



Mareike Teuscher

Handschriften und Handschrift – eine explorative Studie zu Bezugsproblemen und Deutungsmustern von Schüler*innen

WAXMANN

Mareike Teuscher

Handschriften und Handschrift –
eine explorative Studie zu
Bezugsproblemen und
Deutungsmustern von
Schüler*innen



Waxmann 2025
Münster • New York

Diese Arbeit wurde 2023 unter dem Titel „Orientierungen zum Handschreiben und zur Handschrift – eine explorative Studie zu Bezugsproblemen und Deutungsmustern von Schüler*innen“ von der Philosophischen Fakultät III Erziehungswissenschaften an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg als Dissertation zur Erlangung des Grades einer Doktorin der Philosophie angenommen.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Internationale Hochschulschriften, Band 711

Die Reihe für Habilitationen und sehr gute und ausgezeichnete Dissertationen
ISSN 0932-4763
Print-ISBN 978-3-8309-4905-3
E-Book-ISBN 978-3-8309-9905-8

© Waxmann Verlag GmbH, 2025
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster
www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Umschlagabbildung: © Kzenon | Adobe Stock
Satz: Roger Stoddart, Münster

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Dank

Die Handschrift ist weit mehr als nur der Gegenstand dieser Dissertation. Handschrift ist ein Ausdruck von Individualität, ein Zeichen von Dankbarkeit und eine Spur der Verbundenheit, die über Worte hinausreicht. Deshalb möchte ich mich handschriftlich bei all jenen herzlich bedanken, die mich mit ihrem Wissen, Vertrauen und ihrer Unterstützung auf dem Weg zu dieser Dissertation begleiteten.

Mein besonderer Dank gilt meinem Erstgutachter, Professor Dr. Michael Ritter, für seine kontinuierliche Unterstützung, seine stets fachlich konstruktive und ermutigende Begleitung sowie für sein stets offenes Ohr. Ebenso danke ich für den Freiraum und das damit verbundene Vertrauen, das er mir während des gesamten Arbeitsprozesses entgegenbrachte, verbunden mit einer verlässlichen Begleitung, wann immer es nötig war. Meiner Zweitgutachterin, Professorin Dr. Auke Reichardt, danke ich für die Übernahme des Zweitgutachtens sowie für ihre kompetente, fachliche und stets wertschätzende Beratung.

Danken möchte ich auch dem Team des Arbeitsbereichs Deutsch am Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Die kollegiale Zusammenarbeit, die anregenden Diskussionen und der konstruktive fachliche Austausch in Forschungskolloquien und Schreibwerkstätten schufen ein inspirierendes und angenehmes Umfeld, das das Gelingen der Arbeit wesentlich unterstützte. Weiterhin möchte ich den beteiligten Schulen, Lehrpersonen und Schüler*innen danken, deren Mitwirkung für das Zustandekommen der Arbeit von großer Bedeutung war. Der größte Dank gebührt schließlich meiner Familie, meinem Mann Henrik und meinem Sohn Mateo, für ihre Geduld, ihr Verständnis sowie ihren Rückhalt und ihre bedingungslose Unterstützung in allen Phasen dieses Dissertationsprojektes.

Marika Teuscher

Inhalt

1.	Einleitung	11
1.1	Versuch einer mehrperspektivischen Annäherung	12
1.2	Begriffsklärung: Handschreiben und Handschrift.....	14
1.2.1	Schrift und Handschrift	15
1.2.2	Schreiben und Handschreiben.....	18
1.3	Ziele und Aufbau der Untersuchung.....	21
2.	Didaktik des Handschreibens und der Handschrift	23
2.1	Handschreibdidaktik vom 16. bis ins 21. Jahrhundert	23
2.1.1	Die Methode der Schreibmeister (16.–18. Jh.)	24
2.1.2	Der Schreibunterricht im 19. Jahrhundert.....	24
2.1.3	Neues Schreiben in der Schulreformbewegung (20. Jh.).....	26
2.1.4	Ganzheitstheoretische Ansätze.....	31
2.1.5	Die Zeit des Nationalsozialismus.....	34
2.1.6	Bewegungsmethodische Ansätze.....	35
2.1.7	Zur Didaktik der Handschrift in der DDR und zur Schulgangsschrift (SAS)	40
2.1.8	Kommunikationsorientierte Ansätze.....	43
2.1.9	Neuere entwicklungsorientierte Methoden	44
2.1.10	Exkurs: Zur Entwicklung der Druckschrift als Ausgangsschrift	46
2.1.11	Fazit	50
2.2	Aktuelle Tendenzen in der Handschreibdidaktik	52
2.2.1	Rezeptionsperspektive.....	53
2.2.2	Flüssiges Schreiben	59
2.2.3	Ausgangsschriften.....	65
2.2.4	Exkurs zur Grundschrift.....	70
2.2.5	Handschreiben – Schreiben mit der Tastatur	71
2.2.6	Fazit	73
3.	Normative Dimensionen der Handschreibdidaktik	75
3.1	Versuch einer Begriffsbestimmung aus soziologischer Perspektive	75
3.2	Norm und Schulschrift	77
3.3	Zum Begriff der didaktischen Norm.....	81
3.3.1	Satzungs- und Gebrauchsnormen	84
3.3.2	Transitorische und Individualnormen.....	84
3.4	Ausblick.....	85
4.	Methodologische Überlegungen und methodisches Vorgehen	87
4.1	Forschungskontexte und Bezugsdisziplinen	87
4.2	Explizites und implizites Wissen	89
4.3	Deutungsmusteranalyse.....	91
4.3.1	Methodologische Einordnung	92
4.3.2	Begriffsklärung.....	94
4.4	Methodisches Vorgehen bei der Datenerhebung	96
4.4.1	Interviews mit Schüler*innen	96

