

Gelingende Entwicklung

**Regine Mößle
Thomas Mößle**

Aus: Erich Marks, Claudia Heinzelmann, Gina Rosa Wollinger (Hrsg.):
Kinder im Fokus der Prävention
Ausgewählte Beiträge des 27. Deutschen Präventionstages
Forum Verlag Godesberg GmbH 2023

978.3.96410.026.9 (Printausgabe)
978.3.96410.027.6 (eBook)

Gelingende Entwicklung

2

Regine Mößle & Thomas Mößle

2.1 Grundlagen einer Entwicklungspsychologie des Kindesalters

2.1.1 Warum Entwicklungspsychologie als Grundlage für Prävention?

Prävention beinhaltet eine Veränderung von Entwicklungsverläufen, um Schaden oder negative Konsequenzen von Menschen abzuwenden oder positive Entwicklungen zu fördern. Doch wie funktioniert Entwicklung? DASS sich etwas entwickelt ist gerade in der Kindheit offensichtlich. Aber wie? Welchen Regeln, Gesetzmäßigkeiten folgt Entwicklung (falls überhaupt)? Welche Mechanismen und Prozesse sind daran beteiligt? Was genau ist es, das sich entwickelt? Und, grundlegend für alle präventiven Maßnahmen: Wie kann man den Entwicklungsverlauf positiv beeinflussen? Um diesen Fragen näherzukommen, lohnt es sich, einen genaueren Blick auf die Entwicklungspsychologie zu werfen. Gegenstand der Entwicklungspsychologie ist die Veränderung des Erlebens und Verhaltens von Menschen im Verlauf ihres gesamten Lebens. Ihre Ziele beziehen sich zum einen auf grundlagenorientierten Erkenntnisgewinn: die Beschreibung und Erklärung von Entwicklungsphänomenen. Zum anderen soll das generierte Wissen anwendbar sein: es geht um die Bestimmung des aktuellen Entwicklungsstandes im Verhältnis zu relevanten Vergleichsgruppen, um die Prognose der zukünftigen Entwicklung und – falls indiziert – um die Suche nach Möglichkeiten zur gezielten Beeinflussung des Entwicklungsverlaufs (vgl. Lohaus & Vierhaus, 2015).

2.1.2 Versuch eines systematischen Überblicks über relevante entwicklungspsychologische Themen

In der mittlerweile gut 100-jährigen Geschichte der Entwicklungspsychologie haben sich das Verständnis von Entwicklung sowie die zentralen Fragestellungen deutlich verändert, abhängig von historischen und (forschungs-)kulturellen Faktoren. DIE Entwicklungspsychologie gibt es also nicht – unabhängig vom jeweiligen Betrachtungsge-



Prof. Dr. Regine Mößle

ist Psychologin und Professorin für Psychologie an der IB Hochschule für Gesundheit und Soziales.



Prof. Dr. Thomas Mößle

ist Psychologe und Professor im Fachbereich Kriminologie/Soziologie an der Hochschule für Polizei Baden-Württemberg

Gelingende Entwicklung

gegenstand stehen immer unterschiedliche Traditionen teils gegenüber, teils nebeneinander, bauen aufeinander auf oder regen im wechselseitigen Austausch neue Ideen an. In jüngster Zeit hat sich eine lebensspannenübergreifende Sichtweise etabliert, welche Entwicklung als multidimensionalen und multidirektionalen Prozess ansieht, und welche neben der Erklärung von Veränderung auch die Erklärung von Stabilität anstrebt. Zur Erklärung von Entwicklungsphänomenen wird heute in der Regel Wissen aus unterschiedlichen Perspektiven integriert, um zu einem möglichst umfassenden Bild über einen Forschungsgegenstand zu gelangen. Diese Komplexität beinhaltet, dass ein knapper Überblick über die Entwicklungspsychologie immer verkürzen muss; dennoch ist er hilfreich für einen grundlegenden Einblick in die Disziplin. Aufgrund der Ausrichtung dieses Textes soll der Fokus auf der Entwicklung im Kindesalter liegen. Auf eine explizite Behandlung der körperlichen Entwicklung – wenngleich natürlich untrennbar mit den psychischen Prozessen verbunden – wird verzichtet; gute Übersichtsarbeiten hierzu finden sich z. B. bei Berk (2020).

Für die systematische Darstellung zentraler Inhalte der Entwicklungspsychologie bieten sich mehrere Möglichkeiten der „Sortierung“ an: a) nach den Theorien, die zur Erklärung von Entwicklung herangezogen werden, b) nach den Ideen, wie Entwicklung funktioniert, also verschiedenen Erklärungskonzepten für Entwicklung, c) nach verschiedenen Funktionsbereichen, in denen Entwicklung stattfindet oder schließlich d) nach Altersabschnitten, indem man betrachtet, welche Entwicklungen in den jeweiligen Lebensphasen besonders bedeutsam sind. Alle diese Wege werden in gängigen Lehrbüchern zur Entwicklungspsychologie realisiert, teilweise auch in Kombination. Im vorliegenden Kapitel sollen die drei erstgenannten Möglichkeiten skizziert werden. Bei der Darstellung wird dabei vor allem zurückgegriffen auf: Berk (2020), Lohaus und Vierhaus (2015), Schneider & Lindenberger (2018) sowie Siegler et al. (2021).

a) Systematisierung nach Entwicklungstheorien

Normativer Ansatz. Die frühesten breit angelegten empirischen Datenerhebungen erfolgten bereits zu Beginn des vergangenen Jahrhunderts, jedoch auf eher schmalem theoretischem Fundament. Angeregt durch Darwins Evolutionstheorie gingen Stanley Hall und namhafte Schüler, insb. Arnold Gesell, davon aus, Entwicklung erfolge hauptsächlich durch Reifung genetisch vorbestimmter Anlagen. Eindrucksvoller als das theoretische Erbe sind die Datenmengen, die von den Autoren produziert wurden, teilweise mit sehr innovativen und bis heute genutzten Methoden der Datenerhebung (z. B. entwickelte und nutzte Gesell den Einwegspiegel für die Verhaltensbeobachtung von Kindern). Diese Daten ermöglichten eine sehr genaue Beschreibung einer Vielzahl von Entwicklungsphänomenen und präzise Vorstellungen eines normativen Entwicklungsverlaufes. Gesell war es auch, der dieses Wissen Eltern und Erziehenden zugänglich machte (und damit den wohl ersten empirisch fundierten Elternratgeber verfasste) und dadurch großen Einfluss darauf nahm, wie über die Entwicklung von Kindern nachgedacht wurde.

Psychoanalytische Entwicklungstheorien. Eine Intensivierung theoretischer Bemühungen erfolgte mit der Entstehung des psychoanalytischen Ansatzes. Sigmund Freud formulierte im Rahmen seiner umfassenden psychoanalytischen Persönlichkeitstheorie explizite

Gelingende Entwicklung

Annahmen über psychosexuelle Entwicklungsstufen, die gerne auch als eigenständige psychosexuelle Entwicklungstheorie bezeichnet werden. Die psychosexuelle Entwicklung erfolgt demnach über fünf Phasen, die er nach den jeweils vorherrschenden erogenen Zonen als orale, anale, phallische und, nach einer Latenzzeit, genitale Phase konzipierte. Freuds Gedanken wurden von vielen Theoretikern aufgegriffen und weiterentwickelt. Die größte Bedeutung für die Entwicklungspsychologie hat dabei sicherlich der Ansatz von Erik H. Erikson. Zum einen machte er aus der Entwicklungstheorie der Kindheit einen echten Lebensspannen-Ansatz, indem er Freuds Entwicklungsphasen aufgriff, aber um drei zusätzliche erweiterte: das frühe und mittlere Erwachsenenalter sowie das Alter. Zum anderen stärkte er die Rolle des „Ich“ in der Entwicklung zu einem aktiven, der Gesellschaft nützlichen Individuum. Er formulierte für jede Phase zentrale Themen bzw. „psychische Konflikte“, mit denen das Individuum sich auseinandersetzt und schließlich zu einer Lösung gelangt, die zu unterschiedlich guter Anpassung führt. Für die fünf Entwicklungsstufen der Kindheit und Jugend postuliert er als Konflikte Urvertrauen vs. Urmisstrauen (bis 1 Jahr), Autonomie vs. Scham und Zweifel (1-3 Jahre), Initiative vs. Schuldbewusstsein (3-6 Jahre), Fleiß vs. Minderwertigkeit (6-11 Jahre), Identität vs. Rollendiffusion (Adoleszenz).

Lerntheorien. Quasi einen inhaltlichen Gegenentwurf zu den psychoanalytisch fundierten Ansätzen stellt der Behaviorismus dar, der die Beschäftigung mit nicht beobachtbaren intrapsychischen Vorgängen ablehnt. Ziel war es, durch eine Beschränkung auf beobachtbare Vorgänge eine objektive Wissenschaft des Verhaltens zu etablieren. Entwicklung wurde als exogen verstanden, also durch die Umwelt bzw. durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt gesteuert. Sie vollzieht sich aus dieser Perspektive in erster Linie über Lernen, wobei das Hauptinteresse auf dem Verständnis zugrundeliegender Lernmechanismen lag. Die Anfänge der Lerntheorien bildeten Arbeiten zum klassischen (z. B. Watson, Pawlow) und operanten (z. B. Skinner, Thorndike) Konditionieren, durch die viele Lernphänomene erklärt werden können und die zentrale Bedeutung für eine Vielzahl gängiger Interventionen haben. Auf diesen Lernprinzipien bauen eine Reihe weiterer Ansätze mit unterschiedlichen Schwerpunkten auf (z. B. Rotter, Bandura). Die als „soziale Lerntheorien“ bekannt gewordenen Ansätze entwickelten eine breitere Perspektive auf menschliches Lernen, auch unter Einbeziehung kognitiver Prozesse. Als besonders einflussreich erwies sich Albert Banduras Konzept des Modell- bzw. Beobachtungslernens; die von Bandura formulierte und vielfach weiter ausdifferenzierte Theorie wurde als „sozial-kognitive Lerntheorie“ bekannt.

