

# LRS – Der regelzentrierte Förderansatz nach D. Martens

Dieter Martens

**ZUSAMMENFASSUNG.** Vorgestellt wird ein regelzentrierter Förderansatz bei Lese-Rechtschreibstörungen, der Elemente bekannter Rechtschreibprogramme aufgreift, aber auch neue Ansätze und eine andere methodische Umsetzung enthält. Er geht von der Frage aus: Wie muss ein Schreibtraining aufgebaut sein, das dem Schreiber ermöglicht, Schreibfehler erst gar nicht entstehen zu lassen? D.h., welche Hilfen müssen ihm zur Verfügung stehen bzw. gestellt werden, damit ihm dies selbstständig gelingt? Der Beitrag stellt wesentliche Bestandteile des regelzentrierten Ansatzes mit Schwerpunkt „Schreiben nach Diktat auf Satzebene“ vor, geht auf die Erfahrungen mit dem Verfahren ein und schildert seine Anwendung bei der stufenweisen Erweiterung auf selbst verfasste Texte.

Schlüsselwörter: Lese-Rechtschreibstörungen – LRS – regelzentriert – Förderansatz

Dieter Martens absolvierte nach dem Abschluss des Germanistikstudiums eine Ausbildung zum Logopäden, die er 1987 in Aachen beendete. Seit 1994 ist er in eigener Praxis in Lübeck tätig. Er verfügt über 15 Jahre Erfahrung bei der Behandlung von Lese-Rechtschreibstörungen. Seine Behandlungsschwerpunkte sind LRS, auditive Wahrnehmungsstörungen, phonologische Störungen, und Dysgrammatismus.



## Inleitung

### Begrifflichkeit und Diagnostik

Der Versuch, lese- und rechtschreibschwache Schüler in Untergruppen aufzuteilen, die sich hinsichtlich des Intelligenzquotienten deutlich unterscheiden, hat sich als nicht besonders sinnvoll herausgestellt (Stock, Marx & Schneider, 2003, S. 12). Deshalb wird im Zusammenhang mit dem im Folgenden vorgestellten Behandlungskonzept von LRS (Lese- und Rechtschreibschwäche) gesprochen. Lese- und rechtschreibschwache Schüler werden folglich nicht in verschiedene Gruppen eingeteilt, sondern für jeden Schüler wird eine Einzelfalldiagnostik erstellt. Dafür sind die standardisierten „Diagnostischen Rechtschreibtests“ (DRT 1-4) geeignete Bausteine, da sie auch der qualitativen Auswertung besonders Rechnung tragen und wichtige erste Hinweise auf mögliche Störungen bzw. Störungsursachen liefern. Hinzu kommen die Überprüfung der auditiven Wahrnehmung und Verarbeitung sowie augenärztliche Befunde. Die Auswertung der Spontansprache bietet zusätzlich Informationen über die artikulatorische, phonologische und grammatische Entwicklung. Auf dieser Datenbasis werden außerdem Erkenntnisse über die Strategien beim Schriftspracherwerb des jeweiligen Schreibe-

wonnen, die May u.a. als „alphabetische Strategie“, „orthographische Strategie“ und „morphematische Strategie“ bezeichnet (vgl. May 2002, S. 12f).

### Vergleich mit anderen Rechtschreibförderprogrammen

Ziel dieses Beitrages ist es, das Kernstück des regelzentrierten Therapieansatzes vorzustellen, das Elemente bekannter Rechtschreibförderprogramme aufgreift, aber auch neue Ansätze und eine andere methodische Umsetzung enthält.

Beim „Marburger Rechtschreibtraining“ von Schulte-Körne & Mathwig (2001) werden Wörter morphologisch zergliedert. Vom Schreiber sind einfache Rechtschreibregeln zu beachten. Ähnlich auch die „Materialien zur Förderung orthographischer Kompetenzen“ von Faber (2001), wobei allerdings insgesamt kleinschrittiger vorgegangen wird. Bereits 1988 wurde von Scheerer-Neumann ein regelgeleitetes Übungsprogramm veröffentlicht, das recht umfangreich und für Schüler der 5. Klasse konzipiert ist. Anders der „Leitfaden zur Bekämpfung der Lese-Rechtschreibschwäche“ von Kossow (1977, 1991), dessen Übungen für Grundschüler mit LRS gedacht sind, bei denen Lautdifferenzierungsübungen und Silbenzergliederung wichtige Elemente

bilden. Vergleiche hierzu auch das sprachsystematische Förderkonzept von Reuter-Liehr (2001), das u.a. silbenweises Mitsprechen beim Schreiben enthält.

