube & Winter, 2000) nicht signifikant positiv (Wagner & Clayton, 1999) und nicht signifikant negativ (Wagner, Iida & Spiker, 2001).

**Entwicklung, Schulreife und Schulerfolg:** Nachfolgend werden in einem ersten Schritt die Ergebnisse bis zum dritten Geburtstag (Entwicklung), daran anschliessend die Ergebnisse zum Kindergarten- und Schulalter dargestellt (Schulreife und Schulerfolg).

Bis zum dritten Geburtstag konnten in den meisten Bereichen überwiegend Vorteile für die PAT-Kinder aus risikobelasteten Familien festgestellt werden, die jedoch immer wieder durch fehlende oder schwache Werte in einzelnen Studien kontrastiert wurden. So erzielten im Bereich *Kognition* 4 der 5 untersuchten Risikogruppen positive Effekte, wobei die Unterschiede in drei Fällen signifikant waren (Wagner & Clayton, 1999; Drotar, Robinson, Jeavons & Kirchner, 2008; Wagner & Spiker, 2001; Wagner, Iida & Spiker, 2001). Nur in einkommensschwachen Familien (Wagner & Spiker, 2001; Wagner, Iida & Spiker, 2001) waren keine substantiellen Effekte feststellbar.

Ähnlich sieht es im Bereich der *Kommunikation* und bei der *Sprachentwicklung* aus: PAT-Kinder schnitten im Vergleich mit der Kontrollgruppe oft besser ab (Wagner & Clayton, 1999; Wagner &

Spiker, 2001; Wagner, Iida & Spiker, 2001), aber nur in einem Fall waren die Effekte signifikant (Wagner & Clayton, 1999). Auch hier kontrastierten fehlende oder nur sehr schwache Effekte das Bild – bei Kindern von Teenager-Müttern (Wagner & Clayton, 1999; Wagner & Spiker, 2001; Wagner, Iida & Spiker, 2001) und bei Kindern aus „high needs“ Familien (Drotar, Robinson, Jeavons & Kirchner, 2008).

Bei der *physischen Entwicklung* wurden mehrheitlich positive Effekte festgestellt, die aber nicht signifikant und von schwach- bis stark-positiver Ausprägung waren (Wagner & Clayton, 1999; Wagner & Spiker, 2001; Wagner, Iida & Spiker, 2001). Einzig in einer Arbeit zu den Teenager-Müttern ergaben sich inkonsistente Ergebnisse, allerdings auf sehr schwachem Niveau (Wagner & Clayton, 1999).

Konsistent positive Effekte konnten bei der *sozialen Entwicklung* festgestellt werden (Drotar, Robinson, Jeavons & Kirchner, 2008; Wagner & Spiker, 2001; Wagner, Iida & Spiker, 2001). Besonders stark profitierten die Kinder aus primär spanischsprechenden bzw. fremdsprachigen Familien: Nur bei ihnen waren signifikante Effekte von moderat-positiver Stärke messbar (Wagner & Clayton, 1999).