Anforderungs-Bewältigungs-Theorien. Die Idee klang bei Erikson schon an: Entwicklung vollzieht sich über das erfolgreiche Meistern einer Reihe psychosozialer Krisen, mit denen die Person im Verlauf des Lebens konfrontiert ist. Robert Havighurst hat diesen Gedanken aufgegriffen und für den breiten Bereich der Erziehung anwendbar gemacht. Daraus entstand sein Konzept der Entwicklungsaufgaben, das sich als extrem nützlich für die praktische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen erwiesen hat. Der Gedanke dahinter ist einfach: Havighurst geht davon aus, dass es in jedem Lebensalter bestimmte Anforderungen oder Aufgaben gibt, die es zu bewältigen gilt. Als Quellen dieser Entwicklungsaufgaben sieht er hauptsächlich biologische Veränderungen, gesellschaftliche Anforderungen, und allgemeine Werte des Individuums. Eine erfolgreiche Bewältigung dieser Aufgaben führt zu

Gelingende Entwicklung

positiver Entwicklung; eine weniger erfolgreiche zu unterschiedlichen Anpassungsproblemen. Für die mittlere Kindheit (ca. 6-12 Jahre) sieht Havighurst etwa drei große „Schubkräfte“: die verstärkte Integration in die soziale Welt der Gleichaltrigen, neue physische Anforderungen und mentale Anforderungen durch Schule und veränderte Erwartungen der (erwachsenen) Umwelt. Im Einzelnen formuliert er als Entwicklungsaufgaben für diesen Lebensabschnitt: Erlernen körperlicher Geschicklichkeit, die für gewöhnliche Spiele notwendig ist; Aufbau einer positiven Einstellung zu sich als einem wachsenden Organismus; Lernen, mit Altersgenossen zurechtzukommen; Erlernen eines angemessenen männlichen oder weiblichen Rollenverhaltens; Entwicklung grundlegender Fertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen; Entwicklung von Konzepten und Denkschemata, die für das Alltagsleben notwendig sind; Entwicklung von Gewissen, Moral und einer Werteskala; Erreichen persönlicher Unabhängigkeit; Entwicklung von Einstellungen gegenüber sozialen Gruppen und Institutionen.

Kritikpunkte am Konzept der Entwicklungsaufgaben liegen auf der Hand: es bleibt auf einer beschreibenden Ebene, zudem sind die formulierten Entwicklungsaufgaben in hohem Maße kultur- und kontextabhängig (was bei genannten Beispielen u. a. dadurch offensichtlich wird, dass die meisten Kinder in unserem gesellschaftlichen Kontext bereits lange vor der Einschulung in Gleichaltrigengruppen integriert sind). Trotzdem eignen sie sich sehr gut, die Funktion spezifischer Verhaltensweisen zu verstehen: der Erfüllung welcher Entwicklungsaufgabe dient ein spezifisches, möglicherweise auch normabweichendes, Verhalten? Dieses Wissen kann auch genutzt werden, um im Rahmen geleiteter Interventionen alternative Handlungsoptionen zu entwickeln, welche in Bezug auf die Erfüllung der spezifischen Entwicklungsaufgabe funktionale Äquivalente darstellen.

Mindestens genauso relevant für die Präventionsarbeit ist ein weiterer Gedanke, der in den Anforderungs-Bewältigungs-Konzeptionen enthalten ist: die Anforderung an sich stellt keine Belastung für das Individuum dar. Belastung kann aber entstehen, wenn die Anforderung nicht adäquat gelöst werden kann. In expliziter Form wird dieser Gedanke später u. a. im Transaktionalen Stressmodell (Lazarus & Folkman, 1984) formuliert. Dadurch gerät die Bedeutung der Ressourcen stärker in den Fokus, auf die das Kind bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben zurückgreifen kann – ein zentraler Ansatzpunkt der Präventionsarbeit.

Kognitive Entwicklungstheorien. Eine der meistrezipierten und heuristisch wertvollsten Theorien innerhalb der Entwicklungspsychologie stellt die kognitive Entwicklungstheorie von Jean Piaget dar. Piaget vertritt dabei eine konstruktivistische Sichtweise: das Kind konstruiert in Auseinandersetzung mit seiner Umwelt sein Wissen selbst, durch einen ständigen Anpassungsprozess zwischen bereits bestehenden kognitiven Konzepten (Schemata) und den Erfahrungen, die es in und mit seiner Umwelt macht. Anpassung ist immer erforderlich, wenn es zu einer Diskrepanz zwischen bestehenden Schemata und neuer Information kommt. Diese kann dadurch aufgelöst werden, dass entweder die Information in das Schema integriert wird (Assimilation), oder – falls das misslingt – das Schema an die inkongruente Information angepasst wird (Akkommodation). Durch beide Prozesse wird das vorher bestehende Gleichgewicht (Äquilibrium) wiederhergestellt, ggf. auf höherem Niveau. Trotz dieser kontinuierlich ablaufenden Entwicklungsprozesse betrachtet Piaget

Gelingende Entwicklung

Entwicklung insgesamt als diskontinuierlich. Er unterscheidet vier Stufen kindlichen Denkens, die durch die Veränderung zentraler Denkstrukturen und den jeweils möglichen mentalen Operationen voneinander abgegrenzt sind (die sensorimotorische, präoperationale, konkret-operationale und formal-operationale Phase).

Aus einer anderen Perspektive betrachten Informationsverarbeitungstheorien das kindliche Denken. Das kognitive System wird – in Analogie zur elektronischen Datenverarbeitung – als ein System zur Verarbeitung einkommender Information betrachtet, das spezifische Komponenten und Prozesse beinhaltet. Entwicklung wird dabei als kontinuierlicher Prozess aufgefasst; die relevanten Komponenten des Informationsverarbeitungssystems sind bei Kindern bereits vorhanden, nur aus verschiedenen Gründen in ihrer Kapazität begrenzt. Entwicklung erfolgt dementsprechend in erster Linie im Überkommen dieser Kapazitätsgrenzen.

Systemorientierte Theorien. Bei den vorangegangenen theoretischen Konzeptionen stand die Entwicklung des einzelnen Individuums im Vordergrund. Auch wenn – wie etwa bei Piaget – Entwicklung in Auseinandersetzung mit der Umwelt erfolgt, wird dieser doch nur die Funktion eines Antriebers individueller Entwicklung zugeschrieben. Dies kritisieren Vertreter systemorientierter Theorien und richten den Blick verstärkt auf die Kontexte, in denen Entwicklung stattfindet. Urie Bronfenbrenner argumentiert in seiner Ökologischen Systemtheorie etwa eindrücklich, dass man Entwicklung nur dann wirklich verstehen kann, wenn man sie im Kontext ihrer Umwelt betrachtet. In Anlehnung an Lewin sieht er dabei die subjektive, vom Individuum wahrgenommene Umwelt als maßgeblich an. Er visualisiert diesen Gedanken in Form seines ökosystemischen Modells, das aus vier konzentrischen Kreisen besteht, welche die Einbindung des Individuums in größer werdende, wechselseitig in Beziehung stehende soziale Kontexte symbolisieren (für eine ausführlichere Darstellung siehe unten). Dazu kommt das „Chronosystem“, also eine Zeitachse, die symbolisiert, dass es sich um ein dynamisches, sich kontinuierlich entwickelndes System handelt. Bronfenbrenner bezeichnet die vier Ebenen als Mikrosystem, Mesosystem, Exosystem und Makrosystem. Das Mikrosystem stellt die innerste Schicht dar und beinhaltet ein Muster aus Aktivitäten, Beziehungen und sozialer Rollen, welche das Kind in seiner je unmittelbaren Umgebung (z. B. mit den primären Bezugspersonen, in der Kindertagesstätte) erlebt. Das Mesosystem besteht aus den wechselseitigen Beziehungen der individuellen Mikrosysteme, also beispielsweise der Interaktion oder Zusammenarbeit von Elternhaus und Erzieher:innen. Das Exosystem bezieht sich auf das soziale Beziehungsgeflecht, dem das Kind nicht unmittelbar angehört, das aber bedeutenden Einfluss auf dessen Erfahrungen haben kann. Beispiele hierfür sind etwa Arbeitsstellen und -bedingungen der Eltern. Das Makrosystem repräsentiert alle gesellschaftlichen Faktoren – Wertvorstellungen, Gesetze, Konventionen, Traditionen, Ideologien u.v.m. –, welche gleichsam den übergeordneten Rahmen für alle Entwicklungsprozesse vorgeben.

Evolutionspsychologische Ansätze. In jüngster Zeit etablierten sich innerhalb der Entwicklungspsychologie zunehmend Ansätze, die auf evolutionspsychologischen Gedanken beruhen (siehe Greve & Bjorklund, 2018). Diese Ansätze erfordern einiges an Vorwissen (nicht zuletzt über evolutionstheoretische Grundprinzipien wie z. B. die Adaptation durch selektive Erhaltung solcher Variationen, welche die Fitness erhöhen), weshalb an dieser

Gelingende Entwicklung

Stelle nicht im Detail darauf eingegangen werden soll. Es soll jedoch auf ein grundlegendes Missverständnis hingewiesen werden: eine evolutionäre Perspektive bedeutet anders als zu Stanley Halls Zeiten noch angenommen keineswegs einen genetischen Determinismus. Gene legen nicht den Phänotyp, also die Summe der tatsächlich ausgeprägten Merkmale eines Individuums, fest, sondern sie interagieren in komplexer Weise mit Umweltbedingungen. Zudem ist genetische Vererbung nicht der einzige Weg der Vererbung, diese erfolgt auch über die Weitergabe materieller Güter, von Kommunikationsformen, Regeln und Normen (also auch über Lernprozesse), vgl. beispielsweise die großen Forschungsgebiete der Epigenetik oder der evolutionären Entwicklungsbiologie. Von besonderer Bedeutung für das vorliegende Kapitel ist auch, dass als Einheit der Selektion nicht allein die individuelle genetische Ausstattung betrachtet wird, sondern komplexe Entwicklungssysteme, welche der Vernetzung und Umweltabhängigkeit auf allen Ebenen – von der einzelnen Zelle bis zur kulturellen Lebens- und Lernumwelt von Gruppen – Rechnung tragen.

b) Systematisierung nach Erklärungskonzepten für Entwicklung

Wie im vorigen Abschnitt angeklungen, fokussieren die Theorien je unterschiedliche Erklärungskonzepte für Entwicklung. Für den besseren Überblick werden diese noch einmal systematisch nebeneinandergestellt.

Reifung bezeichnet die genetisch bzw. biologisch gesteuerte Ausbildung von Strukturen (psychisch, motorisch oder physiologisch), die – gleichsam der Realisierung eines Bauplanes – unabhängig von Erfahrungen und Lernprozessen stattfindet. Die Entwicklung erfolgt hier i.d.R. unidirektional in Richtung eines „höheren“ Zustandes.

Sensible Perioden (vgl. auch das Konzept des Reifestands, engl. „readiness for learning“) sind Phasen erhöhter Plastizität, in denen Erfahrungen zu maximaler Wirkung führen. Ein intuitives und häufig herangezogenes Beispiel ist das Weglassen der Windel bei Kleinkindern (ein zu früher Beginn führt gerne zu langwierigen und nervenaufreibenden Bemühungen, viele Eltern wissen das). Die Erklärung des Reifestands sowie des Beginns sensibler Perioden erfolgt über den Erwerb notwendiger Erfahrungs- und Lernvoraussetzungen. Die Erklärung des Endes sensibler Perioden ist weitaus komplexer und abhängig von jeweiligen Entwicklungsinhalt; für eine Übersicht möglicher Erklärungsansätze vgl. Montada et al. (2018). Obwohl sich dieses Konzept auf Lernen und positive Entwicklung bezieht, soll auch darauf hingewiesen werden, dass Perioden erhöhter Plastizität ebenso für negative Entwicklungen bestehen; dies soll unter dem Stichwort „Phasen erhöhter Vulnerabilität“ später aufgegriffen werden.

