

Nicole Berger

**Mehr als nur ein Wort**

Zur Diagnostik und Förderung  
von Grundschulkindern mit schwachen  
Rechtschreibleistungen im Rahmen  
des Regelunterrichts



Herbert Utz Verlag · München

## Psychologie



„Dieses Softcover wurde auf FSC-zertifiziertem Papier gedruckt. FSC (Forest Stewardship Council) ist eine nichtstaatliche, gemeinnützige Organisation, die sich für eine ökologische und sozialverantwortliche Nutzung der Wälder unserer Erde einsetzt.“

Zugl.: Diss., Würzburg, Univ., 2009

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.

Dieses Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere die der Übersetzung, des Nachdrucks, der Entnahme von Abbildungen, der Wiedergabe auf fotomechanischem oder ähnlichem Wege und der Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen bleiben – auch bei nur auszugsweiser Verwendung – vorbehalten.

Copyright © Herbert Utz Verlag GmbH · 2010

ISBN 978-3-8316-0938-3

Printed in Germany  
Herbert Utz Verlag GmbH, München  
089-277791-00 · [www.utzverlag.de](http://www.utzverlag.de)

## Zusammenfassung

Lese-Rechtschreibschwierigkeiten gehören zu den am häufigsten auftretenden schulischen Problemen. Obwohl die Angaben zur deren Verbreitung stark schwanken, kann davon ausgegangen werden, dass nahezu jede Lehrkraft in ihrer täglichen Arbeit mit dem Phänomen schwacher Lese- und/ oder Rechtschreibleistungen in Kontakt kommt. Dennoch herrscht häufig Unsicherheit darüber, wie Schüler/innen mit schwachen Rechtschreibleistungen im Rahmen des Regelunterrichts gefördert werden können. Der Bereich der Lese-Rechtschreibschwierigkeiten wurde zwar in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten intensiv befohrt, die Befunde beziehen sich jedoch größtenteils auf außerschulische bzw. klinische Stichproben.

Die vorliegende Arbeit versucht insofern eine Lücke zu schließen, als dass sie verschiedene Aspekte der Stabilität, Diagnostik und Förderung schwacher Rechtschreibleistungen aus dem klinischen Kontext in die Schulpraxis überträgt.

Die Datengrundlage stammt dabei aus der Evaluation des eigens für die Förderung im Rahmen des Regelunterrichts entwickelten »Würzburger orthografischen Trainings« (*WorT*) und umfasst insgesamt  $N = 751$  Schüler/innen der zweiten und  $N = 703$  Schüler/innen der dritten Klassenstufe. Diese bearbeiteten jeweils zu Beginn und zum Ende des Schuljahres 2007/2008 einen standardisierten Rechtschreibtest (den Salzburger Rechtschreibtest; SLRT; Landerl, Wimmer & Moser, 2006) der orthographische Fehler, Verstöße gegen die Lauttreue und Groß- und Kleinschreibungsfehler erfasste.

An der Gesamtstichprobe wurde dabei zunächst der Aspekt der Stabilität der (schwachen) Rechtschreibleistungen geprüft. Es fanden sich über ein Schuljahr hinweg ähnlich hohe Stabilitäten wie in Untersuchungen an außerschulischen und klinischen Stichproben sowie eine höhere Stabilität im dritten als im zweiten Schuljahr. Die unterschiedlichen Fehlerkategorien dif-

ferierten teilweise deutlich hinsichtlich ihrer Stabilität, wobei die Groß- und Kleinschreibungsfehler die geringste Stabilität aufwiesen.

Weiterhin wurde an einem Teil der Stichprobe untersucht, inwieweit die Rechtschreibleistung im SLRT mit der Leistung in diagnostischen Arbeitsblättern, die speziell für die Arbeit im Regelunterricht entwickelt wurden und sich jeweils auf isolierte Rechtschreibphänomene beziehen, in Zusammenhang stehen. Dabei wurde deutlich, dass die beiden Maße zwar zu einem gewissen Anteil die Gesamtkompetenz im Rechtschreiben erfassen, jedoch auch unterschiedliche, diagnostisch wertvolle, Informationen liefern.