Im *Kindergarten- und Schulalter* zeigte sich ebenfalls ein überwiegend positives Bild, allerdings verloren die Effekte mit zunehmendem Alter an Stärke. So wiesen Pfannenstiel, Zigler und Seitz (2002) bei Kindern aus Armutsdistrikten mittels Pfadmodellen sowohl direkte wie auch indirekte Effekte auf die Schulreife nach: Mit der Dauer der PAT-Partizipation verbesserten sich die Testergebnisse – sowohl direkt als auch indirekt über „home literacy“ und über die Länge des Vorschulbesuchs vermittelt (Pfannenstiel, 1999; Pfannenstiel, Seitz & Zigler, 2002). Bemerkenswert im Hinblick auf die Reduktion primärer Ungleichheiten sind die Vergleiche der absoluten Testscores: PAT-Kinder aus Armutsdistrikten, die zusätzlich Vorschulerfahrungen aufwiesen, erreichten signifikant bessere Werte im Schulreifetest als privilegierte Kinder, die keine vorschulischen Angebote nutzten (Pfannenstiel, 1999; Pfannenstiel, Seitz & Zigler, 2002). Diese Ergebnisse konnten in der jüngsten Untersuchung von Zigler, Pfannenstiel und Seitz (2008) für Kinder aus armen Familien näherungsweise repliziert werden, das Signifikanzniveau wurde aber knapp nicht mehr erreicht. Im 3. Schuljahr wurden die Unterschiede zwischen Kindern aus armen und reichen Familien sogar grösser: Kinder aus einkommensschwachen Familien erreichten trotz PAT und Vorschulbesuch die Leistungen ihrer privilegierten Alterskameraden nicht mehr (Zigler, Pfannenstiel & Seitz, 2008). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen auch O'Brien, Garnett und Proctor (2002) in ihren beiden Querschnittstudien betreffend Kindergarten und 3. Schulklasse: Über alle Entwicklungsmasse hinweg erreichten die PAT-Kinder bessere Werte als die Vergleichsgruppe. Allerdings konnten nur im Kindergarten signifikante Unterschiede festgestellt werden, nämlich beim emotionalen Wohlbefinden, bei der Feinmotorik und bei der Sprachentwicklung (expressiv und rezeptiv). Die Studie von Drazen und Haust (1993) wies auch für Kindergartenkinder aus „high needs“ Familien eine positive Wirkung von PAT nach: Sowohl die sprachlichen Kompetenzen als auch die grobmotorische Entwicklung waren gegenüber der Vergleichsgruppe signifikant besser. Einzig die kognitive Entwicklung – die nur bei rund 20 Kindern erhoben wurde – ergab keine signifikanten Unterschiede (Drazen & Haust, 1993).

**Prävention von Kindsvernachlässigung und -misshandlung:** Die Ergebnisse zur Prävention von Misshandlung und Vernachlässigung decken das gesamte Ausprägungsspektrum ab: Bei einkommensschwachen Familien wurden schwache Effekte (Wagner & Spiker, 2001; Wagner, Iida & Spiker, 2001) und bei den Teenager Müttern sowohl schwach-positive (Wagner, Iida & Spiker, 2001) wie auch signifikante Effekte (Wagner & Clayton, 1999) gemessen. Keine Effekte waren bei Kindern aus primär spanischsprechenden Familien und bei Kindern aus „high needs“ Familien feststellbar (Wagner & Clayton, 1999; Drazen & Haust, 1993),

## 2.4 Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Ergebnisse zu PAT bis ins Kindergartenalter, sowohl auf Eltern- wie auch auf Kinderebene, ein Muster von weitgehend positiven Effekten erkennen lassen. PAT Kinder aus risikobelasteten Familien zeichnen sich mehrheitlich durch grössere Fortschritte aus, sowohl gegenüber der Herkunftsgruppe als auch gegenüber Kindern aus privilegierten Verhältnissen. Es ist aber wichtig, diese Ergebnisse nicht überzubewerten. So gibt es zum einen Hinweise dafür, dass sich die Herkunftseffekte im Schulalter wieder verstärkt durchsetzen. Zum anderen lässt die Anzahl der durchgeführten Untersuchungen und ihre Heterogenität im Hinblick auf Zielgruppe, Untersuchungsdesign und Programmimplementierung noch keine Verallgemeinerung zu.

Insgesamt überwiegen aber die positiven Punkte, was für die probeweise Umsetzung von PAT in der Machbarkeitsstudie ZEPPELIN/M spricht.

## 3 Diskussion

Die Untersuchungsergebnisse zu PAT lassen ein Muster positiver aber zumeist nur schwacher oder moderater Effekte erkennen. Sie befinden sich somit im Einklang mit der Forschung zur Wirksamkeit von Elternbildung und Hausbesuchsprogrammen (Brooks-Gunn & Markman, 2005; Gomby, 2005; Olds, Sadler & Kitzman, 2007; Sweet & Appelbaum, 2004; Beelmann, 2006; Heinrichs, Sassmann, Hahlweg & Perrez, 2002; Lösel, Schmucker, Plankensteiner, Weiss, 2006; Mayr, 2000; Melhuish, 2004; Sondermann, 2004). Vor diesem Hintergrund sind hinsichtlich der untersuchten *Entwicklungsmasse* die Ergebnisse zum elterlichen Wissenszuwachs und zur frühen Förderung von Sprache und Literacy hervorzuheben: Sie fielen konsistent-positiv aus und waren in einzelnen Studien signifikant. Auf Kinderebene wurden bei der sozialen Entwicklung konsistent-positive Ergebnisse erzielt. Und mit dem Schulreifetest konnte nachgewiesen werden, dass PAT-Kinder aus Armutsdistrikten, die auch die Vorschulangebote nutzten, bessere Leistungen erzielten als privilegierte Kinder, die keine Vorschuler-