Entwicklung als Konstruktion besagt, dass Entwicklung durch den Aufbau neuer Strukturen erfolgt, die aus der aktiven Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt entstehen. Jede neue Entwicklung baut dabei auf vorangegangene Entwicklungen auf, höhere „Konstruktionsstufen“ sind entsprechend komplexer und beinhalten mehr Elemente und Relationen. Diese können durch sog. Strukturanalysen nachvollziehbar gemacht werden.

Gelingende Entwicklung

Entwicklung als Sozialisation betont die zentrale Rolle der sozialen Umwelt, in der sich das Individuum entwickelt. Sie erfolgt durch Beobachtung, Anleitung, dem Erlernen von Regeln, geschriebener und ungeschriebener Gesetze seiner sozialen Umgebung (von den engsten Bezugspersonen über Kindergarten/Schule bis zum weiteren kulturellen und gesellschaftlichen Umfeld).

Entwicklungsaufgaben und kritische Lebensereignisse führen zur Auseinandersetzung der sich entwickelnden Person mit altersnormierten Anforderungen (Entwicklungsaufgaben) oder unvorhergesehenen Ereignissen (kritische Lebensereignisse). Entwicklung erfolgt über den Prozess der Auseinandersetzung, der im Idealfall zu einer erfolgreichen Bewältigung führt.

c) Systematisierung nach Funktionsbereichen, in denen Entwicklung stattfindet

Die Differenzierung relevanter Funktionsbereiche kann auf sehr unterschiedlichen Ausprägungsgraden erfolgen. Berk (2020) gliedert in ihrem Lehrbuch beispielsweise in die drei Bereiche körperliche, kognitive, und emotional/soziale Entwicklung, andere Autor:innen differenzieren stärker aus. Unabhängig vom Grad der Differenzierung gilt, dass die Entwicklung in den einzelnen Funktionsbereichen nie als unabhängig von den anderen Bereichen betrachtet werden kann. Es bestehen auf unzähligen Ebenen wechselseitige Abhängigkeiten und Interaktionen. Berk (2020) verwendet zur Veranschaulichung des komplexen Zusammenspiels das Bild dreier Bäume, deren Zweige eng miteinander verwachsen sind, und deren individuelle Ausgestaltung jeweils die Entwicklungsmöglichkeiten und Wuchsrichtungen der anderen beeinflussen.

In den folgenden Abschnitten soll die kindliche Entwicklung in den Bereichen Kognition, Emotion, Sprache, Selbst, Moral/prosoziales Verhalten und soziale Beziehungen kurz skizziert werden. Dabei wird deutlich werden, dass sich zunehmend mehr Rückverweise auf die jeweils vorangegangenen Themen finden werden, die Bereiche also im Grad ihrer Reflexivität ansteigen.

Kognition. Unter Kognition werden alle mentalen Prozesse verstanden, die mit dem „Denken“ zu tun haben, also z. B. Lernen, Gedächtnis, Problemlösen, schlussfolgerndes und komplexes Denken u.v.m. Zentralen Raum nimmt hier die Theorie der kognitiven Entwicklung nach Piaget (siehe oben) ein, nicht zuletzt aufgrund ihres unschätzbaren heuristischen Wertes für die Beschäftigung mit dem kindlichen Denken. Sehr viele Forschungsbemühungen, die durch Piagets Arbeit angeregt wurden, zeichnen mittlerweile ein differenziertes Bild kindlichen Denkens und dessen Entwicklung. Die Informationsverarbeitungstheorien bereichern das Wissen über kindliches Denken durch ihre Perspektive auf das Kind als aktiver Problemlöser mit begrenzter Verarbeitungskapazität. Diese erweitert sich im Verlauf der Entwicklung kontinuierlich durch die Vergrößerung der Informationsmenge, die das Kind verarbeiten kann, durch die wachsende Wissensgrundlage, auf die das Kind zurückgreifen kann, durch die Erhöhung der Verarbeitungsgeschwindigkeit sowie die Verbesserung bzw. Erweiterung der angewendeten Verarbeitungsstrategien (siehe z. B. Siegler et al., 2021). Aufgrund der entscheidenden Bedeutung von Gedächtnisprozess-

Gelingende Entwicklung

sen an der Informationsverarbeitung nimmt der Forschungsbereich zur kindlichen Gedächtnisentwicklung eine zentrale Stellung ein. Forschungsfragen beziehen sich hier auf die Entwicklung der Gedächtnissysteme (insb. Arbeitsgedächtnis, Langzeitgedächtnis), der zentralen Funktionen (u. a. exekutive Funktionen zur Verhaltenssteuerung), sowie der beteiligten Gedächtnisprozesse. Die immense praktische Bedeutung für die Präventionsarbeit ergibt sich aus zwei Perspektiven: zum einen der grundlegenden Bedeutung, welche der kognitiven Entwicklung für viele andere (Lebens-)bereiche zukommt: Sprachentwicklung, kommunikative Fähigkeiten, Lernfähigkeit, schulisches Verhalten u.v.m. hängen grundlegend von den kognitiven Voraussetzungen ab. Frühe Förderung bzw. das frühzeitige Erkennen etwaiger Entwicklungsverzögerungen kann entsprechend positive Wirkung auf viele Entwicklungsbereiche nehmen. Die zweite Perspektive ist die der Angemessenheit geplanter Interventionen. Inwieweit erfüllen Kinder kognitive Voraussetzungen, um in optimaler Weise von Maßnahmen profitieren zu können? Dies schließt an den o.g. Gedanken der sensiblen Perioden bzw. „readiness for learning“ an.

Emotion. Emotionales Erleben gehört zu den grundlegendsten Bausteinen menschlichen Erlebens und beeinflusst ebenfalls quasi alle anderen Funktionsbereiche. Emotionales Erleben beginnt mit dem Beginn des Lebens, wenngleich keine Einigkeit darüber besteht, ob dem Säugling von Beginn an alle „Basisemotionen“ mit den zugehörigen körperlichen und mimischen Reaktionen zur Verfügung stehen oder ob diese sich erst im Verlauf der Entwicklung ausdifferenzieren. Zentrale entwicklungspsychologische Fragestellungen lauten etwa: Wann entwickeln bzw. zeigen Kinder Emotionen? Was für Unterschiede gibt es bezüglich positiver, negativer, selbstbewusster Emotionen? Wie kommunizieren Kinder ihre Emotionen? Wann und wie lernen Kinder, ihre Emotionen zu regulieren? Welche Strategien stehen ihnen dazu zur Verfügung? Welche besondere Rolle spielt dabei die soziale Umwelt? Welche Bedeutung hat das Temperament auf die emotionale Entwicklung? Wann und wie lernen sie, Emotionen anderer Menschen wahrzunehmen und ggf. ihr Handeln darauf abzustimmen? Welchen Einfluss hat das emotionale Erleben der Bezugspersonen (und dessen Störungen, z. B. Depression) auf die kindliche (Emotions-)entwicklung? Der praktische Nutzen für die Prävention ergibt sich aus der handlungsleitenden Funktion emotionalen Erlebens sowie des großen Einflusses emotionsregulativer Fähigkeiten auf alle Bereiche sozialen Miteinanders.

Sprache. Neben der körperlichen und motorischen Entwicklung ist die Sprachentwicklung wohl einer der eindrücklichsten Demonstrationen kindlichen Entwicklungspotenzials. Innerhalb weniger Jahre erlernen Kinder einen mühelosen und korrekten Umgang mit ihrer Muttersprache, bei Zwei- oder Mehrsprachigkeit ggf. mit mehreren, was im Erwachsenenalter – falls überhaupt erreichbar – mit erheblichen Anstrengungen verbunden ist. Die Existenz sensibler Perioden für den Spracherwerb sowie die Universalität vieler früher Entwicklungsschritte (prominent z. B. das Gurren und Brabbeln, das unabhängig von der Muttersprache oder der Hörfähigkeit der Kinder ist) leisteten zunächst der Formulierung nativistischer Theorien zum Spracherwerb Vorschub, prominent z. B. die Idee des Spracherwerbsmechanismus von Noam Chomsky. Die eingeschränkte Erklärungskraft des aus-

Gelingende Entwicklung

schließlich nativistischen Ansatzes für differenzierte Phänomene führte aber bald zu interaktionistischen Sichtweisen, welche um die Bedeutung der (sprachlichen) Umwelt z. B. in Form der kommunikativen Interaktion mit den Bezugspersonen erweitern.

Steigt man inhaltlich ein wird deutlich, wie viele Fähigkeiten Voraussetzung für den Spracherwerb sind: Wahrnehmung (Sprachwahrnehmung, Sequenzierung der von den Eltern gesprochenen Sprache in Laute und Einheiten), Motorik (Produktion und Ausdifferenzierung von Lauten), nichtsprachliche kommunikative Fähigkeiten, das Verständnis von Begriffskategorien (für was stehen die Wörter, die ich benutze?), das Verständnis für die grammatikalische Struktur von Sprache, u.v.m. Dies zeigt die enge Verknüpfung dieses Entwicklungsbereiches mit einer Vielzahl anderer Bereiche kindlicher Entwicklung. Was den normativen, also den „typischen“ Entwicklungsverlauf angeht, scheint sich dieser bei der Sprachentwicklung in einem verhältnismäßig engen und somit gut vorhersagbaren Rahmen zu bewegen.

Selbst. Das Selbst besteht aus einem semantischen System, das alle selbstbezogenen Wissens- und Gedächtnisinhalte (Selbstkonzept) sowie deren Bewertungen durch die Person (Selbstwert) beinhaltet. Mit diesen selbstbezogenen Inhalten operieren alle grundlegenden psychischen Prozesse. Zudem gibt es sog. „selbstregulative Prozesse“, die explizit auf eine Veränderung des Selbst abzielen. Das Selbst ist ein flexibles, dynamisches System, das sich sowohl in Abhängigkeit der jeweiligen Situation als auch über die Lebensspanne entwickelt.