In einem dritten Schritt konnte gezeigt werden, dass der SLRT als standardisierter Rechtschreibtest sich nicht uneingeschränkt dazu eignet, Rechtschreibleistungen schwacher Schüler/innen diagnostisch zu erfassen und im unteren Leistungsbereich zu differenzieren, wie es von den Testautoren intendiert ist. Zumindest zum ersten Messzeitpunkt lies sich ein Bodeneffekt nachweisen, in dem Sinne, dass die durchschnittliche Fehlerzahl deutlich über derjenigen lag, die aus der Normierungsstichprobe zu erwarten gewesen wäre.

Der vierte und umfangreichste Teil der eigenen empirischen Untersuchung bezog sich auf die Förderung rechtschreibschwacher Schüler/innen im Rahmen des Regelunterrichts. Die Wirksamkeit der Förderung mit *WorT* wurde dabei in einem Prä-Post-Vergleich mit Kontrollgruppe überprüft. Hierfür wurden anhand der Fehleranzahlen im SLRT zu Schuljahresbeginn jeweils etwa sechs Kinder mit schwachen Rechtschreibleistungen ausgewählt, die über etwa ein Schuljahr hinweg zwischen einem und fünf Modulen aus *WorT* durchliefen. Verschiedene Maße wiesen auf eine generelle Wirksamkeit der Förderung mit *WorT* hin, im zweiten Schuljahr konnte auch die Überlegenheit des Programmes gegenüber der üblichen Förderung im Regelunterricht nachgewiesen werden. Die vorliegenden Befunde erscheinen im Bezug auf die Wirksamkeit von *WorT* ermutigend, es bedarf jedoch aufgrund verschiedener methodischer Einschränkungen Replikationen, um diese Wirksamkeit genauer zu überprüfen.

In der Gesamtbetrachtung erweist es sich sowohl unter forschungstheoretischen, als auch schulpraktischen Gesichtspunkten als lohnenswert, die verschiedenen Aspekte der Betrachtung schwacher Rechtschreibleistungen auf schulische Stichproben zu übertragen.

# Inhaltsverzeichnis

1. Hinführung zum Thema .....	9
2. Theoretischer Hintergrund .....	13
2.1 Begrifflichkeiten .....	13
2.2 Definition .....	14
2.3 Kritik an der Diskrepanzdefinition .....	15
2.4 Prävalenz .....	19
2.5 Verlauf .....	20
2.6 Komorbiditäten .....	22
2.7 Zur Übertragbarkeit auf den deutschen Sprachraum .....	22
2.8 Modelle des Schriftspracherwerbs .....	26
2.8.1 Das Phasenmodell von Marsh, Friedman, Welsh und Desberg (1981) .....	27
2.8.2 Das Phasenmodell von Frith (1985) .....	27
2.8.3 Das Modell des »Sight Word Reading« von Ehri (1999) .....	29
2.8.4 Das Interaktive Modell des Lesens von Goswami (1993) .....	30
2.8.5 Das Integrierte Entwicklungsmodell von Ellis (1994) .....	32
2.8.6 Das Entwicklungsmodell des Schriftspracherwerbs von May (2002) .....	35
2.8.7 Das Kompetenzentwicklungsmodell von Klicpera, Schabmann und Gasteiger-Klicpera (2003) .....	37
2.8.8 Kritische Würdigung der Modelle .....	39
2.9 Ursachen .....	40
2.9.1 Phonologische Informationsverarbeitung .....	43
2.9.2 Sprachliche Fähigkeiten .....	53
2.9.3 Auditive Wahrnehmungsschwächen/ Zeitliche Verarbeitung .....	56