fahrungen aufwiesen. Diese Verringerung primärer Ungleichheiten infolge von PAT wurde mit dem Leistungstest in der 3. Klasse aber nicht mehr festgestellt, was sich mit der empirischen Befundlage der Präventionsforschung deckt. In den spärlich gesäten Studien zu längerfristigen Wirkungen wurde ebenfalls eine Verflüchtigung der Effekte über die Zeit festgestellt (Lanfranchi & Sempert, 2011; Lösel, Schmucker, Plankensteiner, Weiss, 2006, S. 115; Mayr, 2000, S. 149). Aus der Forschung wissen wir, dass für robuste Langzeiteffekte integrierte, miteinander verzahnte Massnahmen notwendig sind, die das Kind und seine Familie über verschiedene Entwicklungsstadien hinweg begleiten (Cierpka, 2009, S. 159; Klein, 2002, S. 68f.; Mayr, 2000, S. 161; Stamm et al., 2009, S. 27). Der Befund, wonach die Partizipation an PAT mit einer erhöhten Nutzung von Vorschulangeboten korreliert (Pfanzenstiel, Seitz & Zigler, 2002; Zigler, Pfannenstiel & Seitz, 2008), kann in diesem Sinne als günstige Voraussetzung für die Bereitschaft zur Inanspruchnahme entwicklungsbegleitender Massnahmen angesehen werden.

Die Forschungsergebnisse zu PAT lassen sich nicht nur hinsichtlich der verschiedenen Entwicklungsmasse, sondern auch bezüglich der verschiedenen *Risikogruppen* interpretieren. Gibt es eine Risikogruppe, die sich für PAT als besonders empfänglich erwiesen hat? In diesem Zusammenhang müssen die Ergebnisse zu den Kindern aus fremdsprachigen Familien hervorgehoben werden: In allen fünf untersuchten Entwicklungsbereichen wurden moderat-positive Effekte gemessen, in den Bereichen Kognition, Sprachentwicklung und soziale Entwicklung waren die Unterschiede signifikant. Auf Elternebene waren es die Mütter aus „high needs“ Familien. Sie erzielten gegenüber der Kontrollgruppe in den Bereichen Wissen, Einstellungen und Handeln signifikant bessere Werte.

Einige der Studien lassen über die risikobelasteten Familien hinaus den Vergleich mit privilegiierteren Familien zu. Hier ist durchgehend zu erkennen, dass die Kinder aus den Familien in psychosozialen Risikokonstellationen stärker von PAT profitierten (Wagner & Clayton, 1999; Wagner, Iida & Spiker, 2001; McGilly, Strube & Winter, 2000; Drotar, Robinson, Jeavons & Kirchner, 2008). Diese Ergebnisse stehen erstens im Einklang mit der Präventionsforschung, wonach die Wirksamkeit bei Zielgruppen mit besonderen Bedürfnissen am höchsten sei (Lösel, Schmucker, Plankensteiner & Weiss (2006, S. 12). Zweitens lassen sie sich zusammen mit den Ergebnissen zur Elternzufriedenheit (AWO Nürnberg, 2009; McGilly, Strube & Winter, 2000) dahingehend interpretieren, dass PAT ein flexibles, auf die Bedürfnisse der Zielgruppe zugeschnittenes Arbeiten innerhalb eines breiten Angebotsspektrums zulässt und damit für die Zwecke von ZEPPELIN geeignet ist. Und drittens kann darin eine Möglichkeit gesehen werden, Risiken im Hinblick auf Aspekte der Erziehung, Entwicklung und Bildung zu verkleinern. Trotz der ermutigenden Ergebnisse muss darauf hingewiesen werden, dass die Forschungslücken in der langfristigen Evaluation der Massnahmenpakete im Bereich der Prävention auch bei PAT vorhanden ist. Für das Kindergarten- und Schulalter liegen nur sehr wenige und für das Erwachsenenalter gar keine Studien vor – die Ergebnisse dürfen also nicht überbewertet werden, auch angesichts der Tatsache, dass es sich bei den genannten Studien um quasi-experimentelle Designs handelt.

