

Brinkmann, Erika; Brügelmann, Hans

Wer leidet unter dem "Igelsyndrom" in Anlauttabellen: Kinder, die lesen und schreiben lernen wollen – oder linguistische Expert*innen?

2025, 8 S.



Quellenangabe/ Reference:

Brinkmann, Erika; Brügelmann, Hans: Wer leidet unter dem "Igelsyndrom" in Anlauttabellen: Kinder, die lesen und schreiben lernen wollen – oder linguistische Expert*innen? 2025, 8 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-344851 - DOI: 10.25656/01:34485

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-344851>

<https://doi.org/10.25656/01:34485>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der



Wer leidet unter dem „Igelsyndrom“ in Anlauttabellen: Kinder, die lesen und schreiben lernen wollen – oder linguistische Expert*innen?¹

von Erika Brinkmann und Hans Brügelmann
(2025)

Den Igel gibt es schon mehr als zwei Jahrhunderte in Fibeln und auf Wandtafeln für erste Klassen – als Beispielwort für den Buchstaben <i> (s. Abb. 1).

Abb. 1 aus: <https://www.schulfibeln.de/fibel-portraits/1800-1900>
Dank an Gerheid Scheerer-Neumann für den Hinweis auf dieses Buch

In die Kritik geraten ist er allerdings erst, seitdem Schulanfänger*innen mit Anlauttabellen freie Texte schreiben dürfen, indem sie sich die Wörter einzeln vorsprechen und Laut für Laut verschriften. Eine besonders ein flussreiche

Anlauttabelle stammt von Jürgen Reichen, der unter dem Motto „Lesen durch Schreiben“ [1982] wesentlich zur Verbreitung dieses Ansatzes beigetragen hat (s. Abb 2)..

Eines vorweg: Anlauttabellen sind Werkzeuge. Wie jedes Werkzeug haben sie einen bestimmten Zweck. Einer Gabel würde man nicht vorwerfen, dass man mit ihr nur schlecht Suppe essen kann. Und dem dafür optimal geeigneten Löffel nicht, dass man mit ihm keinen Schinken schneiden kann.

Abb. 2: Anlauttabelle aus Reichen (1982)

		Ö		A		Ü		U		i		e		ö		ö		a		ü		ü		u		i		e											
		Ei	ei	F	f	B	b	G	g	D	d	S	s	Sch	sch	L	l	R	r	...ch	ch	Eu	eu	V	v	j	j	St	st	Ä	ä	sp	sp	C	c	Pf	pf	x	x

Im Spracherfahrungsansatz haben Anlauttabellen drei klar definierte Funktionen (ausführlicher zum freien Schreiben mit der Anlauttabelle, seiner didaktischen Begründung und seiner empirischen Bewährung: Brinkmann/ Brügelmann 2025):



¹ ... mit Dank an Horst Bartnitzky, Nina Bode-Kirchhoff, Albrecht Bohnenkamp, Beate Leßmann, Jenny Reiske und Gerheid Scheerer-Neumann für hilfreiche Anmerkungen und kritische Kommentare zu unserer Erstfassung.

1. Sie sollen helfen, dass Anfänger*innen die Schrift als ein Medium nutzen können, um persönlich wichtige Gedanken oder Erfahrungen festzuhalten und anderen mitzuteilen;
2. sie ermöglichen den Kindern, durch eigenes Probieren und den Austausch mit anderen Kindern und mit der Lehrerin, die grundlegende Einsicht in den Aufbau unseres alphabetischen Systems zu gewinnen: *Laute können mit der Hilfe von Buchstaben so verschriftet werden, dass die aufgeschriebene Buchstabenfolge von anderen wieder in die zeitliche Lautfolge eines Wortes übersetzt werden kann;*
3. im Gebrauch gewinnen die Kinder zudem ein Grundrepertoire an Graphem-Phonem-Korrespondenzen, mit dem sie jedes unbekannte Wort lesbar verschriften können

(vgl. ergänzend zur Nutzung der Anlauttabelle im Rahmen anderer Konzepte: Scheerer-Neumann 2022).

Wie Leßmann (o.J.) zu Recht betont: „Anlauttabellen wurden nicht dafür entwickelt, Rechtschreibung zu lernen.“ Der Einsatz von Anlauttabellen beschränkt sich deshalb bewusst auf die Einstiegsphase des Schriftspracherwerbs: Sie sollen von Anfang an das selbstständige Schreiben von Wörtern und ersten kleinen Texten ermöglichen, die von anderen – mit gutem Willen – erlesen werden können (s. zu möglichen Problemen aus der Lese-Perspektive: Röber 2015, 95). Wie lange diese Phase dauert, variiert von Kind zu Kind – abhängig von den außerordentlich breit streuenden Voraussetzungen am Schulanfang (vgl. Largo/ Beglinger 2009).

