

Enzyklopädie der Psychologie

Angewandte
Entwicklungspsychologie

Entwicklungspsychologie

7



Hogrefe • Verlag für Psychologie
Göttingen • Bern • Toronto • Seattle

Enzyklopädie der Psychologie

ENZYKLOPÄDIE DER PSYCHOLOGIE

In Verbindung mit der
Deutschen Gesellschaft für Psychologie

herausgegeben von

Prof. Dr. Niels Birbaumer, Tübingen
Prof. Dr. Dieter Frey, München
Prof. Dr. Julius Kuhl, Osnabrück
Prof. Dr. Wolfgang Schneider, Würzburg
Prof. Dr. Ralf Schwarzer, Berlin

Themenbereich C

Theorie und Forschung

Serie V

Entwicklungspsychologie

Band 7

Angewandte Entwicklungspsychologie



Hogrefe • Verlag für Psychologie
Göttingen • Bern • Toronto • Seattle

Angewandte Entwicklungspsychologie

herausgegeben von

Prof. Dr. Franz Petermann, Bremen
und
Prof. Dr. Wolfgang Schneider, Würzburg



Hogrefe • Verlag für Psychologie
Göttingen • Bern • Toronto • Seattle

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2008 Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG
Göttingen • Bern • Wien • Toronto • Seattle • Oxford • Prag
Rohnsweg 25, 37085 Göttingen

<http://www.hogrefe.de>

Aktuelle Informationen • Weitere Titel zum Thema • Ergänzende Materialien



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Grafik-Design Fischer, Weimar
Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten/Allgäu
Auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier gedruckt
Printed in Germany

ISBN 978-3-8017-0589-3

Autorenverzeichnis

Prof. Dr. Thomas Bliesener

Universität Kiel
Entwicklungspsychologie,
Pädagogische Psychologie und
Rechtspsychologie
Olshausenstr. 75
24118 Kiel
E-Mail: bliesener@psychologie.uni-kiel.de

Prof. Dr. Guy Bodenmann

University Fribourg
Clinical Psychology and
Relationships Institute for Family
Research and Counseling
Rue Faucigny 2
CH-1700 Fribourg
E-Mail: joseguy.bodenmann@unifr.ch

Dr. Yvonne Brehmer

Aging Research Center
Karolinska Institute
Gävlegatan 16
11330 Stockholm
Schweden
E-Mail: yvonne.brehmer@ki.se

Dipl.-Psych. Sonja Bröning

LMU München
Department für Pädagogik
Leopoldstr. 13
80802 München
E-Mail: walper@edu.uni-muenchen.de

Dipl.-Psych. Holger Domsch

Universität Bielefeld
Fakultät für Psychologie und Sport-
wissenschaft
Universitätsstr. 25
33615 Bielefeld
E-Mail: holger.domsch@uni-bielefeld.de

Priv.-Doz. Dr. Dietmar Grube

Universität Göttingen
Institut für Psychologie
Waldweg 26
37073 Göttingen
E-Mail: dgrube@uni-goettingen.de

Prof. Dr. Hans Gruber

Universität Regensburg
Institut für Pädagogik
93040 Regensburg
E-Mail: hans.gruber@paedagogik.uni-regensburg.de

Prof. Dr. Kurt Hahlweg

TU Braunschweig
Klinische Psychologie, Psychotherapie
und Diagnostik
Spielmannstr. 12a
38106 Braunschweig
E-Mail: k.hahlweg@tu-bs.de

Prof. Dr. Marcus Hasselhorn

Universität Göttingen
Institut für Psychologie
Waldweg 26
37073 Göttingen
E-Mail: mhassel1@uni-goettingen.de

Prof. Dr. Nina Heinrichs

TU Braunschweig
Klinische Psychologie,
Psychotherapie und Diagnostik
Spielmannstr. 12a
38106 Braunschweig
E-Mail: n.heinrichs@tu-bs.de

Dr. Vera Heyl

Pädagogische Hochschule
Institut für Blinden- und
Sehbehindertenpädagogik
Zeppelinstr. 1
69121 Heidelberg
E-Mail: hey1@ph-heidelberg.de

Prof. Dr. Ernst-H. Hoff

Freie Universität Berlin
Arbeits-, Berufs- und
Organisationspsychologie
Habelschwerdter Allee 45
14195 Berlin
E-Mail: ehoff@zedat.fu-berlin.de

PD Dr. Hans-Uwe Hohner

Freie Universität Berlin
Arbeits-, Berufs- und
Organisationspsychologie
Habelschwerdter Allee 45
14195 Berlin
E-Mail: hohner@zedat.fu-berlin.de

Prof. Dr. Bärbel Kracke

Universität Erfurt
Fachgebiet Psychologie
Postfach 90 02 21
99105 Erfurt
E-Mail: baerbel.kracke@uni-erfurt.de

Dr. Kristin Krajewski

Universität Würzburg
Lehrstuhl für Psychologie IV
Pädagogische Psychologie und
Entwicklungspsychologie
Röntgenring 10
97070 Würzburg
E-Mail: krajewski@psychologie.uni-wuerzburg.de

Prof. Dr. Andreas C. Lehmann

Hochschule für Musik Würzburg
Hofstallstr. 6–8
97070 Würzburg
E-Mail: ac.lehmann@hfm-wuerzburg.de

Prof. Dr. Ulman Lindenberger

Max-Planck-Institut für
Bildungsforschung
Lentzeallee 94
14195 Berlin
E-Mail: seklindenberger@mpib-berlin.mpg.de

Dr. Kathrin Lockl

Universität Bamberg
Lehrstuhl für Psychologie I
Markusplatz 3
96045 Bamberg
E-Mail: kathrin.lockl@ppp.uni-bamberg.de

Prof. Dr. Arnold Lohaus

Universität Bielefeld
Fakultät für Psychologie und Sport-
wissenschaft
Universitätsstr. 25
33615 Bielefeld
E-Mail: arnold.lohaus@uni-biele-
feld.de

Dipl.-Psych. Thorsten Macha

Universität Bremen
Zentrum für Klinische Psychologie
und Rehabilitation
Grazer Str. 6
28359 Bremen
E-Mail: macha@uni-bremen.de

PD Dr. Claudia Mähler

Universität Göttingen
Institut für Psychologie
Waldweg 26
37073 Göttingen
E-Mail: cmaehle@uni-goettingen.de

Dr. Peter Marx

Universität Würzburg
Lehrstuhl für Psychologie IV
Pädagogische Psychologie
Wittelsbacherplatz 1
97074 Würzburg
E-Mail: marx@psychologie.uni-
wuerzburg.de

Prof. Dr. Gerhild Nieding

Universität Würzburg
Institut für Psychologie
Röntgenring 10
97070 Würzburg
E-Mail: nieding@psychologie.uni-
wuerzburg.de

Prof. Dr. Peter Noack

Universität Jena
Institut für Psychologie
Humboldtstr. 27
07743 Jena
E-Mail: s7nope@rz.uni-jena.de

Dr. Meinolf Noeker

Universität Bonn
Zentrum für Kinderheilkunde
Adenauer Allee 119
53113 Bonn
E-Mail: m.noeker@uni-bonn.de

Prof. Dr. Franz Petermann

Universität Bremen
Zentrum für Klinische Psychologie
und Rehabilitation
Grazer Str. 2–6
28359 Bremen
E-Mail: fpeterm@uni-bremen.de

PD Dr. Martin Pinquart

Universität Jena
Entwicklungspsychologie
Am Steiger 3/1
07743 Jena
E-Mail: martin.pinquart@uni-
jena.de

Prof. Dr. Franzis Preckel

Universität Trier
FB I - Psychologie
Hochbegabtenforschung
54286 Trier
E-Mail: preckel@uni-trier.de

Prof. Dr. Ute Ritterfeld

Department of Communication
Science
Center for Advanced Media
Research Amsterdam
VU University Amsterdam
De Boelelaan 1081
1081 HV Amsterdam
The Netherlands
E-Mail: ritterfeld@gmail.com

Prof. Dr. Klaus Sarimski

Pädagogische Hochschule
Heidelberg
Keplerstr. 87
69120 Heidelberg
E-Mail: sarimski@ph-heidelberg.de

Priv.-Doz. Dr. Mechthild Schäfer

LMU München
Entwicklungspsychologie und
Pädagogische Psychologie
Leopoldstr. 13
80802 München
E-Mail: schaefer@edupsy.uni-muen-
chen.de

Prof. Dr. Wolfgang Schneider

Universität Würzburg
Lehrstuhl für Psychologie IV
Pädagogische Psychologie
Wittelsbacherplatz 1
97074 Würzburg
E-Mail: schneider@psychologie.uni-
wuerzburg.de

Prof. Dr. Rainer K. Silbereisen

Universität Jena
Entwicklungspsychologie
Am Steiger 3/1
07743 Jena
E-Mail: Rainer.Silbereisen@uni-
jena.de

Dr. Elmar Souvignier

Universität Frankfurt
Pädagogische Psychologie
Senckenberganlage 15
60325 Frankfurt am Main
E-Mail: souvignier@paed.psych.uni-
frankfurt.de

Prof. Dr. Ursula M. Staudinger

Jacobs University Bremen
Jacobs Center on Lifelong Learning
and Institutional Development
Campus Ring 1
28759 Bremen
E-Mail: sekstaudinger@jacobs-
university.de

Prof. Dr. Petra Strehmel

Hochschule für Angewandte
Wissenschaften Hamburg
Fakultät Wirtschaft und Soziales
Saarlandstr. 30
22303 Hamburg
E-Mail: petra.strehmel@haw-ham-
burg.de

Prof. Dr. Regina Vollmeyer

Universität Frankfurt
Institut für Psychologie
Senckenberganlage 15
60325 Frankfurt am Main
E-Mail: R.Vollmeyer@paed.psych.uni-frankfurt.de

Prof. Dr. Sabine Weinert

Universität Bamberg
Lehrstuhl für Psychologie I
Markusplatz 3
96045 Bamberg
E-Mail: sabine.weinert@ppp.uni-bamberg.de

Prof. Dr. Hans-Werner Wahl

Universität Heidelberg
Institut für Psychologie
Psychologische Altersforschung
Bergheimer Str. 20
69115 Heidelberg
E-Mail: h.w.wahl@psychologie.uni-heidelberg.de

Dr. Silvia Wiedebusch

Universitätsklinikum Münster
Institut für Medizinische Psychologie
Von-Esmarch-Str. 52
48149 Münster
E-Mail: wiedebusch@uni-muenster.de

Prof. Dr. Sabine Walper

LMU München
Department für Pädagogik
Leopoldstr. 13
80802 München
E-Mail: walper@edu.uni-muenchen.de

PD Dr. Ute Ziegenhain

Universitätsklinikum Ulm
Klinik für Kinder- und Jugend-
psychiatrie/Psychotherapie
Steinhövelstr. 5
89075 Ulm
E-Mail: ute.ziegenhain@uniklinik-ulm.de

Vorwort

Die Enzyklopädie-Serie „Entwicklungspsychologie“ wird insgesamt sieben Bände umfassen. Mit dem vorliegenden siebten Band, der den Themenbereich der Angewandten Entwicklungspsychologie behandelt, wird ein weiterer, sehr umfassender Band publiziert. Für die an entwicklungspsychologischen Fragestellungen interessierten Leserinnen und Leser ergibt sich daraus die gute Nachricht, dass bald die gesamte siebenbändige Ausgabe abgeschlossen sein wird und damit das Spektrum der verfügbaren entwicklungspsychologischen Literatur bedeutsam erweitert sein wird.

