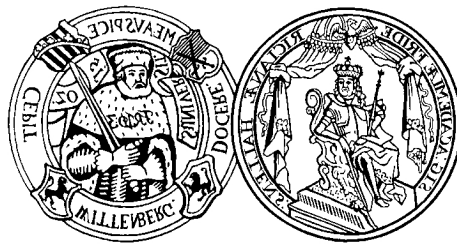


Roman Scholz

Ausgangsschriften im Wandel

Teil 1: Historische Entwicklung und konzeptionelle Grundlagen



Halle/Saale
Martin-Luther-Universität Halle/Wittenberg
2016

Inhaltsverzeichnis

Zu Beginn. Eine Standortbestimmung	1
1. Ordnung im Feld. Schrift und Schreiben als Begriff	3
1.1 Schrift und Schreiben.....	3
1.2 Handschrift und Handschreiben.....	6
1.3 Druckschrift und Schreibschrift.....	8
1.4 Ausgangsschrift und Norm	12
2. Vom Duktus zur Norm. Schrift und Schreiben im Rückblick	15
2.1 Die Entwicklung bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts	15
2.2 Die Schreibreformer Larisch und Kuhlmann.....	21
2.3 Verbundene Ausgangsschriften bis 1953	23
2.4 Verbundene Ausgangsschriften der BRD und DDR	25
3. Ansichten und Erkenntnisse. Schrift und Schreiben im Erwerb	28
3.1 Kritik der verbundenen Ausgangsschriften	28
3.2 Druckschrift als Ausgangsschrift.....	31
3.3 Fragen des Erstschreibunterrichts	37
3.3.1 Die Frage der Überlegenheit	37
3.3.2 Die Frage der Verbundenheit	39
3.3.3 Die Frage der Individualisierung	41
3.3.4 Die Frage der Vereinfachung	43
3.3.5 Die Frage der Automatisierung.....	44
3.3.6 Die Frage der Norm	45
3.3.7 Die Frage der Bedeutung	45
3.3.8 Die Frage der Zielstellung.....	47
3.3.9 Die Frage der Konsequenzen	49
3.4 Der Ansatz der Grundschrift.....	51
4. Fazit	60
Quellenverzeichnis	62
Anhang	78
Vorgaben zum Schrifterwerb in den Lehrplänen der Bundesländer	

Zu Beginn. Eine Standortbestimmung

Im Januar 2015 geisterte eine Meldung durch die Medien, Finnland (das gemeinhin als das Musterland für gelingende Schulbildung schlechthin gilt!) wolle das Schreiben mit der Hand in der Schule abschaffen. Tatsache ist jedoch, dass in Finnland ab 2016 lediglich keine verbundene Handschrift mehr gelehrt werden soll, wohingegen man in manchen Staaten der USA, auch in Kanada und an manchen Schulen in den Niederlanden bereits einen Schritt weitergeht und den Kindern in der Schule gleich von Anfang an eine Tastatur an die Hand gibt. Es gilt also zu differenzieren: Geht es um eine komplette Umstellung auf das maschinelle Schreiben oder „nur“ um den Verzicht auf eine normierte, verbundene Ausgangsschrift? (Barkow 2015, S. 11)

Zu den zentralen Aufgaben der Grundschule zählt die Vermittlung der basalen Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen. Beim Schrifterwerb nimmt das Schreiben mit der Hand traditionell eine zentrale Rolle ein. Wenngleich in jüngster Zeit auch in Deutschland zunehmend Forderungen laut werden, nach denen das Tastaturschreiben mehr Beachtung im Unterricht erfahren soll, scheint sich die hiesige Fachdidaktik weitestgehend darüber einig, dass das Schreiben mit einem Stift auf Papier gerade im Anfangsunterricht unersetzbar bleibt.

Gänzlich anders verhält es sich bei der Frage danach, welche Bedeutung den verbundenen Ausgangsschriften heute noch beizumessen ist. Nach wie vor nehmen *Lateinische Ausgangsschrift* (LA), *Schulausgangsschrift* (SAS) oder *Vereinfachte Ausgangsschrift* (VA) eine zentrale Stellung beim Schreibenlernen ein – unabhängig davon, ob zunächst unverbundene Druckbuchstaben geschrieben werden oder direkt mit dem Schreibschriftlehrgang begonnen wird. Von einem Teil der Fachdidaktik wird ein solches Vorgehen seit einigen Jahren jedoch zunehmend in Frage gestellt. Im Zuge dieser Entwicklung hat der Grundschulverband im Jahr 2010 ein neues Konzept vorgestellt: Ausgehend von einer zunächst unverbundenen *Grundschrift* sollen die Kinder nach und nach zu einer individuellen Handschrift gelangen, die gleichermaßen die Kriterien „schreibflüssig“ und „lesbar“ – wie sie auch in den Bildungsstandards der KMK für das Fach Deutsch gefordert werden – hinreichend erfüllt. Die Aufnahme der Grundschrift in den Hamburger Lehrplan löste 2011 eine weitreichende Debatte in den Medien aus, die bis heute andauert – obwohl bereits zuvor einige Bundesländer, etwa Thüringen und Nordrhein-Westfalen, auf die Vorgabe einer bestimmten verbundenen Schriftvorlage verzichtet hatten. Auch wenn das Thema *Ausgangsschriften* in der Sprachdidaktik eher ein Nischendasein fristet, besitzt es offenbar große Brisanz und scheint heute aktueller denn je.

Welche Gründe sprechen also für bzw. gegen einen „Verzicht auf eine normierte, verbundene Ausgangsschrift“, wie es im eingangs angeführten Zitat formuliert wird? Mit dieser Frage will die vorliegende Arbeit die anhaltende Kontroverse um die Grundschrift aufgreifen

und einer fundierten Analyse unterziehen. Um dabei nicht selbst in Dogmatismus zu verfallen, soll der Versuch einer mehrdimensionalen Annäherung an das Thema unternommen werden. Die vorliegende Abhandlung nimmt insbesondere die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektive in den Blick. Sie ist der erste Teil eines Gesamtprojektes, das sich im zweiten Teil dem öffentlichen Diskurs um den Handschriftunterricht zuwendet.¹ Beide Teile stellen im Verbund die Wissenschaftliche Examensarbeit zum Ersten Staatsexamen (Lehramt an Grundschulen) des Autors dar.

¹ Die zentralen Ergebnisse dieses zweiten Teils sind veröffentlicht in: Scholz, Roman/Ritter, Michael (2016): Ausgangsschriften im Wandel. Analysen zum öffentlichen Diskurs um den Handschriftunterricht in der Grundschule. In: Bartnitzky, Horst/Brinkmann, Erika/Fruhen-Witzke, Anna/Hecker, Ulrich/Kindler, Linda/van der Donk, Barbara (Hg.): Grundschrift – Kinder entwickeln ihre Handschrift. Frankfurt: Grundschulverband (Band 142 der Reihe "Beiträge zur Reform der Grundschule").

1. Ordnung im Feld. Schrift und Schreiben als Begriff

Ausgehend von den Begriffen *Schrift* und *Schreiben* soll in Folgenden zunächst auf einige grundlegende Termini der Schreibdidaktik näher eingegangen werden. Ziel ist es, terminologische Klarheit zu schaffen – einerseits durch die Abgrenzung möglicher Bedeutungsvarianten, andererseits durch das Erfassen der Konzepte, die sich hinter den einzelnen Begriffen verbergen. Eine solche semantische Orientierung erweist sich vor allem deshalb als sinnvoller Ausgangspunkt für die vorliegende Arbeit, da alle weiteren Überlegungen nur auf der Grundlage eines genauen Verständnisses der elementaren Begrifflichkeiten zweckmäßig erscheinen.

1.1 Schrift und Schreiben

Das Wort *Schrift* geht auf althochdeutsch *scrift* ‚Geschriebenes, Schriftwerk; Schreibkunst‘ zurück, welches etymologisch unter dem Einfluss vom gleichbedeutenden lateinischen *scriptum* steht (vgl. Dudenredaktion 2014, S. 758). Heute wie damals kann der Begriff *Schrift* mehreres bedeuten:

1. a. Gesamtheit der in einem System zusammengefassten grafischen Zeichen, besonders Buchstaben, mit denen Laute, Wörter, Sätze einer Sprache sichtbar festgehalten werden und so die lesbare Wiedergabe einer Sprache ermöglichen

— Bsp.: die lateinische, kyrillische Schrift

b. Folge von Buchstaben, Wörtern, Sätzen, wie sie sich in einer bestimmten materiellen Ausprägung dem Auge darbietet

— Bsp.: die verblasste, kaum noch lesbare Schrift auf dem Schild

c. Druckschrift

— Bsp.: die Schrift ist leider sehr klein

d. Handschrift

— Bsp.: eine regelmäßige, krakelige, gut leserliche, lesbare Schrift

2. geschriebener, meist im Druck erschienener längerer Text besonders wissenschaftlichen, literarischen, religiösen, politischen o. ä. Inhalts; schriftliche Darstellung, Abhandlung

— Bsp.: die gesammelten Schriften (*Werke*) eines Dichters

3. (schweizerisch) Ausweispapiere, Personaldokumente

(vgl. Bibliographisches Institut 2015d; Hervorheb. i. O.)

Während die zweite und dritte Bedeutungsvariante für unsere Zwecke nicht von Interesse sind, entfaltet sich die erste gleich vierfach. In seiner grundlegenden Bedeutung (Variante 1a) bezeichnet der Begriff *Schrift* zunächst nichts anderes als ein „Inventar von Schriftzeichen“

(Dürscheid 2006, S. 19), wobei ein *Schriftzeichen*² die „kleinste segmentale Einheit des Schriftsystems“ (ebd.) darstellt. Der Begriff *Schriftsystem* bezieht sich dabei einerseits auf ein „einzelsprachliches Inventar von Schriftzeichen“ (ebd.), andererseits auf die Gesamtheit der Konventionen bzw. Regularitäten für deren sequenzielle und räumliche Anordnung. Schriftsysteme, deren Schriftzeichen sich jeweils auf die gleichen sprachlichen Einheiten beziehen, werden zu Klassen zusammengefasst, welche als *Schrifttypen*³ bezeichnet werden (vgl. Kluckhohn 2002). Die Klassifizierung von Schrifttypen ist jedoch nicht einheitlich (vgl. Coulmas 1996, S. 1381). Klassisch ist die Unterteilung in einen logographischen, syllabischen und alphabetischen Schrifttyp, während etwa neuere Ansätze Schriften auf einer Skala von rein phonetisch zu rein logographisch verorten (vgl. Robinson 2013, S. 92 ff.) oder zwischen semasiographischem (Wiedergabe von Bedeutung) und phonographischem Schrifttyp (Wiedergabe von Lautung) unterscheiden (vgl. Berkemeier 2006, S. 298). Wenn wir nun also wie im Beispiel zur Definition 1a von lateinischer oder kyrillischer Schrift sprechen, meinen wir damit genau genommen jeweils das Inventar von Schriftzeichen eines sprachspezifischen⁴ Schriftsystems (hier z. B. dem deutschen oder russischen) phonographisch-alphabetischen Schrifttyps. Allerdings wird der Begriff *Schrifttyp* auch in einer anderen Bedeutung verwendet, dann nämlich, wenn von einem *Schrifttypsystem* die Rede ist, in welchem „Typoi, d. h. Buchstabentypen, festgelegt [sind], die in systematischer Beziehung auf der Formebene zueinander stehen“ (Hasert 1998, S. 54). Man unterscheidet zwischen Druckschriftsystemen und Schreibschriftsystemen.

Die grammatische Teildisziplin, welche sich mit dem Schriftsystem einer Sprache beschäftigt, ist die *Graphematik* bzw. *Graphemik* (vgl. Kluckhohn 2002). Sie betrachtet, „wie die Schreibung als grammatisches Teilsystem organisiert ist“ (Fuhrhop/Peters 2013, S. 180) und „welche der Eigenschaften und Einheiten distinktiv [...] sind“ (ebd., S. 181). Hingegen thematisiert die *Graphetik* verschiedenste nicht distinktive sowie nicht sprachspezifische Eigenschaften, wie etwa Unterschiede zwischen unterschiedlichen Handschriften (*Chirographie*), unterschiedlichen Druckschriften (*Typographie*) und auch zwischen Hand- und Druckschriften. In ihr Untersuchungsgebiet fällt somit Schrift im Sinne der oben genannten Bedeutungsvarianten 1b und 1c. Weiterhin ist *Schrift* im Sinne von ‚Handschrift‘ (Bedeutungsvariante 1d; gemeint nicht das ‚Manuskript‘, sondern der Gegensatz zu ‚Druckschrift‘) sowohl Untersuchungsgegenstand der Graphetik als auch der *Graphologie*, welche *individuelle Handschriften* (vgl. Fuhrhop/Peters 2013, S. 185) behandelt, etwa in der in der forensischen Handschriftuntersuchung (vgl. Michel 1996) oder um „aus der Handschrift

² Der Terminus *Schriftzeichen* ist durchaus problematisch (vgl. Dürscheid 2006, S. 19). Eisenberg spricht daher von „graphematischen Grundformen“ (Eisenberg 1996, S. 1371), Coulmas (1996, S. 1380) von Graphemen (engl. *graphemes*).

³ Coulmas (1996, S. 1380) spricht hier lediglich von einer Typologie von Schriftsystemen („Typology of Writing Systems“).

⁴ Je nach Sprache, in der sie verwendet wird, weist die lateinische Schrift einige Besonderheiten auf. Als Beispiel mögen die Grapheme der deutschen Umlaute <ä>, <ö> und <ü> genügen.

Rückschlüsse auf die Persönlichkeit des Urhebers zu ziehen“ (Paul-Mengelberg 1996, S. 1049).

Während die Graphematik das *Graphem*, also die Klasse bzw. Menge von Schriftzeichen, die denselben Wert haben (sogenannte *Allographe*), zum Ausgangspunkt ihrer Betrachtungen nimmt, gehen Graphetik und Graphologie von den konkreten Realisationsformen dieser Grapheme aus, den *Graphen*⁵ (vgl. Kürschner 2003, S. 27 ff.).⁶ Handschrift wie auch Druckschrift sind also stets Produkte der praktische Umsetzungen eines konventionalisierten, letztlich jedoch abstrakten⁷ Inventars an Schriftzeichen bzw. Graphemen.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass man Schrift sowohl als Inventar von Graphemen als auch als Inventar von Graphen betrachten kann. Beim Gebrauch des Begriffs *Schrift* muss daher stets der Kontext entscheiden, welche der eingangs aufgeführten Bedeutungsvarianten jeweils gemeint ist: ein abstraktes Grapheminventar (1a) oder dessen konkrete graphetische Realisation (1b–d). Diese begriffliche Differenzierung ist deshalb interessant, da sich in der Schreibdidaktik bislang „eine starke Konzentration auf im eigentlichen Sinn graphetische Fragen wie die erforderliche Schreibmotorik [zeigt], während die graphemischen dahinter deutlich zurückblieben“ (Ehlich 1998, S. 125). Dabei erhielt man bei der Betrachtung von Schrift unter graphemischem Blickwinkel „Bewertungskriterien z. B. für die Frage, welche Ausgangsschrift zu benutzen ist“ (ebd., S. 124). Die Entwicklung eines entsprechenden Beschreibungsrasters zur systematischen Entwicklung einer Schriftformanalyse liegt zwar inzwischen in Ansätzen vor (vgl. etwa Berkemeier 2006, S. 299 ff.), wurde jedoch bis heute kaum mit Blick auf Ausgangsschriften wahrgenommen.⁸

Schrift findet ihre Anwendung im Vorgang des Schreibens, jegliches Schreiben materialisiert sich wiederum in Schrift (vgl. Coulmas 1996, S. 1380). *Schreiben* ist der Prozess, „der die Auseinandersetzung mit der Sprache in ihrer schriftlichen Erscheinungsform zum Ziele hat“ (Neuhaus-Simon 1996, S. 1240) und somit eine Form sprachlichen Handelns (vgl. Glöckel

⁵ Im Bereich der Typographie findet sich hierfür auch der Begriff *Glyphe*, mit welchem das konkrete Abbild eines oder auch mehrerer als Ligatur verbundener Graphen bezeichnet wird (vgl. Whistler et al. 2008), realisiert durch Druckverfahren oder Darstellung auf dem Bildschirm.

⁶ Die Graphematik bzw. Graphematik findet ihre terminologische Entsprechung in der Phonologie bzw. Phonematik (mit dem *Phonem* als Äquivalent zum *Graphem*), die Graphetik in der Phonetik (mit dem *Phon* als Äquivalent zum *Graph*). Diese Analogisierung ist nicht unproblematisch, da die Untersuchungsgegenstände – Schriftzeichen einerseits, Lautzeichen andererseits – gänzlich unterschiedlich sind und sich die Instrumente und Methoden der einen Disziplin nicht ohne Weiteres auf die andere übertragen lassen. Am ehesten funktioniert dies noch bei alphabetischen Schriftsystemen, wenngleich bei einer solchen Beschränkung eine ethnozentristische Sichtweise unterstellt werden kann (vgl. Ehlich 1998, S. 112 ff.).

⁷ In diese Richtung weist auch Ehlich, wenn er Graphematik als eine Theorie von Schriftform versteht: „Die Aufgabe einer *Graphematik* hingegen ist in diesem Sinn eben die Rekonstruktion der funktionsbestimmten Nutzung jener graphetisch-materialen Voraussetzungen zum Zweck der Herstellung eines Sprach-Repräsentationssystems“ (Ehlich 1998, S. 117; Hervorheb. i. O.). Ähnlich definiert auch Hasert: „Grapheme sind *sprachspezifische, graphematisch-schriftsystematische, rekonstruierbare abstrakte Kategorien*, die auf Elementen eines (Alphabet-)Schriftsystems beruhen“ (Hasert 1998, S. 55).

⁸ So ist zwar „lange bekannt, dass sich z. B. die lateinischen Zeichen u. a. in Striche, Halbkreise und ‚Spazierstöcke‘ aufteilen lassen (die alten, bekannten „Schwungübungen“ im Schreibunterricht basieren ja darauf). Eine Systematik, welche die Funktionalität der einzelnen Elementarformen innerhalb eines schriftlichen Zeichensystems herausstellt, hielt man aber bis vor einigen Jahren für nicht möglich“ (Berkemeier 2006, S. 299). Die Beschreibung rein struktureller Merkmale lateinischer Ausgangsschriften folgt teilweise unterschiedlichen Ansätzen (vgl. z. B. Blumenthal 1957, S. 6 ff.; Hasert 2006, S. 307 ff.). Für die konkreten Elementarformen der Druckschrift vgl. etwa Brückl 1995, S. 48 f., Bartnitzky 1995, S. 9 oder BY 2014, S. 317; für die der Schulausgangsschrift (SAS) vgl. BY 2014, S. 319; für die der Vereinfachten Ausgangsschrift (VA) BY 2014, S. 321.

1995a, S. 90). Je nach Definition des Schreibens und schreibdidaktischer Sichtweise werden dabei kommunikative, formal-ästhetische und graphomotorische Aspekte unterschiedlich gewichtet (vgl. Neuhaus-Siemon 1996, S. 1240). Während es beim Schreiben im weiteren Sinne um den Prozess der Textproduktion geht, interessiert man sich beim Schreiben im engeren Sinne für die „graphomotorischen Prozesse bei der Produktion schriftlicher Äußerungen“ (Molitor-Lübbert 1996, S. 1005) bzw. von Schriftzeichen. Letztere Prozesse bilden ein System der Schriftrealisationen und der Schreibbewegungen, kurz *Schriftrealisationssystem* (vgl. Abb. 1):

Ein Schriftrealisationssystem wird geregelt durch die Form- und Bewegungsbeziehungen, auf die sich Produktion und Vermittlung einer Schrift stützen. Da die Bewegungen zur chiopraktischen Erzeugung von bestimmten Schrifttypen systematisch voneinander zu unterscheiden sind und in regelhaften Beziehungen zueinander stehen, kann man die Schriftrealisationen als ein System ansehen. (Hasert 1998, S. 54; Hervorheb. i. O.)

Wichtig ist, dass sich die Auseinandersetzung mit dem Schreibprozess im engeren Sinn sich auf das Schreiben im weiteren Sinn auswirkt (vgl. Mahrhofer 2004, S. 16).

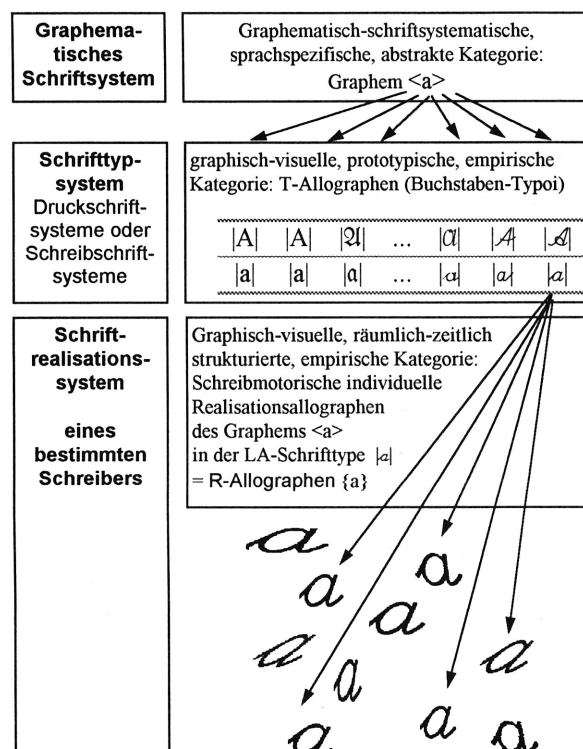


Abb. 1: Die verschiedenen Systemebenen (aus: Hasert 1998, S. 58)

1.2 Handschrift und Handschreiben

Zu den vier Faktoren, welche die *Handschrift* bzw. das *Handschreiben* ausmachen, zählen Bewegung, Formgestaltung, Schreibraum und Strich:

Durch die persönliche Schreibbewegung werden aus dem Strich die Buchstabenformen gestaltet und auf einer Fläche verteilt. Die Handschrift ist also die Auseinandersetzung

der Schreibbewegung mit einem vorgegebenen Buchstabensystem, der Schreibvorlage, auf einer Fläche mit Hilfe einer Schreibspur, nämlich dem Strich. (Paul-Mengelberg 1996, S. 1049)

Das Schreiben mit der Hand stellt aus neurowissenschaftlicher Sicht „den Ablauf routinierter graphomotorischer Bewegungen“ (Mahrhofer-Bernt 2014e, S. 32) dar. Diese Bewegungen erfordern zahlreiche Teilfertigkeiten in Bezug auf Körperhaltung, Handposition, das Greifen sowie Kleinstbewegungen von Fingern, Daumen und Arm, welche durch Übung und Training erlernt werden müssen. Daneben erfordert das Handschreiben fortgeschrittene Fähigkeiten in der visuellen Analyse der wahrgenommenen Buchstabenformen, im Verfolgen der produzierten Schreibspuren, in der kinästhetischen Differenzierung zwischen richtigen und falschen Versuchen sowie in der Integration von visueller und motorischer Information (Auge-Hand-Koordination). Die Entwicklung der meisten Teilfertigkeiten beginnt zwar zu einem großen Teil schon vor dem ersten Erlernen von Schrift, lässt dies jedoch nichtsdestotrotz als eine hoch komplexe Aufgabe für den Bewegungs- und Wahrnehmungsapparat erscheinen (vgl. Thomassen 1996, S. 1031; Marquardt et al. 2006, S. 349 ff.).

Auf dem Weg hin zu einer entwickelten Handschrift tritt „an die Stelle der einzelnen, ungenau vollzogenen Bewegung ein Bewegungszug“ (Paul-Mengelberg 1996, S. 1050), aus dem anfänglichen Strichimpuls „entfaltet sich über den Buchstaben-, Wort- und Mehrwortimpuls der Bewegungsfluß“ (ebd.). Während dieser Entwicklung nimmt die Geschwindigkeit zu bei gleichzeitiger Abnahme des Schreibdrucks, dem „Symptom willentlicher Anstrengung“ (ebd.). Bewegungsroutine stellt sich ein, die den Schreibvorgang weitgehend automatisiert geschehen lässt. Es wird vermutet, dass in der Phase der zunehmenden Verselbstständigung der Schreibbewegungen „motorische Abläufe („Engramme“) gespeichert werden, die es erlauben, bekannte Wörter aus der ‚motorischen Erinnerung‘ heraus zu schreiben“ (Topsch 2005, S. 103).⁹ Rechts- und Linkshänder weisen beim Schreibvorgang einen unterschiedlichen Bewegungsablauf auf:

Wir schreiben abduzierend, d. h. von der Körpermitte nach außen. So entspricht eine leichte Rechtsschräglage beim Rechtshänder und eine Linksschräglage beim Linkshänder der natürlichen, lockeren Bewegung von Hand und Handgelenk. (Paul-Mengelberg 1996, S. 1050)

Aber auch unabhängig von der Händigkeit ist die Schreibbewegung wie jedes organische Leben einmalig und individuell, eben da sie Leistung des lebendigen Organismus ist (vgl. Paul-Mengelberg 1996, S. 1050). Dasselbe trifft folglich auch auf die Handschrift zu, zwangsläufig ist sie für „Möglichkeiten des persönlichen und individuellen Ausdrucks“ (Schorch 2006a, S. 289) nicht nur offen, sondern geradezu durch einen solchen charakterisiert (insofern ist sie auch Gegenstand der Graphetik und nicht der Graphematik, vgl. Abschnitt 1). So kann

⁹ Hierfür finden sich in der Literatur unterschiedliche Bezeichnungen, welche jedoch im Grunde dasselbe meinen, etwa *Bewegungsformel* (Arthur und Erwin Kern), *Bewegungsmuster* (Kurt Wawel), *schreibmotorisches Gedächtnis* (Wolfgang Menzel) oder auch *kinetische Melodie* (Alexander Luria) (vgl. Topsch 2005, S. 103; Ossner 2015, S. 15).

Handschrift definiert werden als „die einem Menschen eigene, für ihn charakteristische Schrift, die er, mit der Hand schreibend, hervorbringt“ (Bibliographisches Institut 2015c) oder auch als „die mit der Hand geschriebene Schrift einer bestimmten Person mit einem je individuellen Schriftbild“ (Hecker 2015). Anzumerken bleibt, dass die Begriffe *Handschrift* bzw. *Handschriften* in der Literatur meist nicht differenziert verwendet werden, was mitunter jedoch problematisch sein kann, da ein willkürliches Austauschen beider Begriffe die in Abschnitt 1 dargestellte semantische Abgrenzung von Schreiben (als Prozess) und Schrift (als materielles Ergebnis dieses Prozesses) verschleiert.

Das Schreiben mit der Hand stellt nicht nur einen motorisch-technischen, sondern auch einen emotiven Prozess dar, der vom eigenen Erfahrungswissen und von persönlichen Ansichten gleichermaßen geprägt ist. Sowohl im Vorgang des Handschreibens als auch bei der Bewertung von Handschriften müssen verschiedene Prioritäten gegeneinander abgewogen werden (für nachfolgende Punkte vgl. Sassoon 2005, S. 3 f.):

- Vorrangige Bedeutung hat das Abwägen zwischen Klarheit des Schriftbildes und Geschwindigkeit des Schreibens. Je schneller man schreibt, desto weniger lesbar ist das Ergebnis im Allgemeinen. Manchmal ist jedoch die Schreibgeschwindigkeit wichtiger als ein schönes Schriftbild – und umgekehrt.
- An zweiter Stelle steht das Abwägen zwischen den Bedürfnissen von Leser und Schreiber, welche durchaus unterschiedlich sein können. Dies betrifft im Fall des Lesers die Anforderungen an das wahrnehmende Auge, im Fall des Schreibers die bequeme Haltung der Schreibhand (besonders beim schnellen Schreiben). Daneben geht es um ein Abwägen zwischen dem Bedürfnis des Schreibers, genug zu Papier zu bringen und gleichzeitig dem Gedankenfluss zu folgen, und der Erwartungshaltung des Lesers, ein sauber geschriebenes Schriftstück vorgesetzt zu bekommen.
- Weiterhin muss der Schreiber zwischen Formschönheit und praktischen Überlegungen abwägen, was meist auf Kosten der Länge oder des Inhalts geht. Konkret kann es hierbei um die Balance zwischen Geschmack oder Forderungen des Lesers und Schreibers gehen oder auch nur um den Wunsch des Schreibers nach ästhetischer Präsentation.
- Auch das Schreiben lernende Kind muss bereits zwischen unterschiedlichen Prioritäten abwägen: Einerseits ist das Üben der für das Schreiben zu erlernenden motorischen Fertigkeiten zeitaufwändig und beansprucht größte Konzentration und Aufmerksamkeit, andererseits sieht sich das Kind sowohl mit der Forderung der Lehrkraft als auch dem eigenen Bedürfnis nach kreativem Schreiben konfrontiert.

1.3 Druckschrift und Schreibschrift

Druckschrift ist zunächst eine „Schriftart für den Druck, die bestimmte Typen und Schriftgrade verwendet“ (Bibliographisches Institut 2015a). Aus dieser Definition ist ersichtlich, dass

Druckschriften, wie man vielleicht gemeinhin annehmen mag, keineswegs alle gleich sind (vgl. Ossner 2006, S. 136) – ebenso wie Handschriften materialisieren sie sich in der Aneinanderreihung von Graphen¹⁰. Daneben kann Druckschrift aber auch mit der Hand geschrieben werden, sie ist dann Handschrift, „die Druckbuchstaben nachahmt“¹¹ (Bibliographisches Institut 2015a). In der Schreibdidaktik spricht man in diesem Zusammenhang auch vom *Schreibdrucken* bzw. von *Schreib-Druckschrift* (vgl. z. B. Topsch 2005, S. 114 und 120; Bartnitzky 2014a, S. 16).

Eine weitere Form der Handschrift ist die *Schreibschrift*, deren eindeutige Definition sich jedoch schwieriger gestaltet. Während sie im Duden Online-Wörterbuch als „(mit der Hand geschriebene) Schrift, bei der die einzelnen Buchstaben der Wörter unmittelbar aneinanderhängen“ (Bibliographische Institut 2015b) definiert wird, bezeichnet sie Hecker als „jede mit der Hand geschriebene Schrift, die einzelne Buchstaben oder Buchstabengruppen in der Schreibbewegung verbindet – unabhängig davon, ob der Schreibfluss auf dem Papier sichtbar ist oder nicht“ (Hecker 2015). Hasert versteht unter *Schreibschrift* verbundene kursive Schrift (vgl. Hasert 1998, S. 54). Laut Grünewald unterscheidet sich die Schreibschrift von der Druckschrift am auffallendsten „durch den Verbindungsstrich“ (Grünewald 1995, S. 57). Ähnlich erklärt auch Tost:

Charakteristisch für Schreibschriften sind – wenn auch nicht durchgängig, so doch häufig – einzügige Verbindungen. (Tost 1992, S. 9)

Brückl liefert folgende kindgemäße Erklärung:

„Wenn der Vater schreibt, hat er nicht Zeit, so langsam zu malen wie wir, da muß es schnell gehen, ohne Absetzen in einem Zuge.“ (Brückl 1995, S. 54)

An dieser Stelle ist zunächst festzuhalten, dass gemeinhin zwischen unverbundenen und verbundenen Schriften unterschieden wird. Beide unterscheiden sich laut Topsch „per Definition durch die schreibmotorische Verknüpfung der Einzelbuchstaben“ (Topsch 2005, S. 123), wobei hier unausgesprochen bleibt, ob die „schreibmotorische Verknüpfung“ stets sichtbar auf dem Papier stattfinden muss (durch ein unmittelbares Aneinanderhängen der Buchstaben im Schriftbild, wie es die Duden-Definition suggeriert) oder durch ein kurzes Absetzen der Stiftspitze bei fortdauerndem Bewegungsfluss der Schreibhand unsichtbar bleiben kann, um eine Schrift als verbunden bezeichnen zu können. Letztlich ist dies abhängig davon, ob Schrift, das Geschriebene, nur als Produkt angesehen wird oder ob auch dessen Entstehungsprozess berücksichtigt wird:

Gemeinhin wird Schrift lediglich als Schreibspur in dem Sinne verstanden, dass das Ergebnis geschriebener Zeichen als Spur bezeichnet wird. Wenn wir die der Schreibspur

¹⁰ In der Typographie wird statt *Graph* meist der Begriff *Glyphe* verwendet.

