

Alle Kinder sind Legastheniker

Ein Beitrag zu einem längst überflüssig geglaubten Diskurs

ERIKA BRINKMANN

„Wie mache ich Legastheniker?“ Diese provozierende Frage beantwortet Helga Breuninger in *Lernchancen 9* mit einem einfachen Rezept: Man nehme ein normales, gesundes Kind ... Anschaulich wird in diesem Lehrstück beschrieben, in welchen Teufelskreis aus Versagen, gestörtem Selbstwertgefühl und schließlich auch Verhaltensstörungen Kinder geraten können, wenn der Unterricht nicht auf ihre je unterschiedliche Entwicklung passt. Dass die Kinder sehr unterschiedliches mitbringen, wenn sie in die Schule kommen, wurde in den letzten Jahren vielfach belegt. Natürlich ist das völlig in Ordnung: Kein Kind muss schon rechnen können oder Buchstaben kennen, wenn es eingeschult wird, denn es ist schließlich Aufgabe der Schule, den Kindern diese Fähigkeiten zu vermitteln. Es ist aber auch nicht verboten, sich im Vorschulalter mit Dingen auseinander zu setzen, die einen interessieren. In unserer von Medien bestimmten Gesellschaft haben die Kinder heute bei entsprechenden Bedingungen und Interessen fast grenzenlose Möglichkeiten, sich Informationen zu besorgen und Wissen anzueignen. Sie tun dies in unterschiedlichem Maße, was dazu führt, dass die Kinder noch nie zuvor am Schulanfang so verschiedenartig waren wie heute, was ihre Denkentwicklung und ihr Vorwissen auch bezüglich der schulischen Lerngegenstände betrifft.

Auf die Plätze – fertig – los ...

Wenn die Schule auf diese Unterschiede nicht eingeht, sondern allen Kindern zur gleichen Zeit das Gleiche vermitteln will, ist es wie beim Autorennen: Nur wenn man auf einem der vorderen Startplätze steht, hat man auch die Chance, als Sieger, bzw. mit guten Leistungen durch's Ziel zu gehen.

Alle, die beim Start weit hinten platziert sind, werden nur zum Teil und mit großer Mühe bis ins Mittelfeld vordringen – einige bleiben von

Anfang an abgeschlagen auf den hinteren Plätzen.

Ein lehrgangsmäßiger Unterricht ist eben nur auf eine ganz bestimmte Gruppe von Kindern zugeschnitten, die bereits ein bestimmtes Vorwissen mitbringen – wer darüber nicht verfügt, bekommt hier keine passenden Lernchancen geboten und wird entweder über- oder auch unterfordert (und langweilt sich und stört dann häufig den Unterricht). Nicht nur das Vorwissen der Kinder ist verschieden, sondern auch ihre kognitive Ausstattung, ihre Lernstrategien und das Tempo, in dem sie arbeiten, differieren. Menschen können immer etwas unterschiedlich gut – beim Sport zum Beispiel findet es niemand ungewöhnlich, dass z. B. einige Kinder (und ebenso Erwachsene) besser und schneller laufen können als andere. Keiner würde auf die Idee kommen, hier Teilleistungsstörungen zu vermuten!

Auch beim Lesen und (Recht-) Schreiben müssen wir uns damit abfinden, dass es nicht alle Kinder gleich gut können werden. Aber sie können und sollen es in der Schule alle mindestens so gut lernen, um in ihrem Alltag Schrift kompetent nutzen zu können. In diesem Lernprozess sind Fehler normal wie in jedem anderen Lernprozess auch. Sie gehören zum Lernen notwendiger Weise dazu und eröffnen den LehrerInnen die Möglichkeit, Einblicke in den kindlichen Denkentwicklungsprozess zu gewinnen. Die Fehler zeigen, was die Kinder schon können und wo sie noch Unterstützung auf ihrem Weg zur Schrift brauchen.