Bei der formalen Organisation des Bandes haben wir uns nicht leicht getan, da unterschiedliche Optionen bestanden. Letztendlich kamen wir zum Entschluss, den Band „Angewandte Entwicklungspsychologie“ eher konventionell nach Lebensabschnitten zu organisieren und in die folgenden Themenbereiche zu gliedern:

- frühe Kindheit,
- mittlere und späte Kindheit,
- Jugendalter und
- Erwachsenenalter.

Es ist nun nicht so, dass sich Entwicklungspsychologen völlig einig darüber sind, welche Inhaltsbereiche des Fachs eindeutig dem Themenbereich „Entwicklungspsychologie und Praxis“ zuzuordnen und welche auszuklammern sind. Bei der Zusammenstellung der relevanten Themen gingen wir von einem Raster aus, das die Altersstufen der menschlichen Entwicklungen, die Entwicklungsdimensionen und darüber hinaus die unterschiedlichen Lebensbereiche menschlichen Handelns umfasst. Aus einer Liste von über 80 Themen, die wir vor ungefähr vier Jahren als Ideensammlung zu Papier brachten, destillierten sich gut ein Drittel davon als für das Gebiet in unserer Sicht passende und sinnvolle Inhalte heraus, die in der Folge dann von unseren Autoren bzw. Autorengruppen bearbeitet wurden. Bei der Abfassung der Themen erwies es sich aufgrund der Unterschiedlichkeit der Anwendungsfelder als notwendig, den Autoren dieses Bandes etwas größere Gestaltungsfreiräume zuzugestehen. Diese nutzten dann die gebotenen Spielräume zu unserer vollen Zufriedenheit und in der Regel auch in enger Absprache mit uns.

Die Realisierung dieses Bandes darf in jeder Form als außergewöhnlich bezeichnet werden. Zunächst möchten wir betonen, dass für einen Enzyklopädie-Band die Fertigstellung als „rasant“ zu bezeichnen ist. So lag zwischen der Fertigstellung des ersten und letzten Beitrages lediglich ein Zeitraum von acht Monaten. Alle Autoren und Autorengruppen arbeiteten – eng aufeinander abgestimmt – zügig und vorbildlich, um in dem vorliegenden Band – aus sehr unterschiedlicher Perspektive – über das relativ neue Forschungsfeld der Angewandten Entwicklungspsychologie zu berichten. Der Hogrefe Verlag unterstützte unser Projekt in jeder Phase des Entstehungsprozesses kompetent. Allen Beteiligten danken wir für das erfolgreiche Zusammenwirken.

Bremen und Würzburg, im Februar 2007

Franz Petermann
Wolfgang Schneider

Inhaltsverzeichnis

1. Kapitel: Angewandte Entwicklungspsychologie: Ziele und Themen

Von Franz Petermann und Wolfgang Schneider

1	Einleitung	1
2	Ziele, Grundlagen und Inhalte	3
2.1	Ziele und Fragestellungen	3
2.2	Grundlagen der Angewandten Entwicklungspsychologie	5
2.3	Entwicklungsdiagnostik und entwicklungsorientierte Intervention ...	6
2.4	Inhalte der Angewandten Entwicklungspsychologie	9
3	Illustration der Anwendungsperspektive	12
4	Ausblick	13
	Literatur	14

Teil I: Frühe Kindheit

2. Kapitel: Entwicklungsdiagnostik

Von Franz Petermann und Thorsten Macha

1	Einleitung	19
2	Rahmenbedingungen der Entwicklungsdiagnostik	20
3	Zielsetzungen der Entwicklungsdiagnostik	22
4	Historischer Abriss der Entwicklungsdiagnostik	23
5	Psychologische Grundlagen der Entwicklungsdiagnostik	28
6	Die Bedeutung sonderpädagogischer Fragestellungen für die Entwicklungsdiagnostik	32
7	Die Bedeutung medizinischer Fragestellungen für die Entwicklungsdiagnostik	34

8 Die Bedeutung der Verhaltensbeobachtung als entwicklungsdiagnostische Informationsquelle	36
9 Konstruktionsmerkmale von Entwicklungstests	38
10 Ergebniswerte von Entwicklungstests	42
11 Güte von Entwicklungstests	43
12 Entwicklungsprognosen	46
13 Konsequenzen für die Angewandte Entwicklungspsychologie	48
Literatur	50

3. Kapitel: Frühdiagnostik und Interventionen im Frühbereich Von Klaus Sarimski

1 Einleitung	61
2 Entwicklungspsychologische Grundlagen früher Interventionen	61
3 Frühdiagnostik	64
3.1 Früherkennung	64
3.2 Beurteilung der Entwicklungsstufe und zentraler Verhaltensmuster ..	65
3.3 Diagnostik von Familienbedürfnissen und -bedingungen	67
4 Entwicklungsförderung in der alltäglichen Eltern-Kind-Interaktion	70
4.1 Behinderungsspezifische Hindernisse	70
4.2 Wirksamkeit von Interaktionsberatungen	71
4.3 Begleitende Hilfen für Eltern	74
4.4 Zusammenhänge zum langfristigen Entwicklungsverlauf	76
5 Spezifische Zielgruppen	77
5.1 Kinder mit sozialem und biologischem Risiko	77
5.2 Kinder mit spezifischen Syndromen	79
5.3 Kinder mit Störungen aus dem autistischen Spektrum	80
6 Perspektiven des Systems früher Hilfen	82
Literatur	83

4. Kapitel: Sprachförderung Von Sabine Weinert und Kathrin Lockl

1 Meilensteine und Bedingungen des Spracherwerbs	92
2 Sprachförderung bei typisch entwickelten Kindern	95
2.1 Natürliche Passungen zwischen sprachbezogenen Entwicklungsaufgaben und Sprachumwelt	95

2.2 Sprachumwelt und Spracherwerb: Korrelative Befunde	97
2.3 Optimierung der Sprachumwelt: Trainingsstudien zur Förderung des Spracherwerbs bei typisch entwickelten Kindern	100
3 Förderung der Sprache bei Kindern mit Spracherwerbsstörungen	103
3.1 Vielfalt der Störungsbilder bei sekundären und primären Sprachstörungen	104
3.2 Sprachliche Umwelt und Interaktionen mit Kindern mit (unterschiedlichen) Entwicklungsproblemen	105
3.3 Förderung der Sprache bei spezifisch-sprachgestörten Kindern	106
3.3.1 Evaluative Trainingsforschung	107
3.3.2 Frühförderung von Risikokindern durch Optimierung natürlicher Lehr-Lernsituationen	111
3.3.3 Therapeutische Ansätze bei spezifisch-sprachgestörten Kindern . .	112
4 Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund	119
4.1 Bilingualismus und Zweitspracherwerb	119
4.2 Programme zur Sprachförderung	123
Literatur	126

5. Kapitel: Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen

Von Silvia Wiedebusch

1 Sozial-emotionale Fertigkeiten von Kindern	135
2 Störungen sozial-emotionaler Kompetenzen	136
2.1 Bezüge zum Sozialverhalten	136
2.2 Bezüge zu schulischem Verhalten	137
2.3 Bezüge zur psychischen Gesundheit	138
3 Diagnostik sozial-emotionaler Fertigkeiten im Kindesalter	140
3.1 Ablauf des diagnostischen Prozesses	141
3.2 Screening-Verfahren	142
3.3 Diagnostische Verfahren	143
4 Interventionen zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen	145
4.1 Interventionsziele	145
4.2 Ausgewählte Förderprogramme für Kindergarten- und Vorschulkinder . .	147
4.2.1 Emotions Course	147
4.2.2 Verhaltenstraining im Kindergarten. Ein Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz	149
4.3 Ausgewählte Förderprogramme für Schulkinder	150
4.3.1 Promoting Alternative Thinking Strategies – Curriculum	151
4.3.2 Curriculum „Fit und stark fürs Leben“ – Klassen 1 bis 2	152
4.3.3 Verhaltenstraining für Schulanfänger	153
5 Ausblick	155
Literatur	156

6. Kapitel: Erziehungs- und Entwicklungsberatung für die frühe Kindheit

Von Ute Ziegenhain

1	Frühe Kindheit als (Entwicklungs-)Phase hoher Herausforderung für Eltern	163
2	Entwicklung von Kindern und der Einfluss von Erziehung	164
3	Erziehungs- und Entwicklungsberatung	167
3.1	Konzeptuelle Grundlagen	167
3.2	Problembereiche beim Kind	169
3.3	Minimalstandards elterlicher Erziehungs- und Beziehungskompetenzen	173
3.4	Intuitives Elternverhalten und Einflussfaktoren auf elterliche Erziehungs- und Beziehungskompetenzen	177
4	Erziehungs- und Entwicklungsberatung in der Praxis	180
4.1	Ebenen präventiver Interventionen	180
4.2	Formen und Institutionen von Beratung	181
4.3	Beispiele spezifischer Angebote für die frühe Kindheit in Deutschland	185
4.4	Beratungs- und Frühförderprogramme	188
5	Schlussfolgerungen	192
	Literatur	193

7. Kapitel: Frühe Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen

Von Petra Strehmel

1	Einleitung	205
2	Entwicklungslinien der frühen Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen	207
2.1	Traditionelle Ansätze der Kindergartenpädagogik	207
2.2	Curriculumentwicklung und Situationsansatz in Deutschland: Die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats	209
2.3	Historische Perspektiven: Bildung und Erziehung in Kindergärten der DDR	211
2.4	Internationale Konzepte und Programme zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen	212
2.5	Neuere Entwicklungen in Deutschland: „Nationale Qualitätsinitiative“ und Bildungsprogramme der Länder	215
2.6	Zusammenfassung und Zwischenfazit	218

