

Eckpunkte für den Handschreibunterricht

Sehr geehrte Frau Ministerin Ernst,
sehr geehrte Mitglieder der Kultusministerkonferenz,
sehr geehrte Mitglieder der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der KMK,

in der Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen vom 15.10.2020 verständigt sich die KMK u.a. auf die

„Vermittlung einer verbundenen Handschrift, der ein normiertes, schreibmotorisches Konzept zugrunde liegt [...] (Art. 28.)“¹

Als Mitglieder des Fachverbands der wissenschaftlichen Deutschdidaktik befürworten wir ausdrücklich die Initiative der KMK, dem Handschreiben im Deutschunterricht als einer wichtigen Basisqualifikation die gebührende Aufmerksamkeit zu widmen, geben aber zu bedenken, dass die gewählte Formulierung zu Missverständnissen führen kann.

Beim schulisch-institutionellen Handschreibenlernen werden sowohl im fachwissenschaftlichen Diskurs wie auch in der breiten Öffentlichkeit Probleme wahrgenommen, die Maßnahmen erforderlich erscheinen lassen. Mit den folgenden Ausführungen schlagen wir dafür einen fachwissenschaftlich und fachdidaktisch fundierten Lösungsansatz vor, der u.a. Begriffe wie Norm, Verbundenheit und Schreibmotorik präzisiert. Zum besseren Verständnis der folgenden Eckpunkte, die eine Synopse der Ergebnisse einer breiten (auch internationalen) Forschung darstellen, sei zunächst der Gegenstand kurz skizziert:

Beim Schreiben werden motorische, sprachliche und kognitive Prozesse aktiviert und koordiniert. Um das Arbeitsgedächtnis beim Schreiben von Texten zu entlasten, ist die Automatisierung der Schreibbewegungen erforderlich. Zu den Aufgaben eines effektiven Schreibunterrichts gehört also auch eine möglichst hohe (und rasche) Automatisierung der basalen Prozesse. Wie bei jedem Bewegungslernen spielt dabei die Übung eine entscheidende Rolle. Der Schlüssel liegt in der Anleitung zur psychomotorisch günstigen Bewegung einerseits und in der sinnvollen, ziel- und zweckgebundenen Übung andererseits. Hilfreich sind dabei Vorgaben, die das vorhandene Bewegungspotenzial nutzen und in Schreibbewegungen überführen.

¹ <https://www.kmk.org/de/aktuelles/artikelansicht/kmk-verabschiedet-zukunftsweisende-laendervereinbarung-und-richtet-staendige-wissenschaftliche-kommiss.html> (11.12.2020)

Folgende Eckpunkte lassen sich aufgrund der Forschungslage ableiten. Zu jedem Punkt finden sich im Anhang eine kurze Erläuterung sowie ein Verweis auf einschlägige Quellen.

1. *Zieldimension*: Um die eigene Schrift als funktionales Werkzeug gebrauchen zu können, müssen die Lernenden eine *leserliche* und *flüssige* Handschrift erwerben.
2. *Zeithorizont*: Der Erwerbsprozess beginnt beim Kritzeln in der *frühen Kindheit* und führt über den schulischen Erwerb der Erstschrift und ihrer Weiterentwicklung zu einer flüssigen, persönlichen Handschrift. Diese Entwicklung ist erst im *frühen Erwachsenenalter* mit dem Schreiben individueller – bei routinierten Schreibenden teilverbundener – Schriften weitgehend abgeschlossen.
3. *Schreibmotorik*: Beim Erwerb der Buchstaben und ihrer Verbindung greifen *Form* und *Bewegung* gleichberechtigt ineinander. Die Schreibmotorik spielt eine doppelte Rolle: Eine frühe Automatisierung erfordert schwungvolle Bewegungsabläufe. Eine zunehmend koordinierte Steuerung der Schreibbewegung ermöglicht die klare Formwiedergabe.
4. *Verbundenheit*: Wesentlich für die Flüssigkeit einer Schrift ist das *motorisch günstige und effektive Verbinden* der einzelnen Schrift Elemente, das in der Luft vollzogen werden kann und sich nicht zwingend als verbundene Schreibspur auf dem Papier niederschlägt.
5. *Ausgangsschrift*: Da die Prozesse beim Lesen- und Schreibenlernen vielfach aufeinander bezogen sind, ist zunächst eine *unverbundene Erstschrift* grundlegend für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb. Diese Schrift oder eine zusätzlich eingeführte Ausgangsschrift muss im späteren Verlauf die Transformation von einer eher kontrollierten zu einer dynamischen Bewegung im Sinne der motorischen Verbundenheit ermöglichen.
6. *Handschreibunterricht*: Für die Entwicklung einer routinierten, flüssigen und leserlichen Handschrift sind die Lernenden weit über den Erstunterricht und sogar die Grundschule hinaus auf eine solide Unterstützung im Schreibunterricht angewiesen. Das Hauptaugenmerk sollte auf dem *Prozess des Schreibens* liegen. Ziel- und zweckgebundene Übungen sowie die Reflexion über das eigene Schreiben müssen ineinandergreifen.
7. *Tastaturschreiben*: Das Schreiben mit der Hand und das Schreiben mit der Tastatur schließen sich nicht aus, vielmehr sind beide als unterschiedliche *Modalitäten des Schreibens* zu berücksichtigen.