¹¹ Duden definiert hier eigentlich „Schreibschrift, die Druckbuchstaben nachahmt“. Die Verwendung des Begriffes *Schreibschrift* ist in diesem Zusammenhang jedoch nicht unproblematisch, da er, wie die nachfolgenden Ausführungen zeigen, mehrdeutig ist.

zu Grunde liegenden Bewegungen berücksichtigen, so müssen wir Schreibbewegungen als Bewegungen auf der Schreiboberfläche und Bewegungen über der Schreiboberfläche betrachten. (Hasert 1998, S. 149)

Die Unterscheidung zwischen unverbundener und verbundener Schrift müsste daher immer auch eine Frage der Schriftrealisation sein. Wenn also Schreibschrift als verbundene kursive Schrift definiert wird, wie es Hasert tut, dann muss neben dem Schriftbild auch der motorische Schreibvorgang mit in Betracht gezogen werden. Und dieser vollzieht sich typischerweise nicht ausschließlich auf dem Papier:

Mittels moderner computergestützter Aufnahme- und Analysemöglichkeiten von Schreibbewegungen lässt sich sehr gut veranschaulichen, dass jede Schreibbewegung in der Luft weitergeführt wird. Auch wenn der Stift keine Spur auf dem Papier hinterlässt, führt die Hand die Bewegung in der Luft fort. Eine verbindende Bewegung besteht also auch, wenn auf dem Papier keine durchgehende Strichspur zu sehen ist. Entsprechend könnten unverbundene Druckbuchstaben als in der Luft verbundene Schriftzeichen verstanden werden. (Mahrhofer-Bernt 2014e, S. 34)

Aus diesem Grunde kann man die Unterscheidung von unverbundenen und verbundenen Schriften als problematisch ansehen. Abhilfe kann etwa die Verwendung des Begriffs der *Schreibspur* schaffen:

Es gibt eigentlich keine „verbundenen“ und „unverbundenen“ Schriften, sondern nur Schriften mit oder ohne auf dem Papier realisierte Schreibspuren. Die „Sprünge“ zwischen den Einzelbuchstaben eines Wortes sind, ebenso wie die gespurten Verbindungslinien, ebenfalls als Schreibbewegungen anzusehen, nur dass sie eben keine Spur hinterlassen. (Menzel 2014, S. 137)

Festhalten lässt sich an dieser Stelle, dass sich die Duden-Definition von *Schreibschrift* eher auf das Schriftbild bezieht, während Hecker in seiner Definition auch den Schreibvorgang mit in den Blick nimmt (vgl. auch Hecker 2010, S. 10). Unter einer solchen Maßgabe sind auch Schriften ohne eine durchgehend sichtbare Schreibspur als (teilverbundene) Schreibschriften zu bezeichnen.¹² Der Schrifttyp *Schreibschrift* ist dann stets im Zusammenhang mit seiner schreibmotorischen Realisierung zu sehen, was bei Haserts Definition jedoch unausgesprochen bleibt. Da nun weiterhin „die schrifttypenspezifische Buchstabenform eine Kategorie ist, die einen ideal- bzw. prototypischen Charakter hat und die schreibmotorische Realisierung eine individuelle, situationsspezifische, die in ihrer zeitlichen Umsetzung und Dynamik sehr stark variieren kann“ (Hasert 1998, S. 59), ist Schreibschrift deshalb auch „keine Normschrift oder Schönschrift-Vorlage, sondern Gebrauchsschrift“ (Hecker 2015). Dies zeigt auch ein Blick auf den geschichtlichen Entstehungszusammenhang:

¹² Zumal lässt sich hier die Frage stellen, ob nicht auch im Schriftbild verbundene Schriften in Wirklichkeit teilverbunden sind. Nur weil sie eine durchgängig sichtbare Schreibspur aufweisen, muss dies nicht zwangsläufig heißen, dass beim Schreiben nicht auch die Hand zur Entspannung kurzzeitig abgesetzt wurde, um dann an derselben Stelle fortzufahren. So schreibt etwa Bartnitzky: „Gleiches geschieht auch bei Schriften, die jeden Buchstaben im Wort miteinander verbinden, weil auch hierbei das ganze Wort nicht ‚in einem Zug‘ geschrieben wird, sondern die Schreiber zwischendurch intuitiv innehalten oder absetzen, um zu entspannen“ (Bartnitzky 2010a, S. 8).

Verbundene Schriften sind kurrente Schriften und als zügige Schriften aus unverbundenen Schriften entstanden. (Hasert 2006, S. 309)

Wie schon ausgeführt, entstanden verbundene Schriften durch eine flüssige, schnelle Kurrentschrift¹³; daher sind sie leicht rechtsgeneigt. Dabei wurden die Buchstaben vereinfacht und miteinander verbunden, sodass sich ein Absetzen nach jedem Buchstaben erübrigte. Der Stift blieb auf der Schreibunterlage. Verbindungen werden durch Ab- und Aufstriche an Buchstaben geschaffen. Diese sind also nicht Teil des Buchstabens, sondern das Ergebnis kurrenten Schreibens. (Ossner 2006, S. 139)

Die dargestellte Problematik des Begriffspaars *unverbunden/verbunden* mag eine Erklärung dafür liefern, dass der Begriff *Druckschrift* zwar gemeinhin dem der *unverbundenen Schrift* gleichgesetzt wird,¹⁴ *Schreibschrift* jedoch nicht (bzw. nicht mehr) mit derselben Selbstverständlichkeit dem der durch eine sichtbare Schreibspur *verbundenen Schrift* (vgl. etwa Ossner 2006, S. 136 und 143). Dies mag auch mit der Tatsache zusammenhängen, dass der Begriff *Schreibschrift* noch in einer weiteren Bedeutung Verwendung findet, was im Folgenden einige Beispiele verdeutlichen mögen:

Damit ist die Druckschrift eine Schreibschrift, die erste, die Kinder oft schon vor der Schule verwenden und die erste, die in der Schule vermittelt und täglich gebraucht wird. (Bartnitzky 2005, S. 9)

Im Anfangsunterricht lernen sie [die Kinder; R. S.] deshalb seit den achtziger, neunziger Jahren nacheinander zwei Schreibschriften: zuerst die an der Druckschrift orientierte Schrift, dann die normierte Ausgangsschrift. (Bartnitzky 2014a, S. 17)

Beide Male wird der Begriff *Schreibschrift* funktional verstanden, was seinem wörtlichen Sinn ‚Schrift zum Schreiben‘ gleichkommt (als Gegensatz zu *Leseschrift* – ‚Schrift zum Lesen‘). Zweites Beispiel:

Die Druck- oder Schreibschrift ist als flüssige Schreibschrift leicht geneigt. (Hasert 2006, S. 310)

Hier wird der Terminus *Schreibschrift* in gleich zwei Bedeutungsvarianten gebraucht, zunächst als Gegensatz zur unverbundenen Druckschrift – gemeint ist also eine verbundene (Hand-)Schrift –, sodann wie im vorangegangenen Zitat unter funktionaler Perspektive. Drittes Beispiel:

Unbestritten ist dabei, dass die Druckschrift nicht nur die Erstlese-, sondern auch die Erstschreibschrift ist, unbestritten ist aber auch, dass darauf aufbauend die Kinder eine verbundene Schrift erlernen [...]. (Gadow 2005, S. 13)

¹³ Der Begriff *Kurrentschrift* bzw. *Kurrent* (von lat. *currere* ‚laufen‘) kann im weitesten Sinne als Synonym für eine schnelle Hand- bzw. Gebrauchsschrift benutzt werden. Im engeren Sinne ist damit jedoch ein spezifischer Schreibschriftstil des lateinischen Schriftsystems gemeint, der sich aus der gotischen Kursive entwickelt hat und in Deutschland bis zur Ablösung durch die Sütterlin-Schrift verbreitet war (vgl. Herrmann 2014, Braun 2015, S. 8 f. sowie Abschnitte 1.2.1 und 1.2.3 der vorliegenden Arbeit).

¹⁴ Nicht so jedoch Brügelmann, für den es auch eine „(teilverbundene) Druckschrift“ (Brügelmann 2015, S. 1) gibt.

Auch hier ist der funktionale Aspekt gemeint, wobei die Erweiterung zu *Erstschrift* letztlich gleichbedeutend ist mit den Termini *Erstschrift* bzw. *Anfangsschrift* (vgl. Abschnitt 1.4).

Zusammenfassend können dem Begriff *Schreibschrift* also mindestens¹⁵ zwei unterschiedliche Bedeutungen zugeschrieben werden. Er steht für

1. eine Schrift, die man schreibt als Gegensatz zur Leseschrift (funktionaler Aspekt);
2. eine im Schriftbild (mit Schreibspur) bzw. im Schreibvorgang (ohne Schreibspur) verbundene Schrift (formaler Aspekt).

1.4 Ausgangsschrift und Norm

Ähnlich den „Buchabschriftschriften“ (Fuhrhop/Peters 2013, S. 184) vor Erfindung des Buchdrucks, den Computerschriften, die eine Handschrift imitieren und der von Hand realisierten Schönschriften stellen Ausgangsschriften *idealisierte Handschriften* dar (vgl. ebd.). Gebräuchlich sind verschiedene Bezeichnungen: *Ausgangsschrift*, *Erstschrift*, *Anfangsschrift* oder *Schulschrift*,¹⁶ welche in der Literatur teils synonym, teils differenziert verwendet werden (vgl. z. B. Blumenthal 1957; Neuhaus-Siemon 2006, S. 1241; Ossner 2006, S. 140 ff.; Schorch 1995; Topsch 2005, S. 113 ff.; Hasert 2006, S. 307 ff.). Grundsätzlich bedeuten sie, dass mit ihnen „das Schreiben erlernt werden sollte“ (Ossner 2006, S. 141) bzw. erlernt wird. Dabei bezieht sich die Bezeichnung *Ausgangsschrift* eher auf die Funktion, *Anfangs-* bzw. *Erstschrift* eher auf den Zeitpunkt des Auftretens in der Phase des Schrifterwerbs:

Mit „Ausgangsschrift“ ist, im Gegensatz zum „Duktus“¹⁷, gemeint, daß das vorgeschlagene Schriftalphabet veränderbar ist und eine Weiterentwicklung zur persönlichen Handschrift erlaubt. Mit „Anfangsschrift“ wird die Schriftart bezeichnet, mit der die Kinder – spontan oder im Anfangsunterricht – zu schreiben beginnen. (Schorch 1995, S. 118)

Der Begriff *Schulschrift* verweist dagegen auf den Kontext, in dem er angewendet wird, also die Schule.

Grundsätzlich können *Ausgangsschrift* und *Schulschrift* verstanden werden als „entwicklungs- und ausbaufähige Ausgangsformen“ (Schorch 1995, S. 106) in Form von „Schreib- und Schriftvorlagen, die in den Schulen als Orientierungsgrundlage für eine schulisch vermittelte Handschrift gelten“ (Hasert 2006, S. 307). Ihre Aufgabe ist es, „in die Handschrift

¹⁵ Darüber hinaus kann der Begriff *Schreibschrift* im Druckwesen auch für eine Druckschrift stehen, die einer mit der Hand geschriebenen Schrift nachgebildet ist (vgl. Bibliographisches Institut 2015c). Mitunter findet sich dafür auch die Bezeichnung *Schwungsschrift*, welche im eigentlichen Sinne jedoch eine von digitalen OpenType-Zeichensätzen angebotene Schriftvariante meint, bei der bestimmte Buchstaben mit verlängerten Zierstrichen versehen werden. Unter dem hier verfolgten Fokus ist beides nicht von Interesse.

¹⁶ Mitunter ist auch der Begriff *Schulausgangsschrift* anzutreffen (etwa in Braun 2015, S. 8), was jedoch verwirrend sein kann, da er eigentlich eine spezielle Ausgangsschriftvariante bezeichnet, die 1968 in der ehemaligen DDR eingeführt wurde und auch heute noch in einigen Bundesländern gültig ist (vgl. Abschnitt 1.2.4).

¹⁷ Eine *Duktusschrift* ist eine stark an die Form der Buchstaben und deren Verbindung gebundene Handschrift (vgl. Schorch 2006a, S. 289, Beinert 2015 sowie Abschnitt 1.2.1 der vorliegenden Arbeit).

einzuführen und eine flüssige, lesbare Verkehrsschrift vorzubereiten“ (Ossner 2006, S. 142), ihr Ziel, „dem Kind eine erste Orientierungshilfe zu bieten und gleichzeitig möglichst viel Freiraum für die Entwicklung einer persönlichen Handschrift zu lassen“ (Mahrhofer 2004, S. 176). Zu ihren Kriterien zählen „nicht nur die üblichen Gesichtspunkte der Ästhetik, der Physiologie und der Schreibtechnik, der Zweckmäßigkeit und der Werkzeugentsprechung, des Schwierigkeitsgrades für den Schulanfänger, sondern auch ihre *Entwicklungsfähigkeit und die Anfälligkeit für Entartungen*“ (Glöckel 1981, S. 57; Hervorheb. i. O.). Da es unmöglich ist, allen Aspekten gleichermaßen gerecht zu werden, muss jede Ausgangsschrift „Entscheidungen treffen und Kompromisse schließen“ (ebd., S. 60).

Ist in der Literatur die Rede von Ausgangsschriften, so sind damit zuweilen nur die verbundenen Schriftvorlagen gemeint, welche ursprünglich als *Erstschriften* konzipiert waren, so wie es auch die Bezeichnung *Ausgangsschrift* signalisiert: Schriften, von denen der Schreibunterricht seinen Ausgang nimmt (vgl. Schröder-Lenzen 2013, S. 164 sowie auch Abschnitte 2.3 und 2.4 der vorliegenden Arbeit). Da die verbundenen Ausgangsschriften heute aber zumeist erst nach Abschluss des Druckschriftlehrgangs eingeführt werden, ist auch die unverbundene Druckschrift, die vereinzelt sogar ausschließlich gelehrt wird (vgl. Abschnitt 3.2), als Ausgangsschrift zu bezeichnen. Deutlich wird dieser Umstand in folgender Definition:

Ausgangsschrift ist eine von der Schule vorgegebene Norm im Sinne eines verbindlichen Vorbildes (eine „Vor-Schrift“ also) für den Anfang („Ausgang“) des Schreibenlernens. Die einzige Ausgangsschrift in der eigentlichen Bedeutung des Wortes ist heute – die Druckschrift! (Hecker 2015)

Dies bedeutet gleichzeitig auch, dass jede als *Ausgangsschrift* bezeichnete Schrift heute *Erst-* bzw. *Anfangsschrift* sein kann, es aber nicht sein muss – sie ist dann „Sekundärschrift“ (Weinhold 2005, S. 7). Umgekehrt ist eine Erst- bzw. Anfangsschrift immer dann auch Ausgangsschrift, wenn sie sich an einer Schreib- bzw. Schriftvorlage orientiert.¹⁸

Die Frage, ob Ausgangsschriften eine *Normvorgabe* im Sinne einer möglichst exakt zu erreichenden Schriftvorlage darstellen (also als *Zielschriften* aufzufassen sind) oder im Sinne einer Richtlinie nur die Grundlage für eine *Normorientierung* bilden, wird in der didaktischen Literatur zum Teil unterschiedlich ausgelegt. Die im Folgenden aufgeführten Zitate mögen dies beispielhaft verdeutlichen:

Wenn es um das Werden der Schulschrift geht, so denkt man zunächst an die Schulvorlagen, die als Ausgangsschrift für die Schulanfänger dienen und mehr oder weniger als Norm für die Schriften der Erwachsenen gelten sollte. (Glöckel 1981, S. 57)

Überlegungen zur Uniformität handgeschriebener Schriften im schulischen Feld stehen eng im Zusammenhang mit Forderungen zu einer Anpassung an die Ausgangsschrift als Normschrift. So sollten alle Schüler zu einer einheitlichen Handschrift hingeführt werden,

¹⁸ Hier könnte man die berechtigte Frage stellen, wie Anfangs- bzw. Erstschriften aussehen sollen, die sich nicht an einer Vorlage orientieren. Meines Erachtens wäre dies jedoch dann der Fall, wenn sie lediglich Schrift nachahmen, wie dies etwa bei Kritzelschriften der Fall ist.

die mit der Ausgangsschrift im Sinne einer Norm möglichst weitgehend übereinstimmt. (Mahrhofer-Bernt 2014e, S. 33)

Ein verbreitetes Mißverständnis unterstellt, „Ausgangsschriften“ seinen Schriften, von denen Anfänger, sich selbst überlassen, „ausgehen“ können. (Schniewind 1995c, S. 55)

Die Buchstaben der „Lateinischen Ausgangsschrift“ bleiben weiterhin die Normen für eine zu erlernende Schrift. Dann muß diese Schrift jedoch nicht als „Ausgangs-“, sondern als „Zielschrift“ angesehen werden [...]. (Menzel 1981, S. 140)

Zwei gewichtige Gründe sprechen jedoch gegen diese Idee des Zielalphabets, das bisweilen auch unter dem falschen Signum des Ausgangsalphabets propagiert wird. (Lockowandt/Honneger-Kaufmann 1981, S. 99)

Mit dem Begriff „Ausgangsschrift“ soll gerade betont werden, dass es sich nicht um eine Ziel- oder Normschrift handelt, sondern um eine (mehr oder weniger brauchbare) Grundlage zur Entwicklung einer individuellen Handschrift. (Mai/Marquardt 1998, S. 96)

Eine Auslegung von Ausgangsschrift als Norm- bzw. Zielschrift scheint dabei vor allem aus der schulischen Praxis herzuführen:

Unter didaktisch-methodischem Gesichtspunkt ist besonders problematisch, dass im Verständnis vieler Lehrender häufig die Ausgangsschrift als Form einer Zielschrift missverstanden wird. Die Schriftformen werden allzu häufig als Normschriften gelehrt. Ziel ist jedoch in jedem Fall eine flüssige, lesbare, auch weiter entwickelbare persönliche Handschrift. (Hasert 2006, S. 316)

Die hier an wenigen Beispielen aufgezeigte Diskussion zeigt meines Erachtens eine problematische Vermengung von Begrifflichkeiten, die kaum zu einer Klärung beiträgt.¹⁹ Einmal wird Ausgangsschrift aufgefasst als Orientierungsgrundlage, ein andermal als verbindliche Norm im Sinne einer Zielschrift, ein weiteres Mal als erste Schrift im Prozess des Schrifterwerbs (dies scheint die eigentliche Bedeutung des Begriffs). Gemeinsam ist allen Auslegungen lediglich, dass sie sich auf eine besondere Form von Schrift beziehen, die in der Phase des Schreibenlernens Anwendung findet. Wenn eine Ausgangsschrift nun nicht Zielschrift ist, dann ist sie Übergangsschrift zur eigenen Handschrift, wenn sie nicht Übergangsschrift ist, dann ist sie Erst- bzw. Anfangsschrift. In allen Fällen aber bleibt sie immer dann Normschrift, wenn ihre Schreibvorlage vorgegeben ist – egal ob in ihr eine Orientierungsgrundlage gesehen wird oder eine Zielschrift. Gleichzeitig sollte dabei nicht aus den Augen verloren werden, dass die eigentliche Norm beim Schreiben als Anwenden von Schrift letztlich eine ganz andere ist, nämlich das zugrunde liegende Schriftsystem mit seinen Graphemen, das sich graphetisch (typographisch, chirographisch und kalligraphisch) auf vielfältigste Art und Weise darstellt.

¹⁹ Dies bemängelt auch Mahrhofer: „Der Begriff der Ausgangsschrift wird im alltäglichen fachwissenschaftlichen Gebrauch sehr häufig verwendet, ohne sich der ursprünglichen Bedeutung klar geworden zu sein“ (Mahrhofer 2004, S. 149).

2. Vom Duktus zur Norm. Schrift und Schreiben im Rückblick

Wie ist es zu erklären, dass Ausgangsschriften heute zum Teil als Orientierungsgrundlage, zum Teil als zu erreichende Zielschriften angesehen werden? Ein paläographischer wie schreibdidaktischer Blick in die Vergangenheit soll im Folgenden bei der Erörterung dieser Frage weiterhelfen.

2.1 Die Entwicklung bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts

Die von uns heute verwendete lateinische Schrift ist ihrem Typ nach eine Alphabetschrift. Wenngleich unklar ist, wie und warum das alphabetische Prinzip Einzug in die Schrift nahm (vgl. Robinson 2013, S. 109), so besteht doch Klarheit darüber, dass es erstmalig in der griechischen Schrift Anwendung fand. Die Griechen benutzten für Vokale ebenso Buchstaben, wie es in der phönizischen Schrift, dem direkten Vorläufer des griechischen Alphabets, nur für die Konsonanten der Fall war. Aus einer Variante des griechischen Schriftsystems, dem euböischen Alphabet, ging – mit einem Umweg über die Etrusker – das lateinische Alphabet hervor (vgl. ebd., S. 123). Die Schreibformen, die bei den alten Römern in Gebrauch waren, sind Grundlage und Ausgangspunkt der abendländischen Schriftentwicklung. Älteste Form der lateinischen Schrift stellt die sogenannte *Römische Kapitale* (*Capitalis*) dar (vgl. Abb. 2), die erstmalig auf römischen Denkmälern des 6. oder 5. vorchristlichen Jahrhunderts zu finden ist (vgl. Sturm 1961, S. 9). Bis zum Beginn der römischen Kaiserzeit bestand sie aus 23 Versalien bzw. Majuskeln (ohne unser heutiges <J>, <W> und <U>). Trotz ihrem vorwiegend epigraphischen Charakter, lassen sich auch hier schon schwungvollere und etwas flüchtigere Schreibformen ausmachen, welche bereits die Verwendung der *Capitalis* als Gebrauchsschrift erkennen lassen. In den ersten Jahrhunderten unserer Zeitrechnung wandelte sich die *Capitalis* mehr und mehr zu einer flüchtigeren Kurrentschrift, der *Römischen Kursive* (vgl. Abb. 2), deren Hauptmerkmal die Schrägstellung senkrechter und teilweise auch waagerechter Striche ist. Ihr Wesenszug ist, „daß die Buchstaben jeweils mit dem vorangegangenen in Verbindung stehen und mit dem nachfolgenden Verbindung suchen“ (ebd., S. 123). Dies ist nicht zuletzt auf Unterschiede im verwendeten Trägermaterial – bei der Kursive meist Papyrus – und Schreibgerät zurückzuführen:

Zudem bewirkte die Anpassung an den Schreibstoff und das Schreibwerkzeug allmählich eine Wandlung der Schrift nicht nur im Duktus, sondern auch in der Formgebung der einzelnen Buchstaben in der Weise, daß das Zweilinienschema der Kapitale (Majuskelschrift) sich nach und nach zu einem vierlinigen Zeilensystem für Buchstaben mit verschiedener Größe (Minuskelschrift) veränderte. (Sturm 1961, S. 12)

Aus dieser Entwicklung heraus ist auch das Bestreben zu erklären, die Buchstaben vermehrt untereinander zu verbinden (vgl. ebd. S. 13).

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V X
 A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V Y
 A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V X
 A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U X
 a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u x

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U X
 a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u x
 a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u x
 a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u x

Abb. 2: Römische Kapitale (links) und Römische Kursive (rechts) (aus: Sturm 1961, S. 122 f.)

Die römische Kursive wurde zumeist als Urkundenschrift verwendet, während vom 4. bis zum 8. Jahrhundert als Buchschrift vorwiegend die sogenannte *Unziale* in Gebrauch war (vgl. Abb. 3), welche sich von der Capitalis „im wesentlichen durch die kräftige Rundung der vorher geraden Schäfte der einzelnen Buchstaben“ (ebd., S. 15) unterscheidet. Aus ihr entwickelte sich gleichzeitig zur Kursiven als weitere Gebrauchsschrift die *Halbunziale* (vgl. Abb. 3). Ihr Kennzeichen ist die Ausbildung der Ober- und Unterlängen, wodurch sie „den endgültigen Übergang vom zweiliniigen zum vierliniigen Schriftsystem“ (ebd., S. 17) vermittelt.

DISILLORUMIN
 INMUNDIUM
 CONTUMELIOSA

RUMSOTECRATULANTMUNI
 TRINGATINIUMIA'Nihil extraor
 uel super in dictum placet

Abb. 3: Unziale (links) und Halbunziale (rechts) aus dem 7. Jahrhundert (aus: Sturm 1961, S. 16 und 19)

Mit der Herausbildung des Reichs Karls des Großen gegen Ende des 8. Jahrhunderts entstand die *Karolingische Minuskel* (vgl. Abb. 4), welche im Gesamtablauf der abendländischen Schriftentwicklung eine „epochale Stellung“ (ebd., S. 24) einnimmt und in diesem Sinne auch „die Schrift der ältesten Denkmäler der deutschen Sprache“ (ebd., S. 26) darstellt. Gleichzeitig war sie in ihrer Anwendung universal:

[...] sie kam als Buchschrift ebenso in Gebrauch wie als Urkundenschrift und selbst zu geschäftlichen Aufzeichnungen des täglichen Lebens. Mit ihr verschwand der Dualismus zwischen Buch- und Bedarfsschrift. (Sturm 1961, S. 26)

æ b c d e f g h i l m n o p q r s t u v x
 u a b c d e f g h i l m n o p q r r r r r x
 u b c d e f g h i l m n o p q r s t u
 æ a b c d e f g h i l m n o p q r s t u v x
 a b c d e f g h i l m n o p q r s t u v

a b c d e f g h i l m n o p q r s t u v w z
 a b c d e f g h i l m n o p q r s t u v w z
 a b c d e f g h i l m n o p q r s t u v w z
 a b c d e f g h i l m n o p q r s t u v w z
 a b c d e f g h i l m n o p q r s t u v w z
 O M a b c d e f g h i l m n o p q r s t u v w x y z

a b c d e f g h i l m n o p q r s t u v w x y z
 a b c d e f g h i l m n o p q r s t u v w x y z
 a b c d e f g h i l m n o p q r s t u v w x y z
 a b c d e f g h i l m n o p q r s t u v w x y z
 a b c d e f g h i l m n o p q r s t u v w x y z
 a b c d e f g h i l m n o p q r s t u v w x y z

Abb. 4: Karolingische Minuskel (aus: Sturm 1961, S. 124)

Abb. 5: Gotische Minuskel (links) und gotische Kursive (rechts) (aus: Sturm 1961, S. 126 f.)

Die Karolingische Minuskel trägt deutlich die Grundformen des uns heute vertrauten Kleinalphabetes in sich und vollendete sich in der romanischen Schrift des 9. bis 12. Jahrhunderts. Auf sie folgt mit den gotischen Schriftformen des 13. bis 15. Jahrhunderts (*gotische Minuskel* und *gotische Kursive*; vgl. Abb. 5) ein neuer Entwicklungsabschnitt im Wandel der Schrift. Ihr Duktus ist von der sogenannten Brechung bestimmt. Während die Karolingische Minuskel als „Grundzug die Rundung (und damit das horizontale Schriftprinzip) bevorzugte, tritt nun eine Streckung und gerade Aufrichtung der Schäfte in Erscheinung“ (Sturm 1961, S. 40). Die künstlerisch ausgeprägte Form der gotischen Buchminuskel ist zunächst auch die Vorlage für die Lettern des ab dem Jahr 1450 sich ausbreitenden Gutenbergschen Buchdruckverfahrens mit beweglichen Lettern (vgl. ebd. S. 64). Unter dem Einfluss der Renaissance zeigt sich in frühen Drucken wiederholt „die Mischung von ganz oder noch teilweise im Gotischen beharrenden Kleinbuchstaben mit ausgesprochen lateinischen Majuskeln“ (ebd.). Dies war auch die Vorlage für die gebrochenen Schriften *Schwabacher* (Ende 15. Jahrhundert) und *Fraktur* (Anfang 16. Jahrhundert) (vgl. Abb. 6). Schon bald hielt allerdings die sogenannte (*Renaissance*-) *Antiqua* Einzug im Druckwesen (vgl. Abb. 7), die Mischung von Karolingischer Minuskel und römischer Kapitale (in der Didaktik daher auch als *Gemischt-Antiqua* bezeichnet, vgl. Bartnitzky 2005, S. 5). Ein Grund für ihre rasche Verbreitung in ganz Europa war, dass die Antiqua die der gotischen Schrift eigene Verschmelzung von Buchstaben nicht kennt und somit eine mechanische Normierung

ermöglichte. Da sie in ihren Stilelementen aber unorganisch war – anders als in den gebrochenen Schriften besteht kein einheitlicher Stilzusammenhang zwischen Groß- und Kleinbuchstaben –, wurde im Druck auch eine kursive Form eingeführt (vgl. Abb. 7), in der wiederum „die Wurzeln unserer heutigen lateinischen Schreibschrift“ (ebd., S. 69) liegen.

**Vil verthün vnd wenig haben
Zeigt argfwenig diſe knaben
Zu vnd vil dy ſtreſſlich ſein
Dadurch ſy kómen offt in pain.**

**SArumb bedeneſt Omenschen kind
Was entlich ſolgauff deine ſünd/
Den ſtrengen Richter weiſtu wol/
Der ſchier zum grichte kónnen ſoll.**

Abb. 6: Schwabacher Drucktype 1508 (links) und Fraktur 16. Jahrhundert (rechts)

quaſtamen ut ipſe Virgiliuſ ſignificauérat. poſt ſe memorandum reliquit. Neque enim aliter uſud nobiſ fuerat audendum q̄ ex uoluntate uariſ maxime uenerandi cuiuſ quaſi numine inſtigante: pigre ſine dubio propter difficultatem operiſ: uacuum tamen non ſine ſpe proſpecti ſuccelluſ: a p̄ſili ſumui tenuem admodum et pene uiduam corpore materiam. que tam exiliſ eſt ut in conſumatione quidem totiuſ operiſ annumerari uelut particula poſſit. Laboriſ no

**M agnanimuſq̄; duceſ, totiuſq̄; ex ordine gentiſ
M oreſ, et ſtudia, et populoſ, et prælia dicam.
I n tenui labor, at tenuiſ non gloria, ſi quem
N umina lena ſinuunt, auditq̄; uocatuſ A pollo.
P rincipio ſedeſ a piſibuſ, ſtunoq̄; petenda.**

(aus: Sturm 1961, S. 70 und 72)

Abb. 7: Renaissance-Antiqua 1488 (links) und Antiquakursive 1501 (rechts)

(aus: Sturm 1961, S. 77 und 69)

Die Unterscheidung zwischen deutschen und lateinischen Schriften hat in dieser Zeit ihren Anfang.²⁰ Druck- und Handschriften des deutschen Sprachgebiets verwendeten einerseits die gotischen Schriftformen, andererseits die Antiqua, die durch das Bestreben der Humanisten entstanden war, die üblichen Schriften durch ein Zurückgreifen auf Vorbilder des Altertums zu ersetzen. Ein Merkmal der handschriftlichen Erzeugnisse seit dem 15. Jahrhundert ist, dass sich der persönliche Charakterzug des Schreibers in immer ausgeprägteren Formen im Schriftbild niederschlägt:

Dabei ist ähnlich wie bei der gleichzeitigen Entwicklung der Schrift in Deutschland die Beobachtung zu machen, daß sich die Handschrift jeweils nach der persönlichen Art des Schreibers abwandelte, also bei aller Beibehaltung einer einheitlichen Grundstruktur weitgehend individualisierte. Neben dieser unmittelbar aus der ausgebildeten Karolingischen Minuskel entwickelten Antiqua entwickelte man künstlich eine Kursive, indem man die Buchstaben der Buchschrift umformte und ihnen eine kursive Gestalt gab. Diese unterlag dann gleichfalls der allmählichen Aufspaltung in charakterlich differenzierte Einzelhandschriften. (Sturm 1961, S. 78)

²⁰ Diese Unterscheidung ist laut Sturm jedoch insofern historisch unbegründet, als dass „beide Schriftgattungen auf ein und dieselbe Wurzel zurückgehen, auf die ausgebildete Karolingische Minuskel“ (Sturm 1961, S. 77).

In die Zeit des 16. Jahrhunderts fällt die maßgeblich von Johann Neudörffer dem Älteren angestoßene Entwicklung der *Deutschen Kurrentschrift* (vgl. Abb. 8), „eine gut lesbare, die einzelnen Buchstaben mit kurzen feinen Schrägstrichen verbindende Schrift von zierlicher Gedrungenheit“ (Sturm 1961, S. 129). Häufige Konsonantenverdopplungen des Deutschen (ff, pp, ss, st) gehen in ihr feststehende Ligaturen ein. Die Großbuchstaben sind von großer Form- und Variantenvielfalt gekennzeichnet, oftmals sind sie „so verschnörkelt, daß man nur schwer die Grundform zu erkennen vermag“ (ebd., S. 130). Dies ist auch unter dem Blickwinkel des sich zeitgleich ausbreitenden Druckwesens zu sehen. Zur Legitimierung ihres Handwerks verbanden die Schreiber die Buchstaben „und versahen sie mit diversen Schmuckelementen, so dass ihre Schriften mit herkömmlichen Drucklettern nicht nachgeahmt werden konnten“ (van der Ley 2014, S. 121).