2.9.4	Visuelle Informationsverarbeitung .....	57
2.9.5	Beeinträchtigung des Gedächtnisses .....	59
2.9.6	Biologische Grundlagen .....	60
2.9.7	Äußere Einflüsse .....	65
2.9.8	Zusammenfassende Betrachtung zur Verursachung .....	69
3.	Diagnostik .....	71
3.1	Allgemeines .....	71
3.2	Auswahl gängiger Verfahren .....	72
3.2.1	Lesetests .....	74
3.2.2	Rechtschreibtests .....	77
3.2.3	Kombiniertes Verfahren .....	83
3.2.4	Verfahren zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit .....	85
3.2.5	Andere Ansätze .....	86
3.2.6	Zusammenfassende Betrachtung zur Diagnostik .....	87
4.	Intervention .....	89
4.1	Ältere Ansätze .....	93
4.1.1	Funktionstrainings .....	94
4.1.2	Automatisierungstrainings .....	97
4.1.3	Phonetisch orientierte Ansätze .....	99
4.1.4	Strategisch orientierte Verfahren .....	102
4.2	Aktuelle Ansätze .....	106
4.2.1	Phonetisch orientierte Ansätze .....	107
4.2.2	Strategisch orientierte Ansätze .....	109
4.2.3	Verhaltenstherapeutische Ansätze .....	118
4.2.4	Alternative Verfahren .....	120
4.2.5	Zusammenfassende Betrachtung zur Intervention .....	123
4.3	Resümée zu den theoretischen Grundlagen und Ausblick .....	124
5.	Methode .....	127
5.1	Theoretische Grundlagen von <i>WorT</i> .....	127
5.1.1	Phasenmodelle .....	127
5.1.2	Motivationsförderung .....	128
5.1.3	Automatisierung .....	129
5.1.4	Abgrenzung zu anderen Programmen .....	130
5.2	Praktische Umsetzung .....	131

5.2.1	Beschreibung der Rahmenbedingungen .....	131
5.2.2	Allgemeine Prinzipien der Durchführung .....	136
5.2.3	Beschreibung der Module .....	141
5.3	Durchführung der Evaluationsstudie .....	151
5.3.1	Beschreibung des Designs .....	151
5.3.2	Zeitlicher Ablauf .....	152
5.4	Beschreibung der Messinstrumente .....	156
5.4.1	Der Salzburger Lese-Rechtschreibtest (Landerl, Wimmer & Moser 2006) .....	156
5.4.2	Diagnostikbögen aus <i>WorT</i> .....	158
5.5	Kritische Betrachtung des methodischen Vorgehens .....	161
5.6	Hypothesen .....	162
6.	Ergebnisse .....	167
6.1	Beschreibung der Stichprobe .....	167
6.2	Stabilität schwacher Rechtschreibleistungen (Hypothese 1) .....	173
6.2.1	Korrelationen der Fehlerwerte im SLRT .....	173
6.2.2	Stabilität des Prozentranges <25 .....	180
6.3	Korrelationen der Erfassungsmodi (Hypothese 2) .....	187
6.4	Differenzierung im unteren Bereich (Hypothese 3) .....	193
6.4.1	Verteilung der Fehlerwerte .....	194
6.4.2	Itemschwierigkeiten des SLRT .....	200
6.5	Förderung schwacher Schüler/innen (Hypothese 4) .....	208
6.5.1	Veränderungen in den Diagnostikbögen .....	208
6.5.2	Leistungssteigerung im SLRT im Vergleich zur Kontrollgruppe .....	214
6.5.3	Leistungssteigerung im SLRT im Vergleich zur Klasse .....	221
6.5.4	Zusammenhang zwischen der Leistungssteigerung und der Anzahl der besuchten Module ..	224
7.	Diskussion .....	227
7.1	Allgemeine Einschränkungen der Ergebnisse .....	227
7.2	Stabilität (schwacher) Rechtschreibleistungen (Hypothese 1) .....	234
7.3	Korrelation der Erfassungsmodi (Hypothese 2) .....	237
7.4	Differenzierung im unteren Bereich (Hypothese 3) .....	240
7.5	Förderung schwacher Schüler/innen (Hypothese 4) .....	244
7.6	Ausblick .....	250

Literatur .....	253
Anhang .....	279
Anhang A: Übersicht über die Module in <i>WorT</i> .....	279
Anhang B: Übersicht über die diagnostischen Arbeitsblätter .....	297
Anhang C: Übersicht zum SLRT .....	302