Fazit: Eine automatisierte Handschrift ist für Bildungsprozesse und den Alltag unverzichtbar. Sie entwickelt sich nicht von allein, sondern bedarf einer sorgsam, adaptiven und wissenschaftlich fundierten schreibmotorischen Unterstützung durch die Lehrperson. Ziel des Handschreibunterrichts in der Grundschule ist eine gut leserliche und weitgehend automatisierte, individuelle Handschrift. Grundschulkindern auf dem Weg dorthin zu unterstützen, erfordert einen verstärkten Blick auf die Ökonomie der Schreibbewegung, beginnend mit einer dafür geeigneten Ausgangsschrift, die dann – und das ist wichtiger als die Wahl der Ausgangsschrift selbst – in einem fundierten Schreibunterricht individuell weiterentwickelt wird.

Für Rückfragen stehen wir gern zur Verfügung.

Prof. Dr. Anke Reichardt (anke.reichardt@paedagogik.uni-halle.de) und
Dr. Barbara Geist (barbara.geist@ph-freiburg.de)
Sprecherinnen der AG SchriftSPRACHERwerb im Symposium Deutschdidaktik

Initiiert von der AG SchriftSPRACHERwerb wurde dieses Papier im Januar 2021 von folgenden Personen verfasst:

Dr. Kristin Börjesson (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg)
Prof. Dr. Peter Conrady (Technische Universität Dortmund)
Dr. Barbara Geist (Pädagogische Hochschule Freiburg)
Sibylle Hurschler (Pädagogische Hochschule Luzern)
Dr. Christina Mahrhofer-Bernt (Sonderpädagogisches Förderzentrum Bonbruck)
Dr. Christian Marquardt (Science&Motion GmbH München)
Prof. Dr. Birgit Mesch (Pädagogische Hochschule Heidelberg)
Prof. Dr. Sven Nickel (Freie Universität Bozen)
Dr. Eva Odersky (Ludwig-Maximilians-Universität München)
Prof. Dr. Anke Reichardt (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg)
Prof. Dr. Michael Ritter (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg)
Mareike Schulz (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg)
Prof. Dr. Angelika Speck-Hamdan (Ludwig-Maximilians-Universität München)

Der Vorstand des Symposiums Deutschdidaktik und die Sprecherinnen der AG SchriftSPRACHERwerb unterstützen das Papier.

Zitation: Börjesson, Kristin/Conrady, Peter/Geist, Barbara/Hurschler, Sibylle/Mahrhofer-Bernt, Christina/Marquardt, Christian/Mesch, Birgit/Nickel, Sven/Odersky, Eva/Reichardt, Anke/Ritter, Michael/Schulz, Mareike/Speck-Hamdan, Angelika (2021): Eckpunkte für den Handschreibunterricht. Eine Stellungnahme zur Ländervereinbarung der KMK vom 15.10.2020. Online abrufbar unter: <https://m.symposium-deutschdidaktik.de/beitraege/statements/>

Anhang: Eckpunkte für den Handschreibunterricht

1. Zieldimension: Um die eigene Schrift als funktionales Werkzeug gebrauchen zu können, müssen die Lernenden eine *leserliche* und *flüssige* Handschrift erwerben.