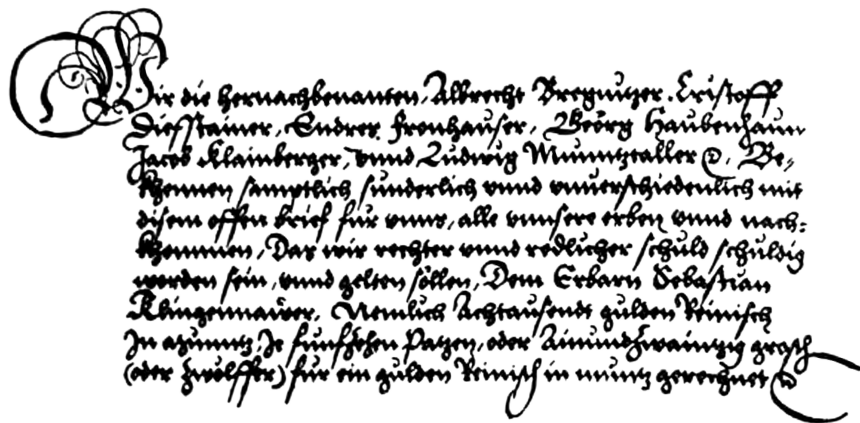


Abb. 8: Kurrentschrift aus der 1. Hälfte des 16. Jahrhunderts (aus: Sturm 1961, S. 84)

Der Aufschwung des Schulwesens seit dem 16. Jahrhundert förderte „zweifelloso nicht nur die weite Verbreitung der Schrift, sondern wirkte sich auch weitgehend zugunsten einer fortschreitenden Normierung der Grundformen aus“ (Sturm 1961, S. 102). Das schreibmeisterliche Ideal wurde dabei unter anderem mit Hilfe von prächtigen im Kupferstichverfahren hergestellten ABC-Büchlein vermittelt (vgl. Abb. 9):

Oft waren diese Bücher in Rot gedruckt und es galt, die Formen genau nachzuziehen. Wer das konnte, schrieb „wie gestochen“, ein Formideal, das bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts angestrebt wurde. Der Grabstichel des Kupferstechers ist langsam und kann schwer nachzuschreibende Formen und haarfeine Linien hervorbringen. Wie „gestochen zu schreiben“ erforderte die schwierig zu handhabende Spitzfeder. (van der Ley 2014, S. 121)

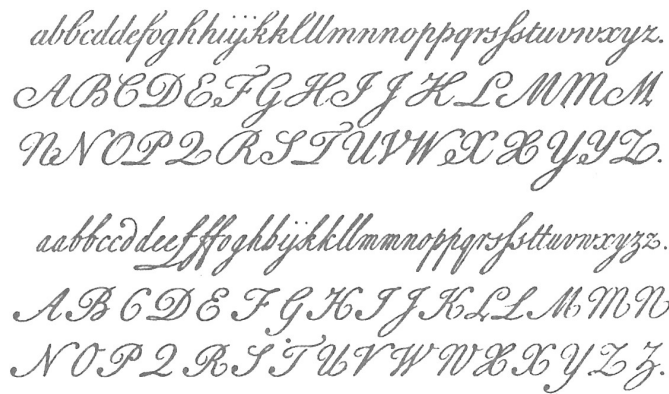


Abb. 9: Kupferstichalphabet 1743 (aus: van der Ley 2014, S. 121)

Diese Schriftvorlagen „sind Zeichen einer erhöhten Formorientierung, die die Schreibbewegungen und ihre Umsetzung mit bestimmten Materialien und Geräten und durch schreibende Individuen aus dem Blickfeld geraten ließen“ (Hasert 2006, S. 311). Dabei galt es nicht die Fähigkeit zum selbstständigen Schreiben zu fördern, sondern das vorlagentreue Abschreiben. Auf diese Weise sollten in den Schulen Arbeitskräfte herangebildet werden, die exakt den Bedürfnissen eines sich ausbreitenden Verwaltungsapparates entsprachen. Das Vordringen der Schreibmaschine zu Beginn des 20. Jahrhunderts entband die Schreibhand jedoch von alten Pflichten und machte die Handschrift zur Privatsache. Neben der Universität wurde die Schule zu der Nische, in denen die Handschrift noch tragende Bedeutung hatte (vgl. van der Ley 2014, S. 117 und 123). Der zeitgleich sich anbahnende Aufschwung der Reformbestrebungen im Buchdruck, der sich auch auf die Handschrift hätte auswirken können, wurde durch den ersten Weltkrieg unterbrochen (vgl. Sturm 1961, S. 135). Dagegen bereitete das Streben nach typographischer Sachlichkeit sowie die fortschreitende Bevorzugung der Antiqua „Voraussetzungen für den Ruf nach einer ‚Einheitsschrift‘ vor, also nach einer schematisierten Beschränkung auf wenige Schriftarten einer Gattung im Druck und bei der Handschrift auf eine einzige, allgemein gültige Schriftform“ (ebd., S. 136). Die Schriftvermittlung erfolgte zunächst weiterhin nach denselben Mustern wie zu Zeiten des Drills und der Einübung in die vorgegebenen Formen (vgl. van der Ley 2014, S. 122). Bis zum Einsetzen der reformpädagogischen Bestrebungen im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts waren sämtliche von den Kindern zu lernenden Schriften „Duktusschriften, die als Norm galten und vom Schreiber nicht verändert werden durften“ (Neuhaus-Siemon, S. 1243). Dies spiegelte sich auch in den Schreiblehrmethoden wieder. Im Altertum und Mittelalter war vor allem das Vor- und Nachmachen zentrales Element der Einführung in die „Schriftkunst“. Daneben wurde die mechanische Kopiermethode nach Quintilian angewandt, bei der „Buchstaben als Furchen in einer Tafel nachgezogen wurden“ (Schorch 2006b, S. 273). Auch die Methode der Schreibmeister des 16. bis 18. Jahrhunderts sah im Schreibenkönnen in erster Linie eine mechanische Fertigkeit. Neu war lediglich der Rückgriff auf geometrische Überlegungen (etwa durch Albrecht Dürer), bei denen versucht wurde, Elemente der Schrift aufzuschlüsseln und so

die Vielfalt der Formen und ihrer Verbindungen zu erschließen (vgl. ebd., S. 274). In den genetischen Methoden des 19. Jahrhunderts wurden die Elemente dann „als senkrechter Strich, Halbrund, Halbovale bestimmt und die Buchstaben daraus aufgebaut“ (Neuhaus-Siemon 1996, S. 1243). Mit dem Übergang zur Schiefertafel gerieten erstmals auch der Bewegungscharakter des Schreibens und die motorischen Fähigkeiten des Kindes in das Blickfeld. Schreiben wurde als Objekt gesehen, der Schreiber als Subjekt berücksichtigt (vgl. Schorch 2006b, S. 274). Diese neue Sichtweise blieb jedoch weitestgehend ideell, da der Schreibunterricht an den Volksschulen durch die Verbreitung der billigeren spitzen Stahlfeder gekennzeichnet war, ein „für die unausgereifte Kinderhand [...] denkbar ungeeignetes Schreibinstrument“ (ebd., S. 275). Daneben wurde das motorische Einschleifen eines bestimmten Schreibbewegungsmusters vermehrt als Hilfsmittel der Rechtschreibung angesehen (vgl. Schröder-Lenzen 2013, S. 158). Dies erklärt auch das „Votum für die Schreibschrift als Erstschrift“ (ebd.), was sich von schulbehördlicher Seite durch bis ins Kleinste geregelte Vorschriften in Form von Musteralphabeten äußerte (vgl. Abb. 10). Die Arbeit am Normalduktus wurde „in den Dienst der Erziehung zur Selbstdisziplin und Willensbildung des (,Volks‘-)Schülers gestellt“ (Schorch 2006b, S. 275), es galt das Credo: „Von der Schreibzucht zur Selbstzucht“ (ebd.). Trotz des vielen „Schönschreibens“ an den Schulen, „schrieben viele Schüler noch am Ende ihrer Schulzeit eher verkrampft und ängstlich, was wohl – neben dem allgemeinen Unterrichtsstil – auch an unkindgemäßen Werkzeugen und wenig entwicklungsgemäßen Alphabetvorschriften lag“ (ebd.).

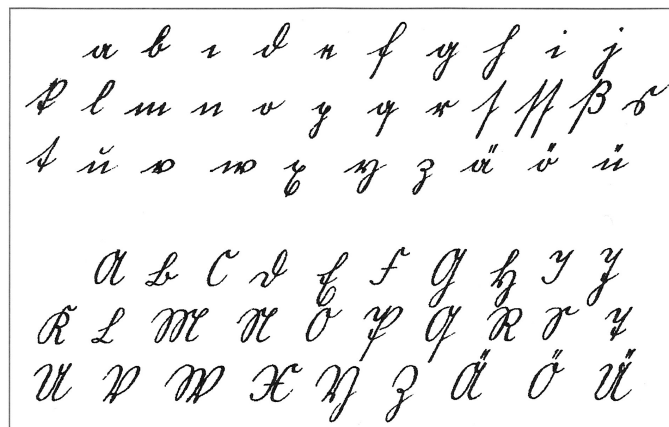


Abb. 10: Schreibweise der Kurrent um die Wende zum 20. Jahrhundert (aus: Braun 2015, S. 14)

2.2 Die Schreibreformer Larisch und Kuhlmann

Die reformpädagogische Bewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts beeinflusste durch ihre Forderung nach einer kindgemäßen Schule, in der die Produktivität und Selbsttätigkeit des Kindes gefördert und dessen schöpferische Fähigkeiten entfaltet werden sollten, auch den Erstschriftunterricht (vgl. Neuhaus-Siemon 1996, S. 1243). Aus dem Umkreis der Kunsterziehungsbewegung ist hier der Schriftkünstler Rudolf von Larisch zu nennen, der als

einer der ersten „eine verbindliche Schriftnorm ablehnte und die individuellen Eigenarten des Schreibers zur Geltung kommen lassen wollte“ (ebd.). Das durch ihn angeregte neue Konzept der Ausgangsschrift sollte eine expressive, persönliche Ausformung der erlernten Grundform ermöglichen; das Schreibenlernen wurde als graphisch-künstlerische Tätigkeit gesehen:

Bis zum ersten Weltkrieg diente der jeweilige Normalduktus als Vorlage in den deutschen Schulen. Dem Schüler wurde diese Schrift am Anfange des 1. Schuljahres mit dem Auftrage geboten, sie bis zur höchsten Vollendung nachzuahmen und es am Ende der Schulzeit zu einer Gipfelleistung zu bringen. Man gab dem Kinde Fertiges, obwohl es selbst geben, selbst schaffen, sein eigenes einfaches Künstlertum freudig offenbaren möchte. Nicht eine Ziel-, sondern eine Ausgangsschrift mußte geschaffen werden, die dem Schüler genügend Spielraum lassen und die ihm schon im Laufe der Schuljahre die Möglichkeit geben sollte, sich eine Eigenschrift zu erarbeiten.

[...] Dem geänderten Ziel entsprechend waren jetzt nur Ausgangsformen zu wählen, die sich im Laufe der Schuljahre umgestalten, entwickeln ließen. Sie mußten einfach und klar sein, um an die kindliche Auffassungs- und Wiedergabefähigkeit möglichst geringe Anforderungen zu stellen, ohne jedoch auf einen gewissen künstlerischen Einschlag zu verzichten. (Steiner-Welz 2003, S. 127)

Auch Fritz Kuhlmann, ein leidenschaftlicher Anhänger des Arbeitsschulprinzips, lehnte eine für alle verbindliche Schriftvorlage ab, da eine solche „die schöpferischen Fähigkeiten des Kindes unterdrücke“ (Neuhaus-Siemon 1996, S. 1243). Stattdessen sollte das Kind als „Schöpfer“ und „Erfinder“ ernst genommen werden, indem es – ganz im Sinne der biogenetischen Grundregel Ernst Haeckels – als Vorstufe „Bilder schreibt“, um dann aus der unverbundenen Antiqua individuell seine Schrift selbst zu entwickeln (vgl. Abb. 11):

Mit dem Übergang von der Druckschrift zur Schreibschrift beginnt der eigentliche Schreibunterricht. Die Selbsttätigkeit der Kinder liegt darin, daß sie die Schreibform der Buchstaben aus den gedruckten Buchstabenformen der Leseschrift selbst entwickeln und dabei sowohl eigene Buchstaben und Buchstabenverbindungen wie auch ihren eigenen Schreibrhythmus finden. Kriterium für die Bewertung der Schülerschrift ist die Originalität der vom Kinde entwickelten Buchstaben- und Schriftform unter Berücksichtigung der Lesbarkeit der Schrift [...]. (Neuhaus-Siemon 1996, S. 1243)

Im Falle der deutschen Schrift war Kuhlmann anfänglich jedoch der Auffassung, dass sie „den Kindern im Schreibunterricht als Zielschrift vorgegeben werden müsse“ (Neuhaus-Siemon 1981, S. 16), wenngleich er aufgrund von Unterrichtserfahrungen später wieder davon abrückte. Obwohl sich sein liberales Konzept in der damaligen Schulpraxis kaum durchsetzte, ist heute sein nachhaltiger Einfluss auf die Weiterentwicklung der Handschreibdidaktik wieder sichtbar, vor allem mit Blick auf die Grundschrift (vgl. Abschnitt 3.4). Die Verdienste Larischs und Kuhlmanns zeigen sich zudem darin, dass der Unterricht in Abkehr vom Schreiben als mechanischem Akt und mit Zielen wie Kreativität und Produktivität eine neue pädagogische Qualität erhielt (vgl. Schorch 2006b, S. 275).

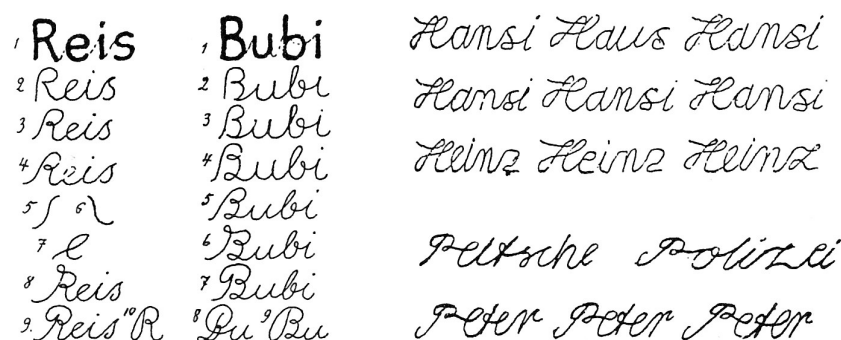


Abb. 11: Kuhlmann-Schüler probieren Verbindungen (aus: Glöckel 1981, S. 58)

2.3 Verbundene Ausgangsschriften bis 1953

Von den verschiedenen deutschen Schulschriften, welche Anfang des 20. Jahrhunderts verwendet wurden, ist vor allem die *Sütterlinschrift* hervorzuheben (vgl. Abb. 12), benannt nach dem Schriftkünstler und Kunstschriftlehrer Ludwig Sütterlin. Dessen Verdienst war die schreibtechnisch und ästhetisch begründete Vorlage „einer neuen Schrift in deutscher und lateinischer Fassung, die mit vereinfachten Buchstaben, senkrechter Grundrichtung und betonten Rundungen eine starke Bildwirkung hatte“ (Schorch 2006b, S. 276). Während bei älteren deutschen Schriften die Ober- und Unterlängen größer waren als das Mittelband, war das Größenverhältnis hier ausgeglichen (1:1:1). Daneben führte Sütterlin die Pfannenfeder ein, die erstmalig einen Gleichzug der Schrift, also eine einheitliche Strichstärke, ermöglichte (vgl. Topsch 2005, S. 116). Durch die Aufnahme in den preußischen Lehrplan von 1915 hatte sich die Sütterlinschrift bis Ende der 1920er-Jahre weitgehend durchgesetzt, „oft jedoch unter dem Missverständnis, es handele sich wiederum nur um einen neuen ‚Normalduktus‘“ (Schorch 2006b, S. 278). Hierzu ist anzumerken, dass Sütterlin im Unterschied zu Kuhlmann zwar der Auffassung war, dass die Kinder beim Schreibenlernen eine verbindliche (verbundene) Schriftvorlage brauchen – so ließ er etwa „die Einzelformen sehr gründlich ausführen, wobei ihm Formgenauigkeit vor Schreibflüssigkeit ging“ (ebd., S. 276).²¹ Jedoch sah auch er diese Schriftvorlage lediglich als Ausgangsform an, von der die Kinder dann später zu einer persönlichen Handschrift übergehen können (vgl. Neuhaus-Siemon 1981, S. 19 sowie 1996, S. 1244). Die Sütterlinschrift ist also – ebenso wie die gemischte Antiqua bei Kuhlmann – Ausgangsschrift im eigentlichen Sinne des Wortes, mit dem Unterschied, dass sie von Beginn an durch eine Schreibspur verbunden ist. Bedingt durch die Entwicklung der Handschrift von einer Dokumentations- zur Verkehrsschrift wird beim Konzept der Ausgangsschrift „nicht mehr

²¹ Möglicherweise deshalb wird die Sütterlin-Schrift heute meist als Duktusschrift angesehen – wie es etwa die Deutsche Kurrentschrift noch war. So schreibt beispielsweise van der Ley: „Denn Sütterlins Lateinschrift sowie seine bekanntere Frakturschrift waren noch Duktusschriften“ (van der Ley 2014, S. 123), während „das neue Konzept der ‚Ausgangsschrift‘ [...] dem Schreiber eine expressive, persönliche Ausformung der erlernten Grundform“ (ebd.) erlaubt. Da die Lateinschrift Sütterlins große Ähnlichkeiten mit der späteren Deutschen Normalschrift und der Lateinischen Ausgangsschrift (LA) aufweist, stellt sich jedoch die Frage, warum gerade sie Duktusschrift sein soll, wenn die beiden letzteren gemeinhin als Ausgangsschriften aufgefasst werden.

die vollkommene Nachahmung vorgegebener kalligraphischer Formen angestrebt, sondern die Ausbildung einer lesbaren, flüssigen und entwicklungsfähigen persönlichen Handschrift“ (Neuhaus-Siemon 1996, S. 1241). Alle nachfolgenden Schulschriften sind als Ausgangsschriften in diesem Sinne zu verstehen. Bei seiner schulischen Umsetzung verkam dieser neue Ansatz jedoch häufig zu einer engen „Normschriftorientierung, in der eine Ausgangsschrift mit einer perfekt zu kopierenden Zielschrift verwechselt wird“ (Hasert 2006, S. 311).

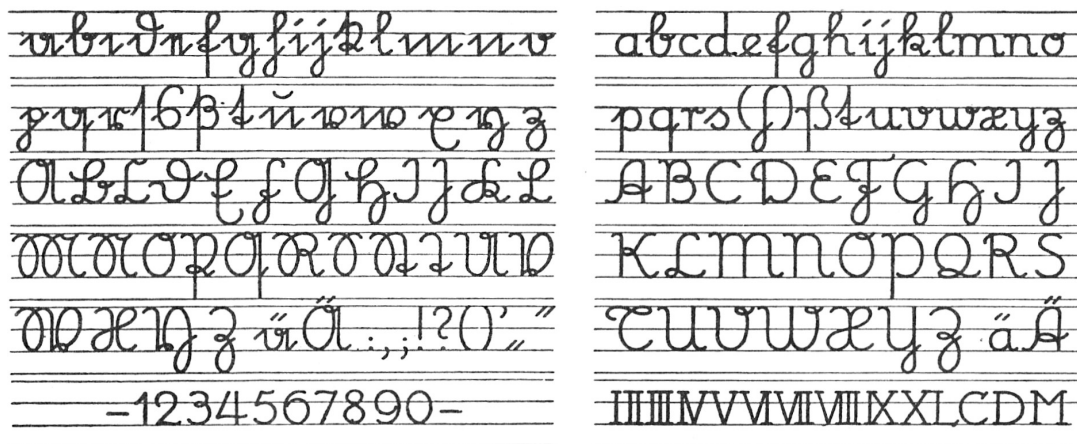


Abb. 12: Sütterlinschrift mit deutscher (links) und lateinischer (rechts) Variante

(aus: Neuhaus-Siemon 1981, S. 44)

Erwähnt werden sollen an dieser Stelle noch zwei weitere Schriftkünstler, die sich mit der deutschen Schreibschrift auseinandersetzten. Zum einen ist dies Robert Koch, dessen *Offenbacher Schrift* (vgl. Abb. 13) „allerdings nicht populär [wurde], da die Schrift von Sütterlin bereits weitgehend an den Schulen eingeführt war“ (Braun 2015, S. 18). Kochs Schüler Martin Hermersdorf entwickelte seine Schrift weiter, „so dass sie nach dem Zweiten Weltkrieg verschiedentlich für den Schulgebrauch freigegeben wurde“ (ebd., S. 8).

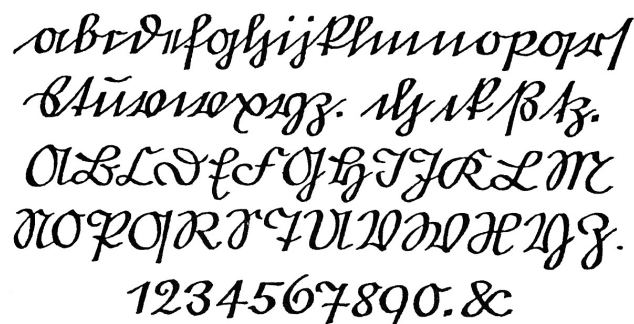


Abb. 13: Offenbacher Schrift von Robert Koch (aus: Braun 2015, S. 18)

In der Zeit des Nationalsozialismus wurde die Sütterlinschrift durch eine Verordnung des Reichserziehungsministeriums von 1934 zunächst leicht abgeändert. Das Ergebnis war die

Deutsche Volksschrift, welche eine leichte Schräglage und weniger Rundformen aufwies. Völlig überraschend wurden 1941 durch einen Führererlass die deutschen Schriften (Fraktur und Deutsche Volksschrift) abgeschafft, jedoch keineswegs unter pädagogischen Gesichtspunkten. Offizielle Begründung war die (völlig unsachgemäße) Bezeichnung der Fraktur und ihrer Handschriftvarianten als „Schwabacher Judenlettern“, eigentlicher Hintergrund war vermutlich eher „die als notwendig erachtete internationale Vereinheitlichung der Verkehrsschrift im ‚großdeutschen Reich‘“ (Schorch 2006b, S. 278). Einzig verbindliche Grundlage war nun das lateinische Alphabet, als verbundene Handschrift wurde die sogenannte (*Deutsche*) *Normalschrift* (vgl. Abb. 14) eingeführt, welche im Unterschied zur Lateinschrift Sütterlins nun wieder ein verbreitertes Mittelband (Proportionen 2:3:2), stärkere Ovalformen sowie eine leichte Schräglage aufwies. Daneben zeigen vor allem die Großbuchstaben eine veränderte Form.

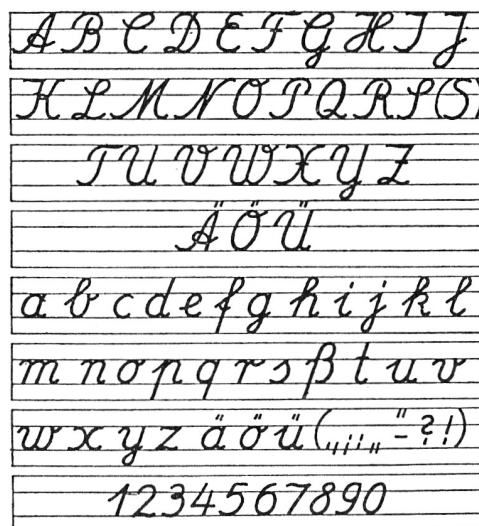


Abb. 14: Deutsche Normalschrift (aus: Neuhaus-Siemon 1981, S. 47)

2.4 Verbundene Ausgangsschriften der BRD und DDR

Aufgrund anhaltender Kritik an der Deutschen Normalschrift, welche als Grund für einen allgemein beobachtbaren Formverfall der Schülerschriften angesehen wurde (vgl. Schorch 1995, S. 106), wurde im Jahr 1953 die *Lateinische Ausgangsschrift (LA)* (vgl. Abb. 15) durch einen Beschluss der Kultusministerkonferenz bundesweit eingeführt (Bayern erst 1966). Entwickelt worden war sie vom sogenannten Iserlohner Schreibkreis, einer Versammlung von Schreibfachleuten aus ganz Deutschland. Der betont dynamisch-kursive Grundcharakter der LA sollte durch straffere Verbindungen, kürzere Deckstriche und elliptische Rundungen ein flüssigeres Schreiben ermöglichen. Dies spiegelte sich auch im Schreiblehrgang wider, der dem rhythmischen Schwingen der Bewegungselemente, Buchstabenformen und Wörter große Bedeutung zumäß (vgl. Schenk 2009, S.141). Entsprechend ihrem Namen ist die Lateinische

Ausgangsschrift „nicht als verbindliche Endform zu verstehen, sondern als Vorlage für eine sich weiter entwickelnde persönliche Handschrift“ (Schenk 2009, S. 140; vgl. auch Neuhaus-Siemon 1996, S. 1245).



Abb. 15: Lateinische Ausgangsschrift (LA) (aus: Topsch 1996, S. 157)

1968 wurde in der ehemaligen DDR die sogenannte *Schulausgangsschrift* (SAS) (vgl. Abb. 16) eingeführt, welche die bis dahin verbindliche (*Deutsche*) *Schulschrift* ablöste. Hauptmerkmale der SAS sind die Vereinfachung der Großbuchstaben, welche „im Wesentlichen auf ihre unterscheidenden Merkmale reduziert“ (Tost 2013, S. 25) wurden, sowie schmalere Ovalformen und engere Ovalkehren bei den dynamisch gestalteten Kleinbuchstaben. Zwar verkörpert die SAS mit den ihr eigenen Stilmerkmalen als Ganzes eine „verbindliche Norm für die Orientierung des Schülers“ (Kaestner/Tost 1986, S. 10). Der Reiz dieser Norm besteht laut Tost jedoch darin, „daß sie für die individuelle Gestaltung offen ist“ (Tost 1992, S. 10), weshalb „das Prinzip der Einzigkeit und des Verbindens bzw. Anschließens nicht dogmatisch umgesetzt bzw. bei Unterlassung als Fehler geahndet werden“ (Tost 2013, S. 27) muss. Ziel ist es, die Kinder zu einer „sicheren schreibtechnischen Beherrschung der Gestaltungsmerkmale dieser Schrift“ (Kaestner/Tost 1986, S. 10) zu führen.

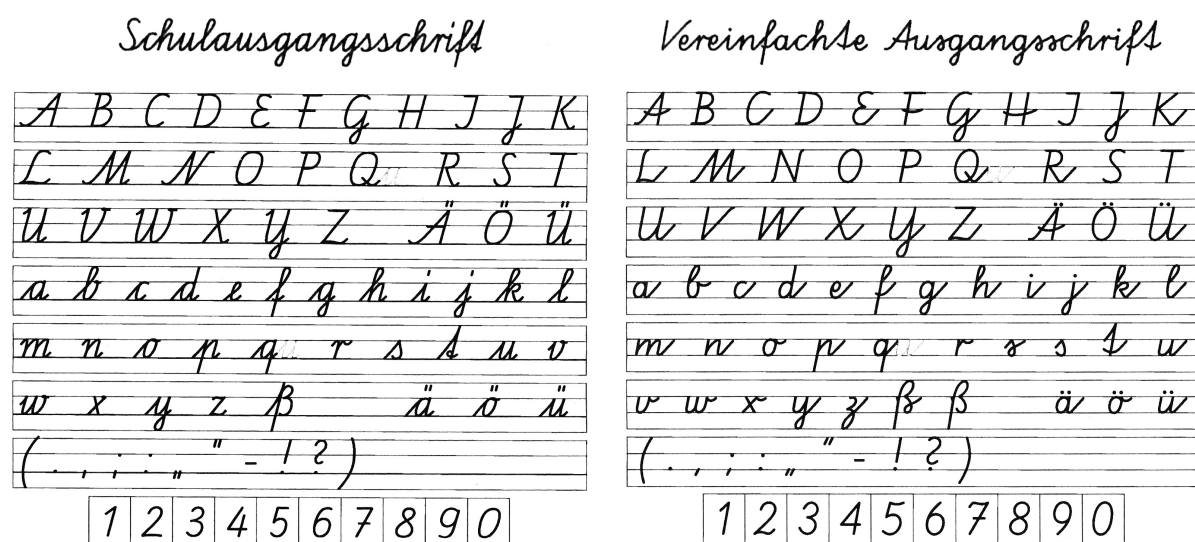


Abb. 16: Schulausgangsschrift (SAS) und Vereinfachte Ausgangsschrift (VA)

(aus: Topsch 1996, S. 158 f.)

Ergebnis einer allgemeinen Schriftverfallsdiskussion sowie der empirisch belegten Kritik des Grundschullehrers Heinrich Grünewald an der Lateinischen Ausgangsschrift war die Entwicklung der *Vereinfachten Ausgangsschrift (VA)* (vgl. Abb. 16) in der damaligen Bundesrepublik. Auf der Grundlage seiner Untersuchungen zum Bewegungsvorgang beim Schreiben entwickelte Grünewald (1970) die Vorlage der VA, welche von verschiedenen Kommissionen aufgegriffen und 1973 als eine neue Ausgangsschrift vorgelegt wurde. Wie bei SAS sind die Großbuchstaben eng an der Druckschrift angelehnt. Bei den Kleinbuchstaben wird der Anstrich weggelassen und dafür der Abstrich verlängert, wodurch sie fast alle an der Oberlinie des Mittelbandes beginnen und auch dort enden. So liegt dieser Schrift ein modulares Prinzip zugrunde: Die Kleinbuchstaben können gleich einem „Baukastensystem“ additiv aneinandergefügt werden (vgl. Topsch 2005, S. 119), was die VA zur einer konsequent synthetischen Schrift macht, bei der sich die Verbindungen zu einem Wort durch das Zusammenrücken der Buchstaben automatisch ergeben (vgl. Schröder-Lenzen 2013, S. 162).

Alle drei verbundenen Schriften – LA, SAS und VA – finden gegenwärtig in den Ländern der Bundesrepublik mit unterschiedlicher Verbindlichkeit Anwendung (vgl. Tab. 3 in Abschnitt 3.4, ohne dass es dafür eine ausreichende pädagogische Rechtfertigung gäbe (vgl. Topsch 2005, S. 114). Nach wie vor ist in der schulischen Praxis mitunter eine Idealisierung der Schreibvorlage im Sinne einer zu erreichenden Zielschrift auszumachen (vgl. Abschnitt 1.4). Die geschichtliche Rückschau zeigt jedoch, dass diese Sichtweise offenbar auf einem Missverständnis beruht, nämlich der Gleichsetzung zweier unterschiedlicher Konzepte: Duktusschrift und Ausgangsschrift.

3. Ansichten und Erkenntnisse. Schrift und Schreiben im Erwerb

Unabhängig vom Idealisierungsgrad der Schreibvorlage lässt sich natürlich die Frage stellen, warum mit viel Mühe und Aufwand Schreibformen gelernt werden sollen, „die, kaum dass sich eine eigene Handschrift entwickelt, nicht mehr verwendet werden“ (Jeuk/Schäfer 2013, S. 135). Da individual-diachronische Untersuchungen fehlen, „die zeigten, welche Schulschrift welche spätere Handschrift hervorbringt“ (Ossner 2006, S. 142) kann sich die Suche nach einer Antwort nur auf didaktisch-methodische Erkenntnisse stützen. Die Fragestellungen können dabei lauten: Welche Vor- bzw. Nachteile haben die verschiedenen Ausgangsschriften? Bedarf es unterschiedlicher Schreibvorlagen für das Erlernen von unverbundener und verbundener Schrift?

3.1 Kritik der verbundenen Ausgangsschriften

Im Laufe der Jahre wurden mögliche Vor- und Nachteile der einzelnen verbundenen Ausgangsschriften immer wieder kritisch gegeneinander abgewogen, vor allem „hinsichtlich ihres Aufbaus, der Form der Groß- und Kleinbuchstaben, des Drehrichtungswechsels²², der Deckstriche²³ und Haltepunkte“ (Hasert 2006, S. 316). Einen zusammenfassenden Überblick liefert Ossner (2006, S. 141), der hier mit leichten Ergänzungen dargestellt werden soll (vgl. Tab. 1).

	<i>Lateinische Ausgangsschrift (LA)</i>	<i>Schulaustrgangsschrift (SAS)</i>	<i>Vereinfachte Ausgangsschrift (VA)</i>
<i>Großbuchstaben</i>	eigene Formen	der Druckschrift entlehnt	der Druckschrift entlehnt
<i>Kleinbuchstaben</i>	• dreigliedrig: Anstrich, Grundform, Endstrich • beginnen und enden an unterschiedlichen Stellen • keine Luftsprünge	• ähnlich LA (bis auf <t>, <x>,), jedoch zügiger	• zweigliedrig: Grundform und Verbindungsstrich zur Oberkante des Mittelbandes • beginnen und enden fast alle an der Oberkante des Mittelbandes
<i>Drehrichtungswechsel und Deckstriche</i>	• viele Deckstriche und Drehrichtungswechsel • häufigster Buchstabe <e> ohne Deckstrich („Schleifen-e“)	• weniger rund, mehr zügig, dadurch Verminderung der Deckstriche • häufigster Buchstabe <e> ohne Deckstrich („Schleifen-e“)	• Reduzierung der Drehrichtungswechsel und der Deckstriche durch Luftsprünge • häufigster Buchstabe <e> mit Deckstrichen („Köpfchen-e“) (vgl. Abb. 17)
<i>Bewegungshaltepunkte</i>	• keine Synchronität mit Einzelbuchstaben	• keine Synchronität mit Einzelbuchstaben	• größere Laut-Buchstaben-Synchronität

Tab. 1: Vergleich verbundener Ausgangsschriften (nach Ossner 2006, S. 141)

²² Als Drehrichtungswechsel wird der Übergang von einer Rechts- in eine Linksdrehung bezeichnet.

²³ Unter einem Deckstrich wird das wiederholte Überfahren einer Linie verstanden.

Beim Vergleich der verbundenen Ausgangsschriften scheint sich die neuere schreibdidaktische Diskussion dahingehend einig, dass die LA als „pädagogischer und didaktischer Kunstfehler“ (Faust-Siehl et al. 1996, S. 84 f.) bezeichnet werden kann und von ihrer Verwendung als Ausgangsschrift abzuraten ist, weil sie „gänzlich ohne Vorbild im Alltagsleben der Kinder ist, den Schrifterwerbsprozeß unnötig erschwert und die Ausbildung einer formklaren Individualschrift nachweislich behindert“ (ebd., S. 85).

Von den Befürwortern der VA wurde der LA unter anderem mangelnde Struktursynchronität vorgeworfen. Damit ist gemeint, dass sich bei der LA „die Bewegungsphasen nicht mit der Gliederung eines Wortes nach Buchstaben“ (Schorch 1995, S. 108) decken. Die VA versucht dies dadurch zu überwinden, dass sämtliche Kleinbuchstaben am oberen Mittelband beginnen und enden. Jedoch kann auch sie „das Problem der Struktursynchronität nicht generell lösen, weil auch hier die meisten Buchstaben aus einer Reihe von Bewegungsphasen zusammengesetzt werden“ (Topsch 2005, S. 123; vgl. Abb. 17). Grundsätzlich stellt sich jedoch die Frage, welche Bedeutung einer Deckungsgleichheit von Buchstabe und Bewegungsphase beigemessen werden sollte, denn „[d]as, was negativ formuliert, als mangelnde Struktursynchronität diskutiert wird, kann – positiv gewendet – als Wesensmerkmal einer verbundenen Schrift bezeichnet werden“ (ebd.).