# 1 Hinführung zum Thema

Schwache Leistungen im Lesen und Rechtschreiben zählen zu den am häufigsten auftretenden schulischen Problemen. Obwohl die Angaben zur Prävalenz aufgrund unterschiedlicher Diagnosekriterien stark schwanken, kann man davon ausgehen, dass im deutschen Sprachraum etwa 6–9% der Kinder an spezifischen Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten leiden (Strehlow & Haffner, 2002). Statistisch gesehen befinden sich demnach in jeder Grundschulklasse ein bis zwei betroffene Kinder. Häufig verfestigen sich die schwachen Lese-Rechtschreibleistungen im Laufe der Schuljahre und persistieren bis ins Erwachsenenalter. So ist nicht nur die schulische Laufbahn beeinträchtigt, sondern auch die spätere berufliche Entwicklung. Viele Betroffene wählen einen Beruf, in dem sie möglichst wenig Lesen und Schreiben müssen und bleiben damit hinter ihren eigentlichen Möglichkeiten zurück. Auch die persönliche Entwicklung leidet, denn die Fähigkeit, über die Schriftsprache zu kommunizieren ist ein essentieller Bestandteil des täglichen Lebens und nimmt im Zeitalter der kurzlebigen »Informationsgesellschaft« beständig zu.

In vielen Fällen wirken die Schwierigkeiten auch weit über den Sprachbereich hinaus, indem sich bereits bei Kindern emotionale Beeinträchtigungen, wie beispielsweise Schulangst, Depressivität oder Schulverweigerung zeigen. Diese können sich bis ins Jugend- und Erwachsenenalter fortsetzen bzw. ausweiten bis schließlich schwerwiegende Beeinträchtigungen auftreten.

Es liegt also auf der Hand, dass durch Lese-Rechtschreibschwierigkeiten für die Betroffenen eine Reihe von Nachteilen entsteht, was gleichzeitig die Notwendigkeit einer möglichst frühen und intensiven Förderung deutlich macht.

Daher liegt es nahe, Risikokindern bereits im Vorschulalter, spätestens aber im Rahmen des regulären Unterrichts eine solche Förderung zukommen zu lassen. Viele Schulen versuchen, dies mit speziellen »Förderstunden« um-

zusetzen. Allerdings kann wenn überhaupt meist nur eine Schulstunde pro Woche für die zusätzlichen Fördermaßnahmen zur Verfügung gestellt werden. Dabei handelt es sich häufig um Randstunden, in denen die Konzentration der Kinder entsprechend leidet und darüber hinaus um Stunden, die als erstes krankheits- oder deputatsbedingter Personalknappheit zum Opfer fallen, um den regulären Unterricht aufrecht zu erhalten.

Darüber hinaus stehen Lehrkräfte dem Auftreten von Problemen im Schriftspracherwerb trotz deren Häufigkeit häufig recht hilflos gegenüber. Überfordert durch die Fülle an Materialien und Ansätzen zur Förderung suchen sie nach Möglichkeiten, den lese-rechtschreibschwachen Kindern trotz knapper zeitlicher und personeller Ressourcen eine wirksame Hilfestellung zu bieten. Dabei verfügen Lehrkräfte häufig über kein oder nur wenig spezialisiertes Wissen bezüglich Lese-Rechtschreibschwierigkeiten, zudem lassen sich viele Förderprogramme nur schlecht in den regulären Unterricht integrieren. So entsteht eine Situation, die bei vielen Lehrkräften Verunsicherung hervorruft. Einerseits scheint der Markt vor Förderprogrammen und Trainingsmaßnahmen überzuquellen, andererseits sind diese schlecht an die Situation im Regelunterricht anpassbar und darüber hinaus selten einer systematischen Evaluation unterzogen worden. Bewertungen einzelner Programme beschränken sich häufig auf die subjektive Beteuerung der Wirksamkeit durch den Entwickler; nur wenige Programme wurden unter der Berücksichtigung methodischer Mindeststandards evaluiert.

Die schulische Förderung durch die Lehrkräfte beschränkt sich daher in vielen Fällen bestenfalls auf die Intensivierung der Bemühungen, mit dem regulären Arbeitsmaterial Erfolge hinsichtlich der schwachen Lese-Rechtschreibleistungen zu erzielen. Dass dieses Vorgehen jedoch nicht ausreicht, wird überdeutlich.