Hinzu kommt, dass die Kinder nicht Standardsprache verschriften, sondern ihre durch Dialekt oder Familiensprache geprägte individuelle Artikulation der Lautfolge. So schreiben sie entsprechend ihrer regionalen Mundart *FERT für PFERD, *GATN für GARTEN oder *MUTA für MUTTER. Kinder mit türkischem Hintergrund wiederum fügen oft Sprossvokale ein, z. B. *GELAT statt GLATT. Für die grundlegende Einsicht in das alphabetische Prinzip unserer Schrift sind diese Abweichungen irrelevant.

Die Qualität von Anlauttabellen bemisst sich nicht an optimaler Passung auf orthographische Modelle. Es kommt vielmehr darauf an, wie gut sie geeignet sind, Kindern bei den oben genannten drei Lernschritten zu helfen. Dafür sind linguistische Vereinfachungen unvermeidlich (so schon 1807 der Schulreformer Campe in seinem „Abeze= und Lesebuch“, s. die Darstellung von Bartnitzky o. J. 6 ff.). Das aber scheint vielen Kritiker*innen nicht klar zu sein:

„Da das Wort ‚Igel‘ mit langem /i:/ beginnt, muss man den entsprechenden Anlauttabellen entnehmen, dass diese Lauteinheit normalerweise mit I bzw. i geschrieben wird. Leider ist diese Information falsch. Für das lange /i:/ ist die Schreibung <ie> die weitaus häufigste. Die Fehlinformation, dass man das lange /i:/ mit einfachem <i> schreibt, führt bei vielen SchülerInnen noch im 3. und 4. Schuljahr zu Schreibungen wie *lib für lieb oder *vile für viele usw. Ich nenne dieses Phänomen, das durch nachweisbar falsche unterrichtliche Inhalte Rechtschreibfehler verursacht werden, das ‚Igel-Syndrom.‘“ (Thomé 2000, 118)

Seit mindestens 25 Jahren geistert dieser Vorwurf durch die fachdidaktische Diskussion und prägt mit, ob eine Anlauttabelle und das entsprechende Lehrwerk als „gut“ akzeptiert wird oder nicht. Damit genügt vielen für die Beurteilung der Qualität eines Lehrmittels ein einfacher Blick auf die Anlauttabelle: Wenn der Igel beim I zu sehen ist, ist es ein „schlechtes“ Lehrwerk und deshalb nicht für den Unterricht geeignet. Mit dieser „Auswahlhilfe“ werden leider oftmals auch Studierende in der Lehramtsausbildung versorgt...

Aber lernen die Kinder wirklich etwas Falsches, wenn sie *RISE statt RIESE oder *HIR statt HIER schreiben?

Einerseits stimmt: Im Deutschen wird das „lange“ („offene“) /i:/ in rund drei Viertel der Fälle als <ie> verschriftet. Andererseits gilt in der deutschen Orthographie die allgemeinere Regel: Der Langvokal wird mehrheitlich nicht markiert (vgl. WUT, HOSE, WARE, WER). Wenn Kinder *TIR statt TIER schreiben oder *WISE statt WIESE, befinden sie sich also im Einklang mit dieser allgemeinen Grundregel. Bezogen auf diese ist <ie> die Ausnahme. Die Unterregel lernt man später, wenn sich alle Graphem-Phonem-Korrespondenzen schrittweise ausdifferenzieren. Zum Beispiel schreiben Kinder anfangs *SULE für SCHULE und dann, nachdem sie das <sch> kennengelernt haben, *SCHBILN für SPIELEN bzw. *SCHDUL für STUHL – und erst im dritten

Schritt folgen sie den Spezialregeln und schreiben je nach Graphemkontext SPIELEN und STADT vs. SCHULE, SCHLAFEN und SCHWIMMEN. Und so wie das <s> in der Regel nicht für den /sch/-Laut reicht, so reicht auch das einfache <i> in den meisten Fällen nicht für den /i:/ -Laut.