Einen bedeutenden Punkt in der Entwicklung des Selbst stellt der Nachweis eines physischen Selbstkonzepts dar, häufig operationalisiert über das Erkennen der eigenen Person im Spiegel (Rouge-Test). Mit der voranschreitenden sprachlichen Entwicklung des Kindes kommt es auch vermehrt zu sprachlichen Selbstbeschreibungen. Diese sind zunächst bezogen auf beobachtbare Merkmale wie Aussehen, Fähigkeiten oder Besitztümer, erst in der späten Kindheit nehmen Selbstbeschreibungen anhand psychologischer Merkmale zu. Etwa ab dem Vorschulalter ist die Wahrnehmung von sich selbst auch aus fremder Perspektive möglich. Diese Selbstwahrnehmung kann mit Erwartungen anderer abgeglichen werden, woraus die Entstehung selbstbewusster Emotionen wie z. B. Schuld, Scham oder Stolz resultieren kann. Der Übergang zur Adoleszenz ist gekennzeichnet durch die Fähigkeit zur Bildung abstrakter selbstbezogener Konzepte, die sich in den folgenden Jahren kontext- und rollenspezifisch ausdifferenzieren. Die einzelnen Aspekte des Selbstkonzeptes stehen zunächst relativ unverbunden nebeneinander, erst die kognitive Fähigkeit zur Integration einzelner Abstraktionen ermöglicht die Integration zu einem kontextübergreifenden, kohärenten Selbstkonzept.

Vielen selbstbezogenen Konzepten kommt herausragende Bedeutung für praktische präventive und therapeutische Arbeit zu, etwa dem Selbstkonzept eigener Fähigkeiten oder Selbstwirksamkeitserwartungen.

Moral und prosoziales Verhalten. Prosoziales Verhalten umfasst Verhaltensweisen, die anderen Personen nützen, ohne dem Handelnden einen ersichtlichen Vorteil zu bringen. Bereits sehr kleine Kinder zeigen Formen prosozialen Verhaltens. Gut untersucht sind (in-

Gelungende Entwicklung

strumentelles) Helfen, Teilen und Trösten. Diese Verhaltensweisen treten – in dieser Reihenfolge – im Verlauf des zweiten Lebensjahres auf. Erklärungsansätze für frühes prosoziales Verhalten kommen aus verschiedenen theoretischen Perspektiven, insb. evoluti-onstheoretischen, konstruktivistischen und sozial-interaktionistischen (Nunner-Winkler & Paulus, 2018). Wichtig ist, dass prosoziales Verhalten nicht mit Moral gleichgesetzt werden kann. Voraussetzung für moralisches Denken und Handeln sind Absichten und Ziele, die sich an einem Verantwortungsgefühl orientieren. Die Entwicklung moralischen Denkens ist eng verknüpft mit der Entwicklung kognitiver Fähigkeiten; wichtige Beiträge lieferte bereits Piaget. Lawrence Kohlberg erweiterte Piagets Ansatz und formulierte eine eigenständige Theorie der Moralentwicklung. Der zufolge entwickelt sich moralisches Denken über drei Stufen (präkonventionelles, konventionelles und prinzipientreues Niveau), die jeweils noch weiter ausdifferenziert werden. Er arbeitete dabei mit moralischen Dilemmata, in denen Kinder ihre Entscheidungen in moralischen Konfliktsituationen begründen sollen. Mit einer etwas anderen Form (sog. prosozialer) moralischer Dilemmata arbeitet Nancy Eisenberg: die Kinder werden hier z. B. vor die Wahl gestellt, zu helfen oder eigenen Interessen zu folgen. Es zeigt sich, dass Kindergartenkinder meist hedonistisch und selbstbezogen entscheiden, dies im Verlauf der Grundschulzeit dann zunehmend durch eine Orientierung an Bedürfnissen anderer sowie dem Wunsch nach sozialer Anerkennung abgelöst wird. Erst ab der späten Kindheit und im Jugendalter kommt es zu Perspektivübernahmen oder den Bezug zu internalisierten Werten und Normen als Grundlagen für die Entscheidung. Daten zeigen, dass das Niveau moralischen Denkens mit moralischem Handeln zwar korreliert, aber keinesfalls gleichzusetzen ist. Eine wichtige Rolle in Bezug auf „echtes“, also altruistisch motiviertes moralisches Handeln nehmen die Fähigkeit zu Empathie und Mitleid ein. Empathie bezeichnet dabei die Fähigkeit, sich in den (emotionalen) Zustand einer anderen Person hineinzuversetzen und mit der Person mitzufühlen. Bei der Erklärung prosozialen Verhaltens spielen neben vielen anderen Faktoren das (elterliche) Erziehungsverhalten eine wichtige Rolle, was die Bedeutung dieses Entwicklungsbereiches für Präventionsarbeit noch unterstreicht.

Soziale Beziehungen. Wir gehen heute davon aus, dass der Mensch (spätestens) ab der Geburt in sozialem Austausch steht. Der Säugling ist gleichzeitig Gegenstand und treibende Kraft seiner sozialen Entwicklung, die über die Aufnahme, Aufrechterhaltung und Veränderung sozialer Beziehungen erfolgt. Je jünger das Kind, desto entscheidender der Einfluss der primären Bezugspersonen. Einen sehr großen Forschungsbereich mit langer Tradition stellt dabei die Bindungsforschung dar, zurückgehend auf die Arbeiten von John Bowlby und Mary Ainsworth. Sie fokussieren dabei die Qualität der Eltern-Kind-Bindung, die aus der Interaktion kindlicher Bedürfnisse und elterlichen Fürsorgeverhaltens entsteht. Besonderer Einfluss kommt dabei der elterlichen Feinfühligkeit in der Reaktion auf den Säugling zu. Etwa zwei Drittel der Kinder sind „sicher“ gebunden, unsichere Bindung wird weiter differenziert in einen unsicher-vermeidenden, unsicher-ambivalenten und desorganisierten Bindungsstil. Der Bindungsstil korreliert mit einer Vielzahl von Outcomevariablen vom Kindes- bis ins Erwachsenenalter, z. B. prosozialem und sozial kompetentem Verhalten (mehr bei sicherer Bindung) oder delinquentem Verhalten oder psychischer Belastung (mehr bei unsicherer Bindung; vgl. Lohaus & Vierhaus, 2015, S. 215). Über

Gelingende Entwicklung

die frühkindliche Bindung hinaus hat aber die Eltern-Kind-Beziehung auch im späteren Alter bedeutenden Einfluss auf die Entwicklung der Kinder. Elterlichem Erziehungsverhalten kommt dabei besondere Bedeutung zu. Viel Aufmerksamkeit erfahren hat dabei das Modell Diana Baumrinds, die in einem Vierfelderschema die Dimensionen Lenkung (eine Kombination aus elterlichen Anforderungen und Kontrolle) und Responsivität (elterliche Wärme, Unterstützung und Akzeptanz) kombiniert und so vier Erziehungsstile unterscheidet: vernachlässigend (niedrig/niedrig), permissiv (niedrig/hoch), autoritär (hoch/niedrig) und autoritativ (hoch/hoch). Auch hier zeigen sich Korrelationen mit einer Vielzahl verschiedener Outcomevariablen dahingehend, dass ein autoritativer Erziehungsstil förderlich in Bezug auf soziale Kompetenz, Selbstkontrolle u.v.m. ist.

Je älter das Kind, desto mehr Raum nehmen Beziehungen zu Gleichaltrigen ein. Im Gegensatz zu den Beziehungen zu erwachsenen Bezugspersonen sind diese gekennzeichnet durch Gleichberechtigung und Symmetrie; zudem müssen sie hergestellt und aktiv aufrechterhalten werden. Das, was Beziehungen zu Gleichaltrigen und später Freundschaften ausmacht, ist unmittelbar abhängig von den kognitiven und emotionalen Voraussetzungen, die das Kind mit sich bringt – Fähigkeit zur Perspektivübernahme, Empathiefähigkeit u.v.m. Gleichzeitig stellen Peerbeziehungen ihrerseits eine wichtige Grundlage für weitere Entwicklung dar, in dem sie etwa den Raum für soziale Aushandlungsprozesse, soziale Vergleiche etc. stellen. Zudem ist die soziale Eingebundenheit („Beliebtheit“) von Kindern selbst wichtiger Indikator für eine Reihe relevanter Outcomevariablen wie Selbstwert oder psychischem Wohlbefinden.

2.2 Die vielen Gesichter nicht gelingender Entwicklung am Beispiel der Corona-Pandemie

Eines sollte das vorangegangene Kapitel mindestens gezeigt haben: Entwicklung ist ein komplexes System, in dem alles mehr oder weniger mit allem zusammenhängt. Eingriffe oder Veränderungen bezüglich einzelner Komponenten zeigen unweigerlich Konsequenzen in vielen anderen Funktionsbereichen. Je grundlegender die betroffenen Funktionen, desto breiter die Wirkung – dieser Gedanke soll später erneut aufgegriffen werden.

Eindrucksvoll demonstriert wird dieses Problem leider aktuell während der Corona-Pandemie (siehe hierzu auch den Beitrag von Klaus Zierer im vorliegenden Band). Die Maßnahmen zur Eindämmung von Sars-Cov-2 und der dadurch verursachten COVID-19 Infektion sind notwendig um Leben zu schützen. Wir sehen aber zunehmend den hohen Preis, den insbesondere Kinder und Jugendliche dafür zahlen. Und das Prinzip, das gerade beschrieben wurde, wird hier besonders deutlich: Kontakteinschränkungen und die vorübergehende Schließung der Kindertagesstätten und Schulen, gefolgt von Distanz- und Wechselunterricht als sehr unspezifische Interventionen, haben Auswirkungen auf eine Vielzahl von Erlebens- und Verhaltensaspekten der Kinder und Jugendlichen. Angefangen bei relativ unspezifischen Outcomevariablen wie dem allgemeinen Belastungsempfinden bis hin zu sehr konkreten wie beispielsweise der erhöhten Prävalenz von Mediensüchten während der Pandemie (Anstieg des Anteils mit pathologischer Nutzung unter 10- bis 17-Jährigen während der Pandemie; Gaming 2,7 % auf 4,1 %, Social Media: 3,2 % auf 4,6 %;

Gelingende Entwicklung

Thomasius, 2021). Nach beinahe zwei Jahren Erfahrung mit der Pandemie verfügen wir, dank intensiver Forschungsbemühungen vieler Autor:innen mittlerweile über eine relativ breite Datenbasis zu den Konsequenzen auf das Erleben und Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Im folgenden Abschnitt sollen zur Veranschaulichung des obigen Gedankens einige zentrale Forschungsbefunde überblicksartig (selbstverständlich nicht vollständig) dargestellt werden.