Beim regelzentrierten Therapieansatz war die zentrale Fragestellung: Wie muss ein Schreibtraining aufgebaut sein, das dem Schreiber ermöglicht, Schreibfehler erst gar nicht entstehen zu lassen? D.h., welche Hilfen müssen ihm zur Verfügung stehen bzw. gestellt werden, damit ihnen dies selbstständig gelingt? Das bedeutet: Dem LRS-Schreiber soll es während des Schreibvorganges nahezu unmöglich gemacht werden, Fehler zu machen, wenn er sich genau an die Arbeitsanweisungen hält.

Im Unterschied zu den o.a. Rechtschreibprogrammen finden die Übungen schon nach sehr wenigen Einführungsstunden grundsätzlich auf Satzebene – Schreiben nach Diktat – statt. Von der Wortartbestimmung über Lautdifferenzierungsprobleme bis hin zur Regelumsetzung kann von dem LRS-Schreiber dieser Ansatz genutzt werden. Der LRS-Therapeut/Trainer legt zusammen mit dem Patienten fest, welche Probleme zurzeit im Vordergrund der Übung stehen.

Die Förderung findet grundsätzlich als Einzeltherapie statt. Bis auf die Problembe- reiche, die vom Therapeuten vorher festgelegt wurden, wird das übrige Wortmaterial

des Satzes vom Therapeuten so ausgesucht, dass der Schreiber möglichst die Null-Fehler-Stufe erreicht.

Der Behandlungsansatz, der hier vorgestellt werden soll, bezieht sich auf *Schwächen und Defizite in der Rechtschreibentwicklung*. Schwerpunkt: Schreiben nach Diktat auf Satzebene.

## Die Zielgruppe für einen individuellen Förderansatz

Der Behandlungsansatz ist für Schüler mit deutscher Muttersprache an Regelschulen konzipiert, bei denen ab einem bestimmten Zeitraum im Vergleich mit der durchschnittlichen Rechtschreib- und Leseleistung ihrer Klasse Probleme in der Lese- und Rechtschreibentwicklung auftreten.

Die Schüler sollten bereits über gewisse elementare Fähigkeiten im Bereich Schreiben verfügen. Sie sollten fast allen Lauten entsprechende Grapheme zuordnen und diese auch schreiben können. Bezogen auf die phonologische Bewusstheit sollten Anlaute, Endlaute und Stammvokale kurzer Wörter unterschieden und benannt werden können. Diese Fähigkeiten werden von der Mehrheit der o.a. Schüler etwa von Mitte bis Ende des zweiten Schuljahres erreicht. Wortgrenzen werden in der Regel erkannt und eingehalten, Wortarten wie Nomen, Verben und Adjektive beginnen im Zusammenhang mit der Rechtschreibentwicklung eine Rolle zu spielen. Konsonantencuster werden von den Schreibern gehäuft bewusst wahrgenommen. Schüler, die beispielsweise bei der Laut-Graphemzuordnung auch am Ende des zweiten Schuljahres noch erhebliche Probleme haben, sind für das folgende Förderkonzept nicht geeignet.

Es können Schüler gefördert werden, die nur in Teilbereichen der „entwickelten Rechtschreibfähigkeit“ deutlich unterhalb des Klassendurchschnitts liegen. Die Defizite sind aber so gravierend, dass nicht zu erwarten ist, sie zu einem späteren Zeitpunkt im Rahmen des Regelunterrichts in der gleichen Lerngruppe oder durch Wiederholung des Schuljahres beheben zu können. Sie sind nicht als reine Verzögerungen zu beurteilen und bedürfen gezielter Einzelförderung zusätzlich zum Regelunterricht.