Vier grundlegende Einsichten beim Schriftspracherwerb

In den letzten zwanzig Jahren sind durch gezielte Beobachtungen von Kindern beim Lesen- und Schreibenlernen und der Fehler, die sie dabei machen, bestimmte Einsichten deutlich geworden, die alle Kinder in ihrem Schriftsprachentwick-

lungsprozess gewinnen müssen, um zu kompetenten LeserInnen und SchreiberInnen zu werden:

1. Die Kinder müssen verstehen, dass Schrift Bedeutung trägt und diese Bedeutung durch die Schrift fixiert wird – d. h. der Inhalt bleibt gleich, auch wenn die (vor-)lesende Person wechselt.
2. Die Kinder müssen verstehen, dass die Schrift an ein ganz bestimmtes Zeicheninventar und an bestimmte Konventionen gebunden ist – d. h. die Bedeutung von Wörtern ist abhängig von einer ganz bestimmten Abfolge ganz bestimmter Zeichen (z. B. keine Zahlen!) in einer verabredeten Richtung, und auch die Raumlage der einzelnen Zeichen ist von Bedeutung.
3. Die Kinder müssen verstehen, dass unsere Schrift keine Begriffsschrift, sondern eine Alphabetschrift ist – d. h. es reicht nicht aus, sich einzelne Wörter komplett zu merken, wie z. B. den eigenen Namen, den viele Kinder bereits im Vorschulalter auswendig aufschreiben und auch zwischen anderen Wörtern wiederfinden können, sondern sie müssen begreifen, dass die Schrift die gesprochene Sprache abbildet. Wenn die Kinder diese Einsicht gewonnen haben, realisieren sie diese in der Regel in dieser Abfolge: erste Laute werden abgebildet, „Skelettschreibungen“ entstehen (häufig nur aus Konsonanten wie z. B. „LKMTW“ für „Lokomotive“), die eigene Aussprache wird genau (oft auch übergenau) abgebildet („FEAT“ für „Pferd“, „TOBIJAS“ für „Tobias“)
4. Sie müssen verstehen, dass die Schrift orthografischen Normen unterliegt. Neben dem alphabetischen Prinzip gibt es noch ganz bestimmte Verabredungen, wie einzelne Wörter geschrieben werden müssen: Es gibt bestimmte Schreibweisen/Rechtschreibmuster, die man sich nicht durch das genaue Abhören des Wortes erschließen kann wie z. B. das



„Dehnungs-H“, (historisch gesehen war dies eine „Aussprache-Vorschrift“). In der Orthografie gilt das „Stammprinzip“: Die Ableitung aus der Wortverwandtschaft hilft (meistens), die richtige Schreibweise zu finden. Das Zeicheninventar ist begrenzt – nicht für jeden Sprechlaut gibt es ein eigenes Zeichen: Durch die Kombination von Einzelzeichen wird das Inventar erweitert (=> mehrgliedrige Grapheme wie z. B. ch, sch, ei, eu, au, äu, ah, ee, tt, ...). Aber: unterschiedliche Sprechlaute werden manchmal auch durch gleiche Zeichen(-kombinationen) dargestellt (z. B. /x/ und /j/ durch <ch> wie in „ach“ und „ich“) und ein Sprechlaut kann durch unterschiedliche Zeichen repräsentiert sein wie z. B. der Laut /f/ durch die Zeichen <f> und <v>.

Wenn die Kinder das erkannt haben, nutzen sie diese Erkenntnisse auch und wenden sie an – zuerst natürlich häufig auch an falschen Stellen.

Alle Kinder sind Legastheniker – manchmal

Am Schulanfang sind die Kinder in diesem Prozess unterschiedlich weit fortgeschritten. Die Unterschiede betragen in einer Klasse bis zu vier (Entwicklungs-)Jahre. Diese unterschiedlichen Voraussetzungen und Vorerfahrungen spiegeln sich im

Anfangsunterricht und zum Teil auch in den weiteren Schuljahren durch folgende „Probleme“ wider:

- Die Kinder haben die Graphem-Phonem-Korrespondenz noch nicht erfasst, stellen also keine Beziehung zwischen der Laut- und der Buchstabenkette her.
- Sie sind unsicher, welchen Lautwert ein bestimmter Buchstabe hat.
- Sie haben Schwierigkeiten, die Wörter beim Schreiben lautlich durchzugliedern und jedem Phonem ein passendes Graphem zuzuordnen und bleiben häufig bei einer unvollständigen Darstellung wie „GRTEN“ statt „Garten“.
- Sie orientieren sich beim Schreiben an ihrer Aussprache, achten dabei nur auf die Konsonanten und lassen die Vokale beim Schreiben (noch) aus, (weil sie nur die Konsonanten im Mund beim Sprechen deutlich spüren).
- Sie orientieren sich überwiegend an der alphabetischen Strategie, und wenn sie orthografische Elemente verwenden, stehen diese oft dort, wo sie nicht hingehören (sie Schreiben „gebelk“ statt „Gebälk“ und „er velt hihn“ statt „er fällt hin“).
- Sie haben Schwierigkeiten mit Konsonantenhäufungen (weil sich diese lautlich schwer gliedern lassen).
- Optisch ähnliche Buchstaben wie b/d, m/n, b/p oder m/w werden verwechselt.