Analog schreiben Kinder zunächst *KWARK für QUARK, *FAIN für FEIN, *AOTO für AUTO, *WASE für VASE oder *FATR für VATER – viele selbst dann, wenn auch mehrgliedrige Grapheme auf ihrer Anlauttabelle angeboten werden. Da man sie für das Schreiben(!) zu Beginn nicht braucht (ebenso wie die seltenen Grapheme <y> und <q>), bietet z. B. die „wachsende Anlauttabelle“ in der digitalen „Buchstabenwerkstatt“ von Bode-Kirchhoff u. a. (2019) die Möglichkeit, solche Buchstaben(gruppen) zunächst auszublenden, so dass die Tabelle noch übersichtlicher wird. Auch den Schwa-Laut braucht man nur für das Lesen, denn lautorientiert können die Kinder z. B. *FATA und *NAGL schreiben. Seine Verschriftung als <e> lässt sich später am besten verdeutlichen, wenn man entsprechende Schriftwörter unter den gemeinsamen Endungen -e, -el, -er und -en sammelt. Beim Schreiben dagegen haben viele Kinder am Anfang Probleme mit der Ähnlichkeit von <ie> und <ei>, so dass sie diese Grapheme häufiger verwechseln. Da ist es eine Erleichterung, wenn nicht beide Grapheme in der Anlauttabelle auftauchen. Auch ein Grund, auf das <ie> zu verzichten.

Und viele Studien zeigen: Anfängliche Vereinfachungen – und damit auch orthographisch nicht korrekte Schreibungen – prägen sich nicht ein, wie oft behauptet wird (vgl. die Zusammenfassung bei Brinkmann/ Brügelmann 2025). Das kann man auch am Erwerb anderer Verhaltensformen beobachten. So z. B. schon beim treppensteigenden Kind, das bei seinen ersten Versuchen immer dasselbe Bein vor- und das andere nachzieht und trotzdem später zum Beinwechsel übergeht. Und beim Sprechenlernen erzeugen die Kinder sogar unzulässige Formen wie die doppelte Mehrzahlbildung *Männers oder die zweifache Konjugation in *gegingt. Auch diese fehlerhaften Vorformen prägen sich nicht ein.

Zwar stimmt es: Auch in den höheren Klassen gibt es noch Kinder, die *lib schreiben oder *vile, wie Thomé anmerkt. Das sind ungefähr 1,6% der Rechtschreibfehler, wie Menzel (1985,12) ausgezählt hat. Aber er fand fast ebenso viele Fehler andersherum, indem die Kinder *Bieber schreiben oder *wier (1,3%, ebda.). Es gibt also fehlerhaften Transfer in beide Richtungen.

Offensichtlich ist das orthographische System in den Köpfen der Kinder kein starrer Sammelkasten, in dem Einzelschreibungen additiv angehäuft werden, sondern ein flexibler Muster-Generator, der aufgrund neuen Inputs bzw. differenzierterer Aufmerksamkeit seine Regeln immer wieder neu justiert.

Kinder nutzen Vereinfachungen, um sich in ihrer Umwelt mit den ihnen verfügbaren Mitteln zurechtzufinden. Und selbst Erwachsene verwenden oft im Alltag als Vereinfachung fachlich falsche Erklärungen oder Begriffe. Sie sagen zum Beispiel „Die Sonne geht auf“. Das erleichtert es ihnen, sich im Alltag unaufwändig zu verständigen.

Genau so ist auch die Anlauttabelle gedacht: als hilfreiches Werkzeug für den Einstieg in unser Schriftsystem. Bei seiner Gestaltung sind allerdings verschiedene konkurrierende Anforderungen zu bedenken, die von keiner Darstellungsform alle gleichermaßen erfüllt werden können (vgl. dazu im Einzelnen: <https://t1p.de/brinkmann-2018-anlauttabelle>; Bohnenkamp 2015; Bode-Kirchhoff u.a. 2020). Das gilt auch für die Anordnung der Graphem-Phonem-Korrespondenzen in der Tabelle und die Wahl passender Bilder. Diese müssen im Übrigen immer explizit eingeführt werden, da jede Abbildung unterschiedlich „gelesen“ werden kann (falls die Anlautbilder nicht den Kindern zur eigenständigen Auswahl angeboten werden wie in der digitalen Version bei Bode-Kirchhoff u. a. 2019).

Die Tabellen auf Anlauten zu beschränken und deshalb z. B. auf das <ie> zu verzichten (das es ja im Anlaut nicht gibt), rechtfertigt sich daraus, dass der Aufbau der Tabelle so für die Kinder stringenter und diese damit leichter zu handhaben ist, als wenn verschiedene Logiken (und damit Zugriffsweisen) kombiniert werden (z. B. für das /i:/ mit dem Bild der Biene auch ein Inlaut). Auch der Versuch, die unbetonten Schwa-Silben (<-el> usw.) in der Anlauttabelle zusätzlich in einem eigenständigen Block aufzunehmen, erhöht die Komplexität erheblich (s. die Lauttabelle von Riegler 2016, aufgenommen im Schweizer Lehrwerk „Deutsch 1“ von Schwendimann u. a. 2022).