Um diese Schüler gezielt zu fördern und wenn möglich rasch an die Leistungen im Klassendurchschnitt heranzuführen, ist es notwendig, für die aus der Diagnostik gewonnenen Erkenntnisse individuelle Therapie-/Lernziele aufzustellen.

## Methodische Überlegungen und Voraussetzungen

Für diesen Behandlungsansatz ist das Erlernen und das sichere und regelgerechte Umsetzen von Rechtschreibregeln das wichtigste Lernziel, das bis zum Ende der vierten Klasse der Grundschule erreicht sein sollte. Der Förderansatz orientiert sich dabei an den jeweiligen Lehrplänen, sofern diese präzise genug sind.

LRS-Schüler haben zwar Kenntnis vom Vorhandensein von Rechtschreibregeln, zeigen sich jedoch während des Schreibvorgangs stark verunsichert, was sich nicht nur in der Fehlerquantität, sondern speziell auch in der Fehlerqualität zeigt. So werden beispielsweise gleiche Wörter oder Wortstämme innerhalb kurzer Abstände unterschiedlich geschrieben.

Der LRS-Schreiber überprüft wesentlich häufiger als sein „Nicht-LRS-Kollege“ bewusst ein Wort, kommt aber während des Überprüfungsvorganges zu falschen Ergebnissen. Ähnlich wie bei der phonologischen Bewusstheit findet eine Übertragung bereits bekannter Muster nur eingeschränkt statt, und es müssen ständig neue Programme für ein Wort erstellt werden (Jahn, 2001, S. 33).

## Der regelzentrierte Förderansatz nach D. Martens

Die o.a. Strategie des LRS-Schreibers, den Schreibvorgang durch bewusstes Anwenden von Strategien zu unterstützen, ist richtig. Genau an diesem Punkt setzt der hier beschriebene Förderansatz an.

Die gesamte Rechtschreibung deutscher Wörter muss, bis auf bestimmte Ausnahmen, den sogenannten „Listenwörtern“ und „Wortlisten“, durch ein gesichertes Regelwerk erklärbar, begründbar und für den LRS-Schreiber nachvollziehbar sein.

### Die Listenwörter

Die „Unflektierbaren“

1. Präfixe (deutsche)
  2. Suffixe (deutsche) → wortartbestimmende Endungen
  3. Flexionsendungen
  4. Präpositionen
  5. Adverbien
  6. Konjunktionen
  7. Partikel
  8. Numerale
- 
9. Artikel → bestimmte und unbestimmte
  10. Pronomen

Sicherheit kann es für den LRS-Schreiber folglich nur geben, wenn er im Laufe der LRS-Förderung das gesamte Regelwerk kennen und anzuwenden lernt. Bis auf die o.a. „Listenwörter“ ist bei Wortstämmen deutscher Herkunft jeder einzelne Buchstabe durch Regeln *geregelt*. Um das Regelwerk zu verstehen und zu behalten, müssen Bezeichnungen und Einteilungen aus der Lautlehre, der Wortartbestimmung und der Morphologie als Beschreibungskriterien sicher verfügbar sein. Der LRS-Schreiber soll in die Lage versetzt werden, mit Hilfe von Wortzergliederungsstrategien (Morphologie) den Wortstamm zu erkennen und einer genauen Rechtschreibüberprüfung zu unterziehen. Nach dem Abspalten von Präfixen und Suffixen soll nur der Wortstamm einer gezielten Rechtschreibüberprüfung unterzogen werden. Daraus folgt:

Die Rechtschreibung deutscher Wörter muss (bis auf bestimmte Ausnahmen, Listenwörter genannt) durch ein gesichertes Regelwerk erklärbar, begründbar und für den LRS-Schreiber nachvollziehbar sein. Der Schreiber soll seine Aufmerksamkeit nur auf die Zergliederung in Präfixe und Suffixe richten und auf die lautliche Durchgliederung des Wortstammes, um die entsprechenden Rechtschreibregeln zu bestimmen und korrekt umsetzen zu können.

Die Zergliederung in morphologische Einheiten wird in der LRS-Förderung seit Längerem eingesetzt und ist auch für den Schreib- und Leseunterricht der Grundschule ein wichtiger Baustein (vgl. *Schulte-Körne & Mathwig, 2001*).

