Prävention im Kindes- und Jugendalter

Franz Petermann

Zentrum für Klinische Psychologie und Rehabilitation der Universität Bremen

Zusammenfassung: Präventionsansätze möchten wissenschaftlich fundierte Konzepte vor allem in Kindertagesstätten, Schulen, bezogen auf den Arbeitsplatz und in Pflegeheimen umsetzen. Auf der Basis spezifischer Risiko- und Schutzfaktoren über normale und abweichende Entwicklungsverläufe lassen sich alltagsintegrierte, altersspezifische und entwicklungsbezogene Präventionsansätze immer besser begründen und schließlich erfolgreich umsetzen. Entwicklungsbegleitenden schulbasierten Präventionsansätzen zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz kommt aktuell eine besondere Bedeutung zu.

Schlüsselwörter: Kindergarten, Prävention, schulbasierte Intervention, sozial-emotionale Kompetenz

Prevention in childhood and adolescence

Abstract: Prevention approaches aim to implement scientifically sound concepts, especially in day care centers, schools, at the workplace and in nursing homes. On the basis of specific risk and protection factors which provide information about normal and deviant courses of development, everyday-integrated, age-specific and development-related prevention approaches can be better justified and finally successfully implemented. Development-accompanying school-based prevention approaches for the promotion of social-emotional competences are currently of particular significance.

Keywords: Kindergarten, prevention, school-based intervention, social-emotional competence

Mitte 2015 trat in Deutschland das Präventionsgesetz in Kraft, das Präventionsansätze direkt in den Alltag integrieren möchte und dabei vor allem auf Kindertagesstätten, Schulen, den Arbeitsplatz und auf Pflegeheime abzielt. Dieses breite Spektrum enthält große Potentiale, die in den nächsten Jahren noch systematisch zu erschließen sind.

Bewährte Präventionsansätze im Kindes- und Jugendalter zeichnen sich durch folgende Merkmale aus (vgl. u. a. Petermann & Petermann, 2011, S.197):

- Das Angebot muss an einem Ort erfolgen, der von allen Betroffenen gut erreichbar ist (z.B. Kindergarten, Schule).
- Die Durchführung sollte, wie vom Präventionsgesetz gefordert, alltagsintegriert erfolgen, um die Inhalte leicht auf den Alltag der Kinder und der Familien übertragen zu können.
- Wahl eines Förderzeitraumes in der Entwicklung eines Kindes/Jugendlichen, der eine ideale Lernfreude und Lernbereitschaft nahelegt.
- Wahl eines Förderzeitraumes, der entwicklungsbedingt optimale Effekte erwarten lässt, wobei im Kindergarten- und Grundschulalter der Elterneinbezug realisiert werden sollte.
- Frühzeitiger Start der Förderung, so dass sich noch nicht zu viele Risiken summiert haben.

- Wahl eines empirisch abgesicherten, zielgruppen-gerechten und attraktiven Angebotes für alle Betroffenen (ggfs. auch pädag. Fachkräfte; Lehrkräfte).
- Ein entwicklungsbegleitendes, in verschiedenen Altersstufen aufeinander aufbauendes Förderangebot (i. S. einer abgestimmten Förderkette).
- Vor allem vor dem Hintergrund der Forderung nach Inklusion kommt der präventiven Arbeit im Kindergarten und in der Schule eine besonders große Bedeutung zu (vgl. dazu den Response-to-Intervention-Ansatz; u. a. Mahlau, Voß & Hartke, 2016). Nach dem Response-to-Intervention-Ansatz wird ein unterschiedlich intensives (in drei Stufen untergliedertes) Förderangebot formulierbar, das Kindern mit unterschiedlichen Förderbedarfen optimal entspricht.

In den meisten Förder- und Präventionsangeboten in den letzten 20 Jahren standen Maßnahmen zur Förderung der Gesundheit und allgemeiner Lebenskompetenzen im Mittelpunkt, die zumeist institutionsbasiert (z.B. in der Schule) durchgeführt wurden (vgl. Beelmann, Pfof & Schmitt, 2014). Als Beispiele sind die Verbesserung von Stressbewältigungsfähigkeiten und die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen zu nennen.