Ziel des Handschreibunterrichts ist die Ausbildung einer Handschrift, die den Schreibenden im Alltag als zweckmäßiges Werkzeug dient, sei es beim Festhalten von Notizen, dem Konservieren und Darstellen von Wissen oder beim Ausfüllen von Formularen. Dabei soll die Handschrift zwei wesentliche Kriterien erfüllen, sie sollte *leserlich* und *flüssig* sein. Damit Schrift ihre kommunikative Funktion erfüllen kann, ist grundlegend, dass die mit ihr kommunizierten Inhalte von den Adressierten ohne besondere Anstrengung interpretiert werden können. Voraussetzung dafür ist, dass die Schrift leserlich ist. Ein weiterer zentraler Aspekt ist die Flüssigkeit. Darunter fallen die Bewegungsprozesse beim Schreiben sowie die Zeitkomponente, wobei das Schreibtempo nur gesteigert werden kann, wenn flüssig geschrieben wird (vgl. Wicki/Hurschler Lichtsteiner 2014, 114). Flüssige oder geläufige Handschriften lassen sich als automatisierte oder routinierte Bewegungen fassen, welche mit zunehmendem Automatisierungsgrad unbewusster ablaufen und damit Einfluss auf den Schreibprozess haben. Damit wird das Handschreiben zu einer wesentlichen Grundfertigkeit des Schreibens insgesamt (vgl. Hurschler Lichtsteiner 2020, 2). Zu betonen ist, dass der Schreibbewegung eine zentrale Aufgabe beim Schreiben und Schreibenlernen zukommt (vgl. Marquardt et al. 2006, 341 f.; Lindauer/Sturm 2016; 114; Meyer et al. 2017, 35). Ein weiterführender Schreibunterricht (auch über die Zeit der Grundschule hinaus) sollte die Entwicklung der persönlichen Handschrift adäquat begleiten. Die Kriterien der Leserlichkeit und Flüssigkeit sollten dabei als Richtmaß dienen (vgl. Hurschler Lichtsteiner 2020, 15).

Literaturauswahl:

Lindauer, T./Sturm, A. (2016): Schreiben: Kognition und Körperlichkeit in einem. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 38, H. 1, 143–157.

Marquardt, C./Söhl, K./Kutsch, E. (2006): Motorische Schreibschwierigkeiten. In: Bredel, U./Günther, H./Klotz, P./Ossner, J./Siebert-Ott, G. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 1. TB. 2. Auflage. Paderborn, 341–354.

Meyer, M. D./Schneider, M./ Marquardt, C./Knopf, J./ Luptowicz, C. (2017): Schreibmotorische Förderung bei Erstklässlern: Ergebnisse einer Interventionsstudie. In: Didaktik Deutsch, 22, H. 34, 33-56

Hurschler Lichtsteiner, S. (2020): Differenzierende Beurteilung der Handschrift – ein Bestandteil der Schreibförderung. In: leseforum.ch. Online verfügbar unter: https://www leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/711/2020_3_de_hurschler.pdf (07.01.2021).

Wicki, W./Hurschler Lichtsteiner, S. (2014): Verbundene versus teilweise verbundene Schulschrift – Ergebnisse einer quasi-experimentellen Feldstudie. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST), 85, 111–131.

2. Zeithorizont: Der Erwerbsprozess beginnt beim Kritzeln in der frühen Kindheit und führt über den schulischen Erwerb der Erstschrift und ihrer Weiterentwicklung zu einer flüssigen, persönlichen Handschrift. Diese Entwicklung ist erst im frühen Erwachsenenalter mit dem Schreiben individueller – bei routinierten Schreibenden teilverbundener – Schriften weitgehend abgeschlossen.