Trotz der optimistisch stimmenden Befundlage stellt sich die Frage, warum in den Ergebnissen nicht mehr *Konsistenz* und *Signifikanz* zu finden war. Auch die Autorinnen und Autoren der verschiedenen Studien diskutieren diese Frage und führen vor allem zwei Argumente ins Feld: Bei Familien in Risikokonstellationen sei die Ausfallquote hoch. Dies habe einerseits zur Folge, dass das Programm nicht in der vorgesehenen Intensität durchgeführt werden könne, was sich wiederum negativ auf die Wirksamkeit auswirken würde (Wagner & Clayton, 1999; Drotar, Robinson, Jeavons & Kirchner, 2008). Zum anderen wird aus methodischer Perspektive argumentiert, dass mit der Zahl der Ausfälle auch der Stichprobenumfang und somit die Wahrscheinlichkeit für signifikante Effekte sinke (Drotar, Robinson, Jeavons & Kirchner, 2008).

Ein anderes Erklärungsmodell führen Hebbeler und Gerlach-Downie (2002) ins Feld. Sie gehen in ihrer qualitativen Begleitstudie zur oben beschriebenen Untersuchung von Wagner & Clayton (1999) der Frage nach, warum PAT nicht erfolgreicher war (Hebbeler & Gerlach-Downie, 2002, S. 30).<sup>25</sup> Über Fallstudien und Fokusgruppeninterviews kommen sie zum Schluss, dass die „Wirkungstheorie“ der Elterntainerinnen den Erfolg von PAT wesentlich beeinflusste: Die Elterntainerinnen sahen sich primär für die Bereitstellung von sozialer Unterstützung verantwortlich – im Sinne von „wenn es den Eltern gut geht, geht es auch den Kindern gut“. In Übereinstimmung mit dieser Annahme, wurden die Ziele im Bereich des Elternhandelns und der Eltern-Kind Interaktionen vernachlässigt (a.a.O., S. 45). Die Eltern erhielten zwar viele Informationen, die darin enthaltenen Verhaltensimplikationen wurden jedoch nicht mit dem notwendigen Nachdruck verfolgt bzw. es wurde den Eltern zu wenig kommuniziert, was sie mit den vermittelten Informationen oder den Erkenntnissen aus den Kindesbeobachtungen genau anfangen sollten. Die Ergebnisse lassen also den Schluss zu, dass auf das Elternhandeln fokussierte Interventionsprogramme die Eltern darin aktiv unterstützen und anleiten müssten, das demonstrierte Verhalten und das vermittelte Wissen auf das eigene Handeln zu adaptieren (a.a.O., S. 46).

## 4 Folgerungen für ZEPPELIN

Welche Folgerungen drängen sich für ZEPPELIN auf? Der Forschungsüberblick hat zunächst einmal gezeigt, dass PAT für die Zwecke von ZEPPELIN geeignet ist. Es lässt sich nicht nur ein Muster von

---

<sup>25</sup> Die Stichprobe beinhaltet 21 Fallstudien-Familien aus Salinas Valley (14 Latinas, 7 Non-Latinas; 2 Ausfälle über die Untersuchungsdauer von 3 Jahren) und 60 Mütter aus dem Hausbesuchsprogramm (60% Latinas), die in Fokusgruppen partizipierten. Hinzu kamen die 9 Elterntainerinnen, die über die gesamte Dauer der Studie für das Programmangebot verantwortlich waren (a.a.O., S. 31f.).