Dabei ist das Schreiben mit der Anlauttabelle schon in den Grundvarianten durchaus anspruchsvoll. Wie immer beim Lernen von etwas Neuem fällt es leichter, wenn die Kinder sich zuerst einmal auf nur *einen* Aspekt (hier: den Anlaut) konzentrieren können. Viele Anfänger*innen schreiben selbst geübte Wörter wieder lautorientiert oder erlesen in einem kleinen Text sogar ihren

Namen wieder Laut für Laut, obwohl sie ihn schon aus Kindergartenzeiten „können“. Je leichter die Kinder den Gebrauch der Anlauttabelle als Werkzeug lernen, desto früher können sie selbstständig aufschreiben, was sie bewegt, was sie erlebt haben, was sie anderen mitteilen möchten.

Manche Kritiker*innen sind besorgt, dass Kinder durch den Erfolg ihres lautorientierten Schreibens („Das kann doch jeder lesen!“) davon abgehalten werden, sich auf die Anstrengung orthographisch korrekten Schreibens einzulassen. Dabei ist es ganz einfach, dessen Bedeutung klar zu machen: *Wir sprechen alle Wörter unterschiedlich aus*. Darum schreibt auch jeder und jede dasselbe Wort anders. Wir können das lesen, aber es ist oft anstrengend. Deshalb hat man sich darauf geeinigt, für jedes Wort eine bestimmte Schreibweise festzulegen. Das macht es viel leichter, Bücher zu lesen.

Das orthografisch korrekte Schreiben als Ziel kann dann von der Lehrerin zu ganz unterschiedlichen Zeitpunkten herausgefordert und unterstützt werden – je nach individuellem Entwicklungsstand der Kinder. Wie lange *einzelne* Kinder noch auf die Tabelle zurückgreifen, streut ebenfalls breit. Manche nutzen sie noch lange als Hilfe, z. B. wenn sie in der Schreibung von Kleinbuchstaben wie <d> und oder <p> und <g> unsicher sind (um solche Probleme wie die der Raumlage, nachvollziehen zu können, ist es für Könner*innen sehr hilfreich, einmal mit einer verfremdeten Anlauttabelle selber Wörter zu verschriften, s. z. B. die Vorlage in den Kopiervorlagen zu Bode-Kirchhoff u. a. 2019).

Nicht nur *wann*, sondern auch *wie* die Rechtschreibanforderungen eingeführt werden, hängt vom didaktischen Ansatz der Lehrerin ab (s. dazu die Beiträge in Brinkmann 2015 und in Kruse/ Reichhardt 2015). Dies ist nur ein Beispiel dafür, wie bedeutsam das didaktische Konzept der Lehrperson, ihre Kompetenz und ihre Umgangsweise mit der Anlauttabelle für deren Nutzen ist (s. die Unterrichtsbeobachtungen und -analysen von Hackbarth/ Mehlem 2019 und Schmidt-Drechsler u.a. 2024). Die formale Struktur des Werkzeugs ist nur ein Aspekt und sagt nur wenig über seine tatsächliche Funktion im Schrifterwerbsprozess und über seine Lernwirksamkeit aus. Die Fokussierung auf fachwissenschaftliche Petitesen wie das sog. „Igel-Syndrom“ verstellt den Blick auf die eigentliche Aufgabe: ein *robustes, alltagstaugliches Werkzeug* zu finden und so einzusetzen, dass man Kindern möglichst früh einen *selbstständigen Zugang zur Schrift(sprache)* eröffnet. Damit die Kinder auch orthographische Regeln beachten, werden diese zunehmend in begleitenden

Rechtschreibgesprächen, sobald Kinder in der Notation der Lautfolge sicher sind thematisiert (vgl. Brinkmann/ Brügelmann 2018) – aber die Rechtschreibung wird noch nicht eingefordert, wenn die Kinder die Anlauttabelle noch brauchen, um selbstständig etwas aufzuschreiben zu können.