3	Effekte der frühen Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen	219
3.1	Ein Rahmenmodell zur Qualitätsentwicklung von Kindertages- einrichtungen	220
3.2	Entwicklungspsychologische Untersuchungsansätze und Studien	222
3.3	Forschungsergebnisse	224
3.3.1	Dauer der Betreuung, Strukturmerkmale und Management . . .	224
3.3.2	Prozessqualität	225
3.3.3	Spezifische Förderprogramme und Förderinstrumente	226
4	Fazit und Ausblick	228
	Literatur	230

8. Kapitel: Früherkennung und Prävention von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten

Von Wolfgang Schneider und Peter Marx

1	Grundlagen	237
1.1	Begriffsklärung	237
1.2	Relevanz der Prävention von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) . .	239
1.3	Prozesse des Lesens und Rechtschreibens und relevante Vorläufer- fertigkeiten	240
2	Möglichkeiten der frühen Risiko-Diagnose	244
2.1	Risiko-Screenings im Vorschulalter	245
2.2	Risiko-Screenings zu Schulbeginn	247
3	Vorschulische Förderung der phonologischen Bewusstheit	249
4	Prävention zu Beginn der Schulzeit	256
5	Förderung im Bereich Grammatik	258
6	Leseumwelt/Förderung von Lesemotivation und Leseinteresse	260
7	Abschließende Diskussion	263
	Literatur	267

9. Kapitel: Vorschulische Förderung mathematischer Kompetenzen

Von Kristin Krajewski

1	Entwicklung mathematischer Kompetenzen	275
1.1	Entwicklungsmodell früher mathematischer Kompetenzen	275
1.1.1	Ebene I: Entwicklung numerischer Basisfertigkeiten	275
1.1.2	Ebene II: Erwerb des Anzahlkonzepts	277

1.1.3 Ebene III: Verständnis für Anzahlrelationen	279
1.1.4 Im Entwicklungsmodell enthaltene Annahmen	279
1.2 Bedeutung der frühen Mengen-Zahlen-Kompetenz für die mathematischen Schulleistungen	280
1.2.1 Mengen-Zahlen-Kompetenz als Prädiktor mathematischer Schulleistungen	280
1.2.2 Schwache Mengen-Zahlen-Kompetenz als Symptom von Rechenschwierigkeiten	282
1.3 Bedeutung von Gedächtnisleistungen für mathematische Kompetenzen	283
1.3.1 Einflüsse des Arbeitsgedächtnisses	283
1.3.2 Bedeutung des schnellen Zugriffs auf das Langzeitgedächtnis ..	284
2 Vermittlung mathematischer Kompetenzen	285
2.1 Anforderungen an mathematische Förderung	285
2.2 Bedeutung von abstrakt-symbolischen Darstellungsmitteln	286
2.3 Bedeutung sprachlicher Formulierungen	288
2.3.1 Unregelmäßigkeit der deutschen „Zahlensprache“	288
2.3.2 Unregelmäßigkeit quantitativer Begriffe	291
2.3.3 Sprachabhängige Schwierigkeit von Textaufgaben	292
3 Vorschulische Förderung mathematischer Kompetenzen	292
3.1 Förderung grundlegender Kompetenzen	294
3.1.1 Förderung des präzisen Anzahlkonzepts (Ebene IIb)	294
3.1.2 Ungeeignete Förderung des Anzahlkonzepts	295
3.1.3 Förderung von Basisfertigkeiten und unpräzisem Anzahlkonzept (Ebenen I bis IIa)	296
3.2 Förderung höherer Mengen-Zahlen-Kompetenzen (Ebenen IIb bis III) ..	296
3.2.1 Notwendigkeit der Förderung höherer Mengen-Zahlen- Kompetenzen	296
3.2.2 Internationale Förderstudien	297
3.2.3 Das Förderprogramm „Mengen, zählen, Zahlen“	299
4 Resümee	300
Literatur	301

Teil II: Mittlere und späte Kindheit

10. Kapitel: Motivationsförderung

Von Regina Vollmeyer

1 Motivationstheorien	307
1.1 Erwartungs-Wert-Modelle	308
1.2 Motivationale Orientierung und Bezugsnormen	309
1.3 Selbstwirksamkeit	311

1.4 Selbstbestimmung	313
1.5 Leistungsmotivation	313
2 Entwicklung von Motivation	315
2.1 Entwicklung der Wahrnehmung eigener Fähigkeiten	315
2.1.1 Das Fähigkeitskonzept von Kindergartenkinder im Vergleich zu 7- bis 8-Jährigen	315
2.1.2 Das Fähigkeitskonzept von 10- bis 12-Jährigen	316
2.2 Die Entwicklung von Selbstwirksamkeit und Motivationaler Orientierung	317
2.3 Die Entwicklung der Leistungsmotivation	317
3 Förderung der Komponenten von Motivation	318
3.1 Förderung von Motivationaler Orientierung und Bezugsnormen	319
3.2 Förderung von Selbstwirksamkeit	319
3.3 Förderung bei Furcht vor Misserfolg (Leistungsmotivation)	320
3.4 Förderung von Selbstbestimmtheit	322
3.4.1 Förderung kausaler Autonomie	322
3.4.2 Autonomieunterstützung im Schulunterricht	322
3.4.2 Lesetraining mit motivationaler Unterstützung	323
4 Zusammenfassung und Ausblick	324
4.1 Steigerung der Effektivität von Trainings	325
4.2 Forschungsziele im Bereich Motivationsförderung	326
Literatur	326

11. Kapitel: Mediennutzung, Medienwirkung und Medienkompetenz bei Kindern und Jugendlichen

Von Gerhild Nieding und Ute Ritterfeld

1 Definition von Medien	331
2 Entwicklungspsychologische Medienforschung	333
3 Mediennutzung im Kindesalter	334
3.1 Methoden der Mediennutzungsforschung	335
3.2 Spezifische Mediennutzung	337
3.2.1 Printmedien	339
3.2.2 Audiophone Medien	340
3.2.3 Bildschirmmedien	341
3.2.4 Digitale, interaktive Medien	342
4 Medienkompetenz: Die Entwicklung der medialen Zeichenkompetenz ...	344
4.1 Entwicklung des Bildverstehens	345
4.2 Entwicklung des Filmverstehens	347
4.3 Entwicklung des Verstehens von Benutzeroberflächen	350

5	Medienwirkung	352
5.1	Film und Fernsehen	352
5.1.1	Aktive oder passive Verarbeitung	352
5.1.2	Aufmerksamkeit zu Programmattributen	353
5.1.3	Fernsehen und kognitive Leistungen	354
5.1.4	Bildungsprogramme	356
5.1.5	Mit welchem Medium lernen wir besser: Film oder andere Medien?	358
5.1.6	Der Aufbau mentaler Situationsmodelle beim Filmverstehen ..	360
5.1.7	Reaktionen auf beängstigende Filminhalte	362
5.1.8	Gewalt im Fernsehen und aggressives Verhalten	363
5.2	Hörmedien	364
5.3	Digitale Spiele	365
6	Sozialer Kontext	367
7	Zukunftstrends	370
	Literatur	372

12. Kapitel: Förderung intellektueller Kompetenz

Von Elmar Souvignier

1	Einleitung	389
2	Intellektuelle Kompetenz	390
3	Förderung kognitiver Grundfunktionen	390
3.1	Gedächtnis	391
3.2	Aufmerksamkeit	392
3.3	Intelligenzleistungen	393
4	Förderung bereichsspezifischer kognitiver Leistungen	395
4.1	Instruktionspsychologische Rahmenkonzeptionen von Förder- programmen	395
4.2	Lesen	399
4.3	Schreiben	402
4.4	Rechnen und Problemlösen	405
5	Ausblick	407
	Literatur	408

13. Kapitel: Schulversagen

Von Claudia Mähler, Marcus Hasselhorn und Dietmar Grube

1	Das Phänomen Schulversagen	413
2	Mögliche Ursachen für Schulversagen	415
2.1	Lernbehinderung	416

2.2	Teilleistungsstörungen	419
2.2.1	Lese-Rechtschreibstörung	420
2.2.2	Rechenstörung	423
2.3	Aufmerksamkeitsstörungen	424
2.4	Komorbidität der verschiedenen Störungen und Belastungen	427
2.5	Psychosoziale Belastung	429
3	Präventions- und Interventionsmöglichkeiten	430
3.1	Vorschulische Prävention	430
3.2	Lernförderung	433
3.3	Funktionelle Übungsbehandlung bei Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten	434
3.4	Behandlung von Aufmerksamkeitsstörungen	436
4	Resümee und Ausblick	437
	Literatur	439

14. Kapitel: Erkennen und Fördern intellektuell hochbegabter Schülerinnen und Schüler

Von Franzis Preckel

1	Intellektuell hochbegabte Schülerinnen und Schüler	449
2	Erkennen intellektuell hochbegabter Schülerinnen und Schüler	450
3	Informationsquellen	453
3.1	Schulnoten	453
3.2	Testverfahren	454
3.2.1	Intelligenztests	454
3.2.2	Kreativitätstests	456
3.2.3	Spezielle schulbezogene Leistungstests	457
3.3	Nominierung	458
3.3.1	Nominierung durch Lehrkräfte	458
3.3.2	Nominierung durch Eltern	461
3.3.3	Nominierung durch Peers	462
3.3.4	Selbstnominierung	463
3.4	Resümee zur Identifikation Hochbegabter	463
4	Förderung intellektuell hochbegabter Schülerinnen und Schüler	465
4.1	Integration – Separation	465
4.1.1	Förderung Hochbegabter im regulären Klassenverband	467
4.1.2	Förderung Hochbegabter durch Fähigkeitsgruppierung	468
4.2	Enrichment – Akzeleration	473
4.2.1	Enrichment	474
4.2.2	Akzeleration	476
4.3	Resümee zur Förderung intellektuell Hochbegabter	481
5	Ausblick	482
	Literatur	483

15. Kapitel: Entwicklung von Expertise und Hochleistung in Musik und Sport

Von Hans Gruber und Andreas C. Lehmann

1	Das Konzept der Expertise: Zusammenspiel oder Konflikt von Erklärungsansätzen	497
2	Definition von Hochleistung und Expertise in Musik und Sport: Konsequenzen für die empirische Erfassung	499
	2.1 Anforderungen in Sport und Musik	500
	2.2 Forschungsmethodische Probleme	501
3	Korrelate von Expertise	503
	3.1 Kognitive Adaptationen	503
	3.2 Motorische und physiologische Adaptationen	506
	3.2.1 Wissen und Handlung	506
	3.2.2 Physiologische Adaptationen	507
	3.2.3 Erkrankungen durch Hochleistung	509
4	Unterstützung der Expertiseentwicklung	510
	4.1 Wettkampfangst, Lampenfieber	511
	4.2 Motivation und gesellschaftliche Netzwerke	512
5	Fazit: Neue Wege zur Analyse des Zusammenspiels von Umwelt und Anlage	513
	Literatur	514