Unter basalen sozialen Kompetenzen versteht man in der Regel Fähigkeiten zur angemessenen Wahrnehmung und Bewertung der eigenen Person und des Interaktionspartners (Rose-Krasnor, 1997; Petermann, 2002). Emotionale Kompetenzen umfassen die Fähigkeiten, seine eigenen Gefühle und die Gefühle anderer Personen erkennen und benennen, positive wie negative Emotionen angemessen regulieren, Gefühle auf der Grundlage eines breit gefächerten Emotionswissen verstehen sowie Empathie und prosoziale Verhaltensweisen zeigen zu können (Petermann & Wiedebusch, 2002, 2016; Saarni, 1999). Nicht nur in der frühen Kindheit, sondern auch im weiteren Entwicklungsverlauf stellen sozial-emotionale Kompetenzen wichtige Ressourcen für die Anpassung an neue Herausforderungen (z.B. Übergang in die weiterführende Schule, Ausbildung oder Beruf) dar (Bubić & Ivanišević, 2016; Mikolajczak et al., 2015). Die Kompetenzförderung in diesem Bereich soll Kinder und Jugendliche befähigen, diese Entwicklungsziele zu erreichen und ihre erworbenen Fähigkeiten in sozialen Interaktionen selbstwirksam einzusetzen. Unter dem Blickwinkel der Klinischen Psychologie kommt der Förderung der Emotionsregulation eine besondere Bedeutung zu (Gust, von Fintel & Petermann, 2017; Nitkowski et al., 2017; Petermann, 2017; Ulrich & Petermann, 2017).

Oftmals wird die Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen unterschätzt, da es selten möglich ist, unbehandelte Kontrollgruppen zu erhalten. Beispielsweise erhalten die Kindergartenkinder der Kontrollgruppen häufig zusätzlich zum regulären Betreuungsangebot eine gezielte Förderung (Logopädie, Ergotherapie) oder die pädagogischen Fachkräfte besuchen Fortbildungen zu inhaltsnahen Themen, wodurch sich ihre individuellen (Erziehungs-) Kompetenzen verbessern. Insgesamt kann aber eine gute Wirksamkeit verschiedener Präventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter festgestellt werden (Beelmann et al., 2014; Pawils, Robra & Berge, 2015). Diese ist jedoch von der Implementationsreinheit, also der Umsetzung der wissenschaftlichen Erkenntnisse in das praktische Handeln, durch die Anwender (z.B. Erzieherinnen und Erzieher oder Lehrkräfte) abhängig. Zur Verbesserung der Wirksamkeit sind Kenntnisse über persönliche und verhaltensbezogene (Risiko-) Faktoren bedeutsam. Sie ermöglichen es, entsprechende Programme wissenschaftlich zu begründen und maßgeschneidert an die Bedürfnisse der Teilnehmerinnen und Teilnehmer anzupassen (Walter et al., 2011).

Im Zuge der Digitalisierung ergeben sich neue Chancen für die Gestaltung und Umsetzung von Förder- und Präventionsangeboten, wie beispielsweise mobil- und internetgestützte Programme zur Prävention und Behandlung Angststörungen und Depression im Kindes- und Jugendalter (z.B. Grist, Croker, Denne & Stallard, 2019). Bewährte Präventionsprogramme, wie beispielsweise das Stress-

präventionsprogramm SNAKE, konnten sogar durch internetbasierte Angebote ihre Wirksamkeit verbessern (Lo-haus, 2015). Da es sich jedoch um ein noch sehr junges Forschungsfeld handelt, steht der umfassende Wirksamkeitsnachweis diverser Online-Angebote für Jugendliche bisher oft noch aus (s. z.B. Wiencke et al., 2014).

Inhalte des Themenschwerpunktes

Petras und Petermann (2019) beschäftigen sich in ihrem Beitrag mit der aktuellen Thematik des Cybermobbings im Kindes- und Jugendalter. Das Ziel der Arbeit ist es, den aktuellen Forschungsstand zu möglichen Risikofaktoren für die Cybermobbing-Viktimisierung der vergangenen fünf Jahre (2012 bis 2019) zusammenzufassen. Aus diesen Erkenntnissen können wiederum wichtige Anknüpfungspunkte für die Präventionsarbeit abgeleitet werden. Über eine systematische Literaturrecherche konnten insgesamt 35 personen-, umwelt- und spezifische medienbezogene Risikofaktoren aus 23 Quer- und Längsschnittstudien identifiziert werden. Die Literaturdurchsicht ergab, dass die eindeutigsten Prädiktoren für die Cybermobbing-Viktimisierung die eigene vorherige Cybermobbing-Viktimisierung sowie die eigene traditionelle Offline-Viktimisierung der Kinder und Jugendlichen darstellten. Des Weiteren bedarf es weiterer Verlaufsstudien, um die Frage zu klären, ob es sich bei den verschiedenen Merkmalen tatsächlich um vorausgehende Bedingungen handelt. Abschließend werden Empfehlungen für den Zeitpunkt und die inhaltliche (zielgruppenspezifische) Ausgestaltung präventiver Maßnahmen auf unterschiedlichen Systemebenen (Kind, Familie und Schule) gegeben.