Literatur

- Bartnitzky, H. (o.J.): Fibelporträts. 1807 Neues Abeze= und Lesebuch. Download: <https://www.schulfibeln.de/fibel-portraets/1800-1900> [Abruf: 30.11.2025]
- Bode-Kirchhoff, N., u. a. (2020): Lehrerband zur ABC-Lernlandschaft. vpm/ Klett: Stuttgart (3. vollst. überarb. Neuauflage).
- Bohnenkamp, A. (2015): >(An-)Lauttabelle<, >Schreibtabelle< oder >Buchstabentabelle<? In: Brinkmann (2015, 232- 237).
- Brinkmann, E. (Hrsg.) (2015): Rechtschreiben in der Diskussion - Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 140. Grundschulverband: Frankfurt. Download: <https://t1p.de/brinkmann-2018-anlauttabelle> [Abruf: 30.11.2025]
- Brinkmann, E. (2018): Schreiben mit der (An-)Laut-Tabelle – auch für mehrsprachige Kinder? In: Gutzmann u. a. (2018, 61-72). Download: <https://t1p.de/brinkmann-2018-anlauttabelle>
- Brinkmann, E. / Brügelmann, H. (2018): Nachdenken statt Drill: Rechtschreibgespräche als Förderkonzept. Befunde aus dem Projekt „Bremer Rechtschreibforscher*innen“. In: Grundschule aktuell, H. 143, 44-47. Download: <https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17721> [Abruf: 30.11.2025]
- Brinkmann, E. / Brügelmann, H. (2025) „Rächtschraipkaterstrofe“ durch „Schreiben nach Gehör“? (Arbeitstitel) Ms. für: Brüning/ Siewert (2026, in Vorb., Kap. 25).
- Brüning, L./ Siewert, J. (2026, in Vorb.): Mythen in der Schule (Arbeitstitel). Beltz: Weinheim/ Basel.
- Gutzmann, M. (Hrsg.) (2018): Sprachen und Kulturen. Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 146. Grundschulverband: Frankfurt.
- Hackbarth, A./ Mehlem, U. (2019). Aufgabenstruktur, Wissen und Interaktion. Schreiben mit der Anlauttabelle in heterogenen Lerngruppe. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 12. Jg., H. 1, 33-47. Download: <https://doi.org/10.1007/s42278-019-00042-x> [Abruf: 30.11.2025]
- Kruse, N./ Reichardt, A. (Hrsg.) (2015): Wie viel Rechtschreibung brauchen Grundschüler? Kritische Bilanz und neue Perspektiven des Rechtschreibunterrichts in der Grundschule. Erich Schmidt Verlag: Berlin.
- Largo, R./ Beglinger, M. (2009): Schülerjahre. Wie Kinder besser lernen. Piper: München.
- Leßmann, B. (o.J.): Anfangsunterricht. Schreiben nach Hören – Schreiben nach Gehör – Lesen durch Schreiben. Download: <https://www.beate-lessmann.de/konzept/anfangsunterricht.html> [Abruf: 30.11.2025]
- Reichen, J. (1982): Lesen durch Schreiben. Leselehrgang, Schülermaterial und Lehrerkommentar. Sabe: Zürich (Heinevetter: Hamburg).
- Riegler, S. (2010): Auf die richtige Spur gesetzt. Das System der Buchstaben-Laut-Beziehung in einer Anlauttabelle. In: Praxis Deutsch, Nr. 221, 58-60.
- Riegler, S. (2016): Über die Silbe zum Wort. Mit einer silbenorientierten Lauttabelle schreiben lernen. In: Grundschulunterricht Deutsch, 63. Jg., H. 3, 19-22.

- Röber, C. (2015): Das Konzept „Rechtschreiben durch Rechtlesen“. In: Brinkmann (2015, 90–99).
- Scheerer-Neumann, G. (2022): Schreiben lernen nach Gehör? Freies Schreiben kontra Rechtschreiben von Anfang an. Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung: Seelze (1. Aufl. 2020).
- Schmidt-Drechsler, R., u. a. (2024): Zum Gebrauch von Anlauttabellen im Anfangsunterricht. Praxistheoretische Analysen zur Bändigung eines widerspenstigen Materials. In: Leseforum Schweiz, Nr. 3/ 2024. DOI: 10.58098/lffl/2024/3/827 . Download: https://www.researchgate.net/publication/391147566_Zum_Gebrauch_von_Anlauttabellen_im_Anfangsunterricht_Praxistheoretische_Analysen_zur_Bändigung_eines_widerspenstigen_Materials#fullTextFileContent [Abruf: 30.11.2025]
- Schwendimann, M., u.a. (2022). Deutsch 1 (Lehrmittel). Lehrmittelverlag: Zürich.
- Thomé, Günther (2000) Möglichkeiten und Grenzen der Arbeit mit Anlauttabellen. In: Valtin (2000, 116–118).
- Valtin, R. (Hrsg.) (2000): Rechtschreiben lernen in den Klassen 1–6. Grundlagen und didaktische Hilfen. Grundschulverband: Frankfurt.