16. Kapitel: Mobbing unter Schülern

Von Mechthild Schäfer

1	Einleitung	521
2	Methoden zur Erfassung von Mobbing	523
3	Prävalenz von Mobbing	524
4	Stabilität von Opfer- und Täterrollen	525
5	Mobbing als Gruppenphänomen	526
6	Mobbing als dynamischer Prozess	528
	6.1 Aggressives Dominanzstreben der Täter – Der Antrieb für Mobbing ..	529
	6.2 Instrumentalisierung vulnerabler Kinder: Jeder kann Opfer werden	530
	6.3 Manipulation der Gruppennorm – der Schlüssel zum Erfolg	531
7	Intervention und Prävention gegen Mobbing	532
8	Spezifische Komponenten der klassischen Interventionsansätze	535

9 Probleme der Implementation von Interventionsprojekten	536
10 Prävention statt Intervention?	538
Literatur	540

17. Kapitel: Konflikte in Familien: Möglichkeiten der Prävention und Bewältigung

Von Bärbel Kracke und Peter Noack

1 Entwicklungsaufgaben von Familien mit Schulkindern	547
2 Unterschiede zwischen Familien in der Voraussetzung zur Lösung von Entwicklungsaufgaben	548
3 Beziehungskonflikte: Aggressivität in der Eltern-Kind-Beziehung, Disziplin- und Erziehungsprobleme	551
3.1 Interventions- und Präventionsprogramme für Erziehungskonflikte ..	556
4 Schul- und leistungsbezogene Konflikte	559
4.1 Prävention und Intervention bei schul- und leistungsbezogenen Konflikten	562
5 Schlussfolgerungen	564
Literatur	565

18. Kapitel: Bewältigungshilfen bei Trennung und Scheidung

Von Sabine Walper und Sonja Bröning

1 Einführung	571
2 Paare und Familien in Trennung	573
2.1 Perspektiven der Scheidungsforschung	573
2.2 Folgen einer Trennung für die Erwachsenen	575
2.3 Folgen einer Trennung für die Kinder	578
2.4 Rechtliche Rahmenbedingungen für Familien in Trennung	580
3 Bewältigungshilfen für Familien in Trennung	582
3.1 Trennungs- und Scheidungsmediation	582
3.2 Gruppenangebote für Eltern und Kinder	586
3.3 Interventionen für hochstrittige Familien	589
3.3.1 Ansätze in Deutschland	590
3.3.2 Ausgewählte US-amerikanische Konzepte	592
3.4 Angebahnter und Begleiteter Umgang	593
4 Fazit und Ausblick	594
Literatur	596

Teil III: Jugendalter

19. Kapitel: Prävention und Gesundheitsförderung im Jugendalter

Von Arnold Lohaus und Holger Domsch

1	Einleitung	607
2	Begriffliche Klärung	607
2.1	Definition von Gesundheit	607
2.2	Krankheitsprävention und Gesundheitsförderung	609
3	Gesundheit und Gesundheitsverhalten von Jugendlichen	610
4	Individuumorientierte Prävention und Gesundheitsförderung	613
4.1	Spezifische Präventionsansätze	613
4.2	Allgemeine Gesundheitsförderungsansätze	616
5	Inner- versus außerschulische Maßnahmen	617
6	Strukturelle Gesundheitsförderung	618
7	Setting-Ansatz	619
8	Spezifische Probleme einer Prävention und Gesundheitsförderung im Jugendalter	620
9	Beispiele für Gesundheitsförderungsmaßnahmen im Jugendalter	622
9.1	Stressprävention für Jugendliche	622
9.2	Gewaltprävention in der Schule	624
10	Effektivität von Gesundheitsförderung	625
11	Möglichkeiten und Grenzen von Prävention und Gesundheitsförderung ..	628
	Literatur	630

20. Kapitel: Chronische Erkrankungen im Jugendalter

Von Meinolf Noeker und Franz Petermann

1	Chronische Erkrankungen im Entwicklungskontext	635
2	Definition und Prävalenz chronischer Erkrankung	637
2.1	Abgrenzung von der Akuterkrankung und Behinderung	637
2.2	Kategoriale Definitionen	639
2.3	Dimensionale Beschreibung chronischer Erkrankung	640
2.4	Kategorialer versus nonkategorialer Untersuchungsansatz	640
3	Biopsychosoziales Entwicklungsmodell	642
3.1	Das Modell	642
3.2	Transmissionen über den Krankheits- und Entwicklungsverlauf	643

3.3	Untersuchung im Längsschnitt: Das Beispiel Asthma bronchiale	644
3.4	Paradigmen zur Erfassung der Adaptation	646
4	Entwicklungsabweichungen	646
4.1	Psychosoziale Folgen	646
4.2	Ergebnisse aus Meta-Analysen	647
4.3	Entwicklungsabweichungen als Interferenz von nicht-normativer Krankheitsbewältigung und normativer Bewältigung von Entwicklungsaufgaben	647
4.4	Störungswertige Entwicklungsabweichung	651
4.5	Entwicklung von Komorbidität somatischer Erkrankung und psychischer Störung: Das Beispiel Asthma und Panikstörung	652
5	Neurodermitis	654
5.1	Krankheitsbild	654
5.2	Verlaufsmodulation durch Verhaltens- und Entwicklungsfaktoren . . .	655
5.3	Stress als Auslöser von akuter Hautverschlechterung	656
5.4	Psychosoziale Belastungsfaktoren	656
5.5	Selbstmanagement und Neurodermitisschulung	657
6	Diabetes mellitus	658
6.1	Krankheitsbild	658
6.2	Verlaufsmodulation durch Verhaltens- und Entwicklungsfaktoren . . .	659
6.3	Compliance mit dem Diabetesmanagement	660
6.4	Arzt-Patient-Beziehung	660
6.5	Der jugendliche Diabetiker im familiären System	661
6.6	Die Bedeutung der Gleichaltrigen	662
6.7	Stress und Copingstrategien bei jugendlichen Diabetikern	663
6.8	Diabetesschulung und Familienberatung	663
6.9	Komorbidität von Diabetes und Depression	666
7	Psychologische Interventionen: Evaluation und Indikation	666
8	Ausblick	668
	Literatur	669

21. Kapitel: Prävention und Bewältigung von Delinquenz und Devianz

Von Thomas Bliesener

1	Theoretische Grundlagen von Präventions- und Interventions- maßnahmen	677
1.1	Risikofaktoren	678
1.2	Protektive Faktoren	680
2	Grundlagen der Prävention und Intervention	681

3	Prävention	685
3.1	Entwicklungsorientierte Ansätze der Prävention	685
3.1.1	Familienorientierte Frühprävention	685
3.1.2	Trainingsprogramme für Kinder und Jugendliche	686
3.1.2.1	Universelle Präventionsprogramme für Kinder	687
3.1.2.2	Universelle Programme für Jugendliche	688
3.1.2.3	Indizierte und selektive Programme für Kinder und Jugendliche	689
3.1.3	Elterntrainings	692
3.1.4	Lehrer- und Erziehertrainings	694
3.1.5	Kombinierte Präventionsprogramme	694
3.2	Opferorientierte Kriminalprävention	696
3.2.1	Prävention der primären Viktimisierung	696
3.2.2	Prävention der sekundären Viktimisierung	697
3.3	Situative Prävention	698
3.3.1	Kommunale Kriminalprävention	698
3.3.2	Technische Kriminalprävention	699
4	Interventionen	700
4.1	Maßnahmen zur Hemmung dissozialen Verhaltens	701
4.1.1	Abschreckungsmaßnahmen	701
4.1.2	Konfrontationsmaßnahmen	702
4.2	Programme zum Aufbau prosozialen Verhaltens	702
4.2.1	Behaviorale Programme	703
4.2.2	Kognitiv-behaviorale Programme	703
4.2.3	Multisystemische bzw. integrative Programme	704
5	Abschließende Bewertung, Schlussfolgerungen und Ausblick	705
	Literatur	708

22. Kapitel: Entwicklungsprobleme und Förderung Kinder und Jugendlicher mit Migrationshintergrund Von Martin Pinquart und Rainer K. Silbereisen

1	Einleitung	721
2	Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund	722
2.1	Die soziale Situation von jungen Migranten im Vergleich zu ihren Peers	723
2.2	Psychische Probleme und Probleme bei der Bewältigung alters- bezogener Anforderungen	725
2.3	Einflüsse auf die Problembelastung von Migranten	728
3	Interventionsmaßnahmen	731
3.1	Theoretische Vorüberlegungen	731
3.1.1	Interventionsformen	731

3.1.2 Universalistische oder kulturspezifische Interventionen	732
3.1.3 Theoretisches Rational	733
3.2 Maßnahmen zum Abbau ethnischer Vorurteile und zur Förderung der sozialen Integration	734
3.3 Maßnahmen zur Förderung der sprachlichen und kognitiven Kompetenz	735
3.4 Prävention externalisierenden und internalisierenden Problem- verhaltens	737
3.5 Maßnahmen zur Vorbereitung auf die Migration	740
4 Schlussfolgerungen	741
Literatur	742

Teil IV: Erwachsenenalter

23. Kapitel: Prävention von Partnerschaftsstörungen und Paarberatung Von Guy Bodenmann

1 Ausgangslage	751
1.1 Ursachen für Partnerschaftsstörungen und Scheidung	753
1.1.1 Bedeutung von Neurotizismus für den Partnerschaftsverlauf und Scheidung	753
1.1.2 Bedeutung von Kompetenzen für den Partnerschaftsverlauf und Scheidung	754
1.1.3 Zusammenhang zwischen Kompetenzen und Stress	755
2 Gründe für Prävention bei Paaren	758
3 Empirisch fundierte Präventionsprogramme für Paare	759
3.1 Das Ein Partnerschaftliches Lernprogramm	761
3.1.1 Effektivität des Ein Partnerschaftliches Lernprogramms (EPL)	763
3.2 Das Freiburger Stresspräventionstraining für Paare (FSPT)	763
3.2.1 Inhalt des Freiburger Stresspräventionstrainings für Paare	764
3.2.3 Effektivität des Freiburger Stresspräventionstrainings für Paare (FSPT)	766
4 Paarberatung	767
5 Wirksamkeit von Prävention bei Paaren und Paarberatung	768
6 Zusammenfassung	769
Literatur	771