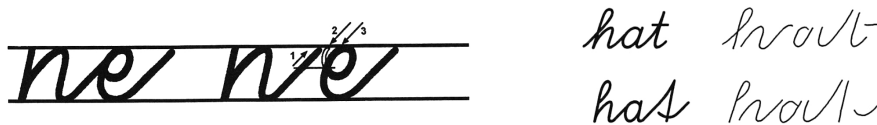


Abb. 17: Links das zu Verformungen neigende „Köpfchen-e“ der VA;

rechts die Gliederung der Bewegungsphasen bei LA und VA (aus: Topsch 2005, S. 124 f.)

Weiterhin wird die VA dahingehend kritisiert, dass ihr modulares Grundprinzip per se dem Ziel einer flüssigen verbundenen Schrift im Wege steht

Damit stellt Grünewald eine Druckschrift nach; vernachlässigt wird dabei der Witz einer verbundenen Schrift, nämlich die Verbindung. Hinzu kommt, dass Schülerinnen bei Beginn mit einer Druckschrift eine verbundene Schrift frühestens im zweiten Schulhalbjahr erlernen. In dieser Phase sollen sie aber nicht mehr buchstabierend schreiben und größere Einheiten erfassen können. Das bedeutet, dass eine auf einem modularen Buchstabenprinzip aufbauende verbundene Schrift keinen Fortschritt bringen kann. [...] Schließlich bietet die VA kein befriedigendes ästhetisches Ergebnis, das deswegen nicht eintritt, da die Kinder wegen des modularen Prinzips, das sie am Ende eines jeden Buchstabens halten lässt, zu keiner flüssigen Handschrift finden. (Ossner 2006, S. 145)

Aufgrund der genannten Argumente kontra LA und VA lässt sich daher mitunter ein Plädoyer für die SAS finden (etwa bei Ossner 2006, S. 146 f.; Faust-Siehl 1996, S. 84), wobei festzuhalten ist, dass man zu diesem Ergebnis „nicht positiv durch eine besondere Merkmalauszeichnung“ (Ossner 2006, S. 146) kommt, sondern „durch Ausschluss der anderen“ (ebd.). Wie alle verbundenen Ausgangsschriften muss auch die SAS über einen eigenen

Lehrgang (neu) gelernt werden. Letztlich konnte „[e]ine Überlegenheit der einen oder anderen Ausgangsschrift [...] nicht bewiesen werden“ (Jeuk/Schäfer 2013, S. 138). In umfassenden empirischen Untersuchungen zeigte sich, „dass es entweder keinen Unterschied macht, mit welcher Schrift die Kinder schreiben lernen, oder aber, dass die Kinder, die LA lernen, besser abschneiden“ (Weinhold 2005, S. 17; vgl. auch Topsch 1996). Grundsätzlich gelingt es jedoch nur wenigen Schreibanfängern ohne Schwierigkeiten, „die abgewandelten klassischen Formen unserer Ausgangsschriften angemessen zu gestalten und in zügige Schreibbewegungen umzusetzen. Anfängliche, meist für unbedeutend gehaltene Abweichungen können Ursache späterer gravierender Verformungen sein“ (Schniewind 1995a, S. 54).

Der graphomotorischen Betrachtungsweise ließen sich zur Beurteilung der verbundenen Ausgangsschriften noch weitere Aspekte hinzufügen, welche jedoch bislang einer empirischen Grundlage entbehren (für nachfolgende Punkte vgl. Hasert 2006, S. 310 und 316):

- physiologisch-neurologische Aspekte (Werden Mikropausen ermöglicht bzw. unterstützt?);
- Rezeptionsaspekt (Ermöglicht die Ausgangsschrift die Ausbildung einer gut lesbaren Schrift?);
- Aspekt der Klarheit bzw. Eindeutigkeit bei angemessener Schreibgeschwindigkeit (Induziert die Schrift bei höherer Schreibgeschwindigkeit Verformungen und Homomorphiekonflikte, also Buchstabenverwechslungen?);
- Orientierung an einer flüssigen Erwachsenenschrift (Ermöglicht die Schrift einen zügigen und daher flüssigen Schreibvorgang?);
- Möglichkeit der Verkürzung und Bildung eigener Ligaturen;
- Materialaspekt (Ist die Schrift mit den zeitgenössischen Schreibgeräten und Materialien leicht zu schreiben?);
- Aspekte der Lern- und Lehrbarkeit (Ermöglicht die Schrift einen schnellen und leichten Zugang zum Schreiben? Sind die Grundformen der Schrift und ihrer Buchstaben leicht lehrbar?);
- Aspekte der Schriftästhetik und Praktikabilität, also die Frage danach, ob das entstehende Schriftbild mit einem angemessenen Aufwand produzierbar und dabei gleichzeitig ästhetisch ansprechend und klar ist;
- Norm- und Individualisierungsaspekte (Besitzen Schrift und ihre Vermittlungsmethoden Grade der Offenheit, die eine individuelle Ausformung ermöglichen und nicht einschränken?).

Bei der Diskussion um die Vorzüge der einzelnen verbundenen Ausgangsschriften ging es daneben immer wieder um die Frage, welche der drei möglicherweise im Zusammenhang mit einer besseren Rechtschreibleistung steht. So wurden in der Vergangenheit Vorteile bei der VA

behauptet, was jedoch nachweislich jeder empirischen Grundlage entbehrt (vgl. Topsch 1996). Im Gegenteil konnte gezeigt werden, dass die LA zu signifikant besseren Leistungen führen kann als die VA (vgl. Richter 1997, 1998), wobei dieser Effekt nicht schriftimmanente Gründe haben dürfte, sondern „auf die größere Übungsintensität des Schreibens zurückzuführen sein [könnte], die sich bei Klassen notwendiger Weise einstellt, wenn sie die LA erlernen sollen“ (Schründer-Lenzen 2013, S. 164). Als erwiesen gilt jedoch, dass eine generell unsaubere Handschrift zu Fehlern beim Lesen und im orthographischen Bereich führen kann (vgl. Ossner 2006, S. 147; Hasert 1998). Jeuk/Schäfer verweisen etwa auf die Langzeitstudie von Steinig et al. (2009), die zeigt, „dass die Fehlerzahl in Texten mit einem ästhetischen Schriftbild geringer ist, als in Texten mit einer schwer lesbaren Handschrift“ (Jeuk/Schäfer 2013, S. 139).

3.2 Druckschrift als Ausgangsschrift

Der Ansatz, nicht nur den Lese-, sondern auch den Schreiblehrgang mit der Druckschrift zu beginnen, hatte in Deutschland mehrere Anläufe. Neben dem bereits erwähnten Reformen Kuhlmann (vgl. Abschnitt 2.2), dessen Bemühungen nach dem Krieg durch Oskar Lockowandt und Ada Honegger-Kaufmann wieder aufgenommen wurden (vgl. Lockowandt/Honegger-Kaufmann 1981), ist dabei vor allem Hans Brückl zu nennen. Seine erstmals 1922 veröffentlichte Schreib-Lese-Methode fand bis in die späten 60er-Jahre Verbreitung, dabei besonders in Süddeutschland (vgl. Schorch 2006b, S. 278). Im Schreiblehrgang des eigentlich ganzheitlich angelegten Gesamtkonzeptes wird die „Normaldruckschrift“ synthetisch aufbauend aus vier Formelementen entwickelt: Ball oder (zerbrochener) Reifen, Spazierstock, Schlange und Turnstange (vgl. Brückl 1995, S. 48 f. sowie Abb. 18). Nach einer Phase der isolierten Übung dieser Elemente „bauen die Schulanfänger aus den Grundformen sinnvolle Wörter zusammen [...], wobei anfangs die Formbezeichnungen beim Schreiben mitgesprochen werden“ (Schorch 2006b, S. 278). Allerdings wurde dieses Vorgehen „schon damals als ‚Schreibturnen‘ kritisiert, da die Kinder ohne Bezug zu Buchstaben, Lautung oder Sinn eines Wortes einfach nur mechanisch und formal ‚gedrillt‘ wurden“ (Schründer-Lenzen 2013, S. 160). Interessant erscheint jedoch Brückls Bewertung der Druckschrift als natürliche Vorstufe auf dem Weg zu einer flüssigen Schreibschrift:

Es wäre nun höchst unpsychologisch, den mit der Normaldruckschrift vertrauten Kindern die Normalschreibschrift als etwas völlig Neues hinzustellen; denn die Ähnlichkeit zwischen den beiden Schriften ist so in die Augen fallend, daß nur eine Lösung natürlich erscheint, die darin besteht, die bisher gezeichneten Formen der Druckschrift schreibflüssig zu gestalten. (Brückl 1995, S. 53 f.; vgl. Abb. 19)

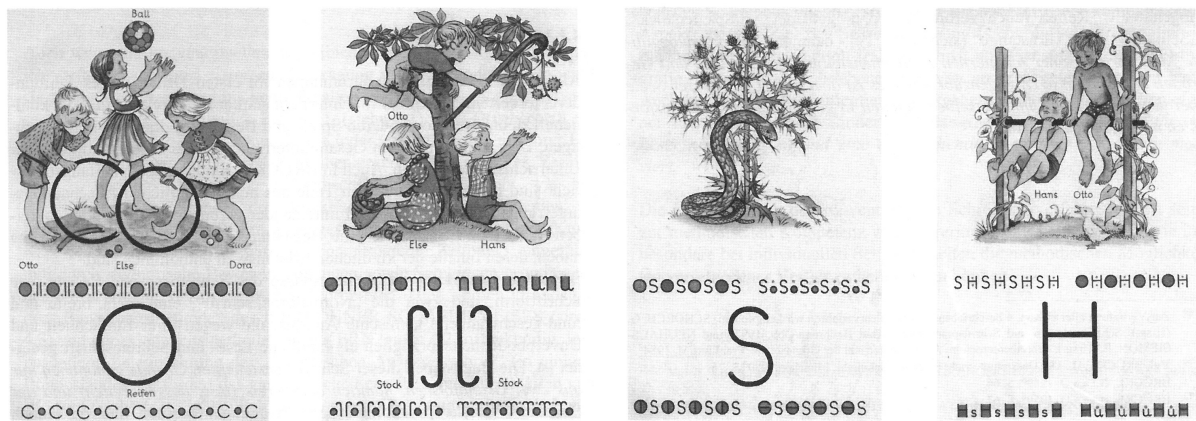


Abb. 18: Ball oder (zerbrochener) Reifen (1), Spazierstock (2), Schlange (3) und Turnstange (4)

(aus: Schenk 2009, S. 106)

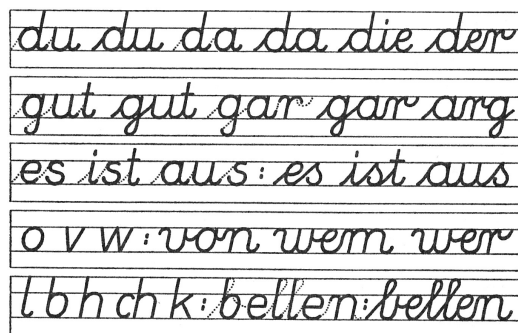


Abb. 19: Von der Druckschrift zur Schreibschrift nach Brückl (aus: Brückl 1995, S. 55)

Der Ansatz, den Schrifterwerb mit dem Schreibdrucken beginnen zu lassen, fand jedoch auch Kritik. Für die Zeit zwischen den 1950er- und 1980er-Jahren lassen sich zwei Linien ausmachen, welche die Druckschrift als Erstschrift ablehnten. Zum einen wurde auf die Ausführungen der Brüder Artur und Erwin Kern zurückgegriffen, die für eine ganzheitliche Methode des Schriftspracherwerbs plädierten. Dabei sollten dem „Wortbild der Schrift und dem Klangbild der Sprache [...] das Bewegungsbild des Schreibens zugeordnet werden“ (Topsch 2005, S. 98). Grundannahme war eine stufenförmige Entwicklung des Handschreibens, die „vom Kritzeln über das Gestaltschreiben (abmalendes Schreiben) zum Richtigschreiben“ (ebd.) verlief. Ziel war die Entwicklung einer individuellen „Bewegungsformel“ (ebd.), deren Erreichen „durch das Schreiben der ‚abgehackten‘ Druckbuchstaben Schaden nehmen und zu einem ‚Schreibstottern‘ führen“ (Schründer-Lenzen 2013, S. 161) könne. Eine ähnliche Ansicht vertrat der Iserlohner Schreibkreis, der auch die LA entwickelte (vgl. Abschnitt 2.4). Er sah jedoch im frühen ganzheitlichen Schreiben der verbundenen Schrift eine motorische Überforderung der Kinder, weshalb die Schrift aus rhythmischen Schwungformen entwickelt werden sollte. Da dies in einem Vorkurs geübt werden musste, waren Schreib- und Lesenlernen bis zu einem halben Jahr vollständig entkoppelt (vgl. Topsch 2005, S. 99; Schründer-Lenzen 2013, S. 161).

Im Zuge der in den 1980er-Jahren einsetzenden Entwicklung, Lesen- und Schreibenlernen

wieder als verbundene Komponenten des Schriftspracherwerbs zu verstehen, hat sich nach und nach erneut die Druckschrift als Anfangsschrift durchgesetzt. Durch die kommunikative Wende in der Deutschdidaktik fand verstärkt der Mitteilungscharakter von Schrift Beachtung, weswegen es nur konsequent war, „den Kindern zuerst die Schrift nahezubringen, in der in unserer Kultur Informationen transportiert werden“ (Schröder-Lenzen 2013, S. 164). Aus dieser Zeit stammt etwa Jürgen Reichens Konzept *Lesen durch Schreiben*, Hans Brügelmanns *Spracherfahrungsansatz* oder das *freie Schreiben* nach Gudrun Spitta. Alle Ansätze betrachten die Druckschrift von Beginn an als Mittel zum Zweck. Die Kinder erwerben die Buchstaben nicht durch einen eigenen Schreiblehrgang, sondern im Umgang mit der Sprache. Hilfsmittel für den Anfang sind dabei etwa die Anlauttabelle oder teilweise auch die Beschränkung auf Großbuchstaben:

Nun verwenden Kinder, die von selbst zu schreiben anfangen, im Regelfall nur Großbuchstaben, auch „Blockschrift“ oder „Steinschrift“ genannt. Warum lassen wir Kinder nicht mit dieser Schrift anfangen? Der größte Vorteil: Sie müssen nur ein Alphabet lernen statt zwei oder gar vier, wenn Lese- und Schreibschrift auseinanderfallen. (Brügelmann 1992, S. 187; Hervorheb. i. O.)

Wenngleich sich dieser Vorschlag nicht generell durchsetzen konnte, hat sich die Verwendung der gemischten Druckschrift als Erstschrift heute weitgehend etabliert.²⁴ Für ihren Einsatz zu Beginn des Schreibunterrichts spricht, „dass Schreiben im Vollzug des Schreibens sinnvoller Wörter erworben wird und durch die Synchronizität von Lese- und Schreiblehrgang eine wechselseitige Stützung beider Lernprozesse ermöglicht wird“ (Schröder-Lenzen 2013, S. 166). Als weitere Begründungen können genannt werden (für nachfolgende Punkte vgl. Topsch 2005, S. 101; Schorch 1995, S. 111 ff.; Ossner 2006, S. 143; Schenk 2009, S. 147 ff.):

- Begrenzung auf eine einzige Schriftart mit großer Formkonstanz und leichter Lesbarkeit,
- leichtere Erlernbarkeit des Schreibens in Druckschrift,
- Synchronität von unverbundenem und lautierendem Schreiben,
- frühere Vermittlung der Funktionen des Schreibens (kommunikativ, ästhetisch, motorisch, kognitiv),
- frühzeitige Einsatzmöglichkeiten,
- Vorbereitung des verbundenen Schreibens,
- Bekanntheit der Druckschrift aus der Umwelt.

Dadurch haben die verbundenen Ausgangsschriften ihren Stellenwert als Erstschrift eingebüßt und werden – als Sekundärschriften – „zum Übergangsstadium von der Druckschrift als Anfangsschrift zur individuellen Handschrift“ (Topsch 2005, S. 120). Ergebnis dieser Entwicklung ist jedoch, dass nun zwei Schreiblehrgänge erforderlich sind und das Erlernen der

²⁴ Diese Aussage kann zumindest laut den Lehrplänen der Bundesländer getroffen werden (vgl. Tab. 3 in Abschnitt 1.3.4). Nach wie vor ist aber der Beginn des Schreiblehrgangs mit einer verbundenen Ausgangsschrift ebenso gängige Praxis, etwa an vielen Grundschulen in Sachsen-Anhalt (vgl. auch Abschnitt 1.3.3.1).

verbundenen Schrift, ganz im Gegensatz zur oben erwähnten Sichtweise Brückls, als eine Art Neuanfang im Prozess des Schreibenlernens angesehen wird:

Die strukturellen Unterschiede von Druck- und Schreibschrift erfordern nicht nur den bewußten Vergleich der Schriftarten, sondern auch einen Neubeginn beim Erlernen der Schreibschrift. (Schorch 1995, S. 115)

Die konsequente Forderung daraus ist, dass die verbundenen Schreibschriften „dann nicht mehr gemeinsame ‚Ausgangsschriften‘, sondern höchstens noch ‚Orientierungsschriften‘ für die Entwicklung einer gut lesbaren Handschrift“ (Faust-Siehl et al. 1996, S. 84) darstellen. Vereinzelt findet sich daher heute auch der Ansatz, dass die Kinder während der gesamten Grundschulzeit nur Druckschrift schreiben (vgl. z. B. Bode/Winzen 2014).

Ergänzt werden muss an dieser Stelle, dass es wie bei den verbundenen Ausgangsschriften auch bei der Schuldruckschrift verschiedene Alternativen im Schriftbild gibt (etwa bei den Druckschriften Nord/Hamburg, Süd und Bayern, vgl. Abb. 20).²⁵ Wenngleich die Differenzen geringfügig sind, bestehen somit im Grunde auch unterschiedliche Ausgangsformen für das Schreibdrucken. Es mag verwundern, dass vor diesem Hintergrund keine ähnlich lebhaft Normdiskussion in der Schreibdidaktik aufkam wie im Fall der verbundenen Ausgangsschriften (vgl. Abschnitt 1.4).²⁶ Eine Ausnahme bildet etwa die zwei Jahrzehnte zurückliegende Forderung Schniewinds nach einer speziellen Schulantiqua:

Auch wegen anderer ungeeigneter Details, auf die hier nicht eingegangen werden kann, ist es an der Zeit, die bisher gebräuchlichen Druckschriften für das erste Lesen und Schreiben durch eine spezielle Schulantiqua zu ersetzen. Sie sollte aus eindeutigen, klaren Formen bestehen, die keine irritierenden Feinheiten enthalten und Schreibbewegungen ermöglichen, die den Bewegungsabläufen der Formen verbundener Schriften nicht zuwiderlaufen. Eine Schulantiqua müßte das Prägnanzprinzip ernstnehmen. Das bedeutet auch, daß sie keine Rechtsneigung haben dürfte, zumal deren Zweckmäßigkeit nicht erwiesen ist. (Schniewind 1995c, S. 55)



Abb. 20: Druckschrift Nord/Hamburg (links), Süd (Mitte) und Bayern (rechts)

(Abb. links/Mitte aus: Topsch 2006, S. 120; Abb. rechts aus: BY 2014, S. 317)

²⁵ Die kursive Druckschrift Prima findet nur beim Lesenlernen Verwendung.

²⁶ Ein Grund dafür mag sein, dass zum Teil schon im Lehrplan darauf hingewiesen wird, dass die Druckschriftbuchstaben nicht exakt kopiert werden müssen: „In der Handschrift der Schülerinnen und Schüler weichen einzelne Buchstaben aus bewegungsökonomischen Gründen von der Vorlage ab. Die Formtreue muss nicht absolut eingehalten werden. Die Buchstabenformen gelten als Richtformen“ (BY 2014, S. 317).

Drei weitere Namen stechen im Zusammenhang mit der Frage nach der geeigneten Ausgangsdruckschrift hervor. Zum einen ist Ute Andresen zu erwähnen, die in ihrem Konzept „achtsam schreiben lernen“²⁷ die sogenannte *handgeschriebene Druckschrift (hDs)* vorgeschlägt (vgl. Abb. 21). In dieser Schrift hat jeder Buchstabe eine eindeutige Gestalt, sodass es beispielsweise keine Unklarheiten darüber gibt, ob ein großes I, ein kleines l oder die Ziffer 1 geschrieben steht. Auch werden die Kleinbuchstaben durch größere Ober- (beim <t>) bzw. Unterlängen (beim <f>, <g>, <j>, <p>, <q>, <y>) deutlicher charakterisiert. Zudem wird die Linienführung beim Schreiben durch Modellbuchstaben genau vorgeschrieben.

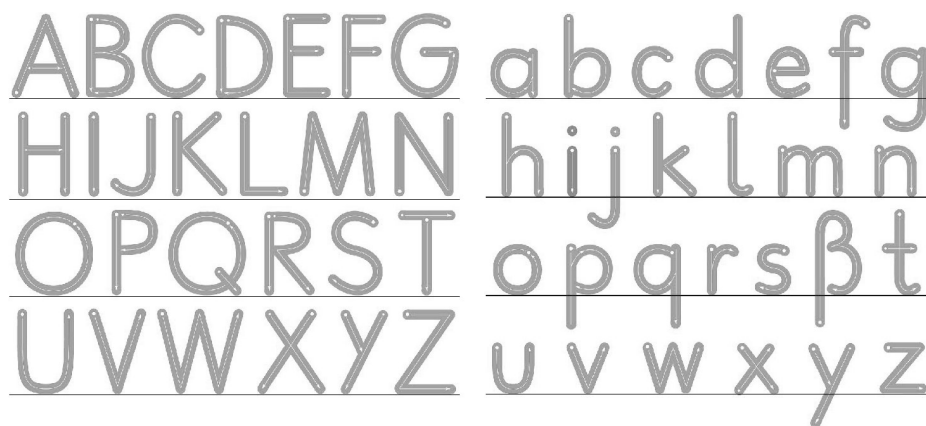


Abb. 21: Handgeschriebene Druckschrift (hDs) von Ute Andresen²⁸

Zum anderen ist Wolfgang Menzel zu nennen, der, als eine mögliche Antwort auf die Frage nach der geeigneten Ausgangsschrift, folgenden Vorschlag macht:

Die Buchstaben der Ausgangsnormschrift werden dergestalt vereinfacht [...], daß sie auch unter den eingeschränkten Bedingungen, unter denen Sechsjährige sie zu lernen haben, ohne größere und unnötige Probleme erlernt werden können. (Menzel 1981, S. 139)

Seine bereits 1975 vorgestellte *Lateinische Ausgangsdruckschrift* (vgl. Abb. 22) stellt das Ergebnis dieser Überlegung dar. Die Buchstaben dieser Schrift haben eine leichte Rechtsneigung und enthalten „alle Ansätze, um zu Buchstabenverbindungen zu gelangen: Ausfahrstriche, die später zu Verbindungsstrichen verlängert werden können“ (Menzel 1981, S. 150). Somit entfällt die Notwendigkeit, im weiteren Verlauf des Schreibenlernens auf eine verbundene Schriftvorlage zurückzugreifen. Ein ähnliches Konzept verfolgt im deutschsprachigen Raum seit 2006 die Schweizer *Basisschrift* (vgl. Hurschler Lichtsteiner/Jurt Betschart 2014) sowie seit 2011 in Deutschland die *Grundschrift* (vgl. Abschnitt 3.4).

²⁷ Vgl. <http://www.achtsam-schreiben-lernen.de> [Stand: 16.12.2015].

²⁸ Aus: <http://www.achtsam-schreiben-lernen.de/bearbeiten/buchstabentafeln.html> [Stand: 30.01.2016].

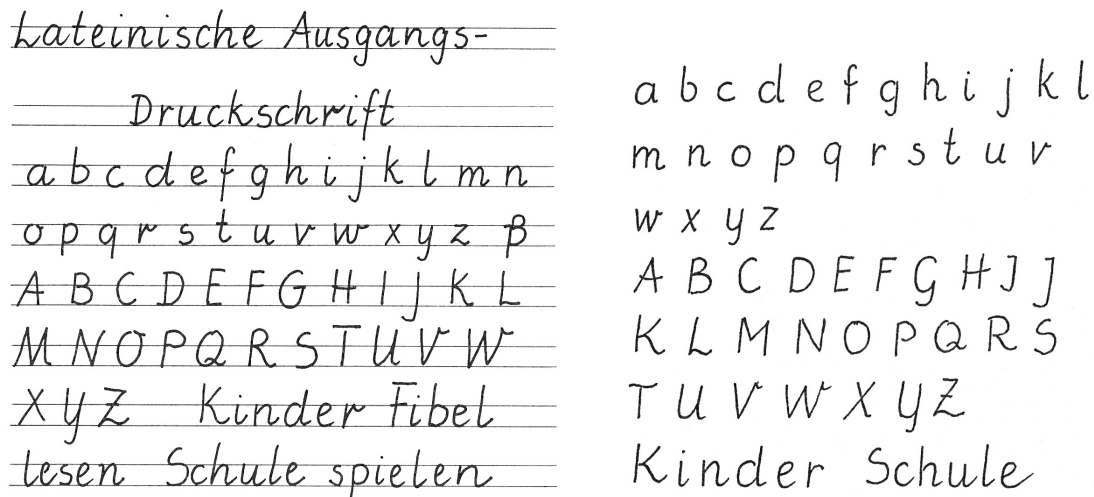


Abb. 22: Lateinische Ausgangsdruckschrift, links in ursprünglicher Form (Menzel 1981, S. 158),

rechts überarbeitet (aus: Menzel 1995, S. 77)

Als Drittes soll auch der Vorschlag Mechthild Dehns (1993, 1995) erwähnt werden, die *Gleichstrich-Kursiv* (vgl. Abb. 23) als unverbundene Ausgangsschrift zu verwenden. Diese wurde als eine Variante der SAS entwickelt und besitzt keine Anstriche, Schleifen und Verbindungen. Auch bei Dehns Konzept sollen die Verbindungen später den Kindern freigestellt werden, jedoch fehlen den Buchstaben die Ausfahrstriche der Lateinischen Ausgangsdruckschrift Menzels. Ein weiterer Kritikpunkt ist zudem die Betonung des kalligraphischen Elements.

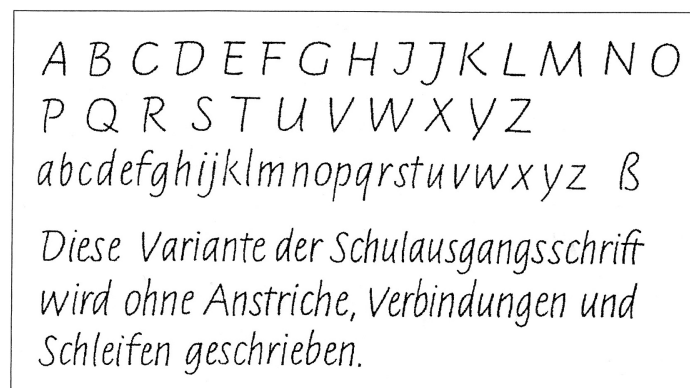


Abb. 23: Gleichstrich-Kursiv (aus: Dehn 1995, S. 4)

Egal ob der Erstschreibunterricht in der Geschichte des Schreibenlernens mit unverbundener oder verbundener Schrift begonnen wurde – bis heute haben wir „keine Erkenntnisse, welches Vorgehen das bessere ist“ (Ossner 2006, S. 144; vgl. auch Abschnitt 3.3). Als Problem aller verbundenen Ausgangsschriften bleibt jedoch, dass sie „nicht dafür konzipiert wurden, als zweite Schrift eingeführt zu werden und dass der nachgeschobene Schreiblehrgang für viele Kinder einen enormen Aufwand mit sich bringt“ (Jeuk/Schäfer 2013, S. 138), da „der Aufbau

der Schreibriftformen trotz großer Übereinstimmung in den grundsätzlichen Bewegungsmustern neu eingeführt werden muss“ (Hasert 2006, S. 314; vgl. auch Schorch 1995, S. 115). Im folgenden Abschnitt sollen daher – exemplarisch und ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit – einige schreibdidaktische Fragen aufgeworfen werden, die dabei helfen sollen, einerseits ein differenzierteres Urteil zur Thematik *Ausgangsschriften* abgeben zu können, andererseits den Ansatz der Grundschrift (vgl. Abschnitt 3.4) besser nachzuvollziehen.

3.3 Fragen des Erstschreibunterrichts

3.3.1 Die Frage der Überlegenheit

Gegenwärtig zeigen die Schreiblehrgänge an deutschen Schulen eine große Varianz. Dabei lassen sich unterschiedliche Abfolgen ausmachen:

- Druckschrift (Gemischtantiqua oder Steinschrift/Gemischtantiqua) – Schreibrift (nach Abschluss des Druckschriftlehrgangs)
- Druckschrift und Schreibrift parallel
- Druckschrift – individuelle Entwicklung einer Handschrift (kein Schreibriftlehrgang)
- Schreibvorübungen – Schreibrift – Druckschrift (nur als Leseschrift)

(Schröder-Lenzen 2013, S. 167)

Immer wieder sind im Verlauf der letzten einhundert Jahre Studien durchgeführt worden, die untersuchen, welche Variante sich in welcher Form auf unterschiedliche Qualitätskriterien (z. B. Leserlichkeit der Schrift, Schreibgeschwindigkeit, Bewegungsflüssigkeit) auswirkt. Unter einem didaktischen Blickwinkel betrachtet, könnte man sich von ihnen die Erkenntnis erhoffen, welches Vorgehen den anderen möglicherweise überlegen ist. Dies ist jedoch in mehrerlei Hinsicht problematisch:

- In den Studien werden unter den Etiketten *Druckschrift* und *Schreibrift* „ganz unterschiedliche Schriftformen (bzw. Unterrichtskonzepte zu ihrer Vermittlung) zusammengefasst und auch die ‚Flüssigkeit‘ oder ‚Lesbarkeit‘ so unterschiedlich erfasst, dass ein direkter Vergleich sehr problematisch ist“ (Brügelmann 2015, S. 2; zu Fragen der Terminologie vgl. auch Abschnitt 1 der vorliegenden Arbeit).
- Zudem variieren Bedingungen wie Aufgabenform; Klassifikation der Schrift; Umfang, Herkunft und Alter der Probanden; Ort und Zeitpunkt der Erhebung; unterschiedliche Unterrichtsformen und -praktiken (vgl. Brügelmann 2015, S. 3).
- Aus forschungsmethodischer Sicht stellt sich die Frage, „welchen Sinn es macht, Unterschiede zwischen Lehrmethoden/Lernwegen statistisch auf Signifikanz zu überprüfen, wenn die Stichproben nicht nach Zufall gezogen sind. Zudem wurden die Daten in allen Studien auf der Ebene der (größeren Zahl von) Schüler/innen ausgewertet und nicht nach den (meist wenigen) Klassen, obwohl die Lehrperson als Mittlerin bei der

Umsetzung von didaktisch-methodischen Konzepten eine zentrale Rolle spielt“ (ebd.).

- Darüber hinaus gilt für die Didaktik ganz generell, „dass sich Konzepte oder gar konkrete Maßnahmen nicht direkt aus allgemeinen Theorien oder empirischen Studien ableiten lassen und dass über Alternativen nicht mit Hilfe von kontrollierten Experimenten entschieden werden kann“ (ebd., S. 2).

Unter diesen Vorbehalten sind auch die von Hans Brügelmann (2015) und Christina Mahrhofer (2004, S. 162 ff.) unabhängig voneinander vorgelegten Zusammenschauen verschiedener Studien nur mit Vorsicht zu betrachten. Bei einer Betrachtung nach den Kriterien Lesbarkeit, Schnelligkeit, Schreibdruck, Rechtschreibung und Text-/Sprachqualität zeigt die Auswertung Brügelmanns tendenziell „Vorteile für das Schreiben einer Druck- statt einer Schreibschrift bzw. für das teilverbundene Schreiben von Druckbuchstaben“ (Brügelmann 2015, S. 2). Unter Bezugnahme auf Mahrhofer (2004, S. 162 ff.), die in ihre Auswertung weit mehr Studien einbezogen hat als Brügelmann, können diese Ergebnisse weiter ausdifferenziert und ergänzt werden:

- Ebenso wie bei Brügelmann lassen sich laut Mahrhofer abschließend keine eindeutigen Beziehungen zwischen verschiedenen Schriftarten und Rechtschreibleistungen herstellen (vgl. Mahrhofer 2004, S. 175). Einfluss nehmend auf die Rechtschreibung ist möglicherweise eher ein generell unsauberes Schriftbild (vgl. Abschnitt 3.1) sowie „die Struktur der zu erlernenden Erstschrift. Diese soll es dem Schreibanfänger ermöglichen, die Buchstabengliederung des Wortes leichter zu durchschauen und sich diese einzuprägen“ (Mahrhofer 2004, S. 176).
- Etwas differenzierter als bei Brügelmann zeigt die Zusammenschau Mahrhofers, „dass häufig Druckschriften leserlicher, Schreibschriften hingegen schneller geschrieben werden“ (Mahrhofer 2004, S. 176). Besonders günstig im Hinblick auf beide Kriterien schneiden teilverbundene Schriften ab (vgl. ebd.).
- Deutliche Vereinfachungen der Buchstabenformen in Richtung Druckschrift äußern sich in kürzerer Schreibdauer (vgl. ebd.). Daneben zeigt sich ein Einfluss der Form und der Verbindung von Buchstaben: „Buchstabenformen, deren Verbindung keinen Drehrichtungswechsel erfordert, werden verbunden schneller geschrieben; Buchstabenformen mit Drehrichtungswechsel in der Verbindung werden getrennt schneller geschrieben“ (ebd., S. 177).
- „Vorteile durch die Ausführung in einem Schreibzug bzw. mit einem Strich können nicht nachgewiesen werden“ (ebd.).
- Eindeutige Vor- bzw. Nachteile bezüglich verschiedener Schriftneigungen können nicht abgeleitet werden (vgl. ebd.).²⁹

²⁹ Tatsächlich scheinen sich „Schreibanfänger gegen eine Neigung der Buchstaben nach rechts, wie sie von den heutigen Ausgangsalphabeten vorgegeben wird, instinktiv zu wehren“ (vgl. Schniewind 1995b, S. 49).