Der Beitrag von Hildebrand, Weiss und Stemmler (2019) gibt einen Überblick zu evaluierten Online-Peer-Beratungsangeboten zur Suizidprävention bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen, wobei die Ergebnisse zu Berater_innen- und Nutzer_innen-Merkmalen, zur Implementierung und Wirksamkeit zusammengefasst werden. Es handelt sich um einen neuen Ansatz, bei dem die Suizidberatung per Chat- oder Mail-Kontakt mit speziell ausgebildeten und ehrenamtlich tätigen Gleichaltrigen realisiert wird. Insgesamt konnten über eine systematische Literaturrecherche 13 Studien ermittelt werden, wobei 11 Studien deutschsprachige Online-Peer-Beratungsangebote untersuchten. Die einbezogenen Studien liefern erste positive Ergebnisse zur Implementierung und Wirksamkeit von Online-Peer-Beratungsangeboten im Rahmen der Suizidprävention und Hinweise zu potentiellen Barrieren. Zur Klärung der Frage, ob Online-Peer-Beratungsangebote herkömmliche face-to-face-Beratungsangebote von jungen Menschen in Lebenskrisen und bei Suizidgefahr sinnvoll ergänzen können, bedarf es jedoch weiterer,

methodisch hochwertiger Studien (z.B. Prä-Post-Follow-Up-Design unter Einbezug einer Vergleichsgruppe).

Das Ziel der Arbeit von Gust, Petermann und Ulrich (2019) ist es, die kurzfristige Wirksamkeit des Präventions- und Fördertools „Emotionale Kompetenzen im Vorschulalter fördern (EMK-F)“ zu überprüfen. Hierzu wurden die Ergebnisse einer Kontrollgruppe (keine Förderung) mit den Ergebnissen einer Fördergruppe (Förderung mit EMK-F) zu zwei Erhebungszeitpunkten verglichen. Das Inventar zur Erfassung emotionaler Kompetenzen bei Drei- bis Sechsjährigen (EMK 3–6) wurde in beiden untersuchten Gruppen unmittelbar vor und unmittelbar nach der Durchführung der Spiele des EMK-F in der Fördergruppe eingesetzt. Zusätzlich wurde der aktive und passive Wortschatz der Kinder mit dem SET 3–5 in beiden Gruppen erfasst, um den Einfluss des Wortschatzes auf die gezeigten Leistungen im EMK 3–6 zu kontrollieren. Die Ergebnisse dieser Studie zeigten einen bedeutsamen Zuwachs im Wissen über primäre Emotionen bei den Kindern der Fördergruppe im Vergleich zu Kindern der Kontrollgruppe innerhalb des untersuchten Zeitraums.

In der Pilotstudie von Hampel, Schumacher und Petermann (2019) wurde eine neue sekundärpräventive Variante des Anti-Stress-Trainings für Kinder (Hampel & Petermann, 2017) evaluiert. Im Mittelpunkt standen dabei insbesondere die formativen Ergebnisse zur Akzeptanz und Durchführbarkeit des Programms, welche durch die Untersuchung bestätigt werden konnten. Weiterhin ergab die Pilotstudie erste positive Befunde mit hohen Effektstärken für die psychische Stressreaktivität und die Stressverarbeitung. Insbesondere legen die Ergebnisse eine bedeutsame Wirkung des Trainings auf die Reduktion von ungünstigen Stressverarbeitungsstrategien nahe. Es trägt somit zur Verbesserung der psychischen Gesundheit im Kindesalter bei.