Voraussetzung für die Entwicklung einer leserlichen und flüssigen Schrift sind vielseitig im Spiel entwickelte Vorläuferfertigkeiten im Bereich der Motorik, der Wahrnehmung, der Sprache und der kognitiven und emotionalen Entwicklung. Bereits im ersten Kritzeln erlebt das Kind aus der Gesamtkörperbewegung heraus seinen individuellen Ausdruck (vgl. Baum/Kunz

2007). Eine altersgemäße kognitive Entwicklung zeigt sich in der Erfassung und Wiedergabe abstrakter Formen und spiegelt sich in der Zeichenentwicklung wider (vgl. Jenni 2013). Die Fingergeschicklichkeit und Fingerkraft, welche im Vorschulalter aufgebaut werden, sind eine wichtige Voraussetzung für den Erwerb einer funktionalen Stifthaltung (vgl. Schönthaler 2013). Diese wiederum ermöglicht eine zielgerichtete Strichführung und zunehmend leserliche Schriftzeichen. Über den eigentlichen Buchstabenerwerb hinaus zeigt sich, dass die Automatisierung der Schrift, die Ökonomisierung der Abläufe sowie die individuelle Gestaltung der Zeichen wichtige Entwicklungsaufgaben sind, welche über die *gesamte Schulzeit* hinweg begleitet und unterstützt werden müssen (vgl. Nottbusch 2017).

Literaturauswahl:

Baum, J./Kunz, R. (2007): Scribbling notions. Bildnerische Prozesse in der frühen Kindheit. Zürich: Verlag Pestalozzianum an der PH Zürich.

Jenni, O. (2013): Wie Kinder die Welt abbilden – und was man daraus folgern kann. Pädiatrie up2date, 3, 227–253.

Schönthaler, E. (2013): Grafomotorik und Händigkeit. Ergotherapie bei Kindern. Stuttgart: Thieme.

Nottbusch, G. (2017): Graphomotorik. In: Becker-Mrotzek, M./Grabowski, J./Steinhoff, T. (Hrsg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster: Waxmann, 125–138.

3. Schreibmotorik: Beim Erwerb der Buchstaben und ihrer Verbindung greifen Form und Bewegung gleichberechtigt ineinander. Die Schreibmotorik spielt eine doppelte Rolle: Eine frühe Automatisierung erfordert schwungvolle Bewegungsabläufe. Eine zunehmend koordinierte Steuerung der Schreibbewegung ermöglicht die klare Formwiedergabe.

Untersuchungen der Bewegungsabläufe routinierter Schreibender haben gezeigt, dass diese automatisiert sind in dem Sinne, dass sie in einem zügigen Tempo erfolgen und durch eine hohe Wiederholungsgenauigkeit charakterisiert sind (vgl. Marquardt et al. 2003, 343). Das heißt, dass beim wiederholten Schreiben eines Buchstabens bzw. einer Buchstabenfolge vergleichbare Bewegungsprozesse ablaufen, was wiederum zu einer guten Lesbarkeit führt, da der wiederholt geschriebene Buchstabe in seiner Form weitestgehend konstant bleibt (vgl. ebd.). Des Weiteren konnte gezeigt werden, dass automatisierte Bewegungsabläufe in bestimmten Schreibsituationen erheblich gestört werden können, so z.B. wenn Schreibende dazu aufgefordert werden, Buchstaben nachzuzeichnen bzw. zu kopieren oder wenn sie aufgefordert werden, den Schreibvorgang besonders kontrolliert auszuführen oder ihr Schreibprodukt in eine bestimmte vorgegebene Lineatur einzupassen (vgl. ebd., 344). Betrachtet man nun vor diesem Hintergrund gängige Unterrichtsmaterialien für den Schreibunterricht, fällt auf, dass diese insbesondere das Erlernen von Buchstabenformen in den Vordergrund stellen. So sind Vorgaben typisch, die das Nachspuren eines zu erlernenden Buchstabens verlangen und vom Nachahmen dieses Buchstabens auf einer vorgegebenen Lineatur bis hin zum Nachschreiben von Wörtern mit den entsprechenden Buchstaben auf wiederum vorgegebener Lineatur führen. Die Aufmerksamkeit der Kinder wird also auf die Buchstabenform und die Grenzen des Raumes, die der Buchstabe in einer Zeile einnimmt, gelenkt. Sowohl beim Nachspuren als auch beim nachahmenden Selbstschreiben des Buchstabens wird das Kind dazu angehalten, sich an den Vorgaben auf dem Papier zu orientieren. Durch diese Fokussierung auf die Buchstabenform wird jedoch die Bewegungsausführung beim Schreiben behindert. Das ist auch dann der Fall, wenn von einer eigentlich schon vorhandenen grundsätzlichen motorischen Kompetenz ausgegangen werden kann. Umgekehrt lässt sich argumentieren, dass Probleme mit der Form der Schrift grundlegend Bewegungsprobleme sind, weshalb der Bewegungsprozess bei der