- Sie haben Schwierigkeiten beim Lesen das Wort gleich richtig auszusprechen und lautieren dann z. B. „Rrroooooossee“, ohne von diesem Lautgebilde aus den kreativen Sprung hin zur Wortbedeutung zu schaffen, (weil ihre ganze Aufmerksamkeit noch auf den technischen Prozess des lautierenden Erlesens gerichtet ist).
 - Häufig orientieren sich die Kinder auch am Kontext und raten einzelne Wörter, statt sie zu erlesen (weil das lautierende Erlesen so merkwürdige Lautgebilde ergibt (s. o. Rose), ein Wort beim Raten aber gleich korrekt ausgesprochen wird).
 - Auch die kleinen Wörter wie „in“, „an“, „und“, „der“, „dann“ usw. konstruieren sie beim Schreiben bzw. lautieren sie beim Lesen immer wieder Buchstabe für Buchstabe, statt sich diese häufigen Wörter bewusst zu merken, um sie dann automatisiert verwenden zu können (dafür wäre es allerdings erforderlich, ständig zwischen zwei Strategien hin und her zu switchen, was immer erst dann funktioniert, wenn man diese wirklich beherrscht und nicht mehr erst am Beginn des Lernprozesses steht).
 - Sie haben Schwierigkeiten mit Wörtern, die fünf oder mehr Silben haben (weil unser Kurzzeitgedächtnis nur fünf bis sieben Einheiten auf einmal verarbeiten kann).
- Diese Schwierigkeiten der Kinder haben alle etwas mit dem Schrift-

Gerade in den ersten Schuljahren erreichen die Kinder zu unterschiedlichen Zeiten den Zugang zur Schrift

spracherwerbsprozess, der spezifischen Struktur der deutschen Orthografie und der besonderen Funktionsweise des menschlichen Gehirns zu tun. Sie sind völlig normal. Allerdings können nicht bei allen Kindern in der Schule solche Fehler beobachtet werden, weil manche Kinder längst über diese Entwicklungsstadien hinaus sind und sie Fehler solcher Art bereits vor der Schule gemacht haben.

Trotzdem werden genau diese Merkmale angeführt, um eine „Legasthenie“ oder ähnliche „Störung“ bei den Kindern zu diagnostizieren. Die obige Auflistung ist eine Zusammenfassung der unter der Zwischenüberschrift „Wie kann man Legasthenie diagnostizieren?“ vorgestellten Erkennungszeichen aus dem Basisartikel des Themenheftes „Legasthenie“ (vgl. Wiater in *Lernchancen* 9/1999).

potenten Gebrauch zu gelangen, lässt sich nicht beliebig verkürzen. In einem Unterricht, der am Entwicklungsstand der einzelnen Kinder anknüpft und in dem passende Lernangebote bereit gestellt werden, sind Lernfortschritte sicherlich eher zu erwarten als dort, wo sich an einem fiktiven Durchschnittskind orientiert wird.

Und die „extrem Schwachen“?

Schätzungen zufolge liegt der Anteil der Kinder, die in der Schule erhebliche Probleme beim Schriftspracherwerb zeigen, in Ländern mit alphabetischen Schriftsystemen bei 5–10 %, wobei Jungen im Schnitt 2,5-mal häufiger betroffen sind als Mädchen (vgl. Richter & Brügelmann 1994). Die meisten dieser lese-rechtschreib-schwachen Kinder können spätestens ab dem 3. Schuljahr lesen und schreiben, machen allerdings noch viele Fehler (vgl. Scheerer-Neumann 1996). Es ist ein Entwicklungsproblem, bei dem die Fehler nur zeitlich nach hinten verschoben auftreten, denn es sind die gleichen, die die KönnernInnen ebenfalls zu einem früheren Zeitpunkt machten (vgl. May 1990). Eine zahlenmäßig sehr kleine Gruppe, die „extrem Schwachen“, haben aber auch zu diesem Zeitpunkt erst so geringe Lese- und Schreibfähigkeiten erworben, dass sie noch nicht in der Lage sind, Schrift funktional zu nutzen. Hier besteht die Gefahr, dass diese Kinder – ohne eine gezielte und wirksame Förderung – funktionale Analphabeten werden (oder bleiben).