Die Fallstudien-Familien (6 Interviews mit einer Gesprächsdauer von bis zu 1 Stunde pro Familie) und ihre Elterntainerinnen (4 Interviews) wurden interviewt, die Hausbesuche wurden videographiert (in den meisten Familien insgesamt 4 Videoaufnahmen). Hinzu kamen die Fokusgruppeninterviews mit den Fokusgruppenteilnehmerinnen (insgesamt 10 Gruppentreffen mit Gruppengrößen von 2 bis 10 Personen) und den Elterntainerinnen (2 Treffen mit jeweils 6 Elterntainerinnen), eine Transkription (Audio-Aufnahme) eines Personaltreffens der Elterntainerinnen, sowie die Daten aus den Entwicklungstests für die Kinder (Bayley Scales of Infant Development; Developmental Profile II) (a.a.O., S. 32ff.).

mehrheitlich positiven Effekten erkennen, auch die Einsatzmöglichkeiten sind so angelegt, dass innerhalb der Breite des Programmangebots spezifisch auf die Bedürfnisse verschiedener Risikogruppen eingegangen werden kann. Dafür spricht – trotz der hohen Dropoutraten – zum einen die Breite der evaluierten Zielgruppen und zum anderen die Zufriedenheit mit PAT auf Seiten der partizipierenden Familien. Nachfolgend werden jene Punkte aufgeführt, die es bei der Evaluation von ZEPPELIN zu berücksichtigen gilt:

- Der Forschungsüberblick hat verdeutlicht, dass die Interpretation von Outcome-Daten nur unter Berücksichtigung zuverlässiger Prozessdaten möglich ist: Die Qualität der Implementierung eines Programms kann dessen Wirksamkeit erklären. Zu beachten sind primär Daten zur Dauer, Intensität und Integrität des Programms, zusätzlich in Anspruch genommene Formen der Unterstützung sowie präzise Daten zu den Eingangsvoraussetzungen der Stichprobe und zur Partizipation der Studienteilnehmenden. Weitere relevante Aspekte sind die Qualifikation der Elterntainerinnen, ihre impliziten Theorien, ihre Handlungskompetenzen, ihre Jobzufriedenheit, die Beziehungsqualität zwischen Elterntainerin und Familien, Formen des Personalmanagements, etc.
- Ein besonderes Augenmerk ist auf die Vermeidung von Ausfällen zu richten. Im Forschungsüberblick wird die Tragweite hoher Dropoutraten eindrücklich vor Augen geführt. Bei den Kontrollgruppen haben sich finanzielle Anreize als ein wirksames Mittel zur Erhöhung der Teilnahmequote an den Assessments erwiesen. Eine Beeinflussung der Outcome-Werte ist dabei nicht zu befürchten (Heinrichs, Krüger & Guse, 2006). Auch eine sorgfältige Fallpflege bzw. ein „Tracking System“ ist unerlässlich, um Erreichbarkeit und Motivierung zu gewährleisten – z.B. in Form von Gruss- und Erinnerungskarten oder Telefonanrufen (PATNC, 2005, S. 28). Bei der Interventionsgruppe ist die Beziehungsqualität zwischen Familien und Elterntainerinnen ausschlaggebend. Von ihr hängt es ab, ob die PAT Familien die vereinbarten Termine wahrnehmen und im Programm bleiben (PATNC, 2003, S. 24). Aber selbst bei einer sorgfältigen Rekrutierung und Pflege der Stichprobe ist mit Ausfällen zu rechnen, was bei der Planung der Untersuchung berücksichtigt werden muss, damit in der Interventions- und Kontrollgruppe jeweils mindestens für 30 Personen vollständige Daten vorliegen. Für die Dauer von 3 Jahren war in den USA mit einer durchschnittlichen Ausfallquote zwischen 12% und 17% zu rechnen. Bei Familien in psychosozialen Risikokonstellationen dürfte sie über 20% betragen (PATNC, 2005, S. 16f.).
- Inhaltlich ist der Rahmen durch das „Parents as Teachers Born to Learn Logic Model“ (PATNC, o.J.) weitgehend gesetzt. Bislang wurde der Schwerpunkt beim Elterlichen Wissen und Handeln sowie bei der kindlichen Entwicklung in den Bereichen Kognition, Kommunikation, Sprache, Sozialverhalten und physische Entwicklung gesetzt. Der Forschungsüberblick hat gezeigt, dass die empirische Befundlage zu Outcome-Analysen bei Kindern aus Familien

in psychosozialen Risikokonstellationen aber nach wie vor sehr dünn gesät ist und weiterer Forschungsbedarf besteht. Im Hinblick auf das übergeordnete Ziel von PAT, die Kinder optimal auf Kindergarten und Schule vorzubereiten, wurde das elterliche Schulinvolvement – vor allem bei Kindern aus Familien in psychosozialen Risikokonstellationen – vernachlässigt. Es gilt also, einerseits die multimodale Evaluation „klassischer“ Outcome-Daten fortzusetzen und andererseits um angemessene Konstrukte zur Erfassung der elterlichen „Bildungsbeteiligung“ zu ergänzen.