Automatisierung des Schreibens – und damit auch im Schreibunterricht – im Mittelpunkt stehen muss (vgl. Eckpunkt 6).

Literaturauswahl:

Mai, N./Marquardt C./Quenzel, I. (1997): Wie kann die Flüssigkeit von Schreibbewegungen gefördert werden? In: Balhorn, H./Niemann, H. (Hrsg.): Sprachen werden Schrift. Lengwil: Libelle, 220–230.

Marquardt, C./Söhl, K./Kutsch, E. (2003): Motorische Schreibschwierigkeiten. In: Bredel, U./Guenther, H./Klotz, P./Ossner, J./Siebert-Ott, G. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. B. 1. Schoeningh: Paderborn, 341–351.

4. Verbundenheit: Wesentlich für die Flüssigkeit einer Schrift ist das motorisch günstige und effektive Verbinden der einzelnen Schriftelemente, das in der Luft vollzogen werden kann und sich nicht zwingend als verbundene Schreibspur auf dem Papier niederschlägt.

Obwohl eine flüssige Schrift gemeinhin nur mit verbundenem Schreiben assoziiert wird, erweisen sich in dazu durchgeführten Studien (vgl. Odersky 2018a; Graham et al. 1998; Bara/Morin 2013) unverbundene und zu teilverbundenen weiterentwickelte Schriften im Durchschnitt – es gibt mit allen Schrifttypen Beispiele für automatisiertes wie auch kontrolliertes Schreiben – als schneller, automatisierter und flüssiger schreibbar. Es wird damit das Vorurteil widerlegt, dass mit unverbundenen Schriften kein Bewegungsfluss aufkomme: Die Bewegung wird vielmehr in der Luft fortgeführt, mit dem Vorteil der für unverkrampftes, flüssiges Schreiben so wichtigen Muskelentlastung durch regelmäßiges Abheben des Stiftes (vgl. Mai et al. 1997). Denn *in der Bewegung* „verbunden“ ist im Prinzip jede Handschrift: Die Unterschiede bestehen in erster Linie darin, ob diese Verbindungen effektiv und auf direktem Weg erfolgen und ob sie in der Luft oder auf dem Papier ausgeführt sind. Verbindungen in der Luft erfordern weniger Zeit und sind zwischen vielen Buchstaben bewegungsgünstiger, z.B. vor allen Linksovalen bzw. generell bei Drehrichtungswechseln. An anderen Stellen ist eine Verbindung auf dem Papier ökonomischer. Welche Stellen dies im Einzelnen sind, lässt sich zum Teil verallgemeinern (girlandenförmige Verbindungen, z.B. zwischen e-i, a-u, c-h, e-r, e-n, e-l, e-m sind hier zuvorderst zu nennen), ist zum Teil aber auch vom individuellen Bewegungsmuster abhängig (vgl. Odersky 2018b; Mai et al. 1997; Bara/Morin 2013). Natürlich sind manche unverbundene Schriften in der Luft wenig effektiv verbunden. Doch trifft dies in gleicher Weise auf manche verbundene Schriften zu, die auf dem Papier zwar als durchgehende Schriftspur erscheinen, jedoch zwischen den Buchstaben (diffizile) Luftbewegungen verlangen und daher genauso wenig flüssig schreibbar sind. Der Blick auf die Schrift allein ist nicht ausreichend für die Beurteilung der Automatisierung. Für flüssiges Schreiben müssen die Buchstaben nicht nur bewegungsgünstig ausgeführt, sondern auch effektiv verbunden werden können – ob auf dem Papier oder in der Luft ist dabei zweitrangig und hinsichtlich des Bewegungsablaufs sehr ähnlich, wie folgende Schreibprodukte in verschiedenen Schriften (oben unverbunden, unten (teil)verbunden) von Kindern aus dem 4. Schuljahr zeigen (vgl. Odersky 2018a).