Mehrere große, teils längsschnittlich angelegte Studien widmen sich den Auswirkungen des Pandemiegeschehens auf das Wohlbefinden und die psychische und physische Gesundheit der Kinder und Jugendlichen. Besonders aussagekräftige Daten liefert die CO-PSY-Studie, eine prospektive Längsschnittstudie mit 2.097 Kindern und Jugendlichen im Alter von 7 bis 17 Jahren, die auf prä-Pandemie-Daten aus der BELLA-Studie (Modul zur psychischen Gesundheit der Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland (KiGGS)), zurückgreifen kann (Ravens-Sieberer et al., 2020; Ravens-Sieberer et al., 2021; Ravens-Sieberer et al., 2022). Ebenfalls ein längsschnittliches Design, das auf Daten vor Beginn der Pandemie aufbaut und ergänzt wird durch eine Erhebung nach der ersten Corona-Welle, stammt aus Leipzig. Vogel et al. (2021) befragten 391 Kinder und Jugendliche im Alter zwischen 9 und 18 Jahren der LIFE Child-Studie. Neben diesen ausgewählten längsschnittlichen Erhebungen gibt es eine Vielzahl weiterer, meist querschnittlicher Forschungsdesigns, die Antworten auf spezifischere Fragestellungen bringen. In der Studie KiCo – Familien mit Kindern unter 15 Jahre und ihre Erfahrungen in der Corona-Krise (Andresen et al., 2020) gaben 25.007 Personen aus allen 16 Bundesländern Deutschlands in einer Onlinebefragung Auskunft zu Familienalltag, Erziehung und Sorgen während der Corona-Pandemie. Döpfner et al. (2021) untersuchten neben einer (Vor-)Schulstichprobe von 1.958 Kindern und Jugendlichen zwischen 4 und 19 Jahren (B-FAST Schulen und Kitas) auch eine Klinikstichprobe von 280 Patient:innen zwischen 4 und 17 Jahren (TEMPO-Studie). Die DAK-Gesundheit und das Deutsche Zentrum für Suchtfragen des Kindes- und Jugendalters am UKE (DAK-Gesundheit, 2021) befragten Kinder und Jugendliche im Alter zwischen 10 und 17 Jahren sowie deren Eltern aus 1.221 repräsentativ ausgewählten deutschen Haushalten zu vier Messzeitpunkten hinsichtlich ihrem Medien-nutzungsverhalten vor und während der Pandemie (September 2019, April 2020, November 2020 und Mai 2021).

Ergebnisse. Zunächst zeigen die Studien übereinstimmend, dass das allgemeine Belastungs-erleben während der Pandemie deutlich höher ausfällt als vor der Pandemie. Wahrgenommene Belastungsfaktoren liegen insbesondere in den Bereichen Schule und Lernen, Beziehungen zu Freunden und reduzierte Freizeit- und Beschäftigungsmöglichkeiten. Eltern geben an, dass in den Familien häufiger gestritten werde und Streitigkeiten häufiger eskalieren.

Darüber hinaus zeigen sich Verschlechterungen in den Bereichen:

- ▶ Gesundheitsbezogene Lebensqualität
- ▶ Psychisches und physisches Wohlbefinden
- ▶ Emotionale Probleme, u. a. Gereiztheit, Unruhe, Reizbarkeit, Unausgeglichenheit, Unsicherheit, Traurigkeit

Gelingende Entwicklung

- ▶ Ängstlichkeit
- ▶ Hyperaktivität
- ▶ Verhaltensprobleme
- ▶ Probleme mit Gleichaltrigen und Freunden
- ▶ Psychosomatische Beschwerden, v. a. Bauchschmerzen, Kopfschmerzen, Einschlafprobleme, Niedergeschlagenheit
- ▶ Medienkonsum
- ▶ Übergewicht

Bei einer Studie zu Schuleingangsuntersuchungen im Raum Hannover wurde eine deutliche Zunahme an Kindern mit Sprachförderbedarf beobachtet (Bantel et al., 2021). Bezüglich der Feinmotorik zeigten die Kinder häufiger Defizite. In einem gemeinsamen Bericht des BMG und des BMFSFJ wird zudem auf das erhöhte Risiko für Kinder und Jugendliche hingewiesen, häusliche Gewalt zu erleben; dies geht sowohl aus den Hellfelddaten der PKS wie auch aus einer gestiegenen Nachfrage nach entsprechenden Beratungsangeboten hervor (BMG & BMFSFJ, 2021).

Zu diesem generellen Anstieg unerwünschter Outcomes zeigt sich eine weitere alarmierende Entwicklung: häufig sind es Kinder mit Vorbelastungen oder ungünstigen Ausgangsbedingungen, die durch die Einschränkungen stärker in Mitleidenschaft gezogen werden. Ein niedriger sozioökonomischer Status, Migrationshintergrund, niedriges Bildungsniveau und weitere Faktoren interagieren in einem Großteil der Studien mit dem Ausmaß der negativen Effekte. In der Studie von Döpfner et al. (2021) zeigen sich deutlichere Verschlechterungen in der klinischen Stichprobe.

Diese Daten liefern zahlreiche Informationen an politische Entscheidungsträger:innen, wie weitere Maßnahmen möglicherweise besser auf die Bedürfnisse der besonders belasteten Gruppe der Kinder und Jugendlichen zugeschnitten werden könnten. Sie liefern aber noch (mindestens) zwei weitere Erkenntnisse, die grundlegend sind für die Präventionsarbeit.

Zum ersten der bereits angeklungene Gedanke: wenn unspezifische Maßnahmen – hier sind es Kontaktbeschränkungen und KiTa-/Schulschließungen – so differenzierte negative Konsequenzen haben, kann man das nicht auch „umdrehen“ und nutzbar machen? Führt eine unspezifische Förderung allgemeiner Lebenskompetenzen und Selbstwirksamkeitserlebnisse (sog. Life Skills-Ansätze) zu breiten positiven Outcomes?

Zum zweiten die fast konsistent berichteten Interaktionen dahingehend, dass Kinder, die vorher schon benachteiligt waren, stärker unter den Auswirkungen der Pandemie leiden. Dies muss etwas mit der allgemeinen Ressourcenkonstellation der Kinder zu tun haben, bzw. mit der Gefahr der Kumulation von Risikofaktoren. Wegen dessen grundlegender Bedeutung für die Präventionsarbeit soll das Thema Ressourcen, Schutz- und Risikofaktoren im Folgenden intensiver betrachtet werden.

Gelingende Entwicklung

2.3 Ansatzpunkte für Prävention: auf das richtige Zusammenspiel kommt es an

2.3.1 Bilanz aus Risiko- und Schutzfaktoren

In zahlreichen Studien konnte gezeigt werden, dass es über die gesamte Lebensspanne Faktoren gibt, welche eine negative Entwicklung begünstigen können, sog. Risikofaktoren. Neben personenbezogenen konnten dabei auch umgebungsbezogene Risikofaktoren in allen jeweilig relevanten Lebensbereichen beobachtet werden, wie z. B. der Familie, der Schule oder den Gleichaltrigen. Auf der anderen Seite kommen auch personen- und umgebungsbezogene protektive Faktoren zum Tragen, welche eine negative Entwicklung abmildern oder sogar verhindern können, sog. Schutzfaktoren. Schutz ist dabei auch im Sinne von Kompensation zu verstehen, wobei Schutzfaktoren nicht die passive Rolle der Abwesenheit von Risikofaktoren zukommt, sie haben vielmehr die aktive Rolle der Neutalisierung von Risikofaktoren.

Schutzfaktoren werden auch manchmal explizit als Resilienzfaktoren bezeichnet, d. h. Faktoren, die „stark“ im Sinne von widerstandsfähig machen (z. B. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2021). So bezeichnet das Konzept der Resilienz die individuelle Widerstandsfähigkeit gegenüber psychosozialen Entwicklungsrisiken. Diese Fähigkeit, welche sich in Bewältigungskompetenzen oder Bewältigungsressourcen zeigt, ermöglicht Kindern eine gelingende Entwicklung trotz widriger und belastender Lebensumstände. Resilienz entwickelt sich dabei im Austausch mit der Umwelt, wobei die soziale Umgebung (Eltern, Bezugspersonen, Kindergarten, Schule, Wohnumfeld etc.) maßgeblich ist. Für das Kindesalter konnten zum Beispiel neben einer stabilen emotionalen Beziehung zu einer Bezugsperson als maßgeblicher Faktor der sozialen Umgebung, folgende relevante personale Faktoren identifiziert werden (siehe hierzu Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2021):

- ▶ eine insgesamt positive soziale Orientierung
- ▶ hohe soziale Problemlösefähigkeiten und Kompetenzen
- ▶ proaktive Problemlösefähigkeiten
- ▶ gutes Selbstwertgefühl
- ▶ gute Selbstwahrnehmung
- ▶ hohe Selbstwirksamkeit
- ▶ positive Erwartung an die Zukunft
- ▶ Empathiefähigkeit

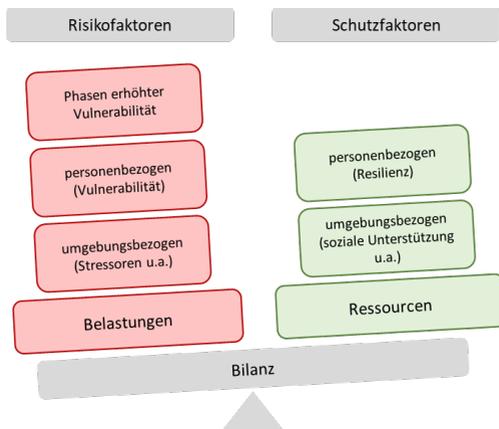
Für Risiko- wie auch für Schutzfaktoren gilt, dass diese kumulativ, also gemeinsam auftreten und dadurch jeweils die Wahrscheinlichkeit eines negativen oder positiven Entwicklungsverlaufes erhöhen können. Das Konzept der Risiko- und Schutzfaktoren muss dabei insgesamt als ein dynamisches Konzept verstanden werden. Persönliche Schutz- (Resilienz) und Risikofaktoren sind keine stabilen und überdauernden (Persönlichkeits-)Merkmale, gleiches gilt auch für die Schutz- und Risikofaktoren der Umgebung, die ebenfalls veränderbar sind. Sie sind dabei abhängig vom Alter der Kinder, dem relevanten Kontext (Lebensumfeld Familie vs. Schule) oder den kulturellen Rahmenbedingungen (siehe hierzu auch unten).

Gelingende Entwicklung

In diesem Zusammenhang müssen auch sog. Phasen erhöhter Vulnerabilität betrachtet werden, in denen Kinder besonders anfällig für den Einfluss von Risikofaktoren und somit besonders gefährdet für negative Entwicklungen sind. Hierunter fallen zum Beispiel soziale (z. B. Wechsel vom Kindergarten in die Schule) oder reifungsbedingte (Pubertät) Entwicklungsübergänge. Im Sinne des Konzeptes der Entwicklungsaufgaben (siehe oben) resultieren Entwicklungsabweichungen dabei aus Problemen in der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben (z. B. Lernen, mit Gleichaltrigen zurechtzukommen), insbesondere dann, wenn entsprechende Schutzfaktoren (z. B. soziale Unterstützung durch die Eltern) fehlen. Die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe an sich, welche mit körperlicher, kognitiver, emotionaler, motivationaler oder sozialer Veränderung einhergeht, kann andererseits eine Ressource darstellen, z. B. in Form einer gesteigerten Selbstwirksamkeit.