24. Kapitel: Vorbereitung auf die Elternschaft

Von Nina Heinrichs und Kurt Hahlweg

1	Einleitung	777
2	Elternschaft: Von der Dyade zur Triade	779
	2.1 Die Frau vor und nach dem Übergang zur Elternschaft: Die Übernahme der Mutterrolle	779
	2.2 Der Mann vor und nach dem Übergang zur Elternschaft: Die Übernahme der Vaterrolle	782
3	Partnerschaft vor und nach dem Übergang zur Elternschaft	784
4	Chancen und Risiken bei dem Übergang zur Elternschaft: Reifung oder Krise?	788
5	Interventionsprogramme zur Vorbereitung auf Elternschaft	789
	5.1 Promoting Healthy Beginnings	793
	5.2 Die „Nurse-Family Partnership“ (früher: Prenatal and Infancy Home Visitation by Nurses)	793
	5.3 UCLA Family Development Project	795
	5.4 Das „Marriage Moments“ Programm	796
	5.5 Das „Parenting Together“ Programm	798
	5.6 Weitere englischsprachige Programme	799
	5.7 Das Unterstützungsprogramm „Wir werden Familie“	799
	5.8 „Triple P“	801
	5.9 Weitere deutschsprachige Programme	803
	5.10 Implikationen der empirischen Befunde zu Interventionen im Kontext vom Übergang zur Elternschaft	803
6	Unterstützung im Rahmen von Elternschaft und ihre Umsetzung in die Praxis	804
	Literatur	805
	Anhang	810

25. Kapitel: Berufliche Entwicklung und Laufbahnberatung

Von Hans-Uwe Hohner und Ernst-H. Hoff

1	Einleitung	827
2	Rahmenbedingungen der beruflichen Entwicklung und der Laufbahn- beratung	828
	2.1 Wandel der Arbeitsgesellschaft	828
	2.2 Neue Anforderungen an berufliches und berufsbiografisches Handeln	831

3	Psychologische Modelle zur beruflichen Entwicklung	833
3.1	Das Modell der erfolgreichen Berufswahl von Holland	834
3.2	Das Modell der Laufbahnentwicklung von Super	835
3.3	Das dynamische Modell der Lebensplanung im Berufs- und Privatleben von Abele	836
3.4	Ein integrativ-kontrolltheoretisches Modell: berufliche Autonomie als Entwicklungsziel	837
4	„Objektive“ und „subjektive“ Erfolgskriterien zur Bewertung von beruflicher Entwicklung und Berufsverläufen	838
4.1	Beruflicher Aufstieg, hohes Einkommen und Prestige als Maßstab für Berufserfolg	839
4.2	Sinnstiftende und befriedigende Berufstätigkeit als Maßstab für Berufserfolg	839
4.3	„Gelungene“ Lebensgestaltung, hohe Arbeits- und Lebensqualität als Maßstab für Erfolg	840
4.4	Individuelle Beschäftigungsfähigkeit als Maßstab für Erfolg	841
4.5	Konsequenzen für die berufliche Entwicklungs- und Laufbahn- beratung	841
5	Aufgabenfelder von Laufbahnberatung	842
5.1	Potenzialanalyse als Orientierungshilfe zum Einstieg in Ausbildung und Beruf	843
5.2	Vorbereitende und qualifizierende Maßnahmen bei Bewerbungs- und Auswahlverfahren	844
5.3	Beratung für Existenzgründer und Unternehmer	845
5.4	Beratung bei der Lebensgestaltung und „Work-Life-Balance“	847
5.5	Beratung bei biografischen Brüchen und bei der Sicherung von Beschäftigungsfähigkeit: Das Beispiel „Outplacementberatung“	849
6	Schlussbemerkungen zur Professionalisierung von Laufbahnberatung	851
	Literatur	852

26. Kapitel: Verluste und Entwicklungsrisiken des höheren Lebensalters

Von Hans-Werner Wahl und Vera Heyl

1	Einleitung	859
2	Zur Systematisierung von Verlusten im höheren Lebensalter	861
3	Zum Zusammenspiel von Verlusten, Entwicklungsrisiken und Entwicklungsgewinnen	866
3.1	Ausgangsüberlegungen	866
3.2	Thesenartige Überlegungen zu einem entwicklungspsychologischen Verständnis der Auseinandersetzung mit Verlusten im Alter	868

4	Exemplarische Betrachtung eines prototypischen Verlustbereichs im Alter: Risikoreiche Veränderungen in sozialen Beziehungen	873
5	Psychologische Interventionen als Hilfe zum Umgang mit Verlusten und Entwicklungsrisiken im höheren Lebensalter	877
	Literatur	878

27. Kapitel: Produktives Leben im Alter

Von Ursula M. Staudinger

1	Produktives Alter: ein Widerspruch?	885
2	Psychologische Produktivität: eine Begriffsbestimmung und -erweiterung	886
	2.1 Formen von Produktivität	886
	2.2 Produktivität: Nutzen für wen?	888
	2.3 Intentionalität von Produktivität	888
	2.4 Maßeinheiten der Produktivität	889
	2.5 Zeiteinheiten von Produktivität	889
	2.6 Quellen von Produktivität	889
3	Psychologische Produktivität im Alter: Vielfalt und Potenziale	891
	3.1 Produktivitätskonfigurationen im Alter zeigen große interindividuelle Unterschiede	891
	3.2 Das gesellschaftliche Altersbild beeinflusst Produktivitätspotenziale ..	892
	3.3 Psychologische Produktivität im Alter ist beeinflussbar	892
4	Ausgewählte Forschungsbefunde zur Produktivität im Alter	893
	4.1 Empirische Beispiele geistiger Produktivität im Alter	893
	4.1.1 Erfahrungswissen älterer Menschen	894
	4.1.2 Weisheit	897
	4.1.3 Kreativität	898
	4.2 Empirische Befunde zur Produktivität von Selbst und Persönlichkeit im Alter	899
	4.2.1 Persönlichkeitsentwicklung im Erwachsenenalter und Alter ...	899
	4.2.2 Realismus der Selbsteinschätzung	900
	4.2.3 Psychologische Widerstandsfähigkeit im Alter	900
	4.3 Empirische Befunde zu Tätigkeitsformen im Alter	902
	4.3.1 Welche Tätigkeitsformen gibt es im Alter?	903
	4.3.2 Welche Tätigkeiten üben welche älteren Menschen aus?	904
	4.3.3 Der Nutzen solcher Tätigkeiten für Gesellschaft und Individuum	905
	4.3.4 Wollen ältere Menschen tätig sein?	907
5	Zusammenfassung und Ausblick	909
	Literatur	910

28. Kapitel: Kognitive Leistungsreserven im höheren Erwachsenenalter: Befunde der Interventionsforschung Von Yvonne Brehmer und Ulman Lindenberger

1	Einleitung	917
2	Entwicklung intellektueller Fähigkeiten im Alter	917
2.1	Zweikomponentenmodelle der intellektuellen Entwicklung über die Lebensspanne	917
2.2	Ontogenetische Dynamik der Interaktion zwischen Mechanik und Pragmatik	919
2.3	Der Abbau der Mechanik im Alter: Zentrale Dimensionen und mögliche Determinanten	919
2.3.1	Abbau der Mechanik der Kognition aus Sicht der Ressourcen- orientierung	920
2.3.2	Abbau der Mechanik der Kognition aus Sicht der Prozess- orientierung	921
2.3.3	Zur Verknüpfung ressourcen- und prozessorientierter Ansätze ...	922
3	Kognitive Plastizität und Variabilität	922
3.1	Differentielle Entwicklungspsychologie: Interindividuelle Unterschiede in intraindividuellen Veränderungen	922
3.2	Von mikrogenetischer Variabilität zu ontogenetischen Veränderungen: Eine forschungsleitende Taxonomie	923
3.3	Kognitive Plastizität als Instrument und Gegenstand entwicklungs- psychologischer Forschung	926
4	Kognitive Intervention: Ausgewählte Befunde	927
4.1	Fluide Intelligenz	927
4.1.1	Leistungssteigerung	928
4.1.2	Transfer	928
4.1.3	Aufrechterhaltung von Leistungszugewinnen	929
4.1.4	Zusammenfassung	930
4.2	Episodisches Gedächtnis	930
4.2.1	Leistungssteigerung	931
4.2.2	Transfer	933
4.2.3	Aufrechterhaltung von Leistungszugewinnen	934
4.2.4	Zusammenfassung	935
4.3	Interventionen zur Bewältigung von Mehrfachanforderungen	935
4.4	Körperliche Fitnessinterventionen zur Steigerung der kognitiven Leistungsfähigkeit	937
5	Zusammenfassung und Ausblick	939
	Literatur	941
	Autorenregister	949
	Sachregister	995

1. Kapitel

Angewandte Entwicklungspsychologie: Ziele und Themen

Franz Petermann und Wolfgang Schneider

1 Einleitung

Die Entwicklungspsychologie erhielt als Erfahrungswissenschaft um die Mitte des 19. Jahrhunderts wichtige Impulse und stellt seit dem Ende des 19. Jahrhunderts ein zentrales Anwendungs- und Forschungsgebiet der Psychologie dar (vgl. Montada, 2002). Von Anfang an waren Entwicklungspsychologen motiviert, ihre Erkenntnisse praktisch zu nutzen; eine wichtige Zielsetzung bestand in der Verbesserung der Lebensqualität von Kindern (Wertlieb, 2003). Lange herrschte die Ansicht vor, dass menschliche Entwicklung überwiegend oder ausschließlich in der Kindheit stattfindet. Entsprechend widmete sich die Entwicklungspsychologie in ihren Anfängen vorwiegend dem Kindes- und Jugendalter. Die entwicklungspsychologische Forschung während des letzten Jahrhunderts fand zudem häufig im Labor statt. Diese Ansätze der klassischen Entwicklungspsychologie brachten einerseits große Fortschritte im Hinblick auf unser Wissen über die Veränderung unterschiedlicher kognitiver und nicht-kognitiver Merkmale im Kindes- und Jugendalter, ließen jedoch hinsichtlich ihrer praktischen Anwendbarkeit noch viele Fragen offen. Mittlerweile herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass Fortschritte in der grundlagenwissenschaftlichen Forschung auch dadurch charakterisiert sein sollten, dass sie für die Anwendung in der psychologischen Praxis nutzbar gemacht werden können. Entwicklungspsychologische Erkenntnisse sind nicht auf Laborsituationen und nicht auf das Kindesalter beschränkt. Seit der Propagierung einer Entwicklungspsychologie der Lebensspanne durch Paul Baltes und seine Mitarbeiter (etwa Baltes, Staudinger & Lindenberger, 1999) ist klar, dass entwicklungspsychologische Erkenntnisse explizit oder implizit in Themen involviert sind, die die verschiedensten Lebensbereiche betreffen (z. B. auch das Alter und hohe Alter;

Ghisletta & Lindenberger, 2005). Solch unterschiedliche Fragen wie Heimerziehung, Konzipierung von Schulunterricht, Berufsberatung oder die Unterbringung pflegebedürftiger alter Menschen können sämtlich unter der Perspektive der menschlichen Entwicklung betrachtet werden. Mit den Methoden und Konzepten einer grundlagenorientierten Entwicklungspsychologie können die vielfältigen Problemstellungen, die sich hieraus ergeben, nicht zufriedenstellend bearbeitet werden. Die Überwindung dieser Einschränkungen erforderte die Entwicklung einer neuen theoretischen Perspektive: die der *Angewandten Entwicklungspsychologie* (siehe Kasten 1).