Welche rechtlichen Möglichkeiten betroffene Schüler/innen im Einzelnen haben, liegt in der Verantwortung der Länder, die diese recht unterschiedlich handhaben. In Bayern sind beispielsweise auf der Grundlage des Beschlusses der Kultusministerkonferenz vom 20. April 1978 Richtlinien zur »Förderung von Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und des Rechtschreibens« erlassen worden (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 1999). In diesen wird zwischen Schülern/innen mit einer Lese-Rechtschreibstörung (Legasthenie) und solchen mit einer vorübergehenden Lese-Rechtschreibschwäche unterschieden. Erstere können dabei einen Nachteilsausgleich in Form einer Befreiung von Diktaten, verlängerter Be-

arbeitsdauer schriftlicher Aufgaben oder einer veränderten Leistungsbeurteilung, bei der die Rechtschreibleistung nachrangig gewichtet wird, in Anspruch nehmen. Allerdings gelten nur diejenigen Kinder als Legastheniker, die zwar schwache Lese-Rechtschreibleistungen aufweisen, aber über eine mindestens durchschnittliche Intelligenz verfügen (sogenanntes »Diskrepanzkriterium«). Für Kinder, bei denen diese Diskrepanz nicht nachzuweisen ist, liegen die durchzuführenden Maßnahmen im Ermessen der Schule.

Zusätzliche Förderung wird daher häufig in die Hände der Eltern gegeben, die über keinerlei Vorkenntnisse verfügen und in der ohnehin angespannten Schul- und Hausaufgaben-situation schnell kapitulieren. Es existiert zwar eine Vielzahl von außerschulischen Institutionen, wie beispielsweise private Nachhilfeeinrichtungen. Diese stellen allerdings für die Eltern eine hohe finanzielle Belastung dar, zumal nicht wenige sich Methoden bedienen, die einer wissenschaftlichen Prüfung nicht standhalten und keinerlei Erfolgsgarantie gewährleisten können.

Eine Kostenübernahme durch die Krankenkasse wird ebenfalls nur dann ermöglicht, wenn eine Legasthenie im oben genannten Sinne diagnostiziert und eine drohende seelische Behinderung nach § 35 a des Kinder- und Jugendhilfegesetzes festgestellt wurde.

Dadurch werden Kinder mit einer diagnostizierten Legasthenie innerhalb der Schule, aber auch in der außerschulischen Förderung bevorzugt. Die Unterscheidung zwischen Legasthenie und Lese-Rechtschreibschwäche ohne eine diskrepante Intelligenz erscheint allerdings vor dem Hintergrund empirischer Befunde höchst problematisch: Bereits auf einer theoretischen Ebene kann die Sinnhaftigkeit der Diskrepanzdefinition angezweifelt werden (siehe 2.3). Darüber hinaus finden sich in der Literatur keine überzeugenden Belege für ein unterschiedliches Ansprechen auf Fördermaßnahmen bei Kindern ohne feststellbare Diskrepanz im Vergleich zu Kindern, bei denen eine solche vorliegt (z. B. Weber, 2003).

Verwendet man die empirische Evidenz als Argumentationsgrundlage, so ergibt sich daraus keinerlei Hinweis darauf, die Förderung von Kindern mit geringerer Intelligenz nachrangig zu behandeln.

Gleichzeitig zeigt sich deutlich die Notwendigkeit einer frühen und intensiven Förderung aller Kinder mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten im Rahmen des regulären Unterrichts.

Die vorliegende Arbeit setzt an genau dieser Notwendigkeit an. Es wurde ein Trainingsprogramm für rechtschreibschwache Grundschul-kinder entwi-

ckelt und systematisch evaluiert, das im Gegensatz zu vielen anderen Programmen problemlos in den Regelunterricht integrierbar ist. Der Schwerpunkt der Arbeit soll daher auf der Darstellung des Programms und seiner Evaluation liegen.

Kapitel 2 gibt zunächst einen Überblick über den aktuellen Stand der Forschung zum Thema Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Es werden im Einzelnen Daten zu Prävalenz, Prognose und Komorbiditäten berichtet sowie ausführlich die in der Forschung diskutierten Hypothesen bezüglich möglicher Ursachen dargestellt. Möglichkeiten der Diagnostik schwacher Lese-Rechtschreibleistungen sind in Kapitel 3 aufgeführt. Die Darstellung beschränkt sich aufgrund der Fülle an Verfahren auf den für die vorliegende Arbeit relevanten Altersbereich der Grundschule.