Abb. 1: Schriften mit verschiedenem Verbindungsgrad (vgl. Odersky 2018a, 122)

Literaturauswahl:

Bara, F./Morin, M.-F. (2013): Does the Handwriting Style Learned in First Grade Determine the Style Used in the Fourth and Fifth Grades Influence Handwriting Speed and Quality? A Comparison Between French and Quebec Children. In: *Psychology in the Schools*, 50, H. 6, 601–617.

Graham, S./Weintraub, N./Berninger, V. W. (1998): The Relationship Between Handwriting Style and Speed and Legibility. In: *The Journal of Educational Research*, 91, H. 5, 290–297.

Mai, N./Marquardt, Ch./Quenzel, I. (1997): Wie kann die Flüssigkeit von Schreibe Bewegungen gefördert werden? In: Balhorn, H./Niemann, H. (Hrsg.): *Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Mehrsprachigkeit*. Lengwil am Bodensee: Libelle, 222–231.

Odersky, Eva (2018a): *Handschrift und Automatisierung des Handschreibens. Eine Evaluation von Kinderschriften im 4. Schuljahr*. Wiesbaden: Springer.

Odersky, Eva (2018b): Flüssiges Schreiben = Verbundenes Schreiben? Zur Automatisierung der Schriften am Ende der Grundschulzeit. In: *Die Grundschulzeitschrift*, 32, H. 308, 18–21.

5. Ausgangsschrift: Da die Prozesse beim Lesen- und Schreibenlernen vielfach aufeinander bezogen sind, ist zunächst eine unverbundene Erstschrift grundlegend für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb. Diese Schrift oder eine zusätzlich eingeführte Ausgangsschrift muss im späteren Verlauf die Transformation von einer eher kontrollierten zu einer dynamischen Bewegung im Sinne der motorischen Verbundenheit ermöglichen.

Die Debatte um die Wahl der „richtigen“ Ausgangsschrift kann als historisch bezeichnet werden. Viele Ansätze in die ein oder andere Richtung gab es hier. Man überführte entweder die unverbundene Druckschrift in eine sog. „Schreibschrift“ (vgl. bereits Brückl/Weidmüller 1928) oder startete direkt und ganzheitlich mit einer verbundenen Schreibschrift (vgl. Kern/Kern 1949). Etliche, auch internationale Ansätze (vgl. Sassoon 1989; Jarman 1997 u.a.) sehen einen zweiphasigen Schreiblehrgang (erst Druckschrift, dann Schreibschrift) als unökonomisch an und überführen auch wegen der engen Korrelation von Lesen und Schreiben eine auf der Schreibfläche unverbundene „Druckschrift“ direkt in eine individuelle, teilverbundene Handschrift. In diese Richtung weisen auch jüngste Bestrebungen und Forschungsergebnisse bspw. zur Basisschrift in der Schweiz (Hurschler Lichtsteiner et al. 2010) und zu auf Teilverbindung angelegten Schriften in Deutschland (Mahrhofer 2004; Mesch/Barkow/Wild 2019). Dabei zeichnet sich ab, dass sich im Vergleich mit den normierten verbundenen keine der nicht-normierten auf dem Papier unverbundenen Ausgangsschriften in Bezug sowohl auf die Leserlichkeit als auch auf die Rechtschreib- und Textkompetenz nachteilig auswirkt. Im Gegenteil: Es wird deutlich, dass der Schwerpunkt nicht darauf liegen kann, eine unverbundene in eine normiert verbundene Schrift zu überführen, sondern eine geeignete Ausgangsschrift zu wählen, die die zunehmende motorische Feindifferenzierung und Automatisierung des Schreibens ermöglicht. Dies kann (nur) in einem qualitativ hochwertigen prozessbegleitenden Schreibunterricht gelingen.