Kasten 1:

Definition der Angewandten Entwicklungspsychologie

„Applied developmental psychology is more than the simple extension of traditional developmental psychology to real-world problems. It is a new theoretical perspective that calls for those who produce scientifically-based knowledge of human development to forge coalitions with families, professionals, and policy makers to promote the health and welfare of our young and old“ (Fisher & Lerner, 1994a, S. ix).

Bei der Angewandten Entwicklungspsychologie handelt es sich also um ein eigenständiges Anwendungs- und Forschungsfeld, das die konzeptionellen und methodischen Grundlagen der Entwicklungspsychologie nutzt, aber auch über diese hinausgeht. Die Angewandte Entwicklungspsychologie beschränkt sich nicht auf die Beschreibung und Erklärung von Entwicklung, sondern widmet sich auch der Erschließung von menschlichen Ressourcen, der *Förderung entwicklungsbezogener Prozesse* und der *Prävention von entwicklungsbedingten Beeinträchtigungen* (u. a. Fisher & Tryon, 1988; Petermann & Schmidt, 2006).

Forschung und Anwendungen in diesem Gebiet zielen darauf, Entwicklungen bei Individuen und Familien zu beschreiben, zu erklären und zu optimieren, wobei die *gesamte Lebensspanne* betrachtet wird (Fisher et al., 1993). Die Angewandte Entwicklungspsychologie basiert auf den Erkenntnissen und der Methodologie der Entwicklungspsychologie, schenkt jedoch der *Entwicklung in natürlichen Kontexten* besondere Beachtung (Fisher, Bruzzese & Colapietro, 1993). Die Angewandte Entwicklungspsychologie unterscheidet sich in zweierlei Hinsicht von anderen Disziplinen, die ebenfalls anwendungsorientiert sind und Entwicklungsaspekte einbeziehen (z. B. Klinische Kinderpsychologie, Schulpsychologie, Gerontopsychologie; vgl. u. a. Petermann & Winkel, 2004):

- Die Angewandte Entwicklungspsychologie betrachtet Entwicklung unter dem Konzept der Lebensspanne. Sie beschränkt sich nicht auf die Zeit der Kindheit und Jugend.

- Angewandte Entwicklungspsychologie ist nicht auf klinische oder pädagogische Themen beschränkt, sondern umfasst praktisch alle menschlichen Lebensbereiche.

Obwohl es sich bei der Angewandten Entwicklungspsychologie um eine relativ neue Perspektive handelt, stellt sie bereits eine etablierte Teildisziplin dar. Zentrale Publikationsorgane bilden seit 1980 das *Journal of Applied Developmental Psychology*, für den Bereich der Entwicklungspsychopathologie die 1989 gegründete Zeitschrift *Development and Psychopathology* und für den Anwendungsbereich im Grenzgebiet zur Klinischen Kinderpsychologie die 1992 gegründete Zeitschrift *Kindheit und Entwicklung*. Weiterhin existieren mehrere einschlägige Lehrbücher und Übersichten (vgl. Fisher & Lerner, 1994b; Wertlieb, 2003). Unser einführender Beitrag beabsichtigt, einen Überblick über die Zielsetzungen, Methoden und Anwendungsbereiche der Angewandten Entwicklungspsychologie zu geben. Perspektiven und Zukunftsaussichten der Angewandten Entwicklungspsychologie werden unter Berücksichtigung aktueller wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Entwicklungen diskutiert.

2 Ziele, Grundlagen und Inhalte

2.1 Ziele und Fragestellungen

Um einen Überblick über die vielfältigen Ziele der Angewandten Entwicklungspsychologie zu gewinnen, soll an das *Prozessmodell psychologischen Handelns* von Montada (1995) angeknüpft werden. Dieses Modell enthält sechs Schritte (vgl. Abb. 1).

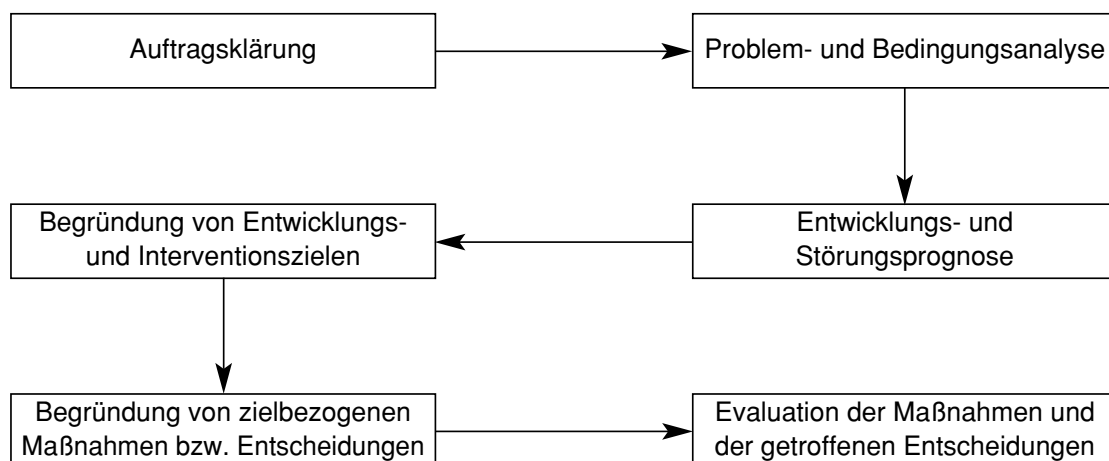


Abbildung 1:
Prozessmodell psychologischen Handelns nach Montada (1995)

Aus diesen Schritten leitet Montada zahlreiche Aufgaben der Angewandten Entwicklungspsychologie ab, darunter

- die Begründung von Entwicklungszielen und Ableitung von Entwicklungsnormen,
- die Identifikation des individuellen Entwicklungsstands,
- die Erstellung von Entwicklungsprognosen,
- die Analyse von Entwicklungsbedingungen,
- die Reduktion von Entwicklungsrisiken sowie
- die Förderung von günstigen Entwicklungseinflüssen und die Kompensation von Fehlentwicklungen.

Diese Aufgaben lassen sich den von Fisher und Tryon (1988) postulierten Zielen der Angewandten Entwicklungspsychologie (Beschreibung und Erklärung von Entwicklung; Förderung entwicklungsbezogener Prozesse; Prävention und Verbesserung von entwicklungsbedingten Beeinträchtigungen) zuordnen.

Beschreibung und Erklärung von Entwicklung (Entwicklungsdiagnostik):

- Begründung von Entwicklungszielen und Ableitung von Entwicklungsnormen,
- Identifikation des individuellen Entwicklungsstands und Erstellung von Entwicklungsprognosen, das heißt begründete Annahmen über den zukünftigen Entwicklungsverlauf, die auf der Basis des aktuellen Entwicklungsstandes und der vorliegenden Entwicklungsbedingungen formuliert werden können, und
- Identifikation von Entwicklungsrisiken und förderlichen Einflüssen, das heißt Faktoren, deren Vorhandensein die Wahrscheinlichkeit eines günstigen bzw. erwünschten Entwicklungsverlaufs erhöht.

Förderung entwicklungsbezogener Prozesse und Prävention von entwicklungsbedingten Beeinträchtigungen (Intervention):

- Vermeidung und Reduktion von Entwicklungsrisiken und
- Förderung von günstigen Entwicklungseinflüssen.

Verbesserung von entwicklungsbedingten Beeinträchtigungen (Bewältigung):

- Kompensation von Fehlentwicklungen und
- Modifizierung von Umweltbedingungen.

Diese Aufgabentypen – Diagnostik, Intervention und Bewältigung – werden in den folgenden Abschnitten exemplarisch aufgegriffen. Zunächst sollen jedoch einige grundsätzliche Auffassungen vorgestellt werden, die von der Angewandten Entwicklungspsychologie vertreten werden.

2.2 Grundlagen der Angewandten Entwicklungspsychologie

Die Angewandte Entwicklungspsychologie beruht auf ökologischen, an der Lebensspanne orientierten und kontextbezogenen Konzepten und Theorien (Aldridge, 1993; Fisher & Lerner, 1994b; Silbereisen & Noack, 2006; Wertlieb, 2003). Auf der Grundlage dieser Ansätze formulierten Fisher und Lerner (1994b; vgl. auch Lerner, Anderson, Balsano, Dowling & Bobek, 2003) einige zentrale Richtlinien der Angewandten Entwicklungspsychologie, von denen fünf angeführt werden sollen:

- *Zeitbezug*: Angewandte Entwicklungspsychologie untersucht die Veränderung und die Stabilität verschiedener Merkmale unter besonderer Berücksichtigung der zeitlichen Perspektive. In methodischer Hinsicht sind daher prospektive Längsschnittstudien durchzuführen. Interventionen sollen möglichst langfristig wirken.
- *Individualität*: Interindividuelle Unterschiede müssen ebenso beachtet werden wie (entwicklungsbedingte) intraindividuelle Verläufe.
- *Kontextbezug*: Der soziale Kontext beeinflusst die Entwicklung maßgeblich. Der Einbezug des Kontextes trägt dazu bei, Entwicklung zu beschreiben, zu erklären und entwicklungsoptimierende Interventionen zu ermöglichen.
- *Wissenschaftlichkeit*: Befunde und Interventionen der Angewandten Entwicklungspsychologie sind systematisch abgeleitet und theoretisch begründet.
- *Normen und Abweichung*: Normale wie abweichende Entwicklungen müssen gegenübergestellt werden, um Interventionen zu begründen.