In Kapitel 4 folgt ein Überblick über Interventionsansätze. Die zahlreichen unterschiedlichen Ansätze können dabei nur exemplarisch dargestellt werden, wobei sich die Auswahl an relevanten Überblicksartikeln der vergangenen Jahre orientiert. Es zeigt sich, wie viele unterschiedliche Verfahren auf dem Markt existieren und wie klein der Anteil derer ist, zu denen nach methodischen und inhaltlichen Gesichtspunkten als aussagekräftig geltende empirische Studien durchgeführt wurden.

Auf der Basis dieser Zusammenschau stellt Kapitel 5 die Entwicklung und Evaluation des Trainingsprogramms *WorT* («Würzburger orthografisches Training») dar. Es werden Methoden der Umsetzung und Evaluation und schließlich in Kapitel 6 Ergebnisse berichtet. Dabei steht die empirische Wirksamkeitsüberprüfung des Trainingsprogrammes bzw. seiner verschiedenen Anteile im Vordergrund, allerdings soll anhand der vorliegenden Datenbasis auch auf Fragen der Diagnostik näher eingegangen werden, insbesondere auf die Stabilität der schwachen Lese-Rechtschreibleistungen.

Kapitel 7 diskutiert die empirischen Ergebnisse kritisch und ordnet diese in die aktuelle Befundlage ein. Abschließend werden Möglichkeiten und Grenzen schulischer Rechtschreibförderung aufgezeigt.

Wie noch zu zeigen sein wird, treten Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben häufig gemeinsam auf, obwohl ein Teil der betroffenen Kinder lediglich in einer der beiden Domänen schwache Leistungen aufweist. Daher wird im Folgenden meist von »Lese-Rechtschreibschwierigkeiten« gesprochen, ohne eine Aussage darüber zu implizieren, ob die Problematik sich in der einen Domäne stärker zeigt als in der anderen. Wird ausdrücklich nur auf das Lesen bzw. das Rechtschreiben rekuriert, so ist dies entsprechend gekennzeichnet.

## Psychologie

- Band 25: Nicole Berger: **Mehr als nur ein Wort** · Zur Diagnostik und Förderung von Grundschulkindern mit schwachen Rechtschreibleistungen im Rahmen des Regelunterrichts  
2010 · 282 Seiten · ISBN 978-3-8316-0938-3
- Band 24: Anne Frey: **Gewaltprävention in der Grundschule** · Entwicklung und Analyse eines Präventionsprogramms zur Förderung von Selbstbehauptung und Zivilcourage  
2009 · 300 Seiten · ISBN 978-3-8316-0868-3
- Band 23: Simone Jullien: **Elterliches Engagement und Lern- & Leistungsempfinden**  
2006 · 184 Seiten · ISBN 978-3-8316-0612-2
- Band 22: Astrid Reiter: **Dopamine and Olfaction** · Olfactory Functions in Patients with Parkinson's Disease  
2005 · 166 Seiten · ISBN 978-3-8316-0486-9
- Band 21: Martina Zellner: **Abrufhemmungen über die Lebensspanne**  
2005 · 184 Seiten · ISBN 978-3-8316-0466-1
- Band 20: Thomas Götz: **Emotionales Erleben und selbstreguliertes Lernen bei Schülern im Fach Mathematik**  
2004 · 407 Seiten · ISBN 978-3-8316-0429-6
- Band 19: Yongling Xue: **Gifted Women from Potential to Achievement**  
2004 · 123 Seiten · ISBN 978-3-8316-0405-0
- Band 18: Doris Höll: **Raumorientierung und Hirnleistung bei Alkoholikern**  
2004 · 274 Seiten · ISBN 978-3-8316-0389-3
- Band 17: Jana Welte: **Wer nicht »sagt«, der nicht gewinnt** · Eine Fallstudie zum Zusammenhang zwischen Kommunikation, Commitment und Engagement in einem deutsch-amerikanischen Merger  
2004 · 200 Seiten · ISBN 978-3-8316-0308-4
- Band 16: Tanja N. Clarkson-Grabs: **Entwicklung der räumlichen Orientierung und des räumlichen Gedächtnisses bei reif- und frühgeborenen Säuglingen und Kleinkindern**  
2002 · 239 Seiten · ISBN 978-3-8316-0141-7
- Band 15: Indra Rosendahl: **Der Einfluss auffälliger Reize auf die Aufmerksamkeit**  
2001 · 165 Seiten · ISBN 978-3-8316-0059-5
- Band 14: Igor Schindler: **Visuelles Explorationstraining oder Vibration der Nackenmuskulatur?** · Eine Cross-over-Studie zur Behandlung von räumlichem Neglect  
2001 · 310 Seiten · ISBN 978-3-8316-0057-1
- Band 13: Christian Schaipp: **Validität und diagnostische Brauchbarkeit ausgewählter indirekter und direkter Befragungsmethoden zur Diagnostik von Aggressivität, Neurotizismus bzw. psychischer Stabilität**  
2001 · 340 Seiten · ISBN 978-3-8316-0001-4
- Band 12: Markus Wirtz: **Der Einfluss der Kantenkontrastverarbeitung auf die wahrgenommene Helligkeit angrenzender Flächen** · Ein Modell der Kantenkontrastverarbeitung durch orientierungs- und kontrastempfindliche einfache Zellen im kortikalen Areal 17 und anschließender Helligkeitseinfüllung  
2001 · 320 Seiten · ISBN 978-3-89675-883-5