Entscheidend ist die Bilanz aus Belastungen (Risikofaktoren) auf der einen und Ressourcen bzw. Schutzfaktoren auf der anderen Seite. Beispielsweise kann ein Elternhaus, in dem die Konfliktfähigkeit geübt wird, eine niedrige Impulskontrolle oder geringe Frustrationstoleranz kompensieren. Bei starken Ressourcen ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass Entwicklungsaufgaben bewältigt werden. Überwiegen allerdings die Belastungen, kann dies möglicherweise kurzfristig durch eine erhöhte Anstrengung durch das Kind ausgeglichen werden, langfristig kann dies aber zu einer Kumulation negativer Effekte führen (siehe Petermann & Ulrich, 2019).

Abbildung 1: Eigene Darstellung nach Petermann & Ullrich (2019, S. 27).



Mit diesen Ausführungen wird die Komplexität menschlichen Verhaltens sichtbar. Dieses ist multifaktoriell zu erklären, nicht monokausal – die Ursache beispielsweise einer Gewalttat etwa in der Vernachlässigung eines Kindes durch alkoholranke Eltern zu suchen, greift also in aller Regel zu kurz. Zahlreiche Faktoren, die sich wiederum gegenseitig be-

Gelingende Entwicklung

dingen, müssen zusammenspielen, damit Kinder und Jugendliche zum Beispiel gewaltaktiv werden. Tabelle 1 stellt beispielhaft mögliche Risiko- und Schutzfaktoren für kindliches und jugendliches Gewalthandeln gegenüber, getrennt nach der Person, der Familie sowie dem weiteren sozialen Umfeld. „Erst durch eine Gegenüberstellung von kind- und umgebungsbezogenen Risiko- und Schutzfaktoren sowie Resilienz- und Vulnerabilitätsfaktoren kann eine Aussage über die Belastung des Kindes, seiner Familie und eine Prognose über den möglichen Entwicklungsverlauf getroffen werden“ (Scheithauer & Petermann, 1999).

Tabelle 1: Exemplarische Gegenüberstellung von Risiko- und Schutzfaktoren.

	Risikofaktoren für Gewalthandeln	Schutzfaktoren (Allgemein)
Person	<ul style="list-style-type: none"> ▶ negatives Selbstbild ▶ aggressive Persönlichkeit ▶ niedrige Selbst- und Impulskontrolle ▶ geringe Frustrationstoleranz ▶ mangelnder Bedürfnisaufschub ▶ mangelhaft ausgebildete Empathie ▶ mangelnde Antizipationsfähigkeit ▶ Konzentrationsschwierigkeiten ▶ Lernbehinderung ▶ feindlicher Attributionsstil (Situationen werden als Gefahr, Bedrohung oder Provokation wahrgenommen, feindliche Absichten werden unterstellt) ▶ Suchtverhalten ▶ Geschlecht 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ positive Wahrnehmung der eigenen Person (positives Selbstkonzept) ▶ positive Lebenseinstellung ▶ kognitive Fähigkeiten (mindestens durchschnittliche Intelligenz) ▶ Selbstkontrolle und Selbstregulation ▶ realistische Selbsteinschätzung und Zielorientierung ▶ Selbstwirksamkeit (Überzeugung, Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenzen bewältigen zu können) ▶ aktive und flexible Bewältigungsstrategien ▶ soziale Kompetenz
Familie	<ul style="list-style-type: none"> ▶ erlebte Elterngewalt ▶ mangelnde emotionale Wärme und Unterstützung ▶ gewaltsame Konflikte unter den Eltern 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ sichere Bindung und positive Beziehung zu mindestens einem Elternteil ▶ positives Familienklima ▶ positive und unterstützende Geschwisterbeziehung
Soziales Umfeld		<ul style="list-style-type: none"> ▶ soziale Unterstützung ▶ Erwachsene als Rollenmodelle, positive Beziehung zu einem Erwachsenen außerhalb der Familie
Schule	<ul style="list-style-type: none"> ▶ schwache schulische Leistungen ▶ geringe Leistungsmotivation ▶ geringe Bindung an die Schule ▶ häufiges Schwänzen 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ gute schulische Leistungen ▶ gute Schulqualität ▶ wertschätzendes Schulklima
Freunde	<ul style="list-style-type: none"> ▶ gewalttätiger Freundeskreis 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Freundschaftsbeziehungen zu prosozialen Gleichaltrigen

Anmerkung. Siehe hierzu: Baier, Pfeiffer & Hanslmeier, 2013; Baier, Pfeiffer & Thoben, 2013; Eschenbeck & Knauf, 2018; Petermann & Ulrich, 2019.

Gelingende Entwicklung

2.3.2 Risiko- und Schutzfaktoren im Kontext

Um das komplexe und dynamische Zusammenspiel sozialer, biologischer und psychologischer Faktoren und Bedingungen weiter zu veranschaulichen, bietet Bronfenbrenners Ökologische Systemtheorie (siehe oben) einen geeigneten Rahmen. Im Zentrum steht dabei das Individuum mit seinen bestimmten individuellen, teils genetisch bedingten Dispositionen, Charakteristika und Eigenschaften, d. h. Geschlecht, Alter, körperliche Erscheinung, Temperament, Empathiefähigkeit etc. Das Individuum wächst in einem bestimmten sozialen Lebensumfeld auf, von dem es nun abhängt, welche Erfahrungen gemacht werden, mit Empathie, mit Gewalt, mit Rollenbildern, mit Anforderungen an ihr Leistungsverhalten. Diese Interaktion mit der Umwelt beginnt dabei schon pränatal. So kann sich eine Psychopathologie der Eltern im Sinne von Alkohol- oder Drogenkonsum der Mutter während der Schwangerschaft negativ auf die kindliche Hirnentwicklung auswirken, was wiederum zu Verhaltensauffälligkeiten wie einer hohen Impulsivität oder Konzentrationschwierigkeiten beim Kind führen kann. Neben der Familie ist die Gruppe der Gleichaltrigen und Freunde ein weiteres wichtiges Mikrosystem, welches mit zunehmendem Alter an Bedeutung gewinnt. Kinder sind dabei nicht lediglich das reaktive Produkt ihrer Umwelt. Sie sind Handelnde, die auf ihre Umwelt reagieren und diese ihrerseits durch ihre Eigenschaften und Merkmale sowie durch ihr Tun maßgeblich prägen. Dieses Verständnis der Bidirektionalität des dynamischen Zusammenwirkens des Individuums mit seinen Charakteristika (z. B. aufbrausendes Temperament) und den verschiedenen Lebensumwelten (z. B. Sensitivität der Eltern oder der Erziehenden in der Kindertagesstätte) ist nach Bronfenbrenner kennzeichnend für alle Beziehungen in seiner Systemtheorie. Wichtig ist dabei aber auch die Passung. So wirkt sich ein starker Bewegungsdrang eines Kindes wohl unterschiedlich aus, wenn man die Lebensumwelten Schule und Sportverein gegenüberstellt.

Mikro- und Mesosystem schaffen somit die Bedingungen für die Entwicklung der individuellen Dispositionen. Zentrale Sozialisationsinstanzen sind dabei Familie, Kindergarten, Schule, Freunde, Vereine, das Wohnumfeld. Es ist bedeutsam, wie diese individuellen Dispositionen im Laufe der Entwicklung durch das soziale Umfeld gefordert und gefördert werden. Nehmen wir das Beispiel des sozialen Entwicklungsübergangs des Wechsels vom Kindergarten in die Schule. Ein Schwerpunkt der Vorschulerziehung im Kindergarten liegt auf dem Thema Konzentrationsfähigkeit, da diese eine wichtige Voraussetzung für Lernerfolg und soziales Miteinander in der Schule ist. Im Umkehrschluss bedeutet dies aber auch, dass eine mangelnde Konzentrationsfähigkeit bei diesem Entwicklungsübergang besonders sichtbar werden kann. Hier ist nun die Frage, wie in Kindergarten, Schule und im Elternhaus damit umgegangen wird. Wird aus einem „lebhaften Kindergartenkind“ ein „aufmerksamkeitsgestörtes Grundschulkind“ oder nicht? Führt eine Konzentrationschwäche beispielsweise zu schulischem Misserfolg und Frustrationserfahrungen, weil ein Kind keine Förderung in diesem Bereich erhält, kann dies auch dazu führen, dass diese Misserfolgserfahrungen später über Gewalt ausagiert werden. Bedeutsam ist auch hier das dynamische Zusammenwirken der verschiedenen Mikrosysteme: Ziehen Eltern und

Gelingende Entwicklung

Lehrkräfte an einem Strang um schulischen Misserfolgserfahrungen des Kindes entgegenzuwirken oder wird die Verantwortlichkeit in der jeweils mangelnden Erziehungskompetenz der anderen Seite gesehen?

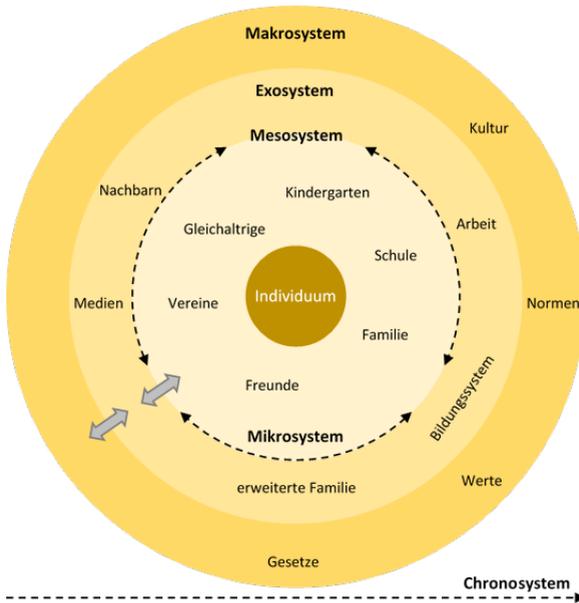
Das soziale Umfeld benötigt aber auch die notwendigen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen: Welche Freizeitmöglichkeiten werden Jugendlichen geboten? Welche Angebote der Nachmittagsbetreuung gibt es? Welche Förderungen stehen sozial schwachen Familien zur Verfügung? Welche Möglichkeiten der Bildungsteilnahme sind gegeben? Im Sinne des Exosystems sind dies mit Bezug zur Arbeitswelt der Eltern Fragen wie Teilzeit, Elternzeit, Kinderkrankentage, Kinderbetreuung im Unternehmen oder auch Arbeitsklima (welches sich über gestresste Eltern auf die Kinder auswirken kann). Im Hinblick auf das Wohnumfeld gibt es beispielsweise einen starken Zusammenhang zwischen der Höhe sozialer Benachteiligung in einem Stadtteil und dem Ausmaß von Jugendgewalt, wobei hier auch das Ausmaß ausgeübter informeller soziale Kontrolle in einem Stadtviertel von Bedeutung ist (siehe Oberwittler, 2018).