Leider werden diese grundlegenden Probleme der Kinder häufig erst viel zu spät erkannt, da der Lese- und Schreibunterricht noch immer überwiegend durch den Umgang mit einem sehr begrenzten, geübten Wortschatz (erst in der Fibel, später im Sprachbuch) gekennzeichnet ist. Er erlaubt über eine ganze Zeit hinweg ein einigermaßen erfolgreiches Reproduzieren (auswendig gelerntes Wiedergeben) dieser geübten Wörter beim Lesen und Schreiben, ohne dass die Kinder Einsicht in das alphabetische Prinzip unserer Schrift gewonnen haben. Auch beim Abschreiben, das in vielen Klassen zu den Standardaufgaben gehört, fallen diese Kinder oft lange Zeit nicht auf, da sie durchaus in der Lage sind, einen Text von der Tafel

oder aus einem Buch zu kopieren. Mannhaupt schätzt, dass in Deutschland ein bis zwei Prozent der HauptschülerInnen – trotz eines formalen Hauptschulabschlusses – zur Gruppe solcher funktionalen Analphabeten zählen (vgl. *Praxis Deutsch* 156/1999, S. 2). Diese Gruppe der „extrem Schwachen“ bedarf sicherlich einer ganz besonderen Hilfestellung, die im normalen Klassenunterricht ohne zusätzliche Fördermaßnahmen von speziell ausgebildeten Fachleuten oft nicht zu leisten ist.

Zum gegenwärtigen Forschungsstand

Die derzeitige Forschungslage zu Erscheinungsbild, vermuteten Ursachen und wirksamen Fördermöglichkeiten der Lese-Rechtschreib-Schwäche ist dabei keineswegs homogen. Die Aussagen beziehen sich immer nur auf bestimmte Einzelfälle (vgl. Scheerer-Neumann 1996). Gegenwärtig lässt sich für lese-rechtschreib-schwache Kinder (und Erwachsene) nur belegen, dass ihre Fähigkeit zur Reflexion über den Phonemaufbau der Sprache häufig beeinträchtigt ist (vgl. u. a. Kossakowski 1961, Becker 1967, Bradley & Bryant 1983, Klicpera/Klicpera-Gasteiger 1995). Allerdings ist noch nicht geklärt, ob es sich bei dieser Fähigkeit zur Phonemanalyse um eine Voraussetzung zum Schriftspracherwerb handelt oder ob die Einsicht in das alphabetische Prinzip unserer Schrift durch ihre Korrespondenz zwischen Graphemen und Phonemen die Phonemanalyse teilweise erst ermöglicht – auf jeden Fall aber stützt (vgl. z. B. Ehri 1987, Hohn & Ehri 1983). Vor allen Dingen jedoch besitzt der Ausbildungsgrad dieser Fähigkeit einen hohen prognostischen Wert am Schulanfang für die spätere Lese- und Rechtschreibleistung, sodass hier schon am Schulanfang durch gezielte Aufgabenstellungen und Beobachtungen viele Kinder dieser Problemgruppe erkannt und rechtzeitig (nicht erst im 3. oder 4. Schuljahr!) gezielt gefördert werden könnten (z. B. Marx 1992, Mannhaupt 1994).