Unter den oben genannten Vorbehalten erweisen sich laut Brügelmann im Durchschnitt „die Varianten eines (teilverbundenen) Druck-Schreibens einer normierten Verbundschrift gegenüber als deutlich, wenn auch nicht eindeutig überlegen“ (Brügelmann 2015, S. 3). Umgekehrt lassen sich Vorteile verbundener Ausgangsschriften wie LA, SAS oder VA empirisch nicht belegen (vgl. ebd.).³⁰ Nach Mahrhofer „lassen sich als Ansatzpunkte für eine Erleichterung des motorischen Schreiblernprozesses die Vereinfachung der Form, die Freigabe der Normierung und die Aufhebung der absoluten Verbundenheitsforderung ableiten“ (Mahrhofer 2004, S. 177). Wenngleich man den Schlussfolgerungen Brügelmanns und Mahrhofers möglicherweise eine gewisse Selektivität vorwerfen kann, ist aufgrund der teilweise nicht unerheblichen Bandbreite an unterschiedlichen Ergebnissen³¹ aus den untersuchten Studien zumindest Brügelmanns Fazit zu teilen, dass der Schreibunterricht eher eine Liberalisierung verträgt, als eine Diskussion um die Überlegenheit der einen oder anderen Methode:

Eine solche Öffnung erlaubt Lehrer/inne/n, die in einer Methode besonders versiert und von ihr überzeugt sind, diese zu nutzen – und ermöglicht die schrittweise Erprobung und Verbreitung neuer Ansätze. (Brügelmann 2015, S. 3)

3.3.2 Die Frage der Verbundenheit

Ein Vorwurf gegenüber dem Schreibunterricht in der Schule ist, dass er bei der Vermittlung einer verbundenen Schreibweise die „dritte Dimension der Bewegung“ (Noordzij 1985, S. 19) missachte:

Das Glaubensbekenntnis der Pädagogen verlangt von einer Handschrift, dass sämtliche Buchstaben eines Wortes wie an einem Schnürchen aufgehängt erscheinen. Ausnahmen sind Lesezeichen und diakritische Zeichen. Das Prinzip gilt auch nicht für Zahlen, die in Ziffern geschrieben werden. Für diese Ausnahmen gibt es keinen anderen Grund als die Auffassung, dass der Schreibunterricht dann vollendet ist, wenn die Buchstaben durch Verbindungsstriche zu Wörtern gereiht werden können. Die Schule nennt das eine nicht unterbrochene Schreibbewegung.

[...] Das kann nur heißen, dass die Schule nurjenen [sic] Teil der Schreibbewegung als solchen betrachtet, bei dem das Werkzeug die Schreibfläche berührt. Die Schreibbewegung des Unterrichts ist also eine zweidimensionale Figur. (Noordzij 1985, S. 19 f.)

Gerade die Bewegung über dem Papier ist aber ein Merkmal geübten Handschreibens. In vielen Schriftbeispielen Erwachsener zeigt sich, „dass die flüssige Handschrift nicht unbedingt eine durchgehend verbundene Schrift sein muss“ (Schorch 2006a, S. 293). Im Gegenteil besteht „viel

³⁰ Allerdings ist anzumerken, dass sein Kriterienraster für die Auswertung nur Vor- bzw. Nachteile für das un- bzw. teilverbundene Schreiben einbezieht. Unklar bleibt, ob z. B. ein Nachteil bei einem bestimmten Kriterium gleichzeitig einen Vorteil für verbundene Schriften bedeutet.

³¹ Brügelmann spricht dagegen von „meist nicht großen Unterschiede[n] zwischen den Ergebnissen verschiedener Methoden“ (Brügelmann 2015, S. 3), was daran liegen mag, dass der untersuchte Korpus bei ihm weit kleiner ist als bei Mahrhofer.

mehr Bewegung ohne sichtbare Schreibspur in einer Handschrift, als wir beim Lesen erkennen, selbst wenn wir eine Schrift als extrem verbunden klassifizieren“ (Menzel 2014, S. 137). Werden die Verbindungslinien vermehrt über dem Papier ausgeführt, enthält die graphische Spur dann „nur noch die für die Lesbarkeit unbedingt erforderliche Information“ (Schorch 2006a, S. 293). Die Feststellung, „dass erwachsene Handschriften so gut wie keine Merkmale von Schulhandschriften aufweisen“ (Ossner 2006, S. 142; vgl. auch Mai/Marquardt 1998, S. 96) lässt daher die Sinnhaftigkeit normierter Schreibverbindungen neu hinterfragen. So konstatiert etwa Menzel:

Eine Normierung von Buchstabenverbindungen – und damit das Erlernen einer der verbundenen Ausgangsschriften – stellt heute meiner Überzeugung nach in der Schule einen Umweg dar. (Menzel 2014, S. 138).

Im Widerspruch dazu argumentiert Renate Tost, Mitentwicklerin der SAS, dass ein kompetentes Loslösen von normierten Verbindungen zunächst Routine im verbundenen Schreiben erfordert:

Die Tatsache, „dass der gewandte Schreiber nicht mehr alle Buchstaben sichtbar verbindet, hat etwas mit der Sicherheit zu tun, die er im Laufe der Zeit durch die Ausbildung solcher Bewegungssequenzen erworben hat.

Denn es macht einen Unterschied, ob man die Verbindungen erst sorgfältig erlernt, um später beim routinierten Umgang mit der Schrift nach individuellem Ermessen und Erfahrungen, dem eigenen Schreibrhythmus folgend, Verbindungen zu lösen. Oder ob in einem Stadium des Fertigkeitserwerbs Verbindungen selbst erfunden werden sollen, in dem die dazu notwendigen Erfahrungen für Zweckmäßigkeit fehlen und eine Rhythmuserfaltung beim sinnerfüllten Schreiben überhaupt erst angebahnt werden muss. (Tost 2013, S. 27)

Daneben sei, so Tost, im Stadium des Schreibenlernens der längerwährende Kontakt zwischen Feder und Papier von Vorteil: „Diese direkte Rückkopplung des Bewegungsfortgangs kann der kindlichen Hand mehr Halt, Stütze geben“ (Tost 1992, S. 9).

Demgegenüber ist festzustellen, dass Schreibdruck und Griffkraft „deutlich mit der Länge der Schriftspur anwachsen“ (Mai/Marquardt 1998, S. 90), was in der Folge zu Verkrampfungen der Schreibhand führen kann. Zudem ist dabei eine deutlich verminderte Schreibgeschwindigkeit und ein verminderter Automationsgrad der Bewegungen zu beobachten, was jedoch nicht der Fall ist, wenn die Buchstaben nicht miteinander verbunden werden (vgl. ebd.). Geübte Schreiber verbinden daher „nie mehr als zwei bis drei Buchstaben, ehe sie beim Absetzen ihre Handmuskulatur entspannen“ (Mahrhofer-Bernt 2014e, S. 32). Zusammengeschrieben werden bevorzugt Buchstaben, „die verbunden schneller zu produzieren sind. Vor Linksovalen hingegen setzen die meisten Schreiber ab, da dies zu einem schnelleren Verschriften führt“ (ebd.). Daneben finden Luftsprünge innerhalb eines Wortes vor allem an Silben- und Morphemgrenzen statt:

In einer umfangreichen und sehr detaillierten Auswertung von Schreibbewegungsmustern von kompetenten Schreiber/innen konnte Guido Nottbusch nachweisen, dass Schreiber/innen den Stift beim Wortschreiben bevorzugt an Silben- und/oder an Morphemgrenzen absetzen; viel seltener wird innerhalb einer Silbe pausiert. Die am wenigsten bevorzugte Schreibpause ist die innerhalb eines Buchstabens. (Bredel et al. 2011, S. 80)

Dies zeigt, dass auch kognitive Impulse (Silben, Morpheme und Wörter) ein flüssiges Schreibbewegungsmuster initiieren. Als kognitives Raster für die Verarbeitung schriftlicher Einheiten im Schreibprozess sind Morphem und Silbe dem einzelnen Buchstaben überlegen (vgl. Bredel et al. 2011, S. 81). Die Vorgabe, alle Buchstaben eines Wortes mit einer durchgehenden Schreibspur zu verbinden, dürfte diesem Prinzip jedoch entgegenstehen, da die Aufmerksamkeit vorwiegend auf die visuelle Komponente reduziert wird. Bislang fehlen jedoch Überlegungen und Untersuchungen, wie sich diese Erkenntnis konkret auf den Schreibunterricht auswirken kann – finden lässt sich aber die allgemeine Forderung, dass die Silbe im Unterricht eine besondere Rolle spielen sollte (vgl. Weinhold 2005, S. 16).

Weiterhin gilt es zu beachten, dass beim verbundenen Schreiben die Einzelbuchstaben eigentlich keine Selbstständigkeit besitzen, sondern motorisch in den jeweiligen Realisationszusammenhang eingebettet sind:

Die Buchstabenformen sind also keineswegs gestaltindifferent, sondern je nach dem Bewegungskomplex, in dem sie stehen, assimilativ spezifisch geformt. Aus dieser Sicht gibt es streng genommen keine gleichen handgeschriebenen Einzelbuchstaben, sondern jeder in einem Wort feststellbare Einzelbuchstabe ist eine schreibmotorische Individualität [...]. (Hasert 1998, S. 317; Hervorheb. orig.)

Für den Schreibunterricht heißt dies, dass die Verbindung von Buchstaben, ihre Anschlüsse und Einbettungen verstärkt zu beachten sind. Es gilt daher, nicht nur den Einzelbuchstaben allein „als ein in Bewegungselemente gliederbares Ganzes zu lehren und zu lernen, sondern vorrangig seine Verbindungen und Kombinationen mit anderen Buchstaben“ (Hasert 1998, S. 317). Da „jeder Mensch auf Grund eines individuellen Bewegungs- und Schreibrhythmus [...] beim Schreiben individuell unterschiedlich absetzt und demzufolge auch die Bewegungsphasen individuell variieren“ (Neuhaus-Siemon 1996, S. 1246), stellt sich jedoch konsequenterweise die Frage, inwieweit fest vorgegebene Verbindungen didaktisch sinnvoll bzw. überhaupt erforderlich sind, „denn im Raum sind alle Buchstaben ohnehin durch den Schreibgestus verbunden“ (van der Ley 2014, S. 132).

3.3.3 Die Frage der Individualisierung

Die Feststellung, „dass Texte in unverbundenen Schriften individuell so unterschiedlich sind wie solche, die ursprünglich eine der Ausgangsschriften zur Grundlage hatten“ (Menzel 2014, S. 137), erlaubt ein Nachdenken darüber, ob den individuellen Voraussetzungen des Schreiben lernenden Kindes bei der Schriftvermittlung nicht mehr Beachtung geschenkt werden sollte.

Dafür spricht auch, dass der schriftsprachliche Anfangsunterricht keine Stunde Null darstellt, sondern einen Umgang mit heterogenen Lerngruppen erfordert: „Einige Kinder können noch gar nichts lesen und schreiben, andere ihren Namen und wieder andere ganze Wörter oder sogar Sätze und Texte“ (Weinhold 2005, S. 18). Der Schreibunterricht muss sich „zum einen auf eine große Variabilität in den schreibmotorischen Kompetenzen der Kinder [...] von sehr flüssig schreibenden bis hin zu absolut unflüssig schreibenden Kinder[n] und zum zweiten auf eine um ein Vielfaches länger dauernde schreibmotorische Entwicklung dieser Kinder einstellen“ (Mahrhofer 2004, S. 342). Im Sinne des pädagogischen Inklusionsgedankens kann man daher den Anspruch formulieren, dass sich nicht die Kinder einer speziellen Schreibvorlage, sondern der Schreibunterricht insgesamt sich den individuellen Voraussetzungen der Kinder anpassen muss. Dieser Gedanke ist nicht neu:

Daher besteht die Aufgabe nicht in der Konstruktion einer möglichst angepassten Schriftvorlage – diese kann bestenfalls eine aus vielen experimentellen Versuchen abgeleitete Durchschnittsschrift, eine Fiktion sein –, sondern in der Schaffung solcher situativer Lernbedingungen, die der durchgängigen Individualität der kindlichen Bewegungen gerecht werden und die kreativen Fähigkeiten zu fördern vermögen. (Lockowandt/Honneger-Kaufmann 1981, S. 100; Hervorheb. i. O.)

Wie ein Unterricht aussehen kann, der individuellen Schreibausgangslagen und Entwicklungspotenzialen gerecht wird, zeigt beispielhaft das von Christina Mahrhofer-Bernt initiierte Projekt LuFT (Lockere und flüssige Textproduktion), dessen Ansatz es ist, „die bisher herrschende absolute Verbundenheitsforderung“ (Mahrhofer 2004, S. 208) aufzugeben und stattdessen mit Hilfe flexiblerer und einfacherer Schreibvorgaben die individuelle Handschriftentwicklung zu erleichtern (vgl. Abb. 24). Dabei ist der Schreibunterricht von drei zentralen Prinzipien geprägt (vgl. Mahrhofer-Bernt 2014b, S. 143 ff.):

- Das Prinzip der Richtvorgaben anstelle der Normvorgaben. Stark vereinfachte Buchstabenformen sollen eine Hilfestellung für den Übergang zu einer verbundenen Schrift erleichtern. Es besteht von Anfang an die Möglichkeit, eine persönliche Schrift zu entwickeln, die, unter Einhaltung der Kriterien der Leserlichkeit, Schreibflüssigkeit und Schreibschnelligkeit, den Bewegungsbedürfnissen der Kinder entgegenkommt.
- Das Prinzip der Freigabe von Wahlmöglichkeiten. Verschiedene Lineaturen ebenso wie Buchstabenverbindungen können von den Kindern frei gewählt werden. Um einer Überforderung vorzubeugen, werden zur Orientierung drei grundlegende Absatzregeln vorgegeben, etwa: „Vor a, o, d und q gib den Fingern Ruh!“ (Vermeidung des Deckstrichs).
- Das Prinzip der Selbsteinschätzung und der Reflexion des eigenen Schreibprozesses. Elemente wie Beurteilungsfelder zum Ankreuzen auf Arbeitsblättern oder Schriftgespräche im Klassenkreis oder kleineren Gruppen sollen einen Prozess der Reflexion des eigenen Schriftprodukts sowie der eigenen Schreibhandlung anregen.

Die Frage der Individualisierung erfordert ganz allgemein ein Nachdenken über veränderte Formen der Vermittlung, welche den kindlichen Voraussetzungen vermehrt Beachtung schenken.

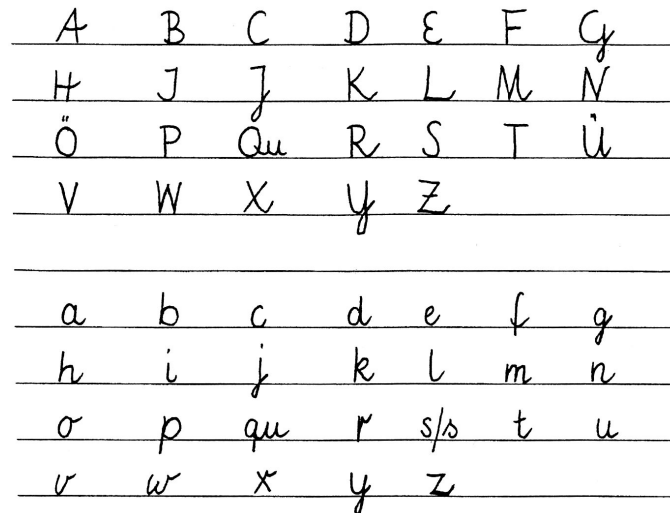


Abb. 24: LufT-Buchstaben (aus: Mahrhofer 2004, S. 192)

3.3.4 Die Frage der Vereinfachung

Die Ergebnisse einer vergleichenden Studie von Kindern, die das Schreiben mit LA, VA oder LufT-Schreiblehrgang erlernten, bescheinigen zwar keinem der verfolgten Ansätze eine Überlegenheit gegenüber den anderen. Von Bedeutung ist jedoch das Ergebnis, dass die Verwendung von Schriftvorgaben, die nach schreibmotorischen Gesichtspunkten modifiziert wurden (wie etwa die LufT-Buchstaben), nicht zwingend zu einer schlechteren Leserlichkeit führen (vgl. Mahrhofer-Bernt, 2014a, S. 146). Zu einem ähnlichen Resultat kommen auch Steinig et al. (2009) beim Vergleich von Schriftproben nordrhein-westfälischer Schüler aus den Jahren 1972 und 2002. Zwar stellen die Autoren fest, dass sich die Handschrift „offenbar seit den 1970er Jahren deutlich verschlechtert hat“ (Steinig et al. 2009, S. 92), jedoch führen sie dies nicht zwangsläufig auf den Umstieg von der LA zur VA, also von einer schwierigeren zu einer vereinfachten Schrift zurück. Stattdessen verweisen sie auf gesellschaftliche Entwicklungen, die den Anteil handschriftlicher Texte generell geringer werden ließ, sowie den Wegfall der Zeugnisnote für ‚Schreiben‘ und damit einhergehend einer grundsätzlich veränderten Einstellung gegenüber der Handschrift (vgl. ebd., S. 92 f.).

Allerdings gibt es auch die Ansicht, dass gerade die Vereinfachung der Schriftvorlage zu einem ästhetisch weniger ansprechenden Schriftbild führen kann:

Die Form der Schrift darf nicht den Möglichkeiten des Kindes angenähert werden, damit es sie rasch und nachhaltig automatisieren kann, die Schule muss das Kind behutsam an eine gute Schrift heranzuführen, die freie Formentwicklung erlaubt und ästhetisch entwicklungsfähig ist. Denn aus Kindern werden Erwachsene mit ausgeprägter

Feinmotorik. Ist das Muskelgedächtnis aber einmal auf die kindgemäßen Formen konditioniert, plagt sich der Erwachsene mit einer Kinderschrift, an deren Formkonstanz niemand Freude finden kann. Schließlich hat sich die Form der Schrift immer am Schreibprozess und an den ästhetischen Bestrebungen des erwachsenen Schreibers entwickelt. (van der Ley 2014, S. 127)

Aus einem pädagogischem Blickwinkel kann man jedoch argumentieren, dass die Frage der Ästhetik nicht dominieren sollte:

Rein ästhetisch gestaltete Schriftvorlagen stellen an die Schreibenden Anforderungen, die nicht zu erfüllen sind. Solch einem überhöhten Anspruch kann die Schreib- und Schrifterziehung nicht gerecht werden. (Warwel 1981, S. 54)

Die Frage nach dem didaktischen Sinn und Nutzen einer Vereinfachung von Buchstabenformen stellt sich also zweifach: Adäquatheit (chirographischer Aspekt) und Ästhetik (kalligraphischer Aspekt) müssen gegeneinander abgewogen werden.

3.3.5 Die Frage der Automatisierung

Obwohl die Mehrzahl der Kinder „bereits vor dem eigentlichen Schrifterwerb über gute bis sehr gute motorische Kompetenzen“ (Marquardt et al. 2006, S. 349) verfügt, „können die meisten Schüler die bereits vorhandenen motorischen Kompetenzen zum Erzeugen von automatisierten Bewegungen nicht beim Schreiben von Buchstaben einsetzen“ (ebd.). Es scheint, „dass die beim Schrifterwerb übliche Fokussierung auf die Schriftform die Verwendung von vorhandenen automatisierten Bewegungskompetenzen geradezu verhindert“ (ebd.). Nicht nur laufen unter visueller Kontrolle ausgeführte Bewegungen sehr viel langsamer ab als automatisierte Bewegungen, „sondern diese beiden Bewegungsmodi werden wahrscheinlich auch von verschiedenen motorischen Programmen gesteuert“ (ebd.), was ein Einschleifen von Bewegungsmustern durch oftmaliges Üben zumindest als fragwürdig erscheinen lässt:

Viele methodisch-didaktische Maßnahmen des Schreibunterrichts (wie die genaue Einhaltung der Form, Übungen zum Nachspuren oder Kopieren von Buchstaben, Vorgabe von Begrenzungslinien) zielen nach wie vor zu stark auf die Einhaltung der exakten Buchstabenform und verstärken damit ein bestehendes Schreibproblem. Es kann sogar darüber spekuliert werden, ob sich manche Schreibprobleme nicht erst auf Grund dieser Vorschriften entwickeln. [...] Die Auswirkungen von Instruktionen auf den Schreibprozess sowie die Unterscheidung visuell kontrollierter und automatisierter Bewegungen werden bei keiner der heute unterrichteten Schriften [...] diskutiert. (Marquardt et al. 2006, S. 350)

Zweifellos hilft eine Automatisierung von graphomotorischen Bewegungsabläufen dabei, „die Aufmerksamkeit zunehmend auf andere Aspekte des Schreibens, insbesondere die Rechtschreibung, lenken zu können“ (Tost 2013, S. 27). Die Frage muss also lauten: Wie kann der Weg vom anfänglichen Kopieren vorgegebener Buchstabenformen bis hin zu flüssigen und automatisierten Schreibbewegungen nachhaltig gelingen und welche Praktiken sind dabei

möglichst zu vermeiden? Auch hier fallen die Antworten je nach schreibdidaktischer Sichtweise höchst unterschiedlich aus.

3.3.6 Die Frage der Norm

Es scheint heute unstrittig, dass Kinder für den Schrifterwerb eine Vorlage benötigen, an der sie sich zunächst orientieren können:

Children need some kind of model to begin with, but the best could be described as non-obtrusive, stressing movement but allowing most scope for personal variation. This is because the writing of the future will need to be suited to the individual's character and body movements. What they do naturally will suit their hand, be it rounder, narrower, straighter or more slanting than the model, and be most consistent. What they do most comfortably will speed up most easily and evolve into efficiency through personal joins and short cuts. (Sassoon 2005, S. 182)

Je konkreter die Schreibvorlage die Gestalt und Verbindungen der Buchstaben vorgibt und je mehr auf ihrer Einhaltung beharrt wird, desto größer ist dabei die Gefahr, dass die für die Entwicklung einer persönlichen Handschrift notwendige Experimentierfreudigkeit bei manchen Kindern Schaden nimmt:

Most obedient and diligent children can be taught, at a young age, to reproduce almost any letterforms by a determined teacher. Once automated, and closely adhered to over a period of time, only the strongest (and maybe the creative and rebellious) characters are likely break the mould of a strictly enforced model and find a mature, personal hand which suits their personalities and fits their specific needs. By the time they are free to write as they wish, it may be too late for them to experiment and find the short cuts which lead to a fast personal writing. Therefore, what is claimed as a benefit of keeping to any particular model may in the end be of detriment to the writer. (Sassoon 2005, S. 4)

Allgemein gesprochen stößt jede Durchsetzung einer Schriftform, die von der Gesellschaft vorgeschrieben ist, „an den Widerstand der individuellen Schreibmotorik“ (Paul-Mengelberg 1996, S. 1050). In der Handschrift „spielt sich die Auseinandersetzung zwischen dem Entfaltungsbedürfnis des Individuums und den Ansprüchen und Rechten der Gesellschaft ab“ (Kroeber-Keneth 1968, S. 15; zit. nach Paul-Mengelberg 1996, S. 1050). In einem solchen Spannungsfeld kann ein sinnvoll begründeter Schreibunterricht nur dann stattfinden, wenn er neben pädagogischen auch gesamtgesellschaftliche Entwicklungen berücksichtigt. So stellt sich die Frage, welchen Grad der Normierung ein Schreiben mit der Hand verträgt, das im Zeitalter von E-Mail und Kurztextnachrichten vermehrt Privatsache ist:

Im öffentlichen Leben wird der Computer die Handschrift vollends auslöschen, dafür wird sie im Privaten um so unentbehrlicher werden, als eines der letzten Refugien, denen Persönlichkeit noch ihren individuellen Stempel aufdrücken kann. (Berta 1987)

3.3.7 Die Frage der Bedeutung

Mit Feststellung, dass „der Beginn des Schreibunterrichts nicht mit dem Anfang der

Schreibentwicklung verwechselt werden darf“ (Weinert et al. 1966, S. 20; zit. nach Topsch 2005, S. 114), relativiert sich auch die Bedeutung der Ausgangsschriften insgesamt. Betrachtet man diese im Gesamtzusammenhang der Schriftverwendung in unterschiedlichen Entwicklungsabschnitten des Kindes (vgl. Tab. 2), stellt sich heraus, dass ihre Verwendung statt einer zentralen Stellung nur eine relativ eng umrissene Zeitspanne einnimmt:

Die Schriften der Kinder sind offensichtlich Phasenschriften, die jeweils nur in relativ kurzen Zeitabschnitten dominieren. Am Ende steht die persönliche Handschrift, die dem jeweiligen Zweck angepasst werden kann, überwiegend aber als individuelle Notizschrift genutzt wird. (Topsch 2006, S. 780)

Daneben verändert sich die Schrift im Verlauf der Grundschulzeit teilweise noch erheblich, da die kindliche Hand noch nicht ausgewachsen ist (vgl. Jeuk/Schäfer 2013, S. 140). Geht man wie Noordzij davon aus, dass das Kind „nicht an seiner motorischen Entwicklung, sondern an der Bewältigung seiner Umwelt interessiert“ (Noordzij 1985, S. 24 f.) ist, erlaubt sich generell die Frage danach, welche Bedeutung Schriftformen beizumessen ist, die letztlich nur im schulischen Kontext Anwendung finden.

<i>Phase</i>	<i>Bereich</i>	<i>Schrift</i>	<i>Vorrang</i>
Entdeckungs- und Erkundungsphase	vorschulischer Bereich	Spontanschrift	Verwendung von großen Druckbuchstaben
Aneignungsphase	Schulanfang	Lehrgangsschrift	Orientierung an der gemischten Druckschrift
Anwendungsphase	Grundschule	verbundene Schrift	Orientierung an einer schulischen Ausgangsschrift
Entwicklungsphase	aufbauende Schulform	verbundene Schrift	Entwicklung einer persönlichen Handschrift
Spezialisierungsphase	nachschulische Nutzungsbereiche	persönliche Handschrift	Zweckschriften; individuelle Notizschrift

Tab. 2: Entwicklungsschema der Schriftverwendung (aus: Topsch 2005, S. 115)

Wird Schreibenlernen aus einer kognitiv-konstruktivistischen Sicht in erster Linie als Aktivität des lernenden Kindes, weniger als Folge von Lehrvorgängen, angesehen, „müssen dem Kind vielfältige Gelegenheiten [...] zum selbständigen Ausprobieren der Schrift gegeben werden“ (Neuhaus-Simon 1996, S. 1246). Lehren sollte dann, „statt – wie bisher vorrangig – dem Grundsatz ‚Vom Leichten zum Schweren‘ zu folgen, von der Maxime ‚Vom Unvollkommenen zum Vollkommenen‘ geleitet sein“ (Dehn 2013, S. 13). Unter einem solchen Blickwinkel vollzieht sich das Erreichen einer flüssigen Handschrift in einem längerwährenden, individuellen Prozess des Ausprobierens, Veränderns und Hinterfragens des eigenen Schriftprodukts und Schreibvorgangs, so dass sich letztlich vielleicht eher die Frage nach der

Intensität dieser Erfahrungen stellt anstatt nach der am besten geeigneten Ausgangsschrift. Allein die in der Didaktik vorzufindenden, teilweise komplett entgegengesetzten Ansichten über die Bedeutung von Schriftvorlagen und Schreibvorgaben dürften letztlich eine Überbewertung dieser Frage belegen. Zur Veranschaulichung zwei Beispiele aus der Literatur:

Die Ausgangsschrift ist für die weitere Entwicklung wichtiger als die Schreiblehrmethode. Sie kann von sich aus eine günstigere Entwicklung anbahnen und so viel Arbeit ersparen. (Glöckel 1981, S. 60)

A model in itself does not teach handwriting. The method is more important than any model, and the teacher who teaches is most important of all. (Sassoon 1993, S. 128 f.; zit. nach Hurschler Lichtsteiner/Jurt Betschart 2014, S. 175)

3.3.8 Die Frage der Zielstellung

Neben den Vorgaben durch das zugrunde liegende Schriftsystem und den Voraussetzungen des Schreiben lernenden Kindes muss auch die Frage nach dem zu erreichenden Ziel einer Schriftvermittlung durch die Schule Beachtung finden. Was soll am Ende des langen Prozesses von Schrifterwerb und Schriftentwicklung stehen?

Während etwa Hasert noch im Jahr 1998 das Ziel für das Schreiben einer Schrift darin sieht, „nach der systematischen Ausformung der Grundfertigkeit eine als Orientierungsrahmen verbindliche, bewegungsoptimale Ausgangsschrift schreiben zu können“, lautet die schlichte Zielvorgabe in den 2004 von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder formulierten Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich lediglich, dass die Kinder „über Schreibfertigkeiten verfügen“ (KMK 2005, S. 7, S. 10) sollen. Dies bedeutet unter anderem, dass sie „eine gut lesbare Handschrift flüssig schreiben“ (ebd., S. 10) können. Zu den Aspekten der Lesbarkeit/Leserlichkeit und Schreibflüssigkeit tritt weiterhin die ästhetische Angemessenheit der Schrift bei gleichzeitiger Betrachtung ihrer Funktion:

„Die Schülerinnen und Schüler verfügen über verschiedene Möglichkeiten der ästhetischen Darstellung entsprechend dem Schreibanlass und arbeiten mit unterschiedlichen Medien. Sie schreiben eine lesbare und flüssige Handschrift“ (KMK 2015, S. 8)

Da diese Angaben relativ knapp gehalten sind, sollen die einzelnen Aspekte im Folgenden genauer beleuchtet werden.

- *Lesbarkeit/Leserlichkeit (kommunikative Dimension)*. Zunächst ist festzuhalten, dass zwischen Lesbarkeit und Leserlichkeit feine Unterschiede bestehen, auch wenn die Begriffe meist synonym verwendet werden. *Leserlichkeit* hat primär mit graph(et)ischen Informationen zu tun und „bezieht sich auf die Mühelosigkeit, mit der Schrift entziffert werden kann“ (Mahrhofer-Bernt 2010, S. 10). Grundvoraussetzung hierfür ist eine formklare Schrift. Wie jegliche Art der Kommunikation beruht die Leserlichkeit einer Schrift auf Formkonventionen, denn erst „wenn ‚Sender‘ und ‚Empfänger‘ über einen

gemeinsamen Zeichenvorrat verfügen, ist eine störungsfreie Kommunikation möglich“ (Topsch 2005, S. 94). Da mit dem Gebrauch von Schrift stets das Ziel einer Mitteilung bzw. eine kommunikative Absicht verfolgt wird (vgl. Lewandowski 1994, S. 925) ist Schrift in erster Linie „Informationstechnologie“ (Haarmann 2009, S. 40), ihre „Hauptfunktion [...] liegt im Informationstransfer“ (Topsch 2005, S. 94). Diese Aspekte zählen zur *Lesbarkeit* einer Schrift. Die Lesbarkeit geht „über die reine Umsetzung von Graphemen in bedeutungstragende phonematische Sinneinheiten hinaus und bezieht die Sinnentnahme mit ein. Neben graphischen Informationen fließen auch semantische und syntaktische Informationen in die Dekodierung ein“ (Mahrhofer-Bernt 2010, S. 10). Letztlich geht es also darum, dass die Handschrift das Verständnis des Geschriebenen nicht durch ein unleserliches Schriftbild erschweren soll.

- *Schreibflüssigkeit (ökonomische Dimension)*. Im Sinne von Geläufigkeit deutet dieser Begriff zunächst auf den bewegungsökonomischen Aspekt von Schrift im Sinne eines flüssigen und bewegungsrichtigen Schreibvorgangs hin. Da sich Schreibflüssigkeit jedoch nicht nur im Bewegungsprozess ausdrückt, sondern auch im Bewegungsprodukt, kann sie weiterhin als ein zeitökonomisches Moment im Sinne eines Schreibtempos, das den Fortgang des Unterrichts möglichst wenig beeinträchtigt, verstanden werden (vgl. Topsch 2005, S. 94). Daneben sollen die Schreibbewegungen bewegungsrichtig verlaufen, was jedoch große Toleranz im Hinblick auf das einzelne Kind bedeutet: „Was sich für ein Kind, das mit einer großen, relativ steilen und mit deutlichem Druck geschriebenen Schrift schreibt, als ‚bewegungsrichtig‘ erweist, muss nicht zwingend für ein anderes Kind gelten, das klein, kursiv und mit nur geringem Druck schreibt“ (ebd., S. 95).
- *Angemessenheit (ästhetische/funktionale Dimension)*. Ausschlaggebend hierfür ist die Beachtung des Schreibanlasses und damit einhergehend der jeweils verfolgte Zweck:

Beim Schreiben von Notizen ist z. B. anderes wichtig als bei der sorgfältigen Gestaltung des Lieblingsgedichtes. Im ersten Fall geht es um Schnelligkeit – die gute Leserlichkeit tritt in den Hintergrund – und im zweiten Fall geht es um das Gestalten eines Gesamtkunstwerkes mit Schrift, bei dem der Zeitfaktor eine untergeordnete Rolle spielt, die Formklarheit und die ästhetische Gestaltung aber wesentlich sind. (Brinkmann 2014, S. 50 f.)

Zur ästhetischen Dimension gehört außerdem, dass die Kinder „Schrift und andere grafische Gestaltungsmittel als Ausdrucksmöglichkeiten wahrnehmen und für sich anwenden können“ (Hecker 2010, S. 9) sowie dass sie „Freude am Schreiben, an der Schrift und am Gestalten mit Schrift erfahren“ (ebd.).