Petersen, Petermann, Petermann, Diener und Nitkowski (2019) untersuchten langfristige Effekte des Präventionsprogrammes „Emotionstraining in der Schule“ (Petermann, Petermann & Nitkowski, 2016) anhand einer Stichprobe von 149 Schülerinnen und Schülern zwischen zehn und 13 Jahren. Das Ziel des Programmes ist es, durch eine Verbesserung der emotionalen Kompetenz einer depressiven Entwicklung vorzubeugen. In der Studie von Petersen et. al. (2019) wurden das Emotionsbewusstsein, die Emotionsregulation und die Empathie betrachtet, die als Kernkompetenzen für einen erfolgreichen Umgang mit Emotionen angesehen werden können. Zusätzlich wurde die depressive Symptomatik bei den Schülerinnen und Schülern sowohl direkt nach Trainingsende als auch sechs Monate nach Abschluss des Trainings untersucht. Unmittelbar nach Abschluss des Trainings zeigten sich positive Effekte im Bereich des Emotionsbewusstseins, der adaptiven Emotionsregulation sowie der Empathiefähigkeit. Die Verbesserungen im Emotionsbewusstsein blieben sechs Mona-

te nach Abschluss des Trainings stabil. Weiterhin zeigte sich nach sechs Monaten eine Reduktion der depressiven Symptomatik. Die Ergebnisse weisen insgesamt darauf hin, dass präventive Programme zur Förderung der emotionalen Kompetenz bei zehn bis 13-jährigen eingesetzt werden können, um das Emotionsbewusstsein, die adaptive Emotionsregulation und die Empathiefähigkeit zu verbessern sowie langfristig depressive Symptome zu verringern.

Eine besondere Herausforderung im Jugendalter ist die Berufsvorbereitung. Obwohl in Deutschland mehrere schulbasierte Präventionsprogramme zur Förderung von sozial-emotionalen Kompetenzen im Jugendalter existieren, fokussieren nur wenige davon die wichtige Entwicklungsaufgabe der Berufsvorbereitung. Die Vorbereitung auf das Berufsleben durch die berufliche Zielsetzung und der Aufbau von Sozial- und Arbeitsverhalten ist ein primäres Ziel des JobFit-Trainings (Petermann & Petermann, 2017). Das JobFit-Training wurde im Jahr 2010 auf der Basis des Therapieprogramms „Training mit Jugendlichen“ entwickelt. Im Jahr 2017 wurde das Training überarbeitet, indem die Themenblöcke und Arbeitsmaterialien stärker an den Schulalltag angepasst wurden. In einer aktuellen Evaluationsstudie ($N = 275$) wurde die kurzfristige Wirksamkeit des überarbeiteten Jobfit-Trainings anhand der Schüler- und Lehrereinschätzungen des Sozial- und Lernverhaltens sowie der subjektiven berufsbezogenen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler aus Realschulen, Berufsschulen und Förderschulen überprüft (Vasileva, Nitkowski, Lammers, Petermann & Petermann, 2019). Die Ergebnisse zeigten, dass das JobFit-Training ein wirksames Präventionsprogramm zur Förderung von Fertigkeiten ist, die für einen erfolgreichen Übergang in das Berufsleben notwendig sind. Außerdem kann das Training erfolgreich in Realschulen, Berufsschulen und Förderschulen eingesetzt werden, wobei sich die Effekte als schulspezifisch erwiesen. Die positiven Effekte auf die subjektiven berufsbezogenen Kompetenzen waren besonders in Berufs- und Förderschulen zu finden. Dagegen fiel die Lehrereinschätzung der Entwicklung des Sozial- und Lernverhaltens von Schülerinnen und Schülern, die am JobFit-Training teilnahmen, besonders in Realschulen positiv aus.

Literatur

- Beelmann, A., Pfof, M. & Schmitt, C. (2014). Prävention und Gesundheitsförderung bei Kindern und Jugendlichen. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 22, 1–14.
- Bubić, A. & Ivanišević, K. (2016). The role of emotional stability and competence in young adolescents' career judgments. *Journal of Career Development*, 43, 498–511.
- Grist, R., Croker, A., Denne, M. & Stallard, P. (2019). Technology delivered interventions for depression and anxiety in children and

- adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 22, 147 – 171.
- Gust, N., Petermann, F. & Ulrich, F. (2019). Zur Wirksamkeit des Präventions- und Fördertools „Emotionale Kompetenzen im Vorschulalter fördern (EMK-F)“. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 67, 230 – 242.
- Gust, N., von Fintel, R. & Petermann, F. (2017). Emotionsregulationsstrategien im Vorschulalter. *Kindheit und Entwicklung*, 26, 157 – 165.
- Hampel, P. Schumacher, C. & Petermann, F. (2019). Akzeptanz, Durchführbarkeit und erste Hinweise auf die Wirksamkeit der neuen Version des sekundärpräventiven Anti-Stress-Trainings für Kinder. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 67, 243 – 249.
- Hildebrand, A., Weiss, M. & Stemmler, M. (2019). Online-Peer-Suizid-Präventionsprogramme bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen: Eine systematische Übersichtsarbeit. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 67, 221 – 229.
- Lohaus, A. (2015). Stressprävention im Jugendalter: Evaluation und Optimierung eines settingbasierten Programmangebots. *Das Gesundheitswesen*, 77, S68–S69.
- Maciejewski, D. F., van Lier, P. A. C., Branje, S. J. T., Meeus, W. H. J. & Koot, H. M. (2015). A 5-year longitudinal study on mood variability across adolescence using daily diaries. *Child Development*, 86, 1908 – 1921.
- Mahlau, K., Voß, S. & Hartke, B. (Hrsg.). (2016). *Lernen nachhaltig fördern Band 3: Grundlagen und Grundlagen im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Nitkowski, D., Laakmann, M., Petersen, R., Petermann, U. & Petermann, F. (2017). Das Emotionstraining in der Schule. *Kindheit und Entwicklung*, 26, 175 – 183.
- Pawils, S., Robra, B. P. & Berger, U. (2015). Kinder und Jugendliche – Präventive Maßnahmen wirken. *Das Gesundheitswesen*, 77, S49–S53.
- Petermann, F. (2002). Klinische Kinderpsychologie. Das Konzept der sozialen Kompetenz. *Zeitschrift für Psychologie*, 210, 175 – 185.
- Petermann, F. (2017). Emotionsregulation. *Kindheit und Entwicklung*, 26, 129 – 132.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2011). Prävention. *Kindheit und Entwicklung*, 20, 197 – 200.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2017). *Training mit Jugendlichen. Aufbau von Arbeits- und Sozialverhalten* (10., vollst. überarb. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2002). Störungen im Erwerb der emotionalen Kompetenz im Kindesalter. *Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie*, 50, 1 – 28.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2016). *Emotionale Kompetenz bei Kindern* (3., veränd. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Petersen, R., Petermann, U., Petermann, F., Diener, C. & Nitkowski, D. (2019). Förderung der emotionalen Entwicklung bei Jugendlichen: Langfristige Wirksamkeit des Präventionsprogrammes „Emotionstraining in der Schule“. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 67, 250 – 260.
- Petras, I.-K. & Petermann, F. (2019). Übersicht zu Risikofaktoren für Cybermobbing-Viktimisierung im Kindes- und Jugendalter und Empfehlungen für Präventionsarbeit. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 67, 203 – 220.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6, 111 – 135.
- Saarni, C. (1999). *Development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Ulrich, F. & Petermann, F. (2017). Elterliche Emotionsregulation als Risikofaktor für die kindliche Entwicklung. *Kindheit und Entwicklung*, 26, 133 – 146.
- Vasileva, M., Nitkowski, D., Lammers, J., Petermann, F. & Petermann, U. (2019). Kurzfristige Wirksamkeit des Präventionsprogramms JobFit-Training in unterschiedlichen Schulformen. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 67, 261 – 272.
- Walter, U., Plaumann, M., Dubben, S., Nöcker, G., Pawils, S. & Koch, U. (2011). Wirksamkeit, Qualität und Transfer: Weiterentwicklung der Prävention und Gesundheitsförderung durch Forschung. *DMW-Deutsche Medizinische Wochenschrift*, 136, 1488 – 1492.
- Wiencke, C., Lehr, D., Berking, M., Ebert, D. D., Sieland, B., Riper, H. & Berking, M. (2014). Internetbasierte Ansätze in der Prävention und Behandlung von depressiven Beschwerden bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 63, 395 – 415.

Prof. Dr. Franz Petermann

Zentrum für Klinische Psychologie
und Rehabilitation der Universität Bremen
Grazer Str. 6
28359 Bremen
Deutschland

upeterm@uni-bremen.de