Literaturauswahl:

Brückl, H./Weidmüller, W. (1928): *Methodik des Schreibunterrichts*. Ansbach: Prögel.

Hurschler Lichtsteiner, S./Saxer Geiger, A./Wicki, W. (2010): *Schreibmotorische Leistungen im Primarschulalter in Abhängigkeit vom unterrichteten Schrifttyp*. Forschungsbericht Nr. 24 der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern.

Jarman, C. (1997): *The Development of Handwriting Skills. A Resource Book of Teachers*. Oxford: Blackwell.

Kern, A. und E. (1949): *Praxis des ganzheitlichen Lesenlernens*. Freiburg: Herder.

Mahrhofer, C. (2004): *Schreibenlernen mit graphomotorisch vereinfachten Schreibvorgaben*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Mesch, B./Barkow, I./Wild, S. (2019): Effekte der Handschrift auf die Leserlichkeit und Schreibkompetenz – Ein empirischer Vergleich zwischen Grundschrift, LA und VA. Open-Access-Publikation der PH Ludwigsburg. Online verfügbar unter: <https://phbl-opus.phlb.de/frontdoor/index/index/start/0/rows/10/sortfield/score/sortorder/desc/searchtype/simple/query/mesch/docId/619> (18.12.2020).

Sassoon, R. (1989): Handschrift und Handbewegung: In: Schreier, Helmut (Hg): Studieneinheit: Schrift und Schreiben. Tübingen: DIFF (= Dt. Inst. f. Fernstudien an der Univ.), 60 – 71.

Speck-Hamdan, A./Falmann, P./Heß, S./Odersky, E./Rüb, A. (2016): Zur Bedeutung der graphomotorischen Prozesse beim Schreiben(lernen). In: Liebers, K./Landwehr, B./Reinhold, S./Riegler, S./Schmidt, R. (Hrsg.): Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung. Wiesbaden: Springer VS, 183–198.

6. Handschreibunterricht: Für die Entwicklung einer routinierten, flüssigen und leserlichen Handschrift sind die Lernenden weit über den Erstunterricht und sogar die Grundschule hinaus auf eine solide Unterstützung im Schreibunterricht angewiesen. Das Hauptaugenmerk sollte auf dem Prozess des Schreibens liegen. Ziel- und zweckgebundene Übungen sowie die Reflexion über das eigene Schreiben müssen ineinandergreifen.

Ziel des Handschreibunterrichts ist es, flüssiges und leserliches Schreiben zu entwickeln. Regelmäßiges Üben und Reflektieren des eigenen Schreibens sowie der Schreibprodukte sind Voraussetzungen dafür. Grundlage ist eine reichhaltige Lernumgebung, die Variationen (Lineaturen, Schriften, Stifte, Größen, Schreiboberflächen, ...) zulässt und ziel- und zweckgebundenes Üben an persönlich bedeutsamen Textinhalten der Kinder ermöglicht. In diesem Rahmen sind einerseits alters- und entwicklungsangepasste Hilfestellungen wichtig, andererseits das regelmäßige Analysieren der Handschriften und des Schreibprozesses in gemeinsamen Unterrichtsphasen, durch die die Schriftbeurteilung zunehmend ins Selbst- und Peer-Monitoring der Lernenden übergeht und sie Expertise bzgl. der eigenen Schrift aufbauen (vgl. Mahrhofer-Bernt 2018; Hurschler Lichtsteiner 2020; Troia/Graham 2003).

Nur wenn auf die sorgfältige Einführung einer Ausgangsschrift deren Weiterentwicklung über mehrere Schuljahre hinweg begleitet wird, können sich Bewegungsroutinen ausbilden und festigen. Denn Ziel ist es nicht, die eher formorientierten Bewegungsmuster der jeweiligen Ausgangsschrift beizubehalten. Diese sind nicht als Normvorgaben zu verstehen, sondern vielmehr als Richtvorgaben und Ausgangspunkt für die Entwicklung einer eher motorisch orientierten, flüssigen persönlichen Handschrift. Eine solche Weiterentwicklung erfolgt in den Jahren nach Einführung der Ausgangsschrift primär durch Individualisierung der Buchstabenformen und Ökonomisierung der Verbindungen. Die Lernenden benötigen dafür professionelle Unterstützung und Zeit zum Üben und Reflektieren auch in den Jahrgangsstufen 3 und 4 und darüber hinaus (vgl. Hurschler Lichtsteiner 2020; Odersky 2019).