- Aus methodischer Perspektive ist zu beachten, dass bislang keine experimentell angelegten Untersuchungen mit follow-up Daten bis zum Schulalter existieren. Damit ist der Rahmen für das zukünftige methodische Vorgehen gesetzt. Neben dem Untersuchungsdesign gilt es aber auch die Erfassungsmethoden sorgfältig auszuwählen. Der Forschungsüberblick hat gezeigt, dass bislang vor allem selfreported Daten erhoben wurden. Daher drängt sich die Frage auf, ob zukünftig vermehrt – insbesondere zur Erfassung von elterlichen Erziehungspraktiken oder von Eltern-Kind-Interaktionen – auf Beobachtungsmethoden gesetzt werden soll. Dafür sprechen auch die Erfahrungen aus der Evaluationsforschung. So empfehlen Heinrichs, Sassmann, Hahlweg und Perrez (2002, S. 174f.) in ihrem Forschungsüberblick Methoden zur Verhaltensbeobachtung einzusetzen, da sie sich am sensitivsten für die Erfassung von Präventionseffekten gezeigt haben. Es ist also eine multimethodale Herangehensweise gefordert, die Verhaltensbeobachtung aber auch Fragebogen und Interviews einschliesst. Den Wert einer solchen Vorgehensweise haben Hebbeler und Gerlach-Downie (2002) mit ihrer qualitativen Begleitstudie zur Prozssevaluation eindrücklich belegt.
- Im Forschungsüberblick bestätigte sich die empirische Befundlage, wonach sich Entwicklungsfortschritte mit der Zeit wieder verflüchtigen (Lösel, Schmucker, Plankensteiner, Weiss, 2006, S. 115; Mayr, 2000, S. 149). Aus der Forschung wissen wir ferner, dass lang anhaltende und robuste Effekte bei Kindern aus Familien in psychosozialen Risikokonstellationen integrierte, miteinander verzahnte Massnahmen voraussetzen, die das Kind und seine Familie über verschiedene Entwicklungsstadien hinweg begleiten (Cierpka, 2009, S. 159; Klein, 2002, S. 68f.; Mayr, 2000, S. 161). Von besonderer Bedeutung sind in diesem Zusammenhang Formen familienergänzender Betreuung und Unterstützung, die die Effekte von PAT verstärken (Pfannenstiel, 1999; Pfannenstiel, Seitz & Zigler, 2002; Zigler, Pfannenstiel & Seitz, 2008), aber auch Hilfen bei der Bewältigung von Übergängen, wie dem Übertritt in den Kindergarten oder in die Schule (Mayr, 2000, S. 162; Weiss, 2000, S. 186).

## 5 Literatur

- AWO Nürnberg (2009). *PAT – Mit Eltern Lernen*. Verfügbar unter: [http://www.awo-nuernberg.de/fileadmin/filesnew/Rferat\\_KJF/EBP/PAT\\_ein\\_Einblick.pdf](http://www.awo-nuernberg.de/fileadmin/filesnew/Rferat_KJF/EBP/PAT_ein_Einblick.pdf) [28.12.2009].
- Beelmann, A. (2006). Wirksamkeit von Präventionsmassnahmen bei Kindern und Jugendlichen: Ergebnisse und Implikationen der integrativen Erfolgsforschung. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35 (2), 151-162.
- Brooks-Gunn, J. & Markman, L. B. (2005). The contribution of parenting to ethnic and racial gaps in school readiness. *The Future of Children*, 15 (1), 139-168.
- Buttler, A. (1992). *Grundzüge des Schulsystems der USA*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Cierpka, M. (2009). "Keiner fällt durchs Netz" - Wie hoch belastete Familien unterstützt werden können. *Familiendynamik*, 34 (2), 156-167.
- Drazen, S. & Haust, M. (1993). *Raising reading readiness in low-income children by parent education: Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association*. Toronto
- Drazen, S. & Haust, M. (1995). *The effects of the Parents and Children Together (PACT) program on school achievement*. Binghamton, NY.
- Drotar, D., Robinson, J., Jeavons, L. & Kirchner L. (2008). A randomized, controlled evaluation of early intervention: the Born to Learn curriculum. *Child: care, health and development*, 35 (5), 643-649.
- Gomby, D. S. (2005). Home visitation in 2005: Outcomes for children and parents. Washington, DC: Committee for Economic Development Invest in Kids Working Group. Verfügbar unter: <http://www.givewell.net/files/Cause3/Nurse-Family%20Partnership/B/Gomby%202005.PDF> [28.12.2009].
- Hebbeler, K. M. & Gerlach-Downie, S. G. (2002). Inside the black box of home visiting: A qualitative analysis of why intended outcomes were not achieved. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 28-51.
- Heinrichs, N., Krüger, S. & Guse, U. (2006). Der Einfluss von Anreizen auf die Rekrutierung von Eltern und auf die Effektivität eines präventiven Elterntrainings. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35 (2), 97-108.