Ein zentrales Merkmal der Angewandten Entwicklungspsychologie ist die nach „außen“ gewandte Forschungsperspektive, die im angelsächsischen Sprachraum unter dem Begriff *outreach scholarship* bekannt ist (Wertlieb, 2003). „Outreach scholarship“ umfasst die Zusammenarbeit zwischen Universitäten und Kommunen, zwischen Forscher und Gemeinde, Familie oder Schule bei der Definition und Bewältigung von Problemen. Diese Konzeption entspricht dem Anliegen der Angewandten Entwicklungspsychologie, Forschung im ökologischen Kontext und mit direktem Anwendungsbezug zu betreiben. Lerner, Fisher und Weinberg (2000) benennen folgende Aspekte des „Outreach scholarship“-Forschungsansatzes:

- Betonung der externalen Validität,
- Beachtung langfristiger Effekte, Einnahme einer langfristigen Perspektive,
- Beachtung direkter und indirekter Effekte bei Interventionsstudien,
- Einbezug der Bedürfnisse der kooperierenden Bezugspersonen und die Anpassung von Forschungsmethoden an die Bedürfnisse der Bezugsgruppe,
- Bereitschaft zum Miteinander-Lernen von Universität und Institutionen der Praxisfelder sowie die kulturelle Integration von Universität und Kommune.

Es handelt sich also um einen integrativen Ansatz, der das herkömmliche Spannungsfeld zwischen Forschung und Anwendung überwinden will. Mit den dadurch veränderten Rollen von Forscher und „Forschungsobjekt“ gehen komplexe ethische Implikationen einher, die im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht diskutiert werden können (siehe dazu Fisher & Tryon, 1988; 1990).

2.3 Entwicklungsdiagnostik und entwicklungsorientierte Intervention

Diagnostik. Entwicklungsdiagnostik zielt auf die Beschreibung und das Verständnis normaler und abweichender Entwicklungsverläufe (z. B. Juliano, Stetson Werner & Wright Cassidy, 2006; Petermann & Macha, in diesem Band), dient der Vorbereitung entwicklungsorientierter Interventionen und stellt damit einen zentralen Anwendungsbereich der Angewandten Entwicklungspsychologie dar. Sie kann sich auf vergangene Prozesse richten und bestimmen, wie die Entwicklung eines Individuums bisher verlaufen ist und ob sich Auffälligkeiten oder Abweichungen zeigen. Sie kann jedoch auch Entwicklungspotentiale und -bedingungen erfassen und auf dieser Basis Prognosen gestatten, also zukunftsorientiert sein. In der Beachtung zeitlicher Aspekte – also intra- und interindividueller Veränderungen über die Zeit – liegt die entscheidende Besonderheit entwicklungsbezogener Diagnostik gegenüber allen anderen Formen psychologischer Diagnostik.

Der Angewandten Entwicklungspsychologie stehen hierzu verschiedene Methoden und Datenquellen zur Verfügung, darunter allgemeine und spezielle Entwicklungstests, neuropsychologische/psychomotorische Verfahren, Beobachtungsverfahren, Fragebogen und Interviews, Fremdeinschätzungsverfahren (z. B. Eltern, Lehrer), Leistungsmessung (z. B. Alltagskompetenz bei Älteren) und die Auswertung externer Daten (z. B. Akten). Bislang existiert nur eine sehr begrenzte Anzahl an standardisierten Testverfahren, und die meisten Tests beschränken sich auf das Kindesalter. Das Prinzip der Beachtung lebenslanger Entwicklungsprozesse hat sich also im Anwendungsfeld der Diagnostik noch nicht deutlich niedergeschlagen. Dennoch beklagen selbst Kinderpsychologen einen generellen Mangel an qualitativ hochwertigen Verfahren (besonders für das Vorschulalter; vgl. Grimm & Aktas, 2002).

Die meisten entwicklungsdiagnostischen Verfahren sind so konstruiert, dass sie Messwerte bezogen auf einen Altersdurchschnitt angeben (normorientierte Tests) und basieren auf der klassischen Testtheorie. Diese Eigenschaften schränken ihre Verwendbarkeit für die Analyse zeitlicher Veränderungen stark ein (Rosner, 1999). Es existieren jedoch auch kriterien- und prozessorientierte Verfahren und Tests, die auf der Basis der probabilistischen Testtheorie konzipiert

sind. Entsprechende Ansätze, kombiniert mit Mehrfachmessungen, verbessern die Aussagekraft der Entwicklungsdiagnostik inhaltlich und methodisch.

Entwicklungstests können auf eine umfassende Darstellung des kindlichen Entwicklungsstandes zielen oder sich auf einzelne Funktionsbereiche beschränken. In Kasten 3 sollen ein allgemeines Instrument – der Entwicklungstest für Kinder von sechs Monaten bis sechs Jahren (ET 6-6, Petermann, Stein & Macha, 2006) – und ein spezielles Verfahren, das sich mit der Erfassung taktil-kinästhetischer Wahrnehmung befasst, exemplarisch vorgestellt werden.

Kasten 3:

Zwei Beispiele für entwicklungsdiagnostische Verfahren

Beispiel für einen allgemeinen Entwicklungstest: Der ET 6-6

Der ET 6-6 zielt darauf, in möglichst frühem Alter eine umfassende und zugleich differenzierte Erfassung des kindlichen Entwicklungsstandes vorzunehmen. Zugleich sollen Vorläufer- und Begleitsymptome von Entwicklungs- und Verhaltensstörungen sowie neuropsychologische Symptome erfasst werden (Petermann et al., 2006). Die kindliche Entwicklung wird dabei auf sechs Dimensionen abgebildet (Körpermotorik, Handmotorik, Kognitive Entwicklung, Sprachentwicklung, Sozialentwicklung, Emotionale Entwicklung). Die Messung erfolgt kriteriumsorientiert, wobei Altersnormen vom Säuglingsalter bis hin zum Schulalter zur Verfügung stehen. Der Altersbereich wird in 12 Gruppen aufgegliedert, was eine differenzierte und altersangepasste Messung ermöglicht. Testdauer und Testmaterial sind an den Entwicklungsstand der jeweiligen Altersgruppe angepasst.

Beispiel für einen speziellen Entwicklungstest: Die Aufgabensammlung zur Prüfung taktil-kinästhetischer Wahrnehmungsleistungen

Auf der Grundlage verschiedener Modelle, in denen die taktil-kinästhetischen Fähigkeiten als Basis für die kindliche kognitive Entwicklung angesehen werden, wurde die Aufgabensammlung zur Prüfung taktil-kinästhetischer Wahrnehmungsleistungen für Kinder ab drei Jahren konzipiert (Kiese-Himmel, Höch & Liebeck, 1998). Über verschiedene Funktionsbereiche werden zunehmend höhere taktil-kinästhetische Wahrnehmungsleistungen gemessen. Sieben taktil-kinästhetische Wahrnehmungsbereiche werden erfasst, zum Beispiel Berührungslokalisation (Lokalisierung von Berührungen der Haut), Zwei-Punkt-Diskrimination (Messung des Abstandes, mit dem zwei Berührungsreize noch als räumlich getrennt wahrgenommen werden) und Stereognosie von Objektqualitäten (Ertasten von Objekteigenschaften). Die Aufgabensammlung kann zum Beispiel als Selektionsinstrument dienen, um neuropsychologische Schwächen aufzudecken.

Der Mangel an entwicklungsdiagnostischen Verfahren für Erwachsene und Ältere lässt sich unter anderem damit begründen, dass mit zunehmendem Alter individuelle Unterschiede eine immer größere Rolle spielen, was eine individuell angepasste Entwicklungsdiagnostik erfordert (Willis & Schaie, 1994). Um zum Beispiel die Alltagskompetenz älterer Menschen zu erfassen, können Methoden der Selbsteinschätzung, Einschätzung durch andere, standardisierte

kognitive Tests und die Leistungsmessung bei alltäglichen Handlungen kombiniert werden. Allerdings fehlen den für ältere Menschen konzipierten diagnostischen Verfahren häufig eine ausreichende Normierung und der Nachweis ihrer psychometrischen Qualität (vgl. Willis & Schaie, 1994).

Prävention, Intervention und Bewältigung. Aufgaben aus dem Bereich der Prävention und Intervention (z. B. Reduzierung von Risiken, Förderung günstiger Bedingungen) und der Bewältigung vorhandener Risiken können unter anderem mit den Möglichkeiten der Beratung der betroffenen Person – aber auch der Eltern, Erzieher oder Lehrer – und durch Trainingsmaßnahmen (z. B. im Rahmen der Frühförderung) erfüllt werden. Präventions- und bewältigungsorientierte Maßnahmen können auch in der Gestaltung von Umwelt- und Umgebungsbedingungen bestehen (z. B. Auswahl von entwicklungsförderlichem Spielzeug; Anpassung der häuslichen Umwelt bei einer Behinderung). Frühe präventive Maßnahmen sind zum Beispiel bei Frühgeborenen mit geringem Geburtsgewicht in hohem Maße angezeigt. Diese Kinder stellen eine besondere Risikogruppe für spätere kognitive Defizite dar (z. B. Klebanov, Brooks-Gunn & McCormick, 1994; Schneider, Wolke, Meyer & Schlagmüller, 2004). Hill, Brooks-Gunn und Waldfogel (2003) berichten über die Effekte einer solchen Maßnahme (= *Infant Health and Development Program*). Die teilnehmenden Kinder besuchten ab dem ersten Lebensjahr eine intensive Frühförderung in besonderen Zentren. Später wurden bei den Kindern wiederholt kognitive und Verhaltensmaße erhoben. Im Vergleich zu einer Kontrollgruppe wiesen die behandelten Kinder bessere Testwerte auf. Positive Effekte konnten umso deutlicher und langfristiger nachgewiesen werden, je häufiger die Kinder an der Maßnahme teilgenommen hatten.

Vorschulische präventive Maßnahmen können aber auch sinnvoll zur Förderung spezifischer Kompetenzen eingesetzt werden, die die spätere schulische Kompetenzentwicklung positiv beeinflussen. Es finden sich mittlerweile zahlreiche empirische Belege dafür, dass die Förderung der phonologischen Bewusstheit im Kindergarten gerade auch für Risikokinder mit beschränktem sprachlichen Repertoire zu einem normalen Schriftspracherwerb führen kann (vgl. für zusammenfassende Darstellungen Schneider & Küspert, 2006; Schneider & Marx, in diesem Band). Ähnliches gilt für die frühe Vermittlung von Wissen über Zahlen und Mengen, die sich positiv auf den Erwerb mathematischer Kompetenzen in der Grundschule auswirkt (vgl. Krajewski, in diesem Band; Krajewski & Schneider, 2006).