Da die Vorgaben der Bildungsstandards die Grundlage für die Lehrpläne der einzelnen Bundesländer darstellen, finden sich auch dort ähnliche Formulierungen (vgl. Anhang A). Wichtig ist der Hinweis, dass an keiner Stelle von einer bestimmten Ausgangsschrift die Rede ist, geschweige denn von der Notwendigkeit, die Buchstaben mit einer sichtbaren Schreibspur

zu verbinden. Es besteht lediglich die Forderung nach einer lesbaren, flüssigen und zweckmäßigen, dass heißt dem jeweiligen Schreibanlass angemessenen Schrift – nicht jedoch nach einem besonderen Schriftbild, wie es früher im Rahmen von Schönschreibstunden eingeübt werden musste.

Über diese in den Bildungsstandards verankerten Zielsetzungen hinaus ließen sich eine Reihe weiterer Teilziele hinzufügen. Hervorgehoben werden sollen an diese Stelle (für nachfolgende Punkte vgl. Schorch 2006a, S. 289 f.; Glöckel 2005b, S. 44 ff.; Hecker 2010, S. 9):

- der sichere Umgang mit verschiedenen Schreibgeräten und -materialien,
- eine gute Funktion der Schreibmotorik,
- die Entwicklung von Ausdauer beim Schreiben,
- die Fähigkeit, sorgfältig und übersichtlich arbeiten zu können,
- ein Verständnis für den Zweck der Schreibhandlung überhaupt,
- ein bewusstes, selbstkritisches Vergleichen und Begutachten der eigenen Leistung.

3.3.9 Die Frage der Konsequenzen

Tatsache ist, dass ein Großteil der schreibdidaktischen Literatur sich darüber ausschweigt, wie aus der verbundenen Ausgangsschrift eine individuelle und flüssige Handschrift entwickelt werden soll, sodass diese Frage letztlich an die Lehrkräfte weitergereicht wird:

Meist werden mit fortschreitenden Schuljahren nur einige Vorschriften (z. B. die Zahl der Begrenzungslinien) reduziert, bis schließlich die Schrift (in der Regel in der 5. Klasse) „freigegeben“ wird. Es hat den Anschein, als bliebe die Entwicklung einer individuellen, flüssigen Schrift jedem einzelnen Kind überlassen, wobei lediglich eine ungenügende Lesbarkeit pädagogische Konsequenzen hat. (Mai/Marquardt 1998, S. 97)

Zum Teil sind die Klagen [bezüglich der Kinderschriften; R. S.] aber auch berechtigt, da nach dem Erwerb der verbundenen Ausgangsschrift dem Schreiben der Kinder nicht mehr die notwendige Aufmerksamkeit geschenkt wird und es an Hilfen fehlt, die Kinder bei der Entwicklung ihrer persönlichen Handschrift zu unterstützen, damit diese leserlich und flüssig wird. (Brinkmann 2014, S. 21)

Bereits angeklungene Erkenntnisse aus der neurologischen Rehabilitation sowie Zusammenschauen verschiedener Studien zu Vor- bzw. Nachteilen verschiedener Schriftformen (vgl. Abschnitt 3.3.1) können jedoch eine Grundlage für die Beantwortung der Frage liefern, welche didaktisch-methodischen Konsequenzen für einen Erstschreibunterricht gezogen werden sollten, der sowohl den Voraussetzungen der Kinder gerecht wird als auch dem Ziel einer flüssigen und leserlichen Handschrift entgegenkommt (für nachfolgende Punkte vgl. Weinhold 2005, S. 16 f., Mahrhofer-Bernt 2014e, S. 32 sowie Bredel et al. 2011, S. 86 f.):

- Bereits vorhandene graphomotorische Fertigkeiten der Schreibanfänger sollten genutzt werden, da ein Anknüpfen an Zeichenbewegungen, die die Lerner bereits beherrschen,

die Automatisierung der Schreibbewegung erleichtert.

- Es sollte möglichst wenig zu einer aufmerksamen visuellen Kontrolle des Schreibprozesses aufgefordert werden, da dies zu einer deutlichen Reduzierung flüssiger und bereits automatisierter Bewegungsabläufe führt.
- Die Anweisung, ein vorgegebenes Liniensystem streng einzuhalten, kann die Entwicklung einer flüssigen Handschrift behindern, da Schreibbewegungen kontrollierter und somit langsamer werden, die eigentlich schon automatisiert ablaufen. Sie sollte daher vermieden werden.
- Buchstabenformen sollten systematisch vereinfacht und als Ausgangs- bzw. Richtformen angeboten werden, wobei eine individuelle Abwandlung unter dem Prinzip der Formklarheit und Formkonstanz möglich ist.
- Es sollte die Möglichkeit eingeräumt werden, nicht alle Buchstaben eines Wortes verbinden zu müssen, da sich ansonsten der Druck auf das Schreibblatt erhöht und eine flüssige und Kraft sparende Bewegungsausführung erschwert wird.
- Je nach Formkategorie der Buchstaben sind unterschiedliche Verbindungen möglich, um den individuellen Bewegungsprogrammen der Schreiben lernenden Kinder entgegenzukommen.
- Die Erlaubnis, Fehler zu machen, begünstigt bessere Schreibergebnisse. Nicht zuletzt sind Fehler eine „lernspezifische Notwendigkeit“ (Dehn 2013, S. 14).
- Nachspürübungen und solche Übungen, die eine Automation des Bewegungsflusses durch zu große Aufmerksamkeitsfokussierung behindern, sollten weggelassen werden.
- Motorische „Trockenübungen“ ohne eine Verknüpfung mit kognitiven Aktivitäten sollten, wenn überhaupt, nur in begrenztem Umfang eingesetzt werden, da sie die Entwicklung des Handschreibens insgesamt nur unzureichend unterstützen.
- Da Silben und Morpheme diejenigen kognitiven Einheiten sind, die die schreibmotorischen Bewegungsabläufe steuern, scheint es sinnvoll, diese Einheiten auch als ganze Bewegungsmuster zu trainieren.
- Es sollte eine Wahlmöglichkeit zwischen verschiedenen Lineaturen, Schreibgrößen, Schreibmaterialien und Stifthaltungen angeboten werden um den individuellen Bewegungsbedürfnissen bestmöglich entgegenzukommen.
- Im Unterricht sollte es nicht zur Mischung verschiedener Ausgangsschriften kommen, weil jede ein in sich geschlossenes System mit je eigenen graphomotorischen und/oder pädagogischen Grundprinzipien darstellt.
- Von Vorteil ist das Sprechen über die Handschrift im Unterricht, weil dadurch ein bewussterer Zugang zur eigenen Schreibpraxis geschaffen wird und den Kindern ein höheres Maß an Selbstkontrolle ermöglicht.

3.4 Der Ansatz der Grundschrift

„Ein didaktischer Anachronismus muss überwunden werden, der für die Schreibentwicklung der Kinder schädlich ist“ (Bartnitzky et al. 2014, S. 7). Mit diesem durchaus plakativen Aufruf spielt der Grundschulverband auf den gegenwärtigen Zustand des Schreibunterrichts in der Bundesrepublik an:

- Die Druckschrift ist prinzipiell in allen Bundesländern Erstschrift (vgl. Tab. 3 weiter unten). Die verbundenen Ausgangsschriften LA, SAS und VA wurden jedoch trotz des didaktischen Paradigmenwechsels in den 1980er-Jahren (vgl. Abschnitt 3.2) in einigen Ländern beibehalten und sind nun Zweitschriften, die dann aber nach ihrer Einführung dominieren. Damit stehen „zwei Schriftkonzepte aus zwei verschiedenen didaktischen Welten [...] unvereinbar nebeneinander“ (Bartnitzky 2014a, S. 19), deren Ausprägung in den Ländern zudem unterschiedlich geregelt ist. Dieser Zustand ist nach Ansicht des Grundschulverbandes „ein didaktischer Anachronismus“.
- Durch die Einführung der verbundenen Ausgangsschriften nach Abschluss des Druckschriftlehrgangs wird sowohl die Schreib- als auch die Schriftentwicklung der Kinder unterbrochen. Die mit der Druckschrift entwickelte Schreibkompetenz liegt eine Weile brach und statt die bereits vorhandene unverbundene Handschrift zu einer individuellen (teil-)verbundenen Handschrift weiterzuentwickeln, „geht es nun um die korrekte Übernahme normierter Buchstabenformen und Bewegungsabläufe“ (ebd., S. 18) lebensferner Schulschriften. Da für eine ausführliche Anleitung und Hilfestellung oftmals keine Zeit bleibt, kommt die individuelle Schriftentwicklung auf der Stufe der „allseits bekannten Kinderschriften“ (ebd.) zum Stillstand. All dies sei, so der Grundschulverband, „für die Schreibentwicklung der Kinder schädlich“.

Bereits 2005 empfahl der Verband daher die Druckschrift als alleinige Ausgangsschrift und somit den Verzicht auf eine zusätzliche verbundene Ausgangsschrift:

- 1. Die Druckschrift als Ausgangsschrift für das Lesen und Schreiben erfüllt alle Anforderungen an eine funktionale Schreibschrift.*
 - 2. Aus ihr entwickeln die Kinder ihre individuelle Handschrift.*
 - 3. Eine verbundene Schrift als weitere Ausgangsschrift ist deshalb überflüssig.*
- (Bartnitzky 2005, S. 11)*

Das Gegenargument wäre zunächst, den Schreiblehrgang gleich mit einer verbundenen Ausgangsschrift zu beginnen, wie es etwa bis in die frühen 80er-Jahre hinein Usus und in einigen Bundesländern bis vor einigen Jahren sogar verbindlich vorgeschrieben war:

Einen Lehrgang zum Erlernen von Druckschrift halte ich aber aus Gründen, die auszuführen mir hier der Platz fehlt, für einen unnötigen Kraftaufwand der den Schreiblernprozeß eher verzögert und erschwert.

[...] ich [halte] es für zweckmäßig, [...] einen Schreiblehrgang mit einer vereinfachten Schulausgangsschrift (SAS oder VA) durchzuführen, der den Kindern möglichst viele Freiheiten in Bezug auf das Finden der eigenen Schriftgröße, Schriftweite, des Neigungswinkels, des nötigen Absetzens im Wort usw. läßt. (Erika Richter in Dehn 1993, S. 35; Hervorheb. i. O.)

Da jedoch auch die verbundenen Ausgangsschriften SAS und VA in der pädagogischen Praxis zu oft als Zielschriften missverstanden wurden bzw. werden (vgl. Abschnitt 1.4), schließt sich die berechtigte Frage an, ob sie in ihrer Anlage überhaupt die geforderten Freiheiten zulassen oder nicht eher zu einer möglichst vorlagentreuen Abschrift verleiten.

Eine Synthese beider Ansätze würde insofern nach einer Ausgangsschrift verlangen, die sich einerseits am Druckschriftbild orientiert, andererseits aber genügend Freiheiten in Bezug auf Schriftgröße, Schriftweite, Neigungswinkel und Buchstabenverbindungen lässt. Sowohl Wolfgang Menzels Lateinische Ausgangsdruckschrift als auch die von Mechthild Dehn favorisierte Gleichstrich-Kursiv entsprechen dieser Forderung zwar in vielfacher Hinsicht, jedoch insofern wiederum nicht, als dass sie in der Schriftvorlage beispielsweise bereits eine Rechtsneigung suggerieren. Einen neuen Vorschlag stellt die sogenannte *Grundschrift* dar (vgl. Abb. 25), die der Grundschulverband im Mai 2010 offiziell vorgestellt hat (vgl. Bartnitzky 2010a, S. 5). Entwickelt wurde sie in der Folge eines Fachgesprächs mit Vertretern aus Schulpraxis und Wissenschaft von einer Projektgruppe um Horst Bartnitzky, Wolfgang Menzel, Erika Brinkmann, Ulrich Hecker und Christina Mahrhofer-Bernt.

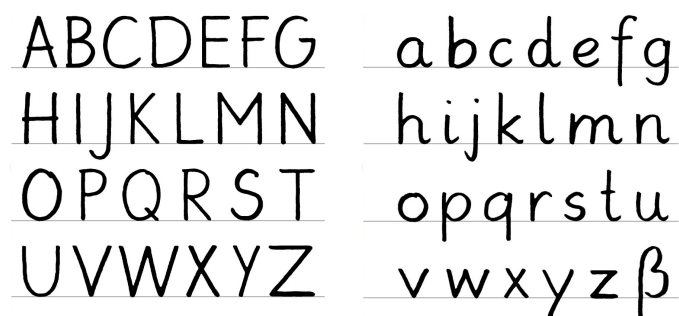


Abb. 25: *Grundschrift in Ausgangsform* (aus: Bartnitzky et al. 2014, CD-ROM)

Der Begriff *Grundschrift* soll zunächst „die grundlegende Funktion als erste Schreibschrift deutlich machen, sowie den Charakter als Ausgangsschrift für die Entwicklung einer individuellen Handschrift“ (ebd.) – ohne den Zwischenschritt über LA, SAS oder VA. Dem Konzept liegen dabei folgende Prinzipien zugrunde (für nachfolgende Punkte vgl. Bartnitzky 2010a, S. 5 ff. und 2014a, S. 20 ff.):

- 1. Prinzip: *Grundschrift als handgeschriebene Druckschrift*. Als „Handdruckschrift“ unterscheidet sich die Grundschrift „von den vorhandenen Druckschriftformen in Lehrplänen und in nahezu allen Schülermaterialien, bei der die Buchstaben 1:1 den

Drucktypen entsprechen“ (Bartnitzky 2010b, S. 3). Alle Buchstaben und Wörter in den Grundschriftmaterialien sind mit der Hand geschrieben „und nehmen schon dadurch mehr Rücksicht auf das Schreiben mit der Hand, auf den motorischen Ablauf der Bewegung und auf das sinnvolle Führen des Schreibwerkzeugs“ (Hecker 2010, S. 10). Dadurch, dass die Grundschrift im Grundsatz handgeschrieben und somit kein Buchstabe deckungsgleich identisch ist, sondern kleine Unterschiede aufweist, werden keine normierten, sondern nur beispielgebende Schreibweisen vorgegeben.³² Die Buchstaben verlieren dabei jedoch nichts von ihrer Prägnanz, sie sind zugleich formklar und individuell.

- 2. *Prinzip: Wendebogen als Verbindungsangebot.* Ähnlich wie bei der Lateinischen Ausgangsdruckschrift Wolfgang Menzels erhalten die Kleinbuchstaben mit Abstrich am Ende einen Wendebogen. Die Buchstabenformen begünstigen so eine flüssige Schreibbewegung und ermöglichen Verbindungen zu Folgebuchstaben. Auf einen Anstrich wird gänzlich verzichtet.
- 3. *Prinzip: ökonomischer Bewegungsablauf.* Da zum einen die Lese- und Schreibrichtung unserer Schrift von links nach rechts verläuft, zum anderen Abwärtsstriche (also ein Beugen der Fingermuskeln) zielgerichteter ausgeführt werden können als Aufwärtsstriche (Strecken der Fingermuskeln), haben folgende Schreibbewegungen Vorrang: in der Horizontalen von links nach rechts, in der Vertikalen von oben nach unten.³³ Sind bei verschiedenen Buchstaben gleiche Bewegungsabläufe möglich, werden sie zu Bewegungsgruppen zusammengefasst (vgl. Abb. 29). Ein bestimmtes Bewegungsmuster kann dadurch mit verschiedenen Buchstaben geübt werden. Sollten Kinder nach dem Ausprobieren einen anderen Bewegungsablauf bevorzugen, hat der individuell gewählte Weg Vorrang unter der Bedingung, dass die Buchstaben formklar und formstabil bleiben.
- 4. *Prinzip: Lineaturen als Angebote.* Generell wird auf die traditionelle Progression der Lineaturen 1 bis 3 verzichtet, da eine „mehrbändige Lineatur eher die Schreibgeläufigkeit der Kinder hemmt, als sie zu fördern“ (Bartnitzky 2014a, S. 24; vgl. auch Mahrhofer 2004, S. 130 ff. sowie Abschnitte 3.3.3, 3.3.5 und 3.3.9). Daher können Kinder und Lehrer von Anfang an aus mehreren Varianten das jeweils Geeignete auswählen: gänzlicher Verzicht auf Lineatur, Schreibvorlagen mit Grundlinie in verschiedenen Abständen, Schreibvorlagen mit grau markiertem Mittelband und Orientierungsbalken links und rechts für Ober- und Unterlängen, ebenfalls in verschiedenen Größen. Die Vorlagen können auch als Unterlegblätter für Blanko-Hefte

³² Das Angebot eines Grundschrift-Fonts (auf der CD-ROM zu Bartnitzky et al. 2014) für den Computer ist daher eigentlich ein Widerspruch bzw. mindestens unkonsequent, folgt am Ende aber wahrscheinlich vor allem pragmatischen Gründen.

³³ Ausnahmen hiervon sind etwa Buchstaben mit Linksoval am Anfang, z. B. <a>, <d>, <g>, <q>.

genutzt werden.

- 5. Prinzip: *Verbindungen und Varianten als Angebote*. Im Zuge der Schreibübung, Automatisierung und vermehrten Schreibflüssigkeit entwickeln die Kinder ihre individuelle Schrift. Dabei probieren sie vorgeschlagene Buchstabenverbindungen aus, die sich bewegungsökonomisch anbieten. Dies bedeutet gleichzeitig, dass ein generelles sichtbares Verbinden aller Buchstaben im Wort nicht angestrebt wird, da dies bewegungsökonomisch nicht immer sinnvoll ist:

Jeder mag sich das vor Augen führen, wenn man z. B. das Wort morgen schreibt: Bei durchgehend sichtbarer Verbindung (LA, SAS) muss vom m zum Ansatz des o die Schreibspur geführt werden, dann folgt im Richtungswechsel das o als Linksoval, zunächst mit einem Deckstrich. Das wiederholt sich bei der Verbindung von r zu g. Bewegungsökonomischer ist dagegen, m zu schreiben, dann mit Luftsprung zum Ansatz des o zu gelangen und das Linksoval des o zu schreiben, ebenso bei r zu g. (Bartnitzky 2014a, S. 26; Hervorheb. i. O.)

Die Kinder probieren aus und entscheiden am Ende selbst, welche Buchstaben sie verbinden und welche nicht. Ebenso verhält es sich mit Buchstabenvarianten, etwa kann <E> mit geradem Abstrich und drei Querstrichen oder in einer Bewegung mit Linksovalen geschrieben werden. „Die Experimente sind also Erprobungen und das Erprobte ist Gegenstand der Reflexion“ (Bartnitzky 2010a, S. 7). Die einzige Vorschrift besteht darin, dass die individuellen Schriftentwicklungen den drei Kriterien Schreibgeläufigkeit, Formklarheit und Leserlichkeit genügen müssen.

- 6. Prinzip: *Grundschrift als Teil qualitätsvollen zeitgemäßen Unterrichts*. Als Pendant zur Lese-Druckschrift begünstigt die Grundschrift den tendenziell eigenaktiven Schriftspracherwerb. Auf dem Weg zur individuellen Handschrift entwickeln die Kinder nachhaltig wirksame Kriterien für eine qualitätsvolle Schrift, etwa durch Schriftgespräche, Selbsteinschätzungen und Rückmeldungen, gestalterische Aktivitäten mit Schrift sowie eine thematische Welterkundung (Schriften in der Lebenswelt, auf Prospekte, in Schriftproben Erwachsener, Schriften in anderen Ländern und Kulturen, Blindenschrift, Geschichte der Schrift, der Schreibgeräte). Im Heft „Meine Schrift“ dokumentieren sie die eigene Schriftentwicklung: sie üben die einzelnen Buchstaben, erproben deren Verbindungen und Varianten, tragen besondere Texte ein und sammeln darin die Bögen zur Selbsteinschätzung und die Rückmeldungen.

Als Anschauungs- und Arbeitsmaterial steht den Kindern eine *Kartei zum Lernen und Üben* in zwei Teilen zur Verfügung. In Teil 1 (*Die Buchstaben*) werden pro Karteikarte jeweils ein Groß- oder Kleinbuchstabe behandelt (vgl. Abb. 26). In Teil 2 geht es um das *Schreiben mit Schwung* (vgl. Abb. 27), also das Nachvollziehen vorgeschlagener Buchstabenverbindungen und -varianten (vgl. Abb. 28), „die das Schreiben erleichtern und Schrift ‚flüssiger‘ machen können“ (Bartnitzky 2014b, S. 62). Die Arbeit mit der Kartei bietet den Vorteil, dass

Buchstaben, Varianten und Verbindungen für jedes Kind individuell und zu unterschiedlichem Zeitpunkt eingeführt werden können.

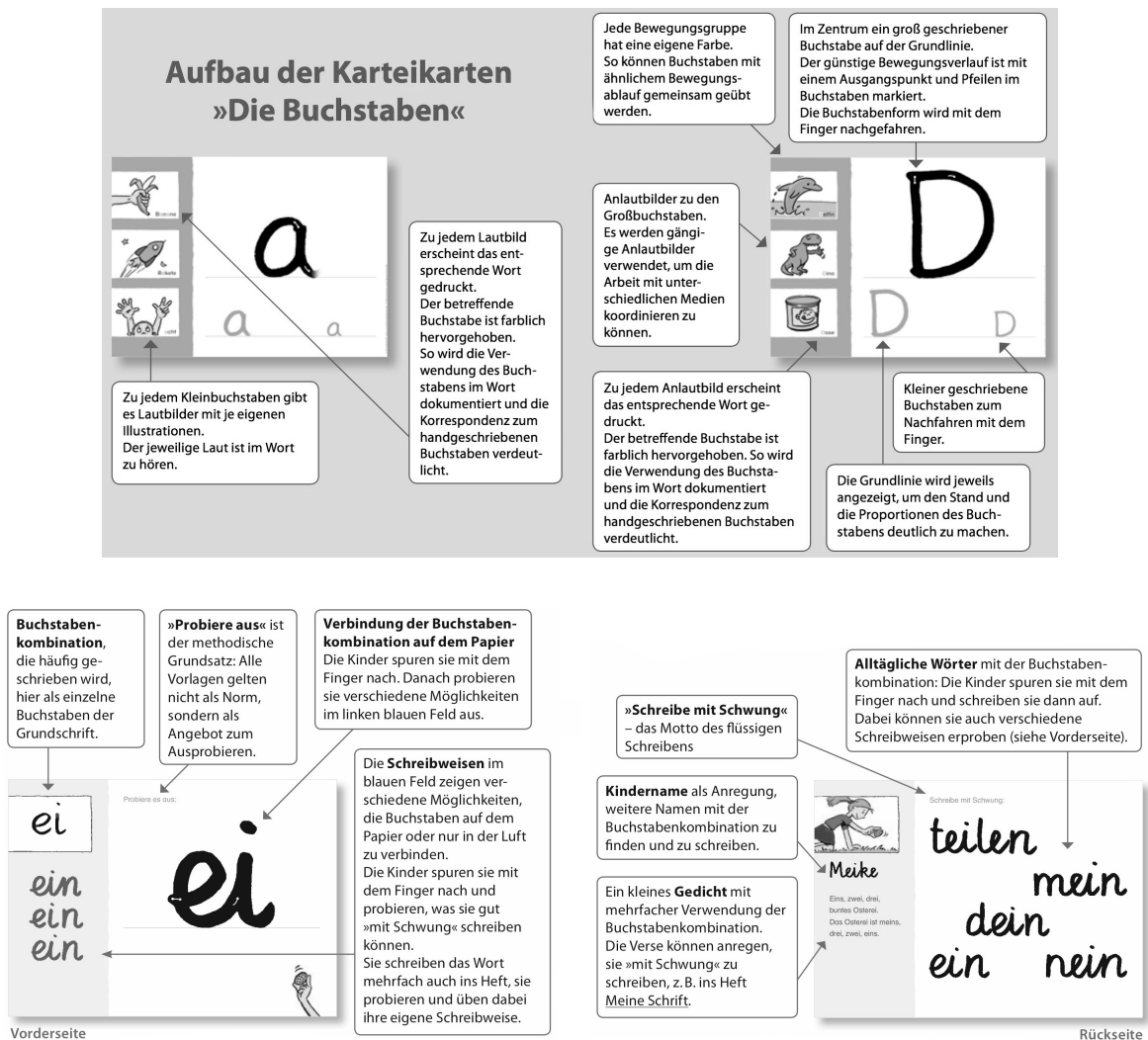


Abb. 26: Aufbau der Karteikarten „Die Buchstaben“ (aus: Mahrhofer-Bernt 2014c, S. 3)

Abb. 27: Aufbau der Karteikarten „Schreiben mit Schwung“ (aus: Mahrhofer-Bernt 2014d,

S. 3)



Abb. 28: Buchstabenverbindungen und -varianten (aus: Bartnitzky 2014b, S. 63 und 65)

Neues Element im Schreibunterricht mit der Grundschrift ist die Arbeit mit Bewegungsgruppen (vgl. Abb. 29). Sowohl die Einzelbuchstaben als auch bestimmte Verbindungen werden nach schreibmotorischen Aspekten entsprechend den zugrunde liegenden Schreibbewegungen in Gruppen mit gleichem oder ähnlichem Bewegungsverlauf eingeteilt. Die Stufung dieser Gruppen erfolgt nach steigendem Schwierigkeitsgrad der Schreibbewegungen (vgl. Mahrhofer-Bernt 2014a, S. 71 ff.). Die Karteikarten des 1. Teils sind der entsprechenden Bewegungsgruppe jeweils farblich zugeordnet; zudem sind auf der Kartenrückseite alle Buchstaben derselben Gruppe nochmals zusammengefasst, was dazu beiträgt, „von Anfang an die reflektierte und selbstbestimmte Lernhaltung der Schreibanfänger bei der Arbeit mit der Grundschrift zu unterstützen“ (Mahrhofer-Bernt 2014a, S. 72): Die systematische Reflexion der Schreibbewegungen wird erleichtert, der Fokus wird gezielt auf die Schreibbewegungen gelenkt. Insgesamt wird deutlich, dass dem schreibmotorischen Lernprozess große Aufmerksamkeit beigemessen wird, was dadurch erklärt wird, dass bei der Erarbeitung von Form und Bewegung „die Technik und der motorische Lernprozess über den sprachlichen Anteilen des Schreibens“ (Mahrhofer-Bernt 2014c, S. 2) stehen. Beim routinierten Schreiben bilden vor allem kognitive und linguistische Planungs- und Gestaltungsprozesse den Fokus der Aufmerksamkeit, da die motorischen Abläufe bereits automatisiert sind und eher unbewusst ablaufen (vgl. ebd.).

Bewegungsgruppe	Buchstaben	Besonderheiten
I: Einfacher Abstrich / Einfacher Abstrich mit Aufstrich	l L i u U	• u / U: Kombination aus Abstrich und Aufstrich mit Richtungswechsel.
II: Einfacher Abstrich mit anschließendem Querstrich	t E L T f F H	• Die Reihenfolge von Abstrich und Querstrichen ist im Unterricht in Schriftgesprächen zu thematisieren. • Abwandlungen der Reihenfolge sind beim H möglich.
III: Linksoval/ Drehrichtung gegen Uhrzeigersinn	o a d c e g g C O G Q	• Ein sorgfältiges Anbinden des Abstrichs an das Linksoval ist wichtig für die Formklarheit. • e / G sind in formklarer Ausführung anspruchsvoller, da die Kreisform abgewandelt wird.
IV: Abstrich mit nachfolgender Arkadenbewegung / Rechtsoval (Drehrichtung im Uhrzeigersinn)	h m n r b p P B D R	• Achtung: Luftsprung bei Verbindung nach Rechtsoval nötig. • R: Komplexität der Form durch Kombination von Rechtsoval und anschließendem Drehrichtungswechsel im Abstrich.
V: Zickzacklinie (Richtungswechsel mit Haltepunkt)	v V w W M N A	• Der Richtungswechsel wird durch den Haltepunkt an der Spitze erleichtert. • Eine sorgfältige Ausführung ist für die Formklarheit wesentlich. • A: Verbindung über den Mittelstrich möglich.
VI: Einzelformen	j J k K x X y Y ß z Z s S	• Abstrich mit Verbindungshäkchen nach links. • Die Formproportion ist schwierig einzuhalten. • Überkreuzung in der Mitte, Reihenfolge der Abstriche. • Formproportion schwierig einzuhalten. • Kombination von Bewegung im Uhrzeigersinn von unten nach oben und doppeltem Rechtsoval. • Richtungswechsel mit Haltepunkt. • Schwierigste Bewegung, da Drehrichtungswechsel ohne Haltepunkt.

Abb. 29: Bewegungsgruppen mit gleichen Schreibbewegungen, nach Schwierigkeit von I bis VI geordnet (aus: Bartnitzky et al. 2014, CD-ROM)

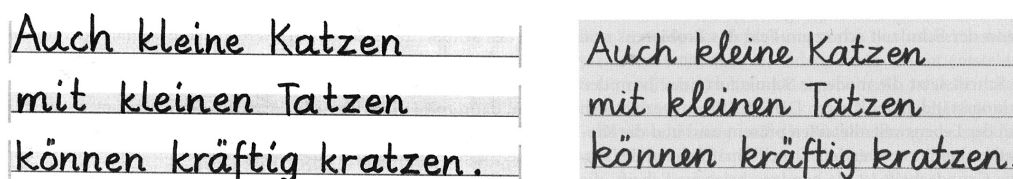


Abb. 30: Grundschrift unverbunden (links) und mit möglichen Verbindungen (rechts) (aus: Bartnitzky 2014a, S. 25 und 27)

Mit der Grundschrift soll die Entwicklung einer gut lesbaren und flüssigen Handschrift angebahnt werden –direkt aus dem angebotenen Formenbestand heraus, ohne den Zwischenschritt über eine vollverbundene Schriftvorlage (vgl. Abb. 30). Obwohl sie damit im Grunde auch dem Konzept einer Ausgangsschrift entspricht, ist ihre Verwendung lediglich im Hamburger Lehrplan von 2011 explizit verankert (vgl. Tab. 3). Gewählt werden kann zwischen der traditionellen Abfolge Druckschrift–SAS und der Grundschrift als einziger Schrift.

Prinzipiell kann die Grundschrift aber auch in Rheinland-Pfalz sowie ab dem Schuljahr 2017/18 in Berlin/Brandenburg problemlos eingesetzt werden. In den Lehrplänen dieser Länder wird allein das Ziel einer gut lesbaren und flüssigen Handschrift formuliert – der Weg dorthin ist freigegeben.³⁴ Ähnlich liberal sind die Vorgaben in Nordrhein-Westfalen und Thüringen. Festgelegt ist lediglich der Beginn mit der Druckschrift. Da diese jedoch nicht durch den jeweiligen Lehrplan normiert ist, kann auch die unverbundene Grundschrift verwendet werden. In den aktuellen Lehrplänen Berlins, Brandenburgs, Bremens, Mecklenburg-Vorpommerns und Niedersachsens ist lediglich die Rede davon, dass die Kinder nach der Druckschrift eine verbundene (Schreib-)Schrift als Orientierung für die Entwicklung der individuellen Handschrift erlernen sollen. Ob diese sich an einer bestimmten Schriftvorlage (etwa LA, SAS oder VA) zu orientieren hat und ob sie in der Schreibspur verbunden sein muss, bleibt jedoch Ermessensspielraum der Lehrkraft. Auch in diesen Ländern wäre der Einsatz der Grundschrift also unter Vorbehalt möglich. Ähnlich verhält es sich in Hessen und Schleswig-Holstein, nur dass dort laut Lehrplan der VA als verbundene Schrift Vorrang zu gewähren ist. In den verbleibenden Bundesländern ist der Weg von der Druckschrift über eine verbundene Ausgangsschrift (LA, SAS oder VA) verbindlich vorgeschrieben, in Sachsen sogar mit der Besonderheit, dass ein expliziter Hinweis auf das Ziel fehlt, aus der SAS eine individuelle Handschrift zu entwickeln. Gemäß den Vorgaben dieser Länder ist der Einsatz der Grundschrift als alleinige Ausgangsschrift daher nicht möglich. Anzumerken ist jedoch, dass in einigen Bundesländern Erprobungsphasen mit der Grundschrift durchgeführt wurden bzw. werden, so etwa in Bayern, Baden-Württemberg und Sachsen-Anhalt (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung 2014, S. 2). In Bayern wurde dabei im Ergebnis „festgestellt, dass Unterschiede in der Schreibfertigkeit nicht von der gewählten Methode abhängen, sondern von der Intensität und Sorgfalt der Auseinandersetzung mit dem Thema Schrift“ (ebd.).

	<i>Erstschrift</i>	<i>Zweitschrift</i>	<i>Ziel</i>
<i>Bayern</i>	Druckschrift	VA oder SAS	gut lesbare verbundene Schrift flüssig schreiben
<i>Baden-Württemberg</i>	Druckschrift	VA oder LA	persönliche Handschrift
<i>Berlin/Brandenburg</i>	Druckschrift	Schreibschrift	Texte lesbar schreiben
<i>Berlin/Brandenb. (ab 2017/18)</i>	—	—	lesbare Handschrift flüssig schreiben
<i>Bremen</i>	wie Berlin/Brandenburg (gleicher Lehrplan)		
<i>Hamburg</i>	Druckschrift	SAS	gut lesbare Handschrift flüssig schreiben
	Grundschrift		
<i>Hessen</i>	Druckschrift	VA hat Vorrang	persönliche Handschrift

³⁴ Grundsätzlich könnte der Erstschreibunterricht also auch mit einer verbundenen Schrift begonnen werden.