- Heinrichs, N., Sassmann, H., Hahlweg, K. & Perrez, M. (2002). Prävention kindlicher Verhaltensstörungen. *Psychologische Rundschau* (53), 170-183.
- Klein, G. (2002). *Frühförderung für Kinder mit psychosozialen Risiken*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lanfranchi, A., & Sempert, W. (2011). Familienergänzende Kinderbetreuung und Schulerfolg. Eine Follow-up-Studie zur Bedeutung transitorischer Räume bei Kindern aus bildungsbenachteiligten Familien. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (im Druck).
- Lösel, F., Schmucker, M., Plankensteiner, B. & Weiss, M. (2006). *Bestandesaufnahme und Evaluation von Angeboten im Elternbildungsbereich: Abschlussbericht* (Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Hrsg.). Nürnberg. Verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/doku/elternbildungsbereich/pdf/abschlussbericht2006.pdf> [6.2.2009].
- Mayr, T. (2000). Entwicklungsrisiken bei armen und sozial benachteiligten Kindern und die Wirksamkeit früher Hilfen. In H. Weiß (Hrsg.), *Frühförderung mit Kindern und Familien in Armutslagen. Mit 13 Tabellen* (Beiträge zur Frühförderung interdisziplinär, S. 142–163). München: Reinhardt.
- Melhuish, E. C. (2004). *A literature review of the impact of early years provision upon young children, with emphasis given to children from disadvantaged backgrounds. Report to the Controller and Auditor General London: National Audit Office*. Verfügbar unter: <http://web.nao.org.uk/search/search.aspx?Schema=&terms=melhuish> [6.6.2009].
- McGilly, K. (2000). *Chicago Born to Learn neuroscience project: Final report to Robert R. McCormick Tribune Foundation* (Parents as Teachers National Center, Hrsg.). St. Louis
- McGilly, K., Strube, M. & Winter, M. (2000). *Linking neuroscience and education to improve parenting of young children* (Parents as Teachers National Center, Hrsg.). St. Louis
- O'Brien, T., Garnett, D. & Proctor, K. (2002). *Impact of the Parents as Teachers program*. Denver: Center for Human Investment Policy, Graduate School of Public Affairs, University of Colorado (Denver).
- Olds, D. L., Sadler, L. & Kitzman, H. (2007). Programs for parents of infants and toddlers: recent evidence from randomized trials. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48 (3), 355-391.
- Parents as Teachers National Center. (2003). *Future Research Directions for the Parents as Teachers Program: Final Report of the Scientific Advisory Committee* (Parents as Teachers