Auch zu der Frage der häufig vermuteten Vererbung einer Lese-Rechtschreib-Schwäche sind momentan keine gesicherten Aussagen möglich, allerdings liegt die Wahrscheinlichkeit für ein lese-recht-



Foto: Süddeutscher Verlag

Man macht es sich zu einfach, nur hinter diesen Fenstern eine schriftferne Umgebung zu vermuten

Nehmen wir aber die Entwicklungsunterschiede der Kinder am Schulanfang ernst, verstehen wir auch, warum manche Kinder einzelne dieser Merkmale noch über den Anfangsunterricht hinaus zeigen. Sie kennzeichnen Entwicklungsschritte, die diese Kinder erst noch gehen müssen. Die Entwicklungszeit, die sie brauchen, um von der ersten bewussten Auseinandersetzung mit Schrift bis zu ihrem kom-

schreib-schwaches Kind auch Eltern mit dieser Schwäche zu haben deutlich höher als bei anderen Kindern (De Fries/Vogler/La Buda 1986, vgl. Scheerer-Neumann 1996, 1334). Das muss deshalb aber nicht notgedrungen „in der Familie“ liegen, sondern kann auch eine Folgeerscheinung sein: Sind die Eltern lese-rechtschreib-schwach, wächst das Kind vermutlich in einer eher schriftfernen Umgebung auf. Es wird seine Eltern vermutlich gar nicht oder selten beim genussvollen Lesen oder Schreiben beobachten oder abends regelmäßig eine Geschichte vorgelesen bekommen. Häufig geraten Kinder aus solchen Familienkonstellationen rasch in eine Doublebind-Situation: Sie hören von ihren Eltern, dass sie sich in der Schule anstrengen und gut aufpassen sollen, damit sie das Lesen und Schreiben richtig lernen, weil dies sehr wichtig sei, erfahren aber gleichzeitig, dass es eigentlich viel zu schwierig ist – schließlich konnten es die Eltern selbst nicht richtig lernen. Auch hier zeigt sich, dass der Zusammenhang zwischen Ursache und Folge noch längst nicht geklärt ist.

Lese- und Rechtschreibfehler stehen zwar in einem engen Zusammenhang mit unzureichenden oder gestörten Teilprozessen des Lesens und Schreibens, aber sie spiegeln auch den derzeitigen Entwicklungsstand eines Kindes beim Schriftspracherwerb wider und dürfen deshalb nicht als Hinweise auf überdauernde Schwächen interpretiert werden. Die entwicklungspsychologische Sichtweise der Lese-Rechtschreib-Schwäche als einer verzögerten Lernentwicklung ist zumindest im Bereich der Rechtschreibung ausreichend durch Daten belegt (vgl. u. a. May 1990, Scheerer-Neumann 1989 und die Zusammenfassung in Scheerer-Neumann 1996).

Folgerungen für die Praxis

Die „schwächeren“ Kinder in den Klassen machen also *keine* anderen Fehler als die „guten“, sie brauchen deshalb auch in der Regel keine spezielle Therapie oder besondere Aufgaben, mit denen Teilleistungsschwächen kompensiert werden. Hier sind allerdings die Kinder ausgenommen, die tatsächlich nachweisbar eine ganz besondere Beein-

trächtigung haben und ohne spezifische Unterstützung ihren Weg zur Schrift nicht bewältigen würden. Die Anzahl dieser Kinder macht aber nur einen Bruchteil derjenigen Kinder aus, die herkömmlicher Weise als lese-rechtschreib-schwach bezeichnet werden. Die weitaus meisten Kinder weisen eigentlich nur eine verzögerte Lernentwicklung beim Lesen und Schreiben auf und brauchen lediglich einen Unterricht, der ihrem Entwicklungsstand gerecht wird und ihnen die notwendigen Einsichten ermöglicht. Deshalb ist es unerlässlich, sich am Schulanfang zu vergewissern, wo die einzelnen Kinder auf ihrem Weg zur Schrift stehen und immer wieder zu beobachten, ob sie Fortschritte machen.

Ein besonders wichtiger Schritt ist dabei die Einsicht in die alphabetische Struktur der Schrift: Hier treten die häufigsten Schwierigkeiten auf, denn von der ersten Idee dazu bis zur vollständigen Umsetzung dieser Strategie brauchen einige Kinder sehr viel Unterstützung und viel Zeit (und die LehrerIn viel Geduld).

Egal, ob es sich um schwache oder extrem-schwache Kinder im Lese- und Schreibunterricht handelt, in keinem Fall darf die Antwort auf die Frage, was man nun tun könne, lauten: NICHTS. Man kann eine ganze Menge zur Förderung dieser Kinder tun, wie u. a. die Beispiele in diesem Heft zeigen.