Der LRS-Schüler braucht ein sicheres Regelinstrumentarium, das ihm für jedes Wort zur Verfügung steht und mit dem er das zu bearbeitende Wort komplett überprüfen, strukturieren und regelgerecht bearbeiten kann. Um dies zu erreichen, stellt ihm der regelzentrierte Förderansatz eine Strategie zur Verfügung, die es ermöglicht, die Lautanalyse von deutschen Wortstämmen mit den entsprechenden Rechtschreibregeln zu verbinden, um zu einer korrekten Schreibweise zu gelangen.

Voraussetzung hierfür ist, dass der Schreiber eine klare phonologische Vorstellung von dem zu schreibenden Wortstamm hat, um die o.a. Vorgehensweise durchzuführen. Zusätzlich zur genauen phonologischen Bewusstheit muss der Schreiber einzelne Laute den beiden Lautgruppen (Vokal oder Konsonant) zuordnen können. Da die Stammvokal-

beurteilung (gemeint ist hier der erste Vokal im Wortstamm) von herausragender Bedeutung für viele Rechtschreibregeln ist, muss vom Schreiber diese Differenzierung sehr oft als Erstes vorgenommen werden. Das bedeutet, dass der LRS-Schreiber seinen *Schreibvorgang unterbricht*, nachdem er beim Stammvokal des Wortstammes angelangt ist.

Anschließend beurteilt er den Stammvokal, ob dieser kurz oder lang ist, überprüft die nachfolgenden Laute, ordnet die entsprechende Rechtschreibregel zu und schreibt den Rest des Wortstammes.

Die wichtigsten Rechtschreibregeln, die beim Schreiben deutscher Wortstämme beachtet werden müssen, setzen beim LRS-Schreiber eine sichere, bewusste Beurteilung des Stammvokals sowie der unmittelbar nachfolgenden Konsonantenstruktur voraus.

viele Informationen über die semantischen, morphologischen und ggf. syntaktischen Funktionen der jeweiligen Wortarten zur Verfügung zu haben.

Zu Beginn wurde darauf hingewiesen, dass der regelzentrierte Förderansatz Schreiben nach Diktat auf Satzebene zum Gegenstand hat. Erst wenn der ganze Übungssatz korrekt nachgesprochen wurde, wird mit dem Bearbeiten der Einzelwörter begonnen.

Vor Schreibbeginn soll das jeweilige Einzelwort nochmals einzeln gesprochen und seine Wortart bestimmt werden. Erst dann beginnt die morphologische Bearbeitung und der Lautbuchstaben-Zuordnungsprozess für das zu schreibende Wort mit den entsprechenden Regelanwendungen.

- Bäume → Ableitung von *Baum-e* semantisch möglich
- fest → Ableitung von *fast* semantisch nicht möglich

Auch die Auslautverhärtung bei Wortstammenden führt zu erhöhter Fehlerzahl. Außerdem können regionale Färbungen die korrekte Lautanalyse erschweren.

Nomen, Adjektive und Verben, deren Wortstamm beispielsweise auf einen Plosiv endet, müssen vom LRS-Schreiber einer Überprüfung unterzogen werden, einer Ableitung, „Verlängerung“. Beispiel:

- durch Steigerung bei Adjektiven  
weit → weit-er
- durch Pluralbildung bei Nomen  
Wald → Wäld – er

## Wortartbestimmung, Groß- und Kleinschreibung

Um das Regelwerk zu verstehen und abrufen zu können, müssen die wichtigsten Begriffe und Einteilungen der Wortartbestimmung und der Morphologie als Beschreibungskriterien sicher für den LRS-Schreiber verfügbar sein. Zur korrekten Bestimmung verschiedener Wortarten ist es hilfreich, möglichst

## Verbflexion, Stammvokalveränderungen und Auslautverhärtung

Der kurz gesprochene /ä/-Laut wird sowohl durch die Grapheme (e) oder (ä) dargestellt, ebenso kann der /oi/-Laut als (eu) oder (äu) geschrieben werden. Sie müssen deshalb vom LRS-Schüler einer Ableitungsüberprüfung unterzogen werden. Beispiel:

Bei der flektierten Verbform geschieht dies beim regelzentrierten Ansatz ohnehin (s.u.). Für Wörter, bei denen dieses Verfahren nicht anwendbar ist, wie beispielsweise bei „Glut“, müssen für den Schreiber gesonderte *Wortlisten* angelegt werden:

- Liste der ä- und äu-Wörter und Wörter mit Auslautplosiv, die nicht ableitbar sind
- Liste der v-Wörter
- Liste der Dehnungs-h-Wörter und Wörter mit Vokalverdopplung
- Liste der -chs/-x-Wörter
- Liste der i-Wörter (trotz gesprochenem langen i – kein ie – z.B. Biber)

Problemstellen: (Kopfzeile)	sp- st- *	o (kurz) u (kurz) *
Er	„ -t (trag - en) den	bunt – en Stein
List.	V	List. Adj. N

Die Aufgabenstellung bei dem o.a. diktierten Satz lautet für den Schreiber:

- Sprich den ganzen Satz nach.
- Sprich das erste Wort im Satz und bestimme seine Wortart →
- Listenwort: 1. Das Wort muss auf seine morphologische Zerlegbarkeit überprüft werden. → Es ist nicht zerlegbar.
- Listenwort: 2. → Kopfzeile braucht nicht beachtet und bearbeitet zu werden.
- Verb 2. Infinitiv bilden → (trag-en) und Verbstamm und -endung einklammern.
- Verb 3. Die korrekte Personalendung über die vorherige Infinitivendung schreiben.
- Listenwort s.o.
- Adjektiv: 1. Das Wort muss auf seine morphologische Zerlegbarkeit überprüft werden. → Es ist zerlegbar.
- Adjektiv: 2. Die Kopfzeile muss bearbeitet werden / Kontrastsprechen: *bont* vs. *bunt* Entscheidung: kurzes /u/ wird markiert (\*).
- Nomen: 1. Das Wort muss auf seine morphologische Zerlegbarkeit überprüft werden. → Es ist nicht zerlegbar.
- Nomen: 2. Die Kopfzeile muss bearbeitet werden / Kontrastsprechen kann meist entfallen. Entscheidung: st- wird markiert (\*).

Auxiliare und Modalverben ausgenommen, wird beim regelzentrierten Förderansatz das flektierte Verb im Satz wie folgt untersucht und bearbeitet:

*Bevor* der LRS-Schüler den ersten Buchstaben des Verbs schreibt, markiert er durch ein Zeichen, z.B. eine runde Klammer, dass ein flektiertes Verb folgt. Anschließend wird die Infinitivform gebildet und dann der Wortstamm den Regeln entsprechend bearbeitet (flektiert). Dabei werden die o.a. Probleme meist für den Schreiber nachvollziehbar.

Der regelzentrierte Förderansatz fordert den LRS-Schreiber auf, an von ihm festgelegten Problemstellen im Wortstamm den Schreibvorgang zu unterbrechen, um sie regelgerecht zu bearbeiten.

■ **Beispiel für ein Übungsblatt, das in der Status- oder Kopfzeile speziell auf die Problemstellen des Schreibers eingeht**

Für den Schreiber wird ein Übungsblatt eingerichtet, das speziell auf seine Problemstellen eingeht, die in einer Status- oder Kopfzeile aufgeführt werden (siehe Kasten).

## Erfahrungen

Seit 2001 fördere ich LRS-Schüler nach dem regelzentrierten Ansatz. Dabei zeigte sich, dass er für etwa 15 % der Schüler nicht geeignet war. Die Behandlung wurde abgebrochen, wobei die Gründe recht unterschiedlich waren (vgl. *Schulte-Körne & Mathwig, 2001*). Doch die überwiegende Mehrheit der LRS-Schüler konnte ihre Rechtschreibschwäche nach ein bis zwei Jahren erfolgreich überwinden. Regelmäßige Verlaufskontrollen belegen die Wirksamkeit des Ansatzes.

Ein Großteil der LRS-Schüler besuchte die Grundschule, Jahrgang 2-4, etwa 10 % waren in der Jahrgangsstufe 5-10. Bis auf wenige Ausnahmen war ein Elternteil, meist die Mutter, bei den Therapieeinheiten anwesend und wurde ständig in den Therapieverlauf mit eingebunden.