<i>Mecklenburg-Vorpommern</i>	wie Berlin/Brandenburg (gleicher Lehrplan)		
<i>Niedersachsen</i>	Druckschrift	eine verbundene Schrift kennen	gut lesbare Handschrift flüssig schreiben
<i>Nordrhein-Westfalen</i>	Druckschrift	—	gut lesbare verbundene Handschrift flüssig schreiben
<i>Rheinland-Pfalz</i>	—	—	gut lesbare Handschrift flüssig schreiben
<i>Saarland</i>	Druckschrift	SAS	gut lesbare Handschrift flüssig schreiben
<i>Sachsen</i>	Druckschrift	SAS	—
<i>Sachsen-Anhalt</i>	Druckschrift	SAS	gut lesbare Handschrift flüssig schreiben
<i>Schleswig-Holstein</i>	Druckschrift	VA hat Vorrang	Schreibtechnik erwerben
<i>Thüringen</i>	Druckschrift	—	gut lesbare Handschrift flüssig schreiben

Tab. 3: Aktuelle Vorgaben der Lehrpläne für den Schrifterwerb
(für eine ausführliche Übersicht vgl. Anhang)

4. Fazit

Die Frage, auf welchem Weg Kinder das Schreiben lernen sollen, war und ist in der Schreibdidaktik immer wieder Gegenstand einer teils sehr kontroversen Diskussion. Dabei „sind viele Vorschläge gemacht worden, wie von einer unverbundenen Schrift zu einer verbundenen fortgeschritten werden kann“ (Hasert 2006, S. 314), aber wenige, wie der Weg zu einer individuellen Handschrift durch pädagogische Maßnahmen unterstützt werden kann. Ein Grund dafür mag sein, dass der „aktuelle Konsens, dass ein Schreiblehrgang letztlich auf die Entwicklung einer individuellen, persönlichen Handschrift zielt, [...] historisch betrachtet keineswegs selbstverständlich“ (Schröder-Lenzen 2013, S. 167) ist, da lange „die Einübung in einen ‚Normalduktus‘, die individuelle Realisierung eines jeweils bestimmten Form- und Bewegungsideals, als das Ziel des schulischen Schreibunterrichts“ (ebd.) galt. Der didaktische Wandel, den das Konzept der Ausgangsschrift seit den Reformbestrebungen Anfang des letzten Jahrhunderts zweifelsohne angestoßen hat, vollzog sich hauptsächlich entlang eines steten Wechsels von Schriftvorlagen, die jeweils für den Schreibunterricht Gültigkeit besaßen (vgl. Bartnitzky 2005). Heute besteht zwar weitestgehend Einigkeit darüber, dass der Erstschriftunterricht mit der Druckschrift begonnen werden sollte. Tatsache ist jedoch, dass in der schulischen Praxis die unterschiedlichsten Ansätze verfolgt werden. Eine kritische Diskussion der gegenwärtig in Deutschland gebräuchlichen verbundenen Ausgangsschriften (LA, SAS, VA) fand bislang nur vereinzelt statt (vgl. Topsch 2006, S. 775). Nicht nur deshalb kann der Umstand, dass „in der Bundesrepublik drei unterschiedliche verbundene Ausgangsschriften für den Schulgebrauch vorliegen, die in den einzelnen Bundesländern eine unterschiedliche Verbindlichkeit haben“ (Topsch 2005, S. 120), als „Anachronismus“ (ebd. sowie Bartnitzky et al. 2014, S. 7) bezeichnet werden. Die Feststellung, dass es „gegenwärtig in Deutschland keine verbundene Schrift [gibt], die als Folgeschrift auf die Druckschrift als Ausgangs- und Erstschrift konsequent aufbauen würde“ (Ossner 2006, S. 147), ist zwar faktisch richtig, jedoch insofern wenig zielführend, als dass ganz unterschiedliche Meinungen darüber bestehen, ob es einer solchen überhaupt bedarf. Während der gängige Weg die Orientierung an einer normierten verbundenen Schreibvorlage vorsieht, vermeidet das Konzept der Grundschrift einen solchen separaten Schreiblehrgang und knüpft damit an vorangegangene Vorschläge von Kuhlmann, Lockowandt/Honneger-Kaufmann, Dehn und Menzel an.

Auffällig bei der Diskussion um die geeignete Ausgangsschrift ist, dass sich die Frage der Normvorgabe und -orientierung so gut wie ausschließlich auf das Verhältnis zwischen Schriftvorlage und Geschriebenem konzentriert. Ein weitergehender Vorschlag wäre, den Fokus auf das zugrunde liegende Schriftsystem auszuweiten, das sich, graphetisch betrachtet, auf vielfältigste Art darstellt, aus graphemischer Sicht jedoch immer abstrakt bleibt. Der Grad der Annäherung an eine „Normschrift“ ist also eigentlich eher eine Frage des Abstraktionsvermögens als die Frage, wie genau eine Schriftvorlage, ein ganz spezieller Einzelfall unserer Schrift, letztlich kopiert wird. Unter einem solchen Blickwinkel wären

Ausgangsschriften eher als eine Art Konstrukt zu betrachten, welches die Grundformen der notwendigen Schreibbewegungen zwar beispielhaft illustriert, dabei aber ebenso individuell bleibt wie jede einzelne seiner handschriftlichen Realisierungen. Die einzige Vorgabe wäre, dass sich diese stets „nur so weit von dem konventionellen Schriftsystem entfernen [dürfen], daß eine Deutung möglich bleibt“ (Warwel 1981, S. 54).

Während Ausgangsschriften zumeist hinsichtlich der Kriterien der Schönheit (ästhetische Dimension), der Lesbarkeit und Formklarheit (funktionale Dimension) sowie der Schreibökonomie und Bewegungsdynamik (pragmatische Dimension) beurteilt werden (vgl. Schröder-Lenzen 2013, S. 166), wurden bislang vergleichsweise „wenige Überlegungen zu Fragen der Schreibmotorik, der Stifthaltung und der Händigkeit“ (Jeuk/Schäfer 2013, S. 139) angestellt, obwohl es beim Schrifterwerb letztlich um die „Aneignung der Buchstabenform im Bewegungsvollzug“ (Dehn 2013, S. 12) geht. Dies mag daran liegen, „dass es sich bei motorischen Prozessen eher um prozedurales Wissen handelt, mit vergleichsweise wenigen Möglichkeiten, deklaratives Wissen zu vermitteln“ (ebd.; vgl. auch Mai/Marquardt 1995, S. 14 sowie Ossner 2006, S. 150). Dies bringt die Gefahr mit sich, dass sich eventuell bestehende „populäre Mythen und Irrtümer“ (Mahrhofer-Bernt 2014e, S. 31) zum Handschreiben hartnäckig halten. Weiterhin ist zu beachten, dass Art und Weise des Handschreibens höchst kulturabhängig (vgl. Thomassen 1996, S. 1031) und Handschriften auch „noch nicht in dem Maße wie Druckschriften graphetisch erforscht“ (Fuhrhop/Peters 2013, S. 184) sind. Im Vergleich zur Schreibforschung in anderen Ländern kann die einschlägige Forschungslage im deutschsprachigen Raum als eher defizitär bezeichnet werden – trotz „anhaltender Wertschätzung des Handschreibens in Gesellschaft und Schule und trotz der Erkenntnis, dass es sich dabei um einen hochkomplexen Leistungsbereich kindlichen Lernens handelt“ (Schorch 2006a, S. 286). Nach wie vor „besteht also ein ausgesprochenes Forschungsdesiderat zum Handschreiben, da dieser Bereich im Zuge der Erforschung des Schriftspracherwerbs und der Entwicklung der Textkompetenz gänzlich vernachlässigt wurde“ (Barkow 2015, S. 14).

Die Grundschrift bietet viele Lösungsansätze für die aufgezeigten Fragen der schreibdidaktischen Diskussion. So ist sie nie standardisierte Vorlage, sondern tritt in sämtlichen Erscheinungsformen immer handgeschrieben auf. Sie macht Vorschläge für eine flüssige Bewegungsökonomie, passt sich jedoch gleichzeitig individuellen motorischen Voraussetzungen an. Daneben erfüllt die Grundschrift alle Kriterien, die eine zu erlernende Handschrift (bzw. Ausgangsschrift) erfüllen sollte:

These 1: Die Handschrift muss in ihrer Struktur klar gegliedert sein. Dadurch wird der Schreiblernprozess erleichtert und die Merkfähigkeit für Geschriebenes erhöht. [...]

These 2: Die Handschrift muss sich durch einfache, gut lesbare Buchstabenformen auszeichnen. [...]

These 3: Die Handschrift muss sich leicht schreiben lassen, damit sie bei Beschleunigung nicht zwangsläufig verformt wird. (Warwel 1981, S. 54)

Quellenverzeichnis

Nachschlagewerke, Lexikonartikel, Wörterbucheinträge

- Beinert, Wolfgang (2015): Duktus. In: *Typolexikon.de. Lexikon der europäischen Typographie*. URL: <http://www.typolexikon.de/duktus/> [Stand: 04.12.2015].
- Bibliographisches Institut (Hrsg.) (2015a): Druckschrift, die. In: *Duden Online-Wörterbuch*. URL: <http://www.duden.de/node/705672/revisions/1336322/view> [Stand: 08.12.2015].
- Bibliographisches Institut (Hrsg.) (2015b): Polemik, die. In: *Duden Online-Wörterbuch*. URL: <http://www.duden.de/node/656318/revisions/1300874/view> [Stand: 22.01.2016].
- Bibliographisches Institut (Hrsg.) (2015c): Schreibschrift, die. In: *Duden Online-Wörterbuch*. URL: <http://www.duden.de/node/657395/revisions/1337092/view> [Stand: 08.12.2015].
- Bibliographisches Institut (Hrsg.) (2015d): Schrift, die. In: *Duden Online-Wörterbuch*. URL: <http://www.duden.de/node/677102/revisions/1365200/view> [Stand: 06.12.2015].
- Dudenredaktion (Hrsg.) (2014): *Duden. Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache*. Berlin: Duden (= Der Duden, 7).
- Herrmann, Ralf (2014): Typografie-Wiki: Kurrentschrift. In: *Typografie.info*. URL: http://www.typografie.info/3/page/wiki.html/_/fachbegriffe/kurrentschrift-r233 [Stand: 08.12.2015].
- Kluckhohn, Kim (2002): *Kleines Glossar zur „Einführung in die Sprachwissenschaft“*. URL: <http://www.uni-leipzig.de/~kluck/a1/glossar.htm> [Stand: 05.12.2015].
- Lewandowski, Theodor (1994): *Linguistisches Wörterbuch. Teil 3. S–Z*. 6. Aufl. Heidelberg, Wiesbaden: Quelle & Meyer.
- Whistler, Ken/Davis, Mark/Freytag, Asmus (2008): *Unicode character encoding model*. URL: <http://www.unicode.org/reports/tr17/#CharactersVsGlyphs> [Stand: 11.12.2015].

Monographien, Sammelwerke, Aufsätze

- Barkow, Ingrid (2015): Von Hand schreiben lernen ja – Ausgangsschrift nein. In: *Didaktik Deutsch* 39, 20. Jg., S. 11–14.
- Bartnitzky, Horst (2005): Welche Schreibschrift passt am besten zum Grundschulunterricht heute? In: *Grundschule aktuell* 91, S. 3–12.
- Bartnitzky, Horst (2010a): Grundschrift – damit Kinder besser schreiben lernen. In: *Grundschule aktuell* 110, S. 4–8.
- Bartnitzky, Horst (2010b): „Schreiben mit Schwung“ – mit der Grundschrift die eigene Handschrift entwickeln. In: *Grundschule aktuell* 112, S. 3–6.

- Bartnitzky, Horst (2014a): Grundschrift: Konzept und Begründungen. In: Bartnitzky, Horst/Hecker, Ulrich/Mahrhofer-Bernt (Hrsg.): *Grundschrift. Damit Kinder besser schreiben lernen*. 2. Aufl. Frankfurt/M.: Grundschulverband (= Beiträge zur Reform der Grundschule, 132), S. 12–30.
- Bartnitzky, Horst (2014b): Schreiben mit Schwung. Teil 2 der Grundschrift-Kartei zum Lernen und Üben. In: Bartnitzky, Horst/Hecker, Ulrich/Mahrhofer-Bernt (Hrsg.): *Grundschrift. Damit Kinder besser schreiben lernen*. 2. Aufl. Frankfurt/M.: Grundschulverband (= Beiträge zur Reform der Grundschule, 132), S. 62–69.
- Bartnitzky, Horst/Hecker, Ulrich/Mahrhofer-Bernt (Hrsg.) (2014): *Grundschrift. Damit Kinder besser schreiben lernen*. 2. Aufl. Frankfurt/M.: Grundschulverband (= Beiträge zur Reform der Grundschule, 132).
- Berkemeier, Anne (2006): Schrifterwerb im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 1. Teilband*. 2. Aufl. Paderborn: Schöningh, S. 297–306.
- Blazer, Christie (2010): *Should Cursive Handwriting Still Be Taught In Schools?* (= Information Capsule Research Services, 0916). URL: <http://drs.dadeschools.net/InformationCapsules/IC.asp> [Stand: 27.01.2016].
- Blumenthal, Erik (1957): *Schulschriften der verschiedenen Länder*. Bern: Huber.
- Bode, Lothar/Winzen, Theresia (2014): Druckschrift als einzige Schrift. Erfahrungen aus sieben Jahren Schulpraxis. In: Bartnitzky, Horst/Hecker, Ulrich/Mahrhofer-Bernt (Hrsg.): *Grundschrift. Damit Kinder besser schreiben lernen*. 2. Aufl. Frankfurt/M.: Grundschulverband (= Beiträge zur Reform der Grundschule, 132), S. 151–157.
- Braun, Manfred (2015): *Deutsche Schreibschrift. Kurrent und Sütterlin lesen lernen*. München: Droemer Knaur.
- Bredel, Ursula/Fuhrhop, Nanna/Noack, Christina (2011): *Wie Kinder lesen und schreiben lernen*. Tübingen: Francke.
- Brinkmann, Erika (2014): Rechtliche Grundlagen: Grundschrift in den Bundesländern. In: Bartnitzky, Horst/Hecker, Ulrich/Mahrhofer-Bernt (Hrsg.): *Grundschrift. Damit Kinder besser schreiben lernen*. 2. Aufl. Frankfurt/M.: Grundschulverband (= Beiträge zur Reform der Grundschule, 132), S. 49–51.
- Brinkmann, Erika (2015): *Wie Kinder gut lesbar und flüssig schreiben lernen*. URL: <http://www.gew-bw.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/wie-kinder-gut-lesbar-und-fluessig-schreiben-lernen/> [Stand: 16.01.2016].
- Brückl, Hans (1995): Von der Druckschrift zur Schreibschrift. In: Schorch, Günther (Hrsg.): *Schreibenlernen und Schriftspracherwerb*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 48–55.
- Brügelmann, Hans (1992): *Kinder auf dem Weg zur Schrift. Eine Fibel für Lehrer und Laien*.

Bottighofen: Libelle.

Brügelmann, Hans (2014a): CDU kritisiert unsachlich. In: *bildung & wissenschaft* 9, S. 25–27.

URL:

http://www.grundschulverband.de/fileadmin/bilder/projekte/Grundschrift/09.2014Schreibschrift_und_Rechtschreibunterricht__Brue._Bildung_und_Wissenschaft.GES.pdf [Stand: 23.01.2016].

Brügelmann, Hans (2014b): *Kommentar von Hans Brügelmann zu: Hackenbroch, V. (2014): Großversuch am Grundschulkind. In: Der Spiegel, Nr. 25/2014, 125.* URL:

http://www.grundschulverband.de/fileadmin/aktuell/Grundschrift/brue.14.hackenbroch_SPIEGEL.grundschrift_gsv.replik.MS.140620.pdf [Stand: 23.01.2016].

Brügelmann, Hans (2015): *Von der Druckschrift zur persönlichen Handschrift.* URL:

http://www.grundschulverband.de/fileadmin/bilder/Publicationen/Zeitschrift/GS-a_130_Aktualisiert_Brue.schreib_druckschrift.vergleich_empirische_studien..pdf [Stand: 10.12.2015].

Coulmas, Florian (1996): Typology of Writing Systems. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its use. Halbband 2.* Berlin: de Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 10.2), S. 1380–1387.

Dehn, Mechthild (1993): Die Kursiv als Ausgangsschrift. Ein Anstoß für Diskussion und Erprobung. In: *Die Grundschulzeitschrift* 69, 7. Jg., S. 30–36.

Dehn, Mechthild (1995): Die Kursiv als Ausgangsschrift. Ein Anstoß für Diskussion und Erprobung. In: *Die Grundschulzeitschrift* 89, 9. Jg., S. 4–5.

Dehn, Mechthild (2013): *Zeit für die Schrift. Lesen und Schreiben im Anfangsunterricht.* Berlin: Cornelsen Scriptor.

Dürscheid, Christa (2006): *Einführung in die Schriftlinguistik.* 3. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Ehlich, Konrad (1998): Schriftform als Erwerbsaufgabe – ein Aspekt des Schriftspracherwerbs aus linguistischer Sicht. In: Huber, Ludowika/Kegel, Gerd/Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.) (1998): *Einblicke in den Schriftspracherwerb.* Braunschweig: Westermann, S. 111–127.

Faust-Siehl, Gabriele/Garlichs, Ariane/Ramseger, Jörg/Schwarz, Hermann/Warm, Ute (1996): *Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Fuhrhop, Nanna/Peters, Jörg (2013): *Einführung in die Phonologie und Graphematik.* Stuttgart: Metzler.

Gadow, Angelika (2005): Schrift und Schreibkultur in der Klasse öffnet Wege zur eigenen Handschrift. In: *Grundschule aktuell* 91, S. 13–15.

Glöckel, Hans (1981): Vom Werden der Schulschrift in diesem Jahrhundert. In: *Grundschule,*

13. Jg, H. 2, S. 57–60.

Glöckel, Hans (1995a): Didaktische Bedingungen zum Methodenstreit. In: Schorch, Günther (Hrsg.): *Schreibenlernen und Schriftspracherwerb*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 89–99.

Glöckel, Hans (1995b): Die Zielsetzung des ersten Schreibunterrichts. In: Schorch, Günther (Hrsg.): *Schreibenlernen und Schriftspracherwerb*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 42–47.

Grünewald, Heinrich (1970): *Schrift als Bewegung. Empirische Untersuchungen über die Bewegungsstruktur der Lateinischen Ausgangsschrift und das schreibmotorische Verhalten*. Weinheim: Beltz.

Grünewald, Heinrich (1995): Schreiben mit der Vereinfachten Ausgangsschrift. In: Schorch, Günther (Hrsg.): *Schreibenlernen und Schriftspracherwerb*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 55–88.

Haarmann, Harald (2009): *Geschichte der Schrift*. 3. Aufl. München: Beck.

Hasert, Jürgen W. (1998): *Schreiben mit der Hand. Schreibmotorische Prozesse bei 8–10-jährigen Grundschulern*. Frankfurt/M.: Lang (= Arbeiten zur Sprachanalyse, 30).

Hasert, Jürgen W. (2006): Schulschriften. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 1. Teilband*. 2. Aufl. Paderborn: Schöningh, S. 307–318.

Hecker, Ulrich (2010): Kinder – Hand – Schrift. In: *Grundschule aktuell* 110, S. 9–12.

Hecker, Ulrich (2015): *Ein Ende der Begriffsverwirrung um Schrift und Schreiben!* URL: <http://www.die-grundschrift.de/startseite/projektgruppe/klärung-der-begriffe/> [Stand: 08.12.2015].

Hirschler Lichtsteiner, Sibylle/Jurt Betschart, Josy (2014): Die Luzerner Basisschrift – Erfahrungen, Erkenntnisse und Weiterentwicklungen. In: Bartnitzky, Horst/Hecker, Ulrich/Mahrhofer-Bernt (Hrsg.): *Grundschrift. Damit Kinder besser schreiben lernen*. 2. Aufl. Frankfurt/M.: Grundschulverband (= Beiträge zur Reform der Grundschule, 132), S. 160–176.

Jeuk, Stefan/Schäfer, Joachim (2013): *Schriftsprache erwerben – Didaktik für die Grundschule*. 2. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Kaestner, Elisabeth/Tost, Renate (1969): Die Schulausgangsschrift 1968 in der Praxis. In: *Sprachpflege*, 18. Jg., H. 7, S. 143–145.

Kaestner, Elisabeth/Tost, Renate (1986): *Schreibunterricht*. 9. Aufl. Berlin: Volk und Wissen.

Kroeber-Keneth, Ludwig (1968): *Buch der Graphologie. Schriftkunde in neuer Sicht*. Düsseldorf, Wien: Econ.

Kürschner, Wilfried (2003): *Grammatisches Kompendium. Systematisches Verzeichnis grammatischer Grundbegriffe*. 4. Aufl. Tübingen: Francke.

- Lockowandt, Oskar/Honegger-Kaufmann, Ada (1981): Die Praxis des kreativen Erstschreibunterrichts. In: Neuhaus-Siemon, Elisabeth (Hrsg.): *Schreibenlernen im Anfangsunterricht der Grundschule*. Königstein (Taunus): Scriptor, S. 89–133.
- Mahrhofer, Christina (2004): *Schreibenlernen mit graphomotorisch vereinfachten Schreibvorgaben. Eine experimentelle Studie zum Erwerb der verbundenen Ausgangsschrift in der 1. und 2. Jahrgangsstufe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mahrhofer-Bernt, Christina (2010): Schreibenlernen im Unterricht reflektiert gestalten – Produktive Übungsformen und ihre Zielsetzung. In: *Grundschule aktuell* 112, S. 10–13.
- Mahrhofer-Bernt, Christina (2014a): Buchstaben gruppieren nach Form und Bewegung. In: Bartnitzky, Horst/Hecker, Ulrich/Mahrhofer-Bernt (Hrsg.): *Grundschrift. Damit Kinder besser schreiben lernen*. 2. Aufl. Frankfurt/M.: Grundschulverband (= Beiträge zur Reform der Grundschule, 132), S. 70–77.
- Mahrhofer-Bernt, Christina (2014b): Das Projekt „Luft“. Eine Forschungsstudie mit graphomotorisch vereinfachten Schreibvorgaben. In: Bartnitzky, Horst/Hecker, Ulrich/Mahrhofer-Bernt (Hrsg.): *Grundschrift. Damit Kinder besser schreiben lernen*. 2. Aufl. Frankfurt/M.: Grundschulverband (= Beiträge zur Reform der Grundschule, 132), S. 140–150.
- Mahrhofer-Bernt, Christina (2014c): Grundschrift: Kartei zum Lernen und Üben. Teil 1: Die Buchstaben. Kommentar für Lehrerinnen und Lehrer. In: Bartnitzky, Horst/Hecker, Ulrich/Mahrhofer-Bernt (Hrsg.): *Grundschrift. Damit Kinder besser schreiben lernen*. 2. Aufl. Frankfurt/M.: Grundschulverband (= Beiträge zur Reform der Grundschule, 132), CD-ROM.
- Mahrhofer-Bernt, Christina (2014d): Grundschrift: Kartei zum Lernen und Üben. Teil 1: Schreiben mit Schwung. Kommentar für Lehrerinnen und Lehrer. In: Bartnitzky, Horst/Hecker, Ulrich/Mahrhofer-Bernt (Hrsg.): *Grundschrift. Damit Kinder besser schreiben lernen*. 2. Aufl. Frankfurt/M.: Grundschulverband (= Beiträge zur Reform der Grundschule, 132), CD-ROM.
- Mahrhofer-Bernt, Christina (2014e): Schreibenlernen mit der Hand: Populäre Mythen und Irrtümer. In: Bartnitzky, Horst/Hecker, Ulrich/Mahrhofer-Bernt (Hrsg.): *Grundschrift. Damit Kinder besser schreiben lernen*. 2. Aufl. Frankfurt/M.: Grundschulverband (= Beiträge zur Reform der Grundschule, 132), S. 31–42.
- Mai, Norbert/Marquardt, Christian (1998). Registrierung und Analyse von Schreibbewegungen: Fragen an den Schreibunterricht. In: Huber, Ludowika/Kegel, Gerd/Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): *Einblicke in den Schriftspracherwerb*. Braunschweig: Westermann, S. 83–99.
- Marquardt, Christian/Söhl, Karl/Kutsch, Erni (2006): Motorische Schreibschwierigkeiten. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.):

- Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 1. Teilband. 2. Aufl.* Paderborn: Schöningh, S. 341–351.
- Menzel, Wolfgang (1981): Schreiben – Lesen. Für einen handlungsorientierten Erstunterricht. In: Neuhaus-Siemon, Elisabeth (Hrsg.): *Schreibenlernen im Anfangsunterricht der Grundschule*. Königstein (Taunus): Scriptor, S. 134–160.
- Menzel, Wolfgang (1995): Schreiben als kommunikative Handlung. In: Schorch, Günther (Hrsg.): *Schreibenlernen und Schriftspracherwerb*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 70–78.
- Menzel, Wolfgang (2014): Plädoyer für eine Schrift ohne normierte Verbindungen. In: Bartnitzky, Horst/Hecker, Ulrich/Mahrhofer-Bernt (Hrsg.): *Grundschrift. Damit Kinder besser schreiben lernen*. 2. Aufl. Frankfurt/M.: Grundschulverband (= Beiträge zur Reform der Grundschule, 132), S. 135–139.
- Michel, Lothar (1996): Forensische Handschriftuntersuchung. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its use. Halbband 2*. Berlin: de Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 10.2), S. 1036–1048.
- Molitor-Lübbert, Sylvie (1996): Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozeß. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its use. Halbband 2*. Berlin: de Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 10.2), S. 1005–1027.
- Morin, Marie-France/La Voie, Natalie/Montesinos, Isabelle (2012): The Effects of Manuscript, Cursive or Manuscript/Cursive Styles on Writing Development in Grade 2. In: *Language and Literacy*, 14. Jg., H. 1, S. 110–124. URL: http://blogue.marioasselin.com/files/2014/12/Etude_Montesinos_Lavoie_Morin.pdf [Stand: 18.01.2016].
- Neuhaus-Siemon, Elisabeth (1981): Die Entwicklung des Erstschreibunterrichts seit den Schulreformbestrebungen in diesem Jahrhundert. In: Neuhaus-Siemon, Elisabeth (Hrsg.): *Schreibenlernen im Anfangsunterricht der Grundschule*. Königstein (Taunus): Scriptor, S. 13–51.
- Neuhaus-Siemon, Elisabeth (1996): Aspekte und Probleme des Schreibunterrichts: Erstschreiben. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its use. Halbband 2*. Berlin: de Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 10.2), S. 1240–1248.
- Noordzij, Gerrit (1985): *Das Kind und die Schrift*. München: TGM (= Aus Rede und Diskussion, 6). URL: http://lettererror.com/download/noordzij/Gerrit_Noordzij_Kind_und_Schrift_TGM.pdf [Stand: 04.12.2015].
- Ossner, Jakob (2006): *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung für Studierende*. 2. Aufl. Paderborn: Schöningh.

- Ossner, Jakob (2015): Das Neueste ist manchmal der Feind des Besseren. In: *Didaktik Deutsch* 39, 20. Jg., S. 15–18.
- Paul-Mengelberg, Maria (1996): Graphologie. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its use. Halbband 2*. Berlin: de Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 10.2), S. 1049–1055.
- Richter, Sigrun (1997): Bessere Rechtschreibleistung durch die Vereinfachte Ausgangsschrift? In: *Deutsche Lehrerzeitung*, 11. Jg., H. 3/4, S. 11.
- Richter, Sigrun (1998): Was Schulschriften leisten können – und was nicht. In: *Grundschule*, 30. Jg., H. 12, S. 9–11.
- Robinson, Andrew (2013): *Bilder, Zeichen, Alphabete. Die Geschichte der Schrift*. Darmstadt: Lambert Schneider.
- Sassoon, Rosemary (1993): *The Art and Science of Handwriting*. Oxford: Intellect Books.
- Sassoon, Rosemary (2005): *Handwriting of the Twentieth Century*. New York: Routledge.
- Schenk, Christa (2009): *Lesen und Schreiben lernen und lehren. Eine Didaktik des Schriftspracherwerbs*. 8. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schniewind, Karl Heinz (1995a): Schriftstruktur und Schreibenlernen. 1. Teil. In: *Grundschule*, 27. Jg., H. 3, S. 52–54.
- Schniewind, Karl Heinz (1995b): Schriftstruktur und Schreibenlernen. 2. Teil. In: *Grundschule*, 27. Jg., H. 4, S. 47–49.
- Schniewind, Karl Heinz (1995c): Schriftstruktur und Schreibenlernen. 3. Teil. In: *Grundschule*, 27. Jg., H. 5, S. 54–56.
- Schorch, Günther (1995): Erstschrift. In: Schorch, Günther (Hrsg.): *Schreibenlernen und Schriftspracherwerb*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 106–119.
- Schorch, Günther (2006a): Entwicklung des Handschreibens. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 1. Teilband*. 2. Aufl. Paderborn: Schöningh, S. 286–296.
- Schorch, Günther (2006b): Geschichte der Didaktik des Handschreibens. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 1. Teilband*. 2. Aufl. Paderborn: Schöningh, S. 273–285.
- Schründer-Lenzen, Agi (2013): *Schriftspracherwerb*. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer.
- Steiner-Welz, Sonja (2003): *Von der Schrift und den Schriftarten. Band 4*. Mannheim: Welz Vermittler-Verl. [CD-ROM].
- Steinig, Wolfgang/Betzelt, Dirk/Geider, Franz Josef/Herbold, Andreas (2009): *Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich. Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972 und 2002*. Münster: Waxmann.
- Sturm, Afra (2015): Handschrift-Förderung im Kontext profilierter Schreibaufgaben. In:

- Didaktik Deutsch* 39, 20. Jg., S. 7–10.
- Sturm, Heribert (1961): *Unsere Schrift. Einführung in die Entwicklung ihrer Stilformen*. Neustadt (Aisch): Degener.
- Thomassen, Arnold J. W. M. (1996): Writing by hand. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its use. Halbband 2*. Berlin: de Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 10.2), S. 1027–1035.
- Topsch, Wilhelm (1996): *Das Ende einer Legende. Die Vereinfachte Ausgangsschrift auf dem Prüfstand. Analyse empirischer Arbeiten zur Vereinfachten Ausgangsschrift*. Donauwörth: Auer.
- Topsch, Wilhelm (2005): *Grundkompetenz Schriftspracherwerb. Methoden und handlungsorientierte Praxisanregungen*. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz (= Studentexte für das Lehramt, 5).
- Topsch, Wilhelm (2006): Methoden des Handschreibunterrichts. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 2. Teilband*. 2. Aufl. Paderborn: Schöningh, S. 772–784.
- Tost, Renate (1992): Vom Reiz der Norm. Stilmerkmale der Schulausgangsschrift. In: *Die Grundschulzeitschrift* 57, 6. Jg., S. 8–10.
- Tost, Renate (2013): Gestaltungsprinzipien der Schulausgangsschrift. Ästhetische Kompetenz beim Schreiben entwickeln. In: *Die Grundschulzeitschrift* 265/266, 27. Jg., S. 24–27.
- van der Ley, Jules (2014): Tres didgiti scribunt. Kleine Kulturgeschichte der Handschrift und ein Ausblick. In: Bartnitzky, Horst/Hecker, Ulrich/Mahrhofer-Bernt (Hrsg.): *Grundschrift. Damit Kinder besser schreiben lernen*. 2. Aufl. Frankfurt/M.: Grundschulverband (= Beiträge zur Reform der Grundschule, 132), S. 116–134.
- Warwel, Kurt (1981): Warum Vereinfachung der Ausgangsschrift. Vom Stellenwert der Handschrift – heute. In: *Grundschule*, 13. Jg., H. 2, S. 54–55.
- Weinert, Franz E./Simons, H./Essing, Willi (1966): *Schreiblehre und Schreibentwicklung. Eine empirische Untersuchung über einige Auswirkungen verschiedener Lehrmethoden des Erstschreibunterrichts auf die Entwicklung des Schreibens im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz (= Theorie und Praxis der Schulpsychologie, 5).
- Weinhold, Swantje (2005): Schriftspracherwerb. In: Lange, Günther/Weinhold, Swantje (Hrsg.): *Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik – Mediendidaktik – Literaturdidaktik*. Baltmannsweiler: Scheider, S. 2–33.

Lehrpläne, Bildungsstandards

BB [= Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg/Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin/Senator für Bildung und Wissenschaft
Bremen/Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern] (Hrsg.) (2004): *Rahmenlehrplan Grundschule. Deutsch*. URL: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/grundschule/Deutsch-RLP_GS_2004_Brandenburg.pdf [Stand: 30.12.2015].

BB [= Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin/Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg] (Hrsg.) (2015): *Rahmenlehrplan Jahrgangsstufen 1–10. Teil C. Deutsch*. URL: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Deutsch_2015_11_10_WEB.pdf [Stand: 30.12.2015].

BW [= Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg] (Hrsg.) (2004): *Bildungsplan Grundschule*. URL: http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Grundschule/Grundschule_Bildungsplan_Gesamt.pdf [Stand: 30.12.2015].

BY [= Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst] (2014): *LehrplanPLUS Grundschule. Lehrplan für die bayerische Grundschule*. URL: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/107/LehrplanPLUS%20Grundschule%20StMBW%20-%20Mai%202014.70787.pdf> [Stand: 30.12.2015].

HE [= Hessisches Kultusministerium] (Hrsg.) (1995): *Rahmenplan Grundschule*. URL: https://verwaltung.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HKM_15/HKM_Internet/med/8e2/8e25e9fb-a45b-901b-e592-697ccf4e69f2,22222222-2222-2222-2222-222222222222,true [Stand: 30.12.2015].

HH [= Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung] (Hrsg.) (2011): *Bildungsplan Grundschule. Deutsch*. URL: <http://www.hamburg.de/contentblob/2481792/data/deutsch-gs.pdf> [Stand: 30.12.2015].

KMK [= Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (Hrsg.) (2005): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004*. München: Wolters Kluwer. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf [Stand: 06.12.2015].

NI [= Niedersächsisches Kultusministerium] (Hrsg.) (2006): *Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 1–4. Deutsch*. URL: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gs_deutsch_nib.pdf [Stand: 30.12.2015].