Das Makrosystem (Politik, Wirtschaft, Religion, Kultur) schafft die Bedingungen für die Institutionen, die für die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen relevant sind: Familie, Kindergarten/Kindertagesstätten, Schule, Freizeitangebote, Wohnumfeld. Der Politik kommt hier eine zentrale Rolle zu, da sie maßgeblich in alle Lebensbereiche einwirkt. Von der Familien-, Bildungs- und Sozialpolitik hängt zum Beispiel ab, welches Betreuungs- und Schulangebot Kinder haben (Bildungssystem im Exosystem) und ob zusätzliche Fördermaßnahmen (z. B. bei Lernschwierigkeiten) überhaupt möglich sind. Zu denken ist hierbei zum Beispiel an den gesetzlichen Anspruch auf einen Kindergartenplatz, die Einführung der Ganztagschule, Elternzeit und Elterngeld oder auch das Baukindergeld. Die Politik ist dabei eng verknüpft mit der Ökonomie und der Frage, ob eine Gesellschaft sich gerade in einer Phase der Prosperität oder der Krise (z. B. Finanzkrise) befindet. Stehen finanzielle Mittel für Bildungs-, Familien-, Arbeitsmarktpolitik zur Verfügung? Für das Lebensumfeld Familie bedeutet dies etwa konkret, ob ein Kind in wirtschaftlicher Unsicherheit aufwächst oder nicht.

Das Chronosystem symbolisiert in Bronfenbrenners Ökologischer Systemtheorie schließlich die Dynamik der zeitlichen Veränderung. Normen und Werte ändern sich in jeder Gesellschaft, Gesetze werden erlassen und können Freiräume schaffen (z. B. gleichgeschlechtliche Ehe) oder auch beschränken (ehemaliger § 175 StGB), aber auch soziale Lebensumstände können sich grundsätzlich ändern. Seit der Einführung des Smartphones 2007 sowie der omnipräsenten Verfügbarkeit des Internets hat sich zum Beispiel die Mediennutzung und deren Bedeutung radikal verändert. Mit der Istanbulkonvention, die in Deutschland 2017 ratifiziert wurde, hat das Thema Gewalt gegen Frauen und häusliche Gewalt einen anderen Stellenwert bekommen. Aber auch die Corona-Pandemie, mit all ihren Pandemie bedingten Maßnahmen, hat diese Dimension der Wandelbarkeit der (individuellen) Rahmenbedingungen des Aufwachens eindrücklich veranschaulicht.

Gelungende Entwicklung

Abbildung 2: Gegenseitige Beeinflussung in Bronfenbrenners Ökologischer Systemtheorie. Eigene Darstellung nach Siegler et al. (2021, S. 386).



2.4 Ausblick: Folgerungen für die Prävention

Was lässt sich nun aus den dargestellten Befunden und Theorien für die Präventionspraxis ableiten? Unseres Erachtens ergeben sich mindestens fünf direkte Konsequenzen:

Frühe Förderung. Vor dem Hintergrund einer möglichen Kumulation von Risikofaktoren (welche verhindert werden möchte), aber auch von Schutzfaktoren (welche gestärkt werden möchte), ist eine frühe und gezielte Förderung bestimmter Bereiche, Eigenschaften und Merkmale angezeigt. Eine stabile emotionale Beziehung zu mindestens einer liebevollen Bezugsperson, das zeigt die Resilienzforschung, ist hier zentral. Eine genaue Anpassung an die altersspezifischen kognitiven, sozialen, emotionalen und körperlichen Fähigkeiten scheint dabei geboten. Die Phasen erhöhter Vulnerabilität können darüber hinaus Anhaltspunkte für weiteren Handlungsbedarf liefern.

Schneeballeffekte erkennen und nutzen. Das komplexe und dynamische Zusammenspiel sozialer, biologischer und psychologischer Faktoren und Bedingungen macht deutlich, dass manchmal auch ein Faktor, der ursprünglich nicht „auf der Rechnung“ war, eine unermutete Ressource für ein Kind darstellen kann. So kann beispielsweise das mütterliche

Gelingende Entwicklung

Stillen ein Schutzfaktor in den verschiedensten Bereichen sein, der somit dazu beiträgt die Entwicklung des Kindes positiv zu beeinflussen. Auf Seite des Kindes wird zum Beispiel neben einer Senkung des Risikos für Diabetes und späterer Adipositas, auch eine Förderung der sozialen und emotionalen Entwicklung sowie der Hirnentwicklung berichtet (Krol & Grossmann, 2018; Rouw et al., 2018); auf Seiten der Mutter u. a. ein gesenktes Herz-Kreislauf Risiko sowie ebenso eine Senkung des Risikos für Diabetes (Tschiederer et al., 2022). Hinsichtlich der Interaktion zwischen Mutter und Kind weisen Befunde auf eine erhöhte mütterliche Sensibilität sowie die Unterstützung des Aufbaus einer sicheren Bindung hin (Krol & Grossmann, 2018). Mit diesem Beispiel soll das Stillen nicht als Allheilmittel verkauft – so ist der Vorgang des Stillens selbst wiederum in ein komplexes Zusammenspiel eingebunden –, es soll vielmehr an einem weiteren Beispiel (siehe oben) verdeutlicht werden, dass relativ unspezifische Maßnahmen breite Wirkung entfalten können.

Maßnahmen auf allen Ebenen. Vor dem Hintergrund der gegenseitigen Beeinflussung der verschiedenen Lebensumfelder eines Kindes scheint es vielversprechend, diese Settings der Kinder und deren zentrale Akteur:innen sowie deren Interaktion in die Präventionsbemühungen einzubeziehen. Konkret sollten beispielsweise zur Vorbeugung Internetassoziierter Störungen bei der Präventionsarbeit im Vorschulbereich die Kinder, deren Eltern sowie die Erzieher:innen miteinbezogen werden. Idealerweise wird dies noch begleitet von der Schaffung günstiger Rahmenbedingungen auf gesamtgesellschaftlicher Ebene (z. B. Berücksichtigung des Suchtpotentials bei der Altersfreigabe von Computerspielen als gesetzlicher Rahmen, siehe unten).

Potentiale der „Allround-Prävention“. Betrachtet man die verschiedenen Bereiche nicht gelingender Entwicklung von Fettleibigkeit über Gewaltverhalten bis hin zu Internetassoziierten Störungen, können gemeinsame Risiko- und Schutzfaktoren identifiziert werden (z. B. die Bedeutsamkeit von Selbstwirksamkeitserlebnissen). Gerade vor einem universalpräventiven Gedanken ist es demnach zielführend, sich an den Ressourcen der Kinder und Jugendlichen zu orientieren: Realweltliche Lebenskompetenzförderung, eine allgemeine Stärkung der Stressbewältigungsfähigkeiten, die Förderung realweltlicher Sozialkontakte und Selbstwirksamkeitserlebnisse, die Einübung der Fähigkeit, zu Verhaltensweisen „Nein“ zu sagen, die in der Peer Group tatsächlich oder vermeintlich üblich sind und durch Gruppendruck erzwungen werden (social resistance) sowie die Unterstützung der Beziehungsqualität zwischen Eltern und Kind sind hier zentral. Nachweise zur übergreifenden Wirksamkeit dieser sog. Life Skills-Ansätze bei der Prävention unterschiedlichster problematischer Verhaltensweisen wie riskantem Verhalten im Straßenverkehr, Glücksspielabhängigkeit, Essstörungen, Kaufsucht und Depressionen liegen vor (vgl. Griffin & Botvin, 2004).

Bedeutsamkeit der Verhältnisprävention. Letztlich muss auch die Gesellschaft dadurch Verantwortung übernehmen, dass günstige Rahmenbedingungen für eine gelingende Entwicklung geschaffen werden. Beispiele sind das Verbot des Alkoholverkaufs an Minderjährige oder der Jugendmedienschutz insgesamt als gesetzgeberische Maßnahmen, die

Gelingende Entwicklung

Schaffung wohnortnaher Freizeit- und Erholungsangebote als infrastrukturelle Maßnahmen sowie Teilzeitarbeitsplätze und Kinderbetreuungsplätze als weitere Setting-basierte Möglichkeit der Verhältnisprävention.

Literatur

- Andresen, S., Lips, A., Möller, R., Rusack, T., Schröer, W., Thomas, S. & Wilmes, J. (2020). *Erfahrungen und Perspektiven von jungen Menschen während der Corona-Maßnahmen: Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie KiCo*. Universitätsverlag Hildesheim.
- Baier, D., Pfeiffer, C. & Hanslmeier, M. (2013). Rückgang der Jugendkriminalität: Ausmaß und Erklärungsansätze. *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe*, 24(3), 279-288.
- Baier, D., Pfeiffer, C. & Thoben, D. F. (2013). Elterliche Erziehung in Deutschland: Entwicklungstrends und Auswirkungen auf Einstellungen und Verhaltensweisen. *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe*, 24(2), 128-137.
- Bantel, S., Buitkamp, M. & Wünsch, A. (2021). Kindergesundheit in der COVID-19-Pandemie: Ergebnisse aus den Schuleingangsuntersuchungen und einer Elternbefragung in der Region Hannover [Child health in the COVID-19 pandemic: results from school entry data and a parent survey in the Hanover region]. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 64(12), 1541-1550.
- Berk, L. E. (2020). *Entwicklungspsychologie* (7. Aufl.). PS Psychologie. Pearson.
- BMG & BMFSFJ. (2021). *Übersicht zu gesundheitlichen Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Kinder und Jugendliche* (Stand 29. Juni 2021).
- DAK-Gesundheit (Hrsg.). (2021). *Mediensucht 2020 – Gaming und Social Media in Zeiten von Corona: DAK-Längsschnittstudie: Befragung von Kindern, Jugendlichen (12 – 17 Jahre) und deren Eltern*.
- Döpfner, M., Adam, J., Habel, C., Schulte, B., Schulze-Husmann, K., Simons, M., Heuer, F., Wegner, C. & Bender, S. (2021). Die psychische Belastung von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien während der COVID-19-Pandemie und der Zusammenhang mit emotionalen und Verhaltensauffälligkeiten [The mental burden of children, adolescents, and their families during the COVID-19 pandemic and associations with emotional and behavioral problems]. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 64(12), 1522-1532. <https://doi.org/10.1007/s00103-021-03455-1>
- Eschenbeck, H. & Knauf, R.-K. (2018). Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung. In A. Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 23-50). Springer.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2021). *Menschen stärken*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Greve, W. & Bjorklund, D. F. (2018). Evolutionäre Grundlagen. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie: Mit Online-Material* (8. Aufl., S. 61-79). Beltz.
- Griffin, K. W. & Botvin, G. J. (2004). Preventing addictive disorders. In R. H. Coombs (Hrsg.), *Handbook of addictive disorders: A practical guide to diagnosis and treatment* (S. 530-570). Wiley Publishers.
- Krol, K. M. & Grossmann, T. (2018). Psychologische Effekte des Stillens auf Kinder und Mütter [Psychological effects of breastfeeding on children and mothers]. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 61(8), 977-985. <https://doi.org/10.1007/s00103-018-2769-0>
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer Publishing Company.