Wenn wir also nicht weiterhin aus normalen Kindern „Legastheniker“ produzieren wollen, indem wir die Kinder, die wenig Vorerfahrungen mit Schrift in die Schule mitbringen und/oder langsamer lernen und/oder deren Denkwege anders verlaufen als es unseren genormten, vorgegebenen didaktisch zubereiteten Häppchen in Fibeln und Sprachbüchern entspricht als defizitär, als aus der Norm fallend betrachten, müssen wir den Unterricht so verändern, dass alle Kinder hier Lernchancen erhalten. Dass dies möglich und erfolgreich ist, belegen tagtäglich viele LehrerInnen an unseren Schulen, in deren Klassen es zwar Kinder gibt, die etwas gut oder weniger gut können, die aber alle auf ihren je unterschiedlichen Entwicklungsständen Lernmöglichkeiten erhalten und sich so entfalten können, ohne dass einige von ihnen zu Versagern gestempelt werden.

Anmerkung

¹ Diese vier Einsichten finden sich in allen „Stufenmodellen“ wieder, mit denen ForscherInnen wie z. B. Frith, Günther, Scheerer-Neumann, Brügelmann; May und Spitta den Denkentwicklungsprozess der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen beschrieben haben. Ausführlicheres zu diesem Modell und anderes Wissenswertes über das Lesen- und Schreibenlernen finden Sie in: Brügelmann, H./Brinkmann, E.: *Die Schrift erfinden*. Libelle 1998.

Literatur

- Barnitzky, H. (1998): „Fördert das Rechtschreiblernen – schafft die Klassendiktate ab!“ In: *Grundschulverband aktuell*, Nr 61. Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband, Frankfurt.
- Bradley, L./Bryant, P. E.: „Categorizing sounds and learning to read: A causal connection.“ In: *Nature* 301/1983.
- Breuninger, H.: „Wie mache ich Legastheniker?“ In: *Lernchancen* 9/1999.
- De Fries, J. C./Vogler, G. P./La Buda, B. C.: *Colorado family reading study: an overview*. 1986.
- Ehri, L.: *Learning to read and spell words. Journal of Reading Behavior*. 1987.
- Hohn, W. E./Ehri, L.: „Do alphabet letters help prereaders acquire phonemic segmentation skill?“ *Journal of Educational Psychology*, 75/1983.
- Klicpera, Ch./Klicpera-Gasteiger, B.: *Lesen und Schreiben. Entwicklung und Schwierigkeiten*. Bern 1993.
- Kossakowski, A.: *Wie überwinden wir die Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen, insbesondere bei der Lese/Rechtschreibschwäche?* Berlin 1961.
- Mannhaupt, G.: *Was gibt's Neues? Deutschsprachige Studien zur Intervention und Prävention bei Lese/Rechtschreibschwierigkeiten*. Bielefeld 1994.
- Marx, H.: „Frühe Identifikation und Prädiktion von Lese/Rechtschreibschwierigkeiten: Bestandsaufnahme bisheriger Bewertungsgesichtspunkte von Längsschnittstudien.“ In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 6/1992.
- May, P.: „Kinder lernen rechtschreiben: Gemeinsamkeiten und Unterschiede guter und schwacher Lerner.“ In: Balhorn, H./Brügelmann, H.: *Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten*. Konstanz 1990.
- Richter, S./Brügelmann, H. (Hrsg.): *Mädchen lernen ANDERS lernen Jungen*. Lengwil, Schweiz 1994.
- Scheerer-Neumann, G.: „Lese/Rechtschreibschwäche im Kontext der Entwicklung.“ In: Naegele, M./Valtin, R. (Hrsg.): *LRS in den Klassen 1–10*. Weinheim 1989.
- Scheerer-Neumann, G.: „Störungen des Erwerbs der Schriftlichkeit bei alphabetischen Schriftsystemen.“ In: Günther, H./Ludwig, O. (Hrsg.) *Schrift und Schriftlichkeit – Ein interdisziplinäres Handbuch*. Walter de Gruyter: Berlin/New York 1996.
- Snowling, M.: „Phonemic deficits in developmental dyslexia.“ *Psychological Research* 43/1981.
- Wiater, W. (1999): „Lesen und Schreiben: schwach.“ In: *Lernchancen* 9/1999.