- Band 11: Maria M. Lehnung: **Die Entwicklung räumlicher Repräsentationen bei Kindern im Vorschul- und Schulalter und ihre Beeinträchtigung durch Schädel-Hirn-Traumata**  
2000 · 330 Seiten · ISBN 978-3-89675-871-2
- Band 10: Hiltraut M. Müller-Gethmann: **Der Effekt zeitlicher Unsicherheit bei der Vorbereitung von Handlungen: Prämotorische oder motorische Ursache?**  
2000 · 120 Seiten · ISBN 978-3-89675-855-2
- Band 9: Bernhard Kühnl: **Subjektive Theorien der Erziehungsberatung** · Eine qualitative Studie über Angebote und Effekte der Erziehungsberatung aus der Sicht von Praktikern  
2000 · 170 Seiten · ISBN 978-3-89675-748-7
- Band 8: Young-Dal You: **Das [i]flow[/i]-Erlebnis und seine empirischen Implikationen für die Psychotherapie**  
2001 · 298 Seiten · ISBN 978-3-89675-721-0
- Band 7: Günter Kriz: **Ausführen von Handlungen als Gedächtnisstrategie für Patienten mit Hirnschädigungen** · Einflußgrößen und praktische Anwendungen  
2000 · 129 Seiten · ISBN 978-3-89675-707-4
- Band 6: Helmut Kolmerer: **Entwicklung und Implementierung eines Führungsqualifizierungsprogrammes in der chemischen Industrie unter besonderer Berücksichtigung von Selbstorganisation und Handlungsorientierung als pädagogisch-psychologischen Grundkonzepten**  
1999 · 260 Seiten · ISBN 978-3-89675-586-5
- Band 4: Elisabeth Frank: **Der Einfluß der Bewußtseinslagen des Abwägens und Planens auf Zielsetzung und Zielverfolgung**  
1998 · 250 Seiten · ISBN 978-3-89675-441-7
- Band 3: Uwe Berger: **Salienz sozialer Kategorisierung und Positiv-negativ-Asymmetrie sozialer Diskriminierung**  
1998 · 155 Seiten · ISBN 978-3-89675-336-6
- Band 1: Ralf Orlich: **Da hängt halt was dran!** · Zur Bedeutung von vertrauten Dingen um das häusliche Krankenbett pflegebedürftiger Menschen  
1996 · 230 Seiten · ISBN 978-3-89675-115-7

Erhältlich im Buchhandel oder direkt beim Verlag:  
Herbert Utz Verlag GmbH, München  
089-277791-00 · info@utzverlag.de  
Gesamtverzeichnis unter [www.utzverlag.de](http://www.utzverlag.de)