- National Center, Hrsg.). Verfügbar unter:  
<http://www.parentsasteachers.org/atf/cf/%7B00812ECA-A71B-4C2C-8FF3-8F16A5742EEA%7D/finalSACreport1.pdf> [10.12.2009].
- Parents as Teachers National Center. (2005). *Program evaluation handbook*. (Parents as Teachers National Center, Hrsg.). Verfügbar unter:  
<http://www.parentsasteachers.org/atf/cf/%7B00812ECA-A71B-4C2C-8FF3-8F16A5742EEA%7D/Handbook%201-06.pdf> [10.12.2009].
- Parents as Teachers National Center. (2008). *Parents as Teachers. Research and program quality*. (Parents as Teachers National Center, Hrsg.). St. Louis. Verfügbar unter:  
[http://www.parentsasteachers.org/atf/cf/%7B00812ECA-A71B-4C2C-8FF3-8F16A5742EEA%7D/Research\\_Quality\\_Booklet.pdf](http://www.parentsasteachers.org/atf/cf/%7B00812ECA-A71B-4C2C-8FF3-8F16A5742EEA%7D/Research_Quality_Booklet.pdf) [05.02.210].
- Parents as Teachers National Center. (o.J.). Wirkungsmatrix. Verfügbar unter:  
[http://www.awo-nuernberg.de/fileadmin/filesnew/Referat\\_KJF/EBP/PAT/PAT\\_Wirkungsmatrix.pdf](http://www.awo-nuernberg.de/fileadmin/filesnew/Referat_KJF/EBP/PAT/PAT_Wirkungsmatrix.pdf) [30.09.2010].
- Pfannenstiel, J. (1999). *School entry assessment project: Report of findings*. Verfügbar unter:  
[www.parentsasteachers.org/atf/cf/{00812ECA-A71B-4C2C-8FF3-8F16A5742EEA}/seap.pdf](http://www.parentsasteachers.org/atf/cf/{00812ECA-A71B-4C2C-8FF3-8F16A5742EEA}/seap.pdf) [22.1.2010].
- Pfannenstiel, J., Seitz, V. & Zigler, E. (2002). Promoting school readiness: The role of the Parents as Teachers program. *NHSA Dialog: A Research-to-Practice Journal for the Early Intervention Field*, 6 (1), 71-86.
- Sondermann, M. (2004). *Zum Stand der Elternbildung und Elternberatung. Möglichkeiten der Prävention von und Intervention bei kindlichen Entwicklungsstörungen*. Inaugural-Dissertation, Universität Köln. Köln. Verfügbar unter: [http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=971691959&dok\\_var=d1&dok\\_ext=pdf&filename=971691959.pdf](http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=971691959&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=971691959.pdf) [8.2.2009].
- Sweet, M. A. & Appelbaum, M. I. (2004). Is home visiting an effective strategy: A meta-analytic review of home visiting programs for families with young children. *Child Development*, 75, 1435-1456.
- Wagner, M. & Clayton, S. (1999). The Parents as Teachers program: Results from two demonstrations. *The Future of Children*, 9 (1), 91-115.

- Wagner, M., Cameto, R. & Gerlach-Downie, S. (1996). Intervention in support of adolescent parents and their children: A final report on the teen Parents as Teachers demonstration. (SRI International, Hrsg.). Menlo Park. Verfügbar unter: <http://policyweb.sri.com/cehs/publications/TeenParentFinalReport.pdf> [22.1.2010].
- Wagner, M. & Spiker, D. (2001). *Multisite Parents as Teachers evaluation: Experience and outcomes for children and families*. (SRI International, Hrsg.). Menlo Park. Verfügbar unter: <http://policyweb.sri.com/cehs/publications/patfinal.pdf> [22.1.2010].
- Wagner, M., Spiker, D. & Linn, M. (2002). The effectiveness of the Parents as Teachers program with low-income parents and children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22 (2), 67-81.
- Wagner, M., Iida, E. & Spiker, D. (2001). *The multisite evaluation of the Parents as Teachers home visiting program: Three-year findings from one community*. (SRI International, Hrsg.). Menlo Park. Verfügbar unter: <http://policyweb.sri.com/cehs/publications/patdel.pdf> [22.1.2010].
- Weiß, H. (2000). Frühförderung bei soziökonomisch bedingten Entwicklungsgefährdungen: Stellenwert, fachliche Orientierungen und Aufgaben. In H. Weiß (Hrsg.), *Frühförderung mit Kindern und Familien in Armutslagen. Mit 13 Tabellen* (Beiträge zur Frühförderung interdisziplinär, S. 176–197). München: Reinhardt.
- Zigler, E., Pfannenstiel, J. & Seitz, V. (2008). The Parents as Teachers program and school success: A replication and extension. *The Journal of Primary Prevention*, 29, 103-120.