Präventive Maßnahmen können auch verhaltensbezogenen Fehlentwicklungen effektiv entgegenwirken und zum Beispiel in Schulen zur Vorbeugung von aggressivem Verhalten eingesetzt werden (Flannery et al., 2003; Petermann, Natzke, Gerken & Walter, 2006). Wenn bereits Störungen oder Erkrankungen vorliegen, sind entwicklungspsychologisch fundierte Maßnahmen von großer

Bedeutung bei der Krankheitsbewältigung, zum Beispiel im Rahmen der Patientenschulung. Patientenschulung mit Kindern kann nur gelingen, wenn die Schulungsinhalte auf den kognitiven Entwicklungsstand abgestimmt sind. Zentral sind in diesem Zusammenhang die subjektiven Krankheitskonzepte eines Kindes (Petermann & Wiedebusch, 2001). Die Differenziertheit kindlicher Krankheitskonzepte kann durch entwicklungspsychologische (strukturgenetische und wissensorientierte) Ansätze beschrieben werden. Eine entwicklungspsychologisch fundierte Patientenschulung sollte diese Konzepte erfassen, analysieren und an ihnen anknüpfen, um das Krankheitsverständnis des Kindes und dadurch seine Compliance zu fördern (z. B. durch Einsicht in die Notwendigkeit einer unangenehmen Behandlung).

2.4 Inhalte der Angewandten Entwicklungspsychologie

Zwei Bestimmungsstücke kennzeichnen den breiten inhaltlichen Bereich, der durch die Angewandte Entwicklungspsychologie abgedeckt wird: das Alter der Zielpersonen und der Entwicklungskontext. Angewandte Entwicklungspsychologie befasst sich mit jeder Altersstufe, wobei die Erforschung der Entwicklung von Kleinkindern und Kindern aus präventiven Erwägungen einen Schwerpunkt darstellt. Das Prinzip der Orientierung an der Lebensspanne wird jedoch darin deutlich, dass die Bedeutung von Entwicklungsprozessen und die Möglichkeiten entwicklungsorientierter Interventionen auch im Erwachsenenalter und selbst noch im hohen Lebensalter betont werden. Angesichts der demografischen Veränderungen in Richtung einer zunehmend alternden Gesellschaft ist die Frage „erfolgreichen“ Alterns (z. B. Freund & Riediger, 2003) von besonderem – auch sozialem und politischem – Interesse. Beispiele für Anwendungsmöglichkeiten in verschiedenen Altersstufen und deren Zuordnung zu den drei Aufgabentypen (Diagnostik, Intervention, Bewältigung) finden sich in Tabelle 1.

Kontexte. Entwicklung erfolgt nach der Auffassung der Angewandten Entwicklungspsychologie immer kontextgebunden. Wissen über Entwicklung muss daher verbunden werden mit Wissen über den Kontext, in dem die Entwicklung stattfindet, und mit Informationen über das Verhältnis von Wissen und Kontext (Lerner et al., 2003; Silbereisen & Noack, 2006). Im Laufe der menschlichen Entwicklung ändert sich die Zahl, Art und Bedeutung der Entwicklungskontexte. Als Grundlage einer Systematik von Entwicklungskontexten soll Bronfenbrenners (1981) ökologisch orientierte Theorie der Entwicklung herangezogen werden. Zu Beginn des Lebens findet Entwicklung hauptsächlich im Rahmen der Kernfamilie statt (Mikrosystem). Mit zunehmendem Alter weitet sich die Zahl der Mikrosysteme allmählich aus: In Kindergarten und Schule werden Kontakte zu fremden Erwachsenen und Gleichaltrigen möglich; in der Jugend lösen Peers die Familie als wichtigste Bezugsgruppe ab; Ausbildung und

Tabelle 1:
Anwendungsfelder und Aufgaben der Angewandten Entwicklungspsychologie in
verschiedenen Altersstufen

	Anwendungsfeld	Aufgaben der Angewandten Entwicklungspsychologie
Frühe Kindheit	Entwicklungsdiagnostik	Diagnostik (Entwicklungsstand)
	Frühdiagnostik und Frühtherapie bei behinderten Kindern	Diagnostik (Entwicklungsstand), Bewältigung (Fehlentwicklungen)
	Entwicklungsberatung im Kleinkindalter	Intervention (Förderung und Risikominimierung)
Kindheit	Förderung der Intelligenzentwicklung sowie der sozialen und emotionalen Kompetenzen	Intervention (Förderung)
	Motivationstraining	Intervention (Förderung)
	Misshandlung und Missbrauch	Bewältigung (ungünstige Bedingungen, Fehlentwicklungen)
Jugendalter	Jugendliche Immigranten	Intervention (Förderung, Risikominimierung), Bewältigung (Fehlentwicklungen, ungünstige Bedingungen)
	Schwangerschaft und Elternschaft bei Jugendlichen	Intervention (Förderung, Risikominimierung), Bewältigung (Fehlentwicklungen, ungünstige Bedingungen)
	Delinquenz und Devianz	Intervention (Förderung, Risikominimierung), Bewältigung (Fehlentwicklungen)
Erwachsenenalter	Partnerschaftsstörungen/Partnerschaftsberatung	Diagnostik, Intervention (Förderung, Risikominimierung)
	Lebenslanges Lernen im Beruf	Intervention (Förderung)
	Umgang mit Lebenskrisen und kritischen Lebensereignissen	Bewältigung (ungünstige Bedingungen)
Höheres Lebensalter	Produktives Leben im Alter	Intervention (Förderung)
	Kompetenztraining im höheren Alter	Intervention (Förderung), Bewältigung (Fehlentwicklungen)
	Auseinandersetzung mit Verlust und Tod	Bewältigung (ungünstige Bedingungen)

Tabelle 2:
Angewandte Entwicklungspsychologie in verschiedenen Kontexten

	Entwicklungskontext	Aufgaben der Angewandten Entwicklungspsychologie
Familie (Mikrosystem)	Risiken und Chancen der Entwicklung in neuen Formen familiären Zusammenlebens	Intervention (Förderung und Risikominimierung)
	Familiensubstitution (z. B. Heim, Pflege, Adoption)	Intervention (Förderung und Risikominimierung)
	Bewältigungshilfen beim Verlust eines Elternteils durch Tod oder Trennung	Bewältigung (ungünstige Bedingungen)
Kindergarten und Schule (Mikrosystem)	Vorschulische Förderung	Diagnostik (Entwicklungsstand), Intervention (Förderung)
	Entwicklung schulischer Leistungen und Umgang mit Leistungsproblemen	Intervention (Risikominimierung), Bewältigung (Fehlentwicklungen)
	Beratung von Hochbegabten	Intervention (Förderung)
Freizeit (Mikrosystem)	Spielen: Bedeutung und Förderungsmöglichkeiten	Diagnostik, Intervention (Förderung)
	Förderung der Entwicklung von Interessen und Werten	Intervention (Förderung)
	Medien und Entwicklung	Intervention (Förderung und Risikominimierung)
Arbeit und Berufsleben (Mikro- und Exosystem)	Eintritt ins Berufsleben: Risiken und Fördermöglichkeiten	Intervention (Förderung und Risikominimierung)
	Frauen und Arbeitswelt	Intervention (Förderung und Risikominimierung)
	Austritt aus dem Berufsleben: Bedeutung, Risiken und Möglichkeiten der Bewältigung	Bewältigung (ungünstige Bedingungen)

Berufswelt sowie die Gründung einer eigenen Familie stellen für den erwachsenen Menschen neue Kontexte bereit. Im Alter finden durch den Rückzug aus dem Beruf und den Verlust von Angehörigen wieder starke Veränderun-

gen bezüglich der Entwicklungskontexte statt. Von besonderer Bedeutung für die Entwicklung sind alle Arten von wichtigen Veränderungen (z. B. ein neues Familienmitglied, beruflicher Stellenwechsel), die in Bronfenbrenners Theorie als *ökologische Übergänge* bezeichnet werden (Bronfenbrenner, 1981) und zum Anlass für entwicklungsfördernde Maßnahmen werden können (vgl. Tab. 2).

3 *Illustration der Anwendungsperspektive*

Anhand eines Beispiels soll die Anwendungsperspektive der Entwicklungspsychologie illustriert werden. Als Beispiel für eine entwicklungsorientierte Intervention wird die Entwicklungsberatung vorgestellt. Unter dem Begriff der Entwicklungsberatung versteht man eine „methodisch fundierte Hilfe bei der Vorbereitung entwicklungsbezogener Entscheidungen und beim Aufbau von personalen Entwicklungsorientierungen“ (Brandtstädter, 1985, S. 1). Es geht bei dieser Art Beratung darum, Lebens- und Entwicklungsbedingungen zu optimieren und dabei die individuellen Lösungen mit den vorhandenen Entwicklungsmöglichkeiten in Einklang zu bringen (Brandtstädter & Gräser, 1999).

Entwicklungsberatung kann bereits sehr früh ansetzen und zum Beispiel dazu beitragen, die Sicherheit von Eltern im Umgang mit ihrem Säugling zu erhöhen. Sie wird in pädagogischen Feldern (z. B. in der Schule; vgl. Oser, 1996) bei Fragen der Berufswahl- und Laufbahnentscheidung (z. B. Young et al., 2001) und in zahlreichen anderen Gebieten eingesetzt.

Unterschiedliche Formen von Entwicklungsberatung. Unterschiedliche Zielbereiche der Beratung betreffen die Handlungsfähigkeit der Personen im Gegensatz zur Gestaltung ihrer Lebenssituation. Zu wichtigen *Anlässen* der Entwicklungsberatung können nach Brandtstädter und Gräser (1999) Krisen und Entwicklungsübergänge werden, die sowohl normativ wie auch akzidentell auftreten können (siehe hierzu Reichle, 2002). Weitere Anlässe sind Selbstregulation und Selbstentwicklung, die Prävention und Kompensation von Entwicklungsproblemen sowie die Anpassung durch Änderung der Ziele (Akkommodation). Eine weitere Differenzierungsmöglichkeit bezieht sich auf die *Zielgruppen* der Beratung. Von „consulting“ wird gesprochen, wenn die Beratung nicht direkt betroffene Personen anspricht, sondern diejenigen, die die Rahmenbedingungen von Entwicklung gestalten (z. B. Politiker). Dabei werden vor allem entwicklungsrelevante Informationen vermittelt. Richtet sich die Beratung hingegen an die Betroffenen selbst und sind neben der Wissensvermittlung auch Einstellungs- und Verhaltensänderungen von Bedeutung, wird dies mit dem Begriff „counseling“ bezeichnet (Brandtstädter & Gräser, 1999; Gräser, 1985). Ent-