NW [= Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen] (Hrsg.)

- (2008): *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen*. URL: http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_gs/LP_GS_2008.pdf [Stand: 30.12.2015].
- RP [= Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz] (Hrsg.) (2005): *Rahmenplan Grundschule. Teilrahmenplan Deutsch*. URL: http://lehrplaene.bildung-rp.de/no-cache/schulart.html?tx_abdownloads_pi1%5Baction%5D=getviewclicked&tx_abdownloads_pi1%5Buid%5D=494&tx_abdownloads_pi1%5Bcid%5D=5785 [Stand: 30.12.2015].
- SL [= Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur Saarland] (Hrsg.) (2009): *Kernlehrplan Deutsch Grundschule*. URL: http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/KLP_De_GS_Druckversion.pdf [Stand: 30.12.2015].
- SN [= Sächsisches Staatsministerium für Kultus] (Hrsg.) (2009): *Lehrplan Grundschule. Deutsch*. URL: http://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/lp_gs_deutsch_2009.pdf?v2 [Stand: 30.12.2015].
- SH [= Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein] (Hrsg.) (1997): *Lehrplan Grundschule. Deutsch*. URL: <http://www.lehrplan.lernnetz.de/index.php?DownloadID=2> [Stand: 30.12.2015].
- ST [= Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt] (Hrsg.) (2007): *Fachlehrplan Grundschule. Deutsch*. URL: http://www.bildung-lsa.de/pool/RRL_Lehrplaene/Entwuerfe/lpgsdeutsch.pdf [Stand: 30.12.2015].
- TH [= Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur] (Hrsg.) (2010): *Lehrplan für die Grundschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Grundschule. Deutsch*. URL: http://www.schulportal-thueringen.de/tip/resources/medien/13946?dateiname=lp_gs_D_2010_2012.pdf [Stand: 30.12.2015].

Presseartikel

- Andresen, Ute (2010): Die Handschrift ist unersetzbar. In: *taz.de*, 05.10.2010. URL: <http://www.taz.de/!5134533/> [Stand: 04.01.2016].
- Andresen, Ute (2011a): Gutachter, Lobbyisten und Autoren. In: *taz.de*, 16.02.2011. URL: <http://www.taz.de/!5126580/> [Stand: 04.01.2016].
- Andresen, Ute (2011b): Keine pädagogischen Interessen. In: *taz.de*, 06.04.2011. URL: <http://www.taz.de/!5123334/> [Stand: 04.01.2016].
- Berta, Beata (1987): Wenig Zukunft für die Klaue. In: *Zeit online*, 13.03.1987, URL: <http://www.zeit.de/1987/12/wenig-zukunft-fuer-die-klaue/komplettansicht> [Stand:

21.12.2015].

Backhaus, Michael/Eichinger, Roman (2011): Warum wollen Sie die Hauptschule abschaffen?

BamS-Interview mit Annette Schavan. In: *Bild online*, 14.08.2011. URL:

<http://www.bild.de/politik/inland/annette-schavan/warum-wollen-sie-die-hauptschule-abschaffen-19386124.bild.html> [Stand: 04.01.2016].

Baier, Tina (2013): Gebrauchsanweisung für Lehrer. In: *SZ.de*, 14.10.2013. URL:

<http://www.sueddeutsche.de/bayern/schulpolitik-in-bayern-gebrauchsanweisung-fuer-lehrer-1.1793823> [Stand: 04.01.2016].

Bewarder, Manuel (2011a): Sprach-Vereine fürchten Aussterben der Schreibschrift. In:

Die Welt [online], 30.06.2011. URL:

<http://www.welt.de/politik/deutschland/article13460195/Sprach-Vereine-fuerchten-Aussterben-der-Schreibschrift.html> [Stand: 04.01.2016].

Bewarder, Manuel (2011b): Buchstabensalat wird immer unübersichtlicher. In: *Die Welt*

[online], 02.07.2011. URL:

<http://www.welt.de/politik/deutschland/article13463102/Buchstabensalat-wird-immer-unuebersichtlicher.html> [Stand: 04.01.2016].

Bild (2011a): Die bekannten Schulschreibschriften. In: *Bild online*, 28.06.2011. URL:

<http://www.bild.de/lifestyle/kind-familie/schule/die-bekannten-schulschreibschriften-18577996.bild.html> [Stand: 04.01.2016].

Bild (2011b): Hamburgs Schüler müssen keine Schreibschrift mehr lernen. In: *Bild online*,

28.06.2011. URL: <http://www.bild.de/regional/hamburg/hamburgs-schueler-muessen-keine-schreibschrift-18566946.bild.html> [Stand: 04.01.2016].

Bild (2011c): Schavan kritisiert Hamburger „Grundschrift“-Modell. In: *Bild online*, 14.08.2011.

URL: <http://www.bild.de/regional/hamburg/schavan-kritisiert-hamburger-grundschriftmodell-19390346.bild.html> [Stand: 04.01.2016].

Bild (2011d): Grundschulen entscheiden gegen „Grundschrift“. In: *Bild online*, 20.08.2011.

URL: <http://www.bild.de/regional/hamburg/bild-grundschulen-entscheiden-gegen-grundschrift-19501498.bild.html> [Stand: 04.01.2016].

Bild (2011e): Baden-Württemberg probt einfachere Schreibschrift. In: *Bild online*, 21.08.2011.

URL: <http://www.bild.de/regional/stuttgart/badenwuerttemberg-probt-einfachere-schreibschrift-19509296.bild.html> [Stand: 04.01.2016].

Die Welt (2011a): Schüler müssen keine Schreibschrift mehr lernen. In: *Die Welt* [online],

28.06.2011. URL: <http://www.welt.de/regionales/hamburg/article13456124/Schueler-muessen-keine-Schreibschrift-mehr-lernen.html> [Stand: 04.01.2016].

Die Welt (2011b): Sprachschützer kämpfen für Schreibschrift. In: *Die Welt* [online],

09.09.2011. URL: <http://www.welt.de/vermishtes/article13595970/Sprachschuetzer->

- kaempfen-fuer-Schreibschrift.html [Stand: 04.01.2016].
- Die Welt (2015): Schreibschrift wird im Südwesten nicht aus Grundschulen verschwinden. In: *Die Welt* [online], 15.01.2015. URL: <http://www.welt.de/regionales/baden-wuerttemberg/article136395953/Schreibschrift-wird-im-Suedwesten-nicht-aus-Grundschulen-verschwinden.html> [Stand: 04.01.2016].
- Dietrich, Angelika (2011): Mit Schwung, aber lesbar! In: *Zeit online*, 24.03.2011. URL: <http://www.zeit.de/2011/13/C-Schreibschrift> [Stand: 04.01.2016].
- Dittmann, Olaf (2011): Ist das Ende der deutschen Schreibschrift gekommen? In: *Die Welt* [online], 29.06.2011. URL: <http://www.welt.de/politik/deutschland/article13457073/Ist-das-Ende-der-deutschen-Schreibschrift-gekommen.html> [Stand: 04.01.2016].
- dpa (2014a): Länder-Mehrheit hält an Schreibschrift für Grundschüler fest. In: *SZ.de*, 18.06.2014. URL: <http://www.sueddeutsche.de/news/bildung/bildung-laender-mehrheit-haelt-an-schreibschrift-fuer-grundschueler-fest-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-140618-99-00888> [Stand: 04.01.2016].
- dpa (2014b): Schönschreiben für eine Unterschrift. In: *taz.de*, 18.06.2014. URL: <http://www.taz.de/!5039808/> [Stand: 04.01.2016].
- dpa (2014c): Schreibschrift für Grundschüler beibehalten. In: *Handelsblatt* [online], 18.06.2014. URL: <http://www.handelsblatt.com/politik/deutschland/bildungspolitik-schreibschrift-fuer-grundschueler-beibehalten/10063916.html> [Stand: 04.01.2016].
- Elmenthaler, Sophie (2015): Wenn Kinder nicht mehr richtig schreiben lernen. In: *Die Welt* [online], 08.10.2015. URL: <http://www.welt.de/vermischtes/article147364087/Wenn-Kinder-nicht-mehr-richtig-schreiben-lernen.html> [Stand: 04.01.2016].
- Füller, Christian (2011): Gekrittel am Gekrakel. In: *taz.de*, 30.04.2011. URL: <http://www.taz.de/!5121703/> [Stand: 04.01.2016].
- Füller, Christian (2014a): Schreibschrift stirbt aus. In: *FAZ.net*, 10.05.2014. URL: <http://www.faz.net/aktuell/reform-der-lehrplaene-die-schreibschrift-stirbt-aus-12932933.html> [Stand: 04.01.2016].
- Füller, Christian (2014b): „Die Handschrift soll Gedanken fliegen lassen“. In: *FAZ.net*, 11.05.2014. URL: <http://www.faz.net/aktuell/politik/cornelia-funke-die-handschrift-soll-gedanken-fliegen-lassen-12933060.html> [Stand: 04.01.2016].
- Gaschke, Susanne (2015): Die „Grundschrift“ soll wieder mal alles verbessern. In: *Die Welt* [online], 17.02.2015. URL: <http://www.welt.de/politik/deutschland/article137459723/Die-Grundschrift-soll-wieder-mal-alles-verbessern.html> [Stand: 04.01.2016].
- Gast, Robert (2015): Krampf in der Hand. In: *SZ.de*, 01.04.2015. URL: <http://www.sueddeutsche.de/bildung/schreibschrift-krampf-in-der-hand-1.2419753> [Stand: 04.01.2016].

- Hackenbroch, Verena (2014): Großversuch am Grundschulkind. In: *Der Spiegel* [online], 16.06.2014. URL: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-127626403.html> [Stand: 04.01.2016].
- Heine, Matthias (2015a): Es ist gut fürs Gehirn, mit der Hand zu schreiben. In: *Die Welt* [online], 15.01.2015. URL: <http://www.welt.de/kultur/article136378628/Es-ist-gut-fuers-Gehirn-mit-der-Hand-zu-schreiben.html> [Stand: 04.01.2016].
- Heine, Matthias (2015b): Kinder, lernt Schreibschrift! Sie macht klug. In: *Die Welt* [online], 12.03.2015. URL: <http://www.welt.de/debatte/kommentare/article138349975/Kinder-lernt-Schreibschrift-Sie-macht-klug.html> [Stand: 04.01.2016].
- Heine, Matthias (2015c): Die Schrift, die selbst Hitler zu deutsch war. In: *Die Welt* [online], 15.07.2015. URL: <http://www.welt.de/kultur/article144008150/Die-Schrift-die-selbst-Hitler-zu-deutsch-war.html> [Stand: 04.01.2016].
- Koch, Julia (2011): Abschied vom Schleifen-s. In: *Der Spiegel* [online], 03.01.2011. URL: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-76121106.html> [Stand: 04.01.2016].
- Kohlmaier, Matthias (2015): Tastatur schlägt Stift – oder umgekehrt? In: *SZ.de*, 12.01.2015. URL: <http://www.sueddeutsche.de/bildung/handschrift-in-der-grundschule-tastatur-schlaegt-stift-oder-umgekehrt-1.2296730> [Stand: 04.01.2016].
- Köhnemann, Andreas (2015): „Keinen Kringel missen“. In: *taz.de*, 31.01.2015. URL: <http://www.taz.de/!5022129/> [Stand: 04.01.2016].
- Kutter, Kaija (2011a): Das Ziel ist wichtig. In: *taz.de*, 30.06.2011. URL: <http://www.taz.de/!5117398/> [Stand: 04.01.2016].
- Kutter, Kaija (2011b): Senator steht zu Schrift-Reform. In: *taz.de*, 30.06.2011. URL: <http://www.taz.de/!5117402/> [Stand: 04.01.2016].
- Lewitscharoff, Sibylle/Koneffke, Jan/Spinnen, Burkhard (2011): Erst wenn ich mit der Hand schreibe, bin ich. In: *Die Welt* [online], 14.07.2011. URL: <http://www.welt.de/kultur/literarischewelt/article13484941/Erst-wenn-ich-mit-der-Hand-schreibe-bin-ich.html> [Stand: 14.01.2016].
- Liessmann, Konrad Paul (2014): Analphabetismus als geheimes Bildungsziel. In: *FAZ.net*, 24.09.2014. URL: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/forschung-und-lehre/schlechte-rechtschreibung-analphabetismus-als-ziel-13167836.html> [Stand: 04.01.2016].
- Luz, Christine (2015): Ist die Schreibschrift überflüssig? In: *taz.de*, 27.01.2015. URL: <http://www.taz.de/!5022466/> [Stand: 04.01.2016].
- Morcinek, Steffi (2011): Wird die deutsche Schreibschrift abgeschafft? In: *Bild online*, 28.06.2011. URL: <http://www.bild.de/lifestyle/kind-familie/schulreform/wird-die-deutsche-schreibschrift-abgeschafft-18572810.bild.html> [Stand: 04.01.2016].
- Mühlfenzl, Martin (2013): Umstrittenes Abziehverfahren bleibt. In: *SZ.de*, 02.12.2013. URL:

- <http://www.sueddeutsche.de/bayern/neuer-lehrplan-fuer-grundschulen-umstrittenes-abziehverfahren-bleibt-1.1833649> [Stand: 04.01.2016].
- Müller, Lothar (2011a): Schreiben wie gedruckt. In: *SZ.de*, 30.06.2011. URL: <http://www.sueddeutsche.de/karriere/grundschulen-in-hamburg-schreiben-wie-gedruckt-1.1114068> [Stand: 04.01.2016].
- Müller, Lothar (2011b): Lasst die Schnörkel leben! In: *SZ.de*, 19.12.2011. URL: <http://www.sueddeutsche.de/bildung/grundschrift-versus-schreibschrift-lasst-die-schnoerkel-leben-1.1228434> [Stand: 04.01.2016].
- Mumme, Thorsten (2015): Kulturgut Handschrift kommt an den Schulen zu kurz. In: *Die Welt* [online], 01.04.2015. URL: <http://www.welt.de/politik/deutschland/article139024861/Kulturgut-Handschrift-kommt-an-den-Schulen-zu-kurz.html> [Stand: 04.01.2016].
- Otto, Jeanette/Hörnlein, Katrin (2015): „Ich liebe das M“. Zeit-Interview mit Cornelia Funke. In: *Zeit online*, 16.07.2015. URL: <http://www.zeit.de/2015/28/schreibschrift-schule-abschaffung-cornelia-funke> [Stand: 04.01.2016].
- Padtberg, Carola (2014): Schweizer wollen Schreibschrift abschaffen. In: *Spiegel online*, 07.04.2014. URL: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/schreibschrift-schweiz-will-schnueerlischrift-abschaffen-a-962988.html> [Stand: 04.01.2016].
- Pfeiffer-Stolz, Karin (2011): Schreiben mit Holzpantoffeln. In: *taz.de*, 03.08.2011. URL: <http://www.taz.de/!5115079/> [Stand: 04.01.2016].
- Praschl, Peter (2012): ... das Ende der Handschrift? In: *SZ-Magazin.de*, Juni 2012. URL: <http://sz-magazin.sueddeutsche.de/drucken/text/36969> [Stand: 04.01.2016].
- Prosinger, Annette (2012): Das Zeichen unserer Zeit ist der Druckbuchstabe. In: *Die Welt* [online], 25.02.2015. URL: <http://www.welt.de/debatte/article13887621/Das-Zeichen-unserer-Zeit-ist-der-Druckbuchstabe.html> [Stand: 04.01.2016].
- Rüschmeyer, Georg (2010): Schreibschrift, adé? In: *FAZ.net*, 24.08.2010. URL: <http://www.faz.net/aktuell/wissen/mensch-gene/buchstaben-mit-zukunft-schreibschrift-ade-11025621.html> [Stand: 04.01.2016].
- Rüschmeyer, Georg (2015): Abschied vom Schnörkel In: *FAZ.net*, 18.01.2015. URL: <http://www.faz.net/aktuell/wissen/forschung-politik/abschied-von-der-schreibschrift-13375943.html> [Stand: 04.01.2016].
- Sadigh, Parvin (2015): Immer weniger Schnörkel. In: *Zeit online*, 24.03.2011. URL: <http://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2015-04/handschrift-schreibschrift-schule> [Stand: 04.01.2016].
- Scheer, Ursula (2015): Schreibst du noch, oder tippst du schon? In: *FAZ.net*, 14.01.2015. URL: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/finnland-ohne-schreibschrift-schreibst-du-noch-oder->

tippst-du-schon-13368180.html [Stand: 04.01.2016].

Schmoll, Heike (2011): Politische Handschriften. In: *FAZ.net*, 24.08.2010. URL:

<http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/druckschrift-statt-schreibschrift-politische-handschriften-11111911.html> [Stand: 04.01.2016].

Schmoll, Heike (2015): Arme Sprache. In: *FAZ.net*, 17.01.2015. URL:

<http://www.faz.net/aktuell/politik/schreibenlernen-arme-sprache-13374948.html> [Stand: 04.01.2016].

Vitzthum, Thomas (2011): „Erster Berufsabschluss sollte Regelabschluss sein“. Welt online-

Interview mit Ties Rabe. In: *Die Welt* [online], 28.12.2011. URL:

<http://www.welt.de/politik/deutschland/article13787252/Erster-Berufsabschluss-sollte-Regelabschluss-sein.html> [Stand: 04.01.2016].

Sonstiges

Botschaft von Finnland (2015): *Finnische Schüler lernen auch künftig von Hand zu schreiben*.

URL: <http://www.finnland.de/public/default.aspx?contentid=319607&nodeid=37052&culture=de-DE> [Stand: 16.01.2016].

Finnish National Board of Education (2015): *Writing by hand will still be taught in Finnish schools*. URL:

http://www.oph.fi/english/current_issues/101/0/writing_by_hand_will_still_be_taught_in_finnish_schools [Stand: 16.01.2016].

Landtag BW [= Landtag von Baden-Württemberg] (2015): *Erprobungsschulen in Baden-*

Württemberg geben bislang überwiegend positive Rückmeldungen. Pressemitteilung vom 21.01.2015. URL: <http://www.landtag-bw.de/cms/home/aktuelles/pressemitteilungen/2015/januar/052015.html?mobileview=true> [Stand: 20.01.2016].

Lassek, Maresi (2011): *Einseitige Berichterstattung – und das in der taz?* Schreiben vom

14.04.2011. URL: http://www.grundschulverband.de/fileadmin/bilder/projekte/Grundschrift/Stellungnahme_GSV.pdf [Stand: 21.01.2016].

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014): *Bericht des Ministeriums für Schule und Weiterbildung zum Thema: „Schreibfertigkeiten in der Grundschule“*. URL:

<https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMV16-2142.pdf> [Stand: 04.01.2016].

Ritter, Michael (2011): *Stellungnahme zu den Berichten der MZ vom 25.08.2011 über die*

Grundschrift. URL: <http://www.gsv-lsa.de/images/pdf/grundschrift.pdf> [Stand: 26.01.2016].

Anhang

Vorgaben zum Schrifterwerb in den Lehrplänen der Bundesländer

Bundesland	Relevante Passus im Lehrplan
Baden-Württemberg	• „Ausgangsschrift für das Lesen und das Schreiben ist die Druckschrift. Ausgehend von der Druckschrift erlernen die Kinder eine verbundene Schrift. Sie entwickeln im Laufe der Grundschulzeit ihre persönliche Handschrift und achten auf eine angemessene Handhaltung beim Schreiben. Die Gesamtlehrerkonferenz entscheidet, ob die Lateinische Ausgangsschrift oder die Vereinfachte Ausgangsschrift [sic] zugrunde gelegt wird. Für das einzelne Kind darf die Ausgangsschrift während der Grundschulzeit nicht gewechselt werden. [...] Für die Kinder mit besonderem Förderbedarf können individuelle Lösungen entwickelt werden, gegebenenfalls dürfen sie auch weiter Druckschrift schreiben.“ (BW 2004, S. 45) • Ziel Klasse 2: „Die Schülerinnen und Schüler können [...] Druckschrift und eine verbundene Schrift schreiben“ (ebd., S. 48)
Bayern	• „Die Schülerinnen und Schüler schreiben anfangs eine unverbundene Schrift (Druckschrift). Sobald sie motorische Sicherheit und Routine im Lesen und Schreiben erlangt haben, erfolgt die Einführung einer verbundenen Schrift (Vereinfachte Ausgangsschrift oder Schulausgangsschrift), mit der Schreibtempo und Schreibflüssigkeit erhöht werden. [...] Die Schülerinnen und Schüler verfeinern nach Beratung durch die Lehrkraft ihre Schreibmotorik, indem sie vorteilhafte Bewegungsabläufe, alternative Buchstabenformen sowie ökonomische Verbindungen zwischen den Buchstaben erproben und einüben.“ (BY 2014, S. 46 f.) • Ziel Klassen 1/2: „Die Schülerinnen und Schüler ... • [...] schreiben eine unverbundene Schrift geläufig und gut lesbar, ausgehend von den Richtformen der Druckschrift. • schreiben flüssig und geläufig eine gut lesbare verbundene Schrift, ausgehend von den Richtformen der Vereinfachten Ausgangsschrift oder der Schulausgangsschrift.“ (ebd., S. 156.)
Berlin/Brandenburg	• „Druckschrift und Schreibschrift werden nacheinander eingeführt. Als Erstschrift ist eine unverbundene, serifenlose Druckschrift zu verwenden. Diese unterstützt das optische Durchgliedern der Wörter. Beim Schreiben der Druckschrift lernen die Schülerinnen und Schüler sinnvolle Bewegungs- und Schreibabläufe. [...] Die Schreibschrift wird erst eingeführt, wenn die Schülerinnen und Schüler die meisten Buchstaben kennen, die Druckschrift sicher lesen können und ihre feinmotorischen Fertigkeiten entsprechend weit entwickelt sind. Bei der Auswahl der verbundenen Schrift ist darauf zu achten, dass diese formklar, leicht zu lernen und gut zu lesen ist. Schülerinnen und Schüler mit großen feinmotorischen Schwierigkeiten können weiterhin Druckschrift verwenden.“ (BB 2004, S. 26 f.) • Ziel Jahrgangsstufen 1/2: „Texte lesbar in Druckschrift oder Schreibschrift schreiben“ (ebd., S. 34) • Ziel Jahrgangsstufen 3/4: „Texte lesbar schreiben, gestalten und präsentieren“ (ebd., S. 39)
Berlin/Brandenburg (ab 2017/18)	• Die Schülerinnen und Schüler „schreiben eine lesbare und flüssige Handschrift“ (BB 2015, S. 5) • Ziel Jahrgangsstufe 1: „Die Schülerinnen und Schüler können Buchstaben und Linien nachspüren“ (ebd., S. 20) • Ziel Jahrgangsstufe 2: „Die Schülerinnen und Schüler können [...] die Schreibrichtung und sinnvolle Bewegungsabläufe beim Schreiben einhalten“ (ebd.) • Ziel Jahrgangsstufe 4: „Die Schülerinnen und Schüler können [...] eine lesbare Handschrift flüssig schreiben“ (ebd.)
Bremen	siehe Berlin/Brandenburg (gleicher Lehrplan)
Hamburg	• „Die Schülerinnen und Schüler entwickeln im Laufe der Grundschulzeit eine individuelle, flüssige und lesbare Handschrift. Im Anfangsunterricht wird dies entweder durch die Erarbeitung

	der unverbundenen Druckschrift und anschließend der Schulausgangsschrift als verbundener Schrift oder der Grundschrift als einziger Schrift ermöglicht [...]. Das Konzept der Grundschrift sieht das Erlernen formklarer Buchstaben vor, orientiert an der Druckschrift, die dann individuell verbunden werden können. Bei großen Schwierigkeiten können einzelne Schülerinnen und Schüler eine unverbundene Schrift über den Anfangsunterricht hinaus benutzen.“ (HH 2011, S. 14) • Ziel Jahrgangsstufe 4: „Die Schülerinnen und Schüler schreiben flüssig eine gut lesbare Handschrift“ (ebd., S. 22)
Hessen	• „Wenn vorstrukturierte Lese- und Schreiblehrgänge verwendet werden, muß zum einen die Wählbarkeit der Lerninhalte gewährleistet sein (z.B. die individuelle Reihenfolge der Buchstabenaneignung) [...]“ (HE 1995, S. 93) • „Auch das Schreiben muß mit der Druckschrift beginnen.“ (ebd.) • „Die Schriftumwelt begegnet den Kindern fast ausschließlich in Form von Druckschrift in gemischter oder Großantiqua. Beim vorschulischen Schreiben verwenden Kinder vornehmlich die Blockbuchstaben, mit denen sie (i. d. R. noch ohne Einsicht in die Laut-Buchstaben-Beziehung) zumeist schon ihren eigenen Namen, oft auch schon andere emotional bedeutsame Wörter reproduzieren können. Andererseits werden sie in der außerschulischen Schriftumwelt auch mit den Kleinbuchstaben konfrontiert, so daß sich für das Lesen und das Schreibdrucken neben dem Angebot der Blockbuchstaben auch das der kleinen Druckbuchstaben empfiehlt. Für das Schreibdrucken muß es den Kindern über einen langen Zeitraum freigestellt bleiben, welche Form sie wählen. Ein Durcheinander von großen und kleinen Buchstaben im Wort reguliert sich von selbst, wenn alle Formen sicher beherrscht werden und – bei Festigung des Wortbegriffs – die Regel greift, daß innerhalb eines Wortes keine Großbuchstaben verwendet werden.“ (ebd.) • „Der Übergang zur verbundenen Schreibschrift muß nicht forciert werden. Durch Schreibdrucken wird die Entwicklung zur verbundenen Handschrift nicht beeinträchtigt. Erfahrungsgemäß wollen alle Kinder die Schreibschrift lernen, sobald die ersten damit beginnen. Der Zeitpunkt sollte aber der Entscheidung jedes Kindes überlassen bleiben und eine (selbstkritische) Rückkehr zum Schreibdrucken offengehalten werden. - Vergleichbares gilt für das Schreiben mit dem Füller.“ (ebd.) • „Die Vereinfachte Ausgangsschrift ist in ihrer Zweigliedrigkeit strukturell den Formen der Druckschrift ähnlich und bietet daher die günstigsten Voraussetzungen für die kontinuierliche Entwicklung einer persönlichen Handschrift. Als Orientierungshilfe auf dem Weg zur individuellen Handschrift ist ihr Vorrang einzuräumen.“ (ebd.)
Mecklenburg-Vorpommern	siehe Berlin/Brandenburg (gleicher Lehrplan)
Niedersachsen	Ziele 2. Schuljahrgang: • „Die Schülerinnen und Schüler schreiben in einer formklaren, gut lesbaren Schrift.“ (NI 2006, S. 15) • „Druckschrift als Ausgangsschrift schreiben und eine verbundene Schrift kennen“ (ebd.) Ziele 4. Schuljahrgang: • „Die Schülerinnen und Schüler schreiben flüssig eine gut lesbare Handschrift.“ (ebd., S. 15) • „in einer zunehmend automatisierten und individualisierten Handschrift schreiben“ (ebd.)
Nordrhein-Westfalen	• „Ausgangsschrift für das Lesen und Schreiben ist die Druckschrift. Im Zuge der Verflüssigung des Schreibverlaufs und der individuellen Ausprägung der Schrift entwickeln alle Schülerinnen und Schüler aus der Druckschrift eine gut lesbare verbundene Handschrift. Während der gesamten Grundschulzeit sind Schreibaufgaben von Bedeutung, in denen formklares und gestaltendes Schreiben wichtig wird.“ (NW 2008, S. 26) • Ziel Schuleingangsphase: „Die Schülerinnen und Schüler schreiben flüssig und formklar in Druckschrift“ (ebd., S. 29) • Ziele Klasse 4: „Die Schülerinnen und Schüler schreiben flüssig in einer gut lesbaren verbundenen Handschrift“ (ebd.)
Rheinland-Pfalz	Ziele für das Ende der Grundschulzeit:

	• „Sie [die Kinder; R. S.] haben eine lesbare persönliche Handschrift entwickelt und haben grundlegende orthografische Regeln, Lösungshilfen und Rechtschreibstrategien kennen gelernt und erprobt, um somit zunehmend bewusst ihre Schreibleistungen im Hinblick auf die richtige Schreibweise zu reflektieren.“ (RP 2005, S. 10) • „über Schreibfertigkeiten verfügen“, „eine gut lesbare Handschrift flüssig schreiben“ (ebd., S. 26) • Die Kinder „entwickeln eine klare leserliche Schrift“ (ebd., S. 30)
Saarland	• „Grundlage für das Lesen und Schreiben ist die Druckschrift.“ (SL 2009, S. 8) • Ziel Klassenstufen 1/2: „normgerechte Darstellung der einzelnen Buchstaben in Druckschrift und in der verbundenen Schrift: Schulausgangsschrift“ (ebd., S. 12) • „Ausgehend von der Druckschrift sollen die Schüler und Schülerinnen eine individuelle Handschrift erlernen. Sie entwickeln ihre Handschrift durch Schriftbetrachtung, eigenes Erproben und Reflektieren. Orientierungsschrift bei der Entwicklung der persönlichen Handschrift ist die Schulausgangsschrift (SAS). Kriterien für die Handschrift in jeder Phase sind: Formklarheit, Bewegungsfluss, Bewegungsökonomie und gute Lesbarkeit. Die Einführung der verbundenen Schrift setzt voraus, dass der Druckschriftlehrgang abgeschlossen ist. Erfahrungsgemäß ist dies frühestens im 2. Halbjahr (März/April) des ersten Schuljahres oder zu Beginn des zweiten Schuljahres. Das Einüben der Schreibschrift kann dann zügig geschehen, jedoch soll stets auf eine saubere und formklare Schrift geachtet werden. Die Schreibbuchstaben werden je nach Bewegungsrichtung (z.B. Spitzen, Bögen, Schleifen) eingeführt. Dabei können auch Buchstaben mit gleicher Bewegungsgrundform gleichzeitig geübt werden [...]. Danach werden schon die ersten möglichen Buchstabenverbindungen geübt [...]. In Ausnahmefällen (z. B. bei feinmotorischen Problemen) kann sogar auf die Einführung der verbundenen Schrift zunächst verzichtet werden.“ (ebd., S. 58)
Sachsen	• „Für den Erwerb der Schriftsprache ist das Wechselspiel von Lesen und Schreiben von besonderer Bedeutung. Unter Berücksichtigung der Erfahrungen der Kinder mit Schrift beim Lesen wird auch beim Schreibenlernen von der Druckschrift ausgegangen.“ (SN 2009, S. 3) • „Um den Schritt zur Schreibschrift zu erleichtern, sollten die Kinder bereits die Druckbuchstaben so schreiben lernen, dass die Buchstaben der Schreibschrift nach Möglichkeit daraus abgeleitet werden können. Dieser Prozess bedarf der Anleitung jedes Kindes, seinem individuellen Entwicklungsstand entsprechend, jedoch keines Schreiblehrganges für alle Kinder.“ (ebd.) • „Die Schüler [...] lernen Schrift als Kommunikationsmittel kennen und verwenden Druckschrift als Erstschrift. [...] Die Schüler eignen sich in einem sachsystematischen Lehrgang die Schulausgangsschrift an und schreiben gut lesbar.“ (ebd. S. 6) • Ziel Klassenstufen 1/2: „Anwenden einer Druckschrift als Erstschrift“, „Druckschriftlehrgang nicht zwingend erforderlich“ (ebd., S. 7), „Anwenden der Schulausgangsschrift“ (ebd., S. 8)
Sachsen-Anhalt	• „In enger Verbindung mit dem Sprechen erwerben die Schülerinnen und Schüler die notwendigen Kompetenzen im Umgang mit Buchstaben, Wörtern, Sätzen und Texten, um an einer elementaren Lese- und Schriftkultur teilzuhaben. Bis zum Ende des 2. Schuljahrganges erlernen sie dafür die Druckschrift und die Schulausgangsschrift als verbundene Schrift“ (ST 2007, S. 5) • Ziel Schuljahrgang 2: „sauber und lesbar schreiben“ (ebd., S. 13), flexibel anwendbares Grundwissen zu „Druckschrift und Schulausgangsschrift“ (ebd.) • Ziel Schuljahrgang 4: „eine gut lesbare Handschrift flüssig schreiben“ (ebd.)
Schleswig-Holstein	• „Geschriebenes begegnet den Kindern durchweg in Druckschrift (Großantiqua und Gemischtantiqua). Wie das Lesen beginnt deshalb auch das Schreiben mit der Druckschrift. Zunächst können Großantiqua und Gemischtantiqua nebeneinander verwendet werden, bis sich die Gemischtantiqua als „normale“ Druckschrift durchsetzt. Später wird zusätzlich zur Gemischtantiqua eine verbundene Schreibschrift eingeführt. Als verbundene Schrift hat die Vereinfachte Ausgangsschrift (VA) Vorrang. [...] Über den Zeitpunkt für den Übergang zur verbundenen Schrift sollte das Kind mitentscheiden können.“ (SH 1997, S. 59) • „Die Schülerinnen und Schüler sollen lesen und schreiben lernen in anwendungsbezogenen

	Sprachhandlungssituationen mit eigenen und anderen vielfältigen Texten. Dazu gehört, daß sie • [...] Schreibtechnik erwerben • Druckschrift lernen und verwenden, • Verbundene Schreibschrift lernen, trainieren und verwenden“ (ebd.)
Thüringen	• „Der Schüler eignet sich in einem Schreiblehrgang die Druckschrift an.“ (TH 2010, S. 14) • Ziel Schuleingangsphase: „Der Schüler kann flüssig, formklar und leserlich in Druckschrift schreiben“ (ebd.) • Ziel Klassenstufe 4: „Der Schüler kann mit einer gut lesbaren individuellen Handschrift schreiben: formklar, flüssig, im angemessenen Schreibtempo“ (ebd.)

Tab.: *Vorgaben zum Schrifterwerb in den Lehrplänen der Bundesländer*