Gelingende Entwicklung

- Lohaus, A. & Vierhaus, M. (2015). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor* (3. Aufl.). Springer-Lehrbuch. Springer.
- Montada, L., Lindenberger, U. & Schneider, W. (2018). Fragen, Konzepte, Perspektiven. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie: Mit Online-Material* (8. Aufl.). Beltz.
- Nunner-Winkler, G. & Paulus, M. (2018). Prosoziale und moralische Entwicklung. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie: Mit Online-Material* (8. Aufl., S. 537–557). Beltz.
- Oberwittler, D. (2018). Jugendkriminalität in sozialen Kontexten. In B. Dollinger & H. Schmidt-Semisch (Hrsg.), *Handbuch Jugendkriminalität: Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 297–316). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Petermann, F. & Ulrich, F. (2019). Entwicklungspsychopathologie. In S. Schneider & J. Margraf (Hrsg.), *Lehrbuch der Verhaltenstherapie, Band 3* (2. Aufl., S. 23–40). Springer.
- Ravens-Sieberer, U., Erhart, M., Devine, J., Gilbert, M., Reiss, F., Barkmann, C., Siegel, N., Simon, A., Hurrelmann, K., Schlack, R., Hölling, H., Wieler, L. H. & Kaman, A. (2022). Child and Adolescent Mental Health During the COVID-19 Pandemic: Results of the Three-Wave Longitudinal COPSYS Study. *SSRN Electronic Journal*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4024489>
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Erhart, M., Otto, C., Devine, J., Löffler, C., Hurrelmann, K., Bullinger, M., Barkmann, C., Siegel, N. A., Simon, A. M., Wieler, L. H., Schlack, R. & Hölling, H. (2021). Quality of life and mental health in children and adolescents during the first year of the COVID-19 pandemic: results of a two-wave nationwide population-based study. *European child & adolescent psychiatry*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01889-1>
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Otto, C., Adedeji, A., Devine, J., Erhart, M., Napp, A.-K., Becker, M., Blanck-Stellmacher, U., Löffler, C., Schlack, R. & Hurrelmann, K. (2020). Mental Health and Quality of Life in Children and Adolescents During the COVID-19 Pandemic-Results of the Copsy Study. *Deutsches Arzteblatt international*, 117(48), 828–829. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2020.0828>
- Rouw, E., Gartzten, A. von & Weißenborn, A. (2018). Bedeutung des Stillens für das Kind [The importance of breastfeeding for the infant]. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 61(8), 945–951. <https://doi.org/10.1007/s00103-018-2773-4>
- Scheithauer, H. & Petermann, F. (1999). Zur Wirkungsweise von Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. *Kindheit und Entwicklung*, 8(1), 3–14. <https://doi.org/10.1026//0942-5403.8.1.3>
- Schneider, W. & Lindenberger, U. (Hrsg.). (2018). *Entwicklungspsychologie: Mit Online-Material* (Originalausgabe, 8., vollständig überarbeitete Aufl.). Beltz.
- Siegler, R., Saffran, J. R., Gershoff, E. T. & Eisenberg, N. (2021). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. Springer.
- Thomasius, R. (2021). Riskante und pathologische Nutzung von Games und sozialen Medien durch Kinder und Jugendliche nach Kriterien des ICD-11 und Einfluss des COVID-19-Lock-downs auf Medienzeiten in deutschen Familien. In DAK-Gesundheit (Hrsg.), *Mediensucht 2020 – Gaming und Social Media in Zeiten von Corona: DAK-Längsschnittstudie: Befragung von Kindern, Jugendlichen (12 – 17 Jahre) und deren Eltern* (S. 66–79).
- Tschiderer, L., Seekircher, L., Kunutsor, S. K., Peters, S. A. E., O’Keeffe, L. M. & Willeit, P. (2022). Breastfeeding Is Associated With a Reduced Maternal Cardiovascular Risk: Systematic Review and Meta-Analysis Involving Data From 8 Studies and 1 192 700 Parous Women. *Journal of the American Heart Association*, 11(2), e022746. <https://doi.org/10.1161/JAHA.121.022746>

Gelingende Entwicklung

Vogel, M., Meigen, C., Sobek, C., Ober, P., Igel, U., Körner, A., Kiess, W. & Poulain, T. (2021). Well-being and COVID-19-related worries of German children and adolescents: A longitudinal study from pre-COVID to the end of lockdown in Spring 2020. *JCPP advances*, 1(1), e12004. <https://doi.org/10.1111/jcv2.12004>

Zur weiteren Vertiefung

- ▶ Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2021). *Menschen stärken*. Springer Fachmedien.
- ▶ Lohaus, A. & Domsch, H. (2021). *Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter*. Springer.
- ▶ Siegler, R., Saffran, J. R., Gershoff, E. T. & Eisenberg, N. (2021). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. Springer.

Mediathek



Video zur ausführlichen Erklärung von Bronfenbrenners ökosystemischem Ansatz anhand von zwei Beispielen (8 Minuten).



Infos zum Präventionsnetzwerk Ortenaukreis (PNO) für eine Vernetzung vor Ort.



Video zum Präventionsnetzwerk Ortenaukreis (PNO) (24 Minuten).

Inhalt

Vorwort 9

I. Der 27. Deutsche Präventionstag im Überblick

Tana Franke, Erich Marks

Zusammenfassende Gesamtdarstellung des
27. Deutschen Präventionstages 13

Merle Werner

Evaluation des 27. Deutschen Präventionstages 57

*Der Deutsche Präventionstag und ständige
Veranstaltungspartner*

Hannoveraner Erklärung des 27. Deutschen Präventionstages 101

II. Expertisen zum Schwerpunktthema

Vorwort 106

Regine Möble, Thomas Möble

Gelingende Entwicklung 115

Marlies Kroetsch

Kinderrechte und Partizipation 139

Bernd Holthusen, Heinz Kindler

Kinder als Betroffene von psychischer und physischer Gewalt
und darauf bezogene Prävention 163

Nadine Schicha

Sexualisierter Gewalt an Kindern und Jugendlichen vorbeugen –
Ansätze eines gelingenden Kinderschutzes 187

Klaus Zierer

Kinder und ihre Bildung im Licht der Corona-Pandemie 209

III. Vorträge

Selin Arikoglu

„und dann bin ich kriminell geworden“: Biografische
Fallrekonstruktion von straffälligen jungen Frauen mit einem
Migrationshintergrund 241

Alexandra Bachmann, Johannes Bittner

Das Präventionsprogramm DIGITAL NATIVE 251

Rainer Becker

Prävention von sexualisierter Gewalt gegen Kinder 257

Cora Bieß, Dr. Ingrid Stapf

Sicherheit für Kinder in der digitalen Welt durch Stärkung von
Kinderrechten und Gewaltprävention 161

Rita Bley

Präventionsprojekt „BewusstSIGN“ 279

***Katharina Bremer, Ricarda Brender, Frederick Groeger-Roth,
Ulla Walter***

Grüne Liste Prävention: wirksame Verhältnisprävention stärken 291

Vera Dittmar, Anja Herrmann

Systemische Beratung für Kinder und deren inhaftierte Eltern 317

Stephan Eckl

Theater als hochwirksames Medium in der Prävention 333

Dunya Elemenler

Präventionsarbeit mit und für Frauen und Mädchen 343

Sabeth Eppinger

Beratung von Familien in hochkonflikthaften Trennungsprozessen 351

Matthias Franz, Daniel Hagen, Ida Helga Oster

Familiäre Trennung als Gesundheitsrisiko: Was tun? 367

Astrid Helling-Bakki, Flavia Klingenhäger und Judith Bader

Das Childhood-Haus-Konzept: Das Kind im Mittelpunkt 379

Dinah Huerkamp

Der Fluch und Segen eines präventiven Internetstrafrechts am Beispiel des Cybergroomings unter Berücksichtigung alternativer Regelungsansätze 391

Michael Laumer

Auswirkungen partnerschaftlicher Gewalt auf anwesende Kinder – Eine Untersuchung im Kontext der Pandemie 405

Michael Otten

Paternalismus und Kinderrechte vertragen sich nicht – das Kinderrecht auf Privatsphäre in der digitalisierten Welt 421

Helmolt Rademacher

Bedeutung der Kinderrechte für Demokratielernen und Gewaltprävention 433

Marc Reinelt

Prävention von Gefahren im digitalen Alltag von Kindern. Das polizeiliche Präventionsprogramm „Klasse im Netz“ der Polizei Baden-Württemberg 441

Jördis Schübler

Die Kinder von inhaftierten Eltern im Fokus der Prävention 451

Birte Steinlechner

PräGe – Prävention von häuslicher Gewalt an Schulen – warum dieser Baustein der Präventionsarbeit so unglaublich wichtig ist 465

IV. Praxis-Impulse

Rainer Becker

Mütter als Anzeigerstatterinnen bei sexuellem Missbrauch 481

Franziska Böndgen, Michael Wörner-Schappert

Nazisymbole und Holocaust-Leugnung in Schüler:innen-Chats – Konzept für Präventions-Fachtage 489

Eike Bösing, Yannick von Lautz, Margit Stein, Mehmet Kart

Möglichkeiten der Prävention islamistischer Radikalisierung bei Jugendlichen. Ausgewählte Ergebnisse der wissenschaftlichen

Begleitung des Projekts CHAMPS	497
<i>Christiane Honer, Renate Schwarz-Saage</i> „Herausforderung Gewalt“ – (Jugend)Gewalt am Präventionsort Schule wirksam begegnen	509
<i>Melanie Jagla-Franke, Leonard Konstantin Kulisch, Charlotte Sievert, Kerstin Kowalewski, Christa Engelhardt-Lohrke</i> Sind Präventionsangebote für Geschwister von Kindern/ Jugendlichen mit chronischer Erkrankung und/ oder Behinderung – in Deutschland – wirksam?	515
<i>Leo Keidel</i> „ISL AKTIV – Durchstarten nach Corona“ Ein interdisziplinäres Präventionsangebot für die Post-Corona-Zeit nicht nur für Erwachsene	525
<i>Elke Pop</i> Kindermusical „Schlamperjan“ – ein Beitrag zur kriminalpräventiven Kinder- und Jugendarbeit	533
<i>Stefan Schlang</i> Plan P. – Jugend stark machen gegen islamistische Radikalisierung	541
<i>Tuğba Tekin</i> Frauen stärken Frauen – gegen Radikalisierung	547
<i>Stella Valentien</i> Das Programm START ab 2: Stärkung der Persönlichkeit und Förderung der Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen. Eine Maßnahme der Primären Prävention für Kinder ab zwei Jahren in Kitas und Kindertagespflegestellen.	557
<i>Thomas Wilke</i> Sexuelle Lebensstile bei Jugendlichen aus prekären Milieus und Ansätze für die pädagogische und sozialarbeiterische Praxis mit Kindern und Jugendlichen	569
V. Autor*innen	581