Zum Schluss möchte ich noch kurz auf die stufenweise Erweiterung vom Schreiben nach Diktat auf das Schreiben von selbst verfassten Texten eingehen.

Diese Schreibstrategie ermöglicht dem LRS-Schreiber, die o.a. Methoden von der Satzebene auf die Textebene zu transferieren. Voraussetzung ist allerdings, dass der Schreiber mit dem regelzentrierten Ansatz vertraut ist und ihn sicher und selbstständig auf Satzebene umsetzen kann. Sehr gute Erfahrungen habe ich mit einer schrittweisen Steigerung der Anforderungen an die selbst verfassten Texte gemacht: von der Nacherzählungen über Bildergeschichten bis zu Texten, bei denen der LRS-Schüler eine begonnene Geschichte mit eigenen Worten fortführt.

Dabei gelten für alle Textstufen während der Übungsstunde: Vom Schreiber wird jeweils nur ein Satz vorgesprochen. Die maximalen Satztlängen sind mit dem Schreiber individuell festzulegen. Die Einzelwörter müssen grundsätzlich vor dem Schreiben wortartbestimmt

und während des Schreibens morphologisch zergliedert werden. Bei allen LRS-Schreibern, die diese Voraussetzungen erfüllten und die Anforderungen umsetzten, sank die Fehlerate in der Übungssituation extrem im Vergleich zu ähnlichen Texten, die ohne die vereinbarten Selbstinstruktionen und Strategien verfasst worden waren.

## Literatur

- Stock, Marx & Schneider (2003). *BAKO 1-4. Ein Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit vom ersten bis vierten Grundschuljahr*. Göttingen: Beltz Test
- Hasselhorn, M., Marx, H., Schneider, W. (2003) (Hrsg.). *Diagnostische Rechtschreibtests (DRT 1-5)*. Göttingen: Testzentrale
- Faber, G. (2001). *Materialien zur Förderung orthographischer Kompetenzen*. Goslar: Brumby
- Jahn, T. (2001). *Phonologische Störungen bei Kindern, Diagnostik und Therapie*. Stuttgart: Thieme
- Kossow, H. J. (1977). *Zur Therapie der Lese-Rechtschreibschwäche: Aufbau und Erprobung eines theoretisch begründeten Therapieprogramms*. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften
- Kossow, H. J. (1991). *Leitfaden zur Bekämpfung der Lese-Rechtschreibschwäche – Übungsbuch und Kommentare, 2. Aufl.* Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften
- May, P. (2002). *Hamburger Schreib-Probe (HSP 1-9). Diagnose orthographischer Kompetenz zur Erfassung grundlegender Rechtschreibstrategien, 6. Auflage*. Göttingen: Testzentrale
- Reuter-Liehr, C. (2003). Legasthenie. Diagnose und Therapie in der kinder- und jugendpsychiatrischen Praxis. *Forum der Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie* 13 (2), 43-65
- Scheerer-Neumann, G. (1988). *Rechtschreibtraining mit rechtschreibschwachen Hauptschülern auf kognitionspsychologischer Grundlage. Eine empirische Untersuchung*. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Schulte-Körne, G. & Mathwig, F. (2001). *Das Marburger Rechtschreibtraining. Ein regelgeleitetes Förderprogramm für rechtschreibschwache Kinder*. Bochum: Winkler

## Autor

Dieter Martens  
Logopädische Praxis  
Binnenland 27  
23556 Lübeck

### SUMMARY. Dyslexia Treatment through Rule-Based Intervention by Dieter Martens

The author presents a rule-based intervention strategy for dyslexia. Using the elements of already established spelling programs, it contains new approaches and methods of putting them into practice. Rule-based intervention emanates from the question of how to structure a writing program which enables students to avoid spelling errors before they occur. This means finding out what kind of support the students would need in order to work independently. The article introduces essential components of rule-based intervention, focusing on dictation and writing of complete sentences. It describes the effectiveness of the method. Additionally, the author explains how to apply this system so that students can gradually progress from the method of learning by dictation to creating their own texts.

Key Words: Dyslexia – rule-based – intervention