Literaturauswahl:

Hurschler Lichtsteiner, S. (2020): Differenzierende Beurteilung der Handschrift – ein Bestandteil der Schreibförderung. In: leseforum.ch. Online verfügbar unter: https://www leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/711/2020_3_de_hurschler.pdf (07.01.2021)

Mahrhofer-Bernt, C. (2018): Kinder als Experten für die eigene Schrift. Selbstmonitoring und Peerfeedback im Handschriftunterricht. In: Die Grundschulzeitschrift, 32, H.308 , 22–25

Odersky, E. (2019): Schriften weiterentwickeln. Von einer Ausgangsschrift zur flüssigen, persönlichen Handschrift. In: Grundschulunterricht Deutsch, 66, H. 1, 14–18.

Troia, G./Graham, S. (2003): Effective Writing Instruction Across the Grades: What Every Educational Consultant Should Know. In: Journal of Educational and Psychological Consultation 14, H. 1, 75–89.

7. Tastaturschreiben: Das Schreiben mit der Hand und das Schreiben mit der Tastatur schließen sich nicht aus, vielmehr sind beide als unterschiedliche Modalitäten des Schreibens zu berücksichtigen.

Das Schreiben mit der Tastatur und das Schreiben mit der Hand haben in der Informationsgesellschaft gleichermaßen Bedeutung und finden entsprechend gleichberechtigt ihren Raum in der Schreibförderung. Sie ergänzen sich im Hinblick auf die Wege der Textproduktion – das eine kann das andere nicht ersetzen. Sie unterscheiden sich in der schreibmotorischen Ausführung, Modalität und Zielsetzung und münden in hybride Texte, wenn handgeschriebene Entwürfe digitalisiert oder getippte Textbausteine mit digitalen Stiften bearbeitet werden (vgl. Weingarten 2014).

Die Funktion von Handschriftlichkeit verändert sich, entwickelt sich weiter, behält aber ihre Bedeutung als zentrales Werkzeug bei. Erfolgreiche Kommunikation setzt das Beherrschen beider Fertigkeiten voraus (vgl. Philipp 2019).

Während vor einigen Jahrzehnten das Erlernen und die rigide Einhaltung einer normierten Schulschrift im Fokus stand, verlagert sich der unterrichtliche Schwerpunkt nun auf ein situatives, adressatenbezogenes und verschiedene Schreibwerkzeuge beherrschendes Schreiben (vgl. Lindauer/Manz 2016). Der Handschreibunterricht muss alle Aspekte miteinander in Einklang bringen und aufeinander aufbauend anbahnen. Die Stärken und Herausforderungen einzelner Schreibmaterialien gilt es im Hinblick auf ihre verschiedenen, am Schreiben beteiligten Dimensionen (visuell, propriozeptiv, motorisch) zu bedenken (vgl. u.a. Guilbert/Alamargot/Morin 2019).

Literaturauswahl:

Guilbert, J./Alamargot, D./Morin, M.-F. (2019): Handwriting on a tablet screen: Role of visual and proprioceptive feedback in the control of movement by children and adults. In: Human Movement Science, 65, 30–41.

Lindauer, T./Manz, K. (2016): Der (Schön-)Schreibunterricht zwischen Technikerwerb und Arbeitshaltung – zur Genese eines neuen Schulfachs. www.leseforum.ch, 24, H. 1, 1–15. Online verfügbar unter: https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/570/2016_2_Lindauer_Maniz.pdf (18.12.2020).

Philipp, M. (2019): Handschrift oder Tastaturschreiben? Wer erfolgreich kommunizieren will, muss beides können! In: Grundschulunterricht Deutsch, 66, H. 1, 10–13.

Weingarten, R. (2014). Schreiben mit der Hand und Schreiben mit dem Computer. Chirographie, Typographie und Diktat. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST), 85, 133–149.