4.4.2	Entwicklung des Interviewleitfadens	97
4.4.3	Kurzcharakteristik des Interviewleitfadens.....	98
4.4.4	Untersuchungsfeld.....	100
4.5	Methodisches Vorgehen der Datenauswertung.....	101
4.5.1	Methodologische Überlegungen zur Auswertungsmethode	102
4.5.2	Methodische Überlegungen zur Datenauswertung	103
4.5.3	Analyseschritte.....	105
4.6	Reflexion der Rolle und des Einflusses als Interviewerin.....	106
5.	Fallbeschreibungen.....	108
5.1	Karl (A4m).....	108
5.1.1	Reflexionsebenen des Handschreibens und der Handschrift	109
5.1.2	Referenzrahmen.....	113
5.1.3	Karls Positionierung im Spannungsfeld zwischen analogem und digitalem Schreiben	121
5.1.4	Karls Selbstpositionierung und Reflexion	123
5.1.5	Fazit	125
5.2	Bella (G4f)	126
5.2.1	Bellas explizites Wissen über das Handschreiben und die Handschrift	127
5.2.2	Explizite Selbststeinschätzung – Wie schätzt Bella ihr eigenes Schriftbild ein?	128
5.2.3	Handschrift im Spannungsfeld zwischen Individualität und Norm.....	130
5.2.4	Zum Stellenwert der Handschrift im institutionellen Raum und im Kontext zunehmender Digitalisierung	132
5.2.5	Verhältnis der reproduktiven und reflexiven Ebene im Kontext der Institution Schule.....	135
5.2.6	Fazit	136
5.3	Laura (A6f)	137
5.3.1	Lauras Handschriftkonzepte	138
5.3.2	Reflexive Selbstpositionierung.....	141
5.3.3	Zum Stellenwert der Handschrift	146
5.3.4	Zum Entwicklungsprozess der Handschrift Lauras	150
5.3.5	Fazit	151
5.4	Louis (B6m).....	153
5.4.1	Louis' sprachliches Register.....	153
5.4.2	Reflexive Selbstpositionierung.....	154
5.4.3	Zur Balance der Lesbarkeit der Handschrift und der Adressierung.....	156
5.4.4	Referenzrahmen.....	158
5.4.5	Der Entwicklungsprozess der persönlichen Handschrift Louis'	158
5.4.6	Zum Stellenwert des Handschreibens und der Handschrift	159
5.4.7	Fazit	163
6.	Fallvergleich	165
6.1	Schreibbewegung: „Wenn ich mit meinem Füller ganz doll aufdrücke, dann kann ich auch schön schreiben.“	166
6.1.1	Über Schreibbewegungen in den Gesten der Schüler*innen	166
6.1.2	Handschreiben im Spannungsfeld zwischen Automatisierung und Kontrolle	168

6.1.3	Subjektiv-emotionale Perspektiven	170
6.1.4	Zwischenbetrachtung	173
6.2	Rezeptionsperspektive: „Meine eigene Handschrift ist für mich immer gut lesbar.“	174
6.2.1	Zum Konzept der Leserlichkeit/Lesbarkeit der Schüler*innen	174
6.2.2	Momente des Adressierens	177
6.2.3	Zwischenbetrachtung	181
6.3	Rezeptionsperspektive: „Ich finde meine Handschrift schön.“	182
6.3.1	Zum Begriff <i>schön</i> in den Konstruktionen der Schüler*innen	183
6.3.2	Zum Ideal der <i>schönen</i> Handschrift	184
6.3.3	Zwischenbetrachtung	186
6.4	Entwicklungsperspektiven: „Und ich schreibe immer viel größer, was mir eigentlich nicht gefällt.“	186
6.4.1	Handschrift und Handschreiben im Spannungsfeld zwischen Individualität und Norm	187
6.4.2	Zieldimensionen der persönlichen Handschrift	188
6.4.3	Schulstufenspezifische Entwicklungsperspektiven	190
6.4.4	Zwischenbetrachtung	191
6.5	Zum Schreiben mit der Hand im digitalen Zeitalter: „Hauptsache man muss äh kann mit der Hand schreiben.“	192
6.5.1	Zukunftsperspektiven der Schüler*innen	192
6.5.2	Zum Stellenwert des Tastaturschreibens	193
6.5.3	Digitales oder analoges Schreiben	195
6.5.4	Zwischenbetrachtung	197
7.	Bezugsprobleme und Deutungsmuster	199
7.1	Situierung des Handschreibens und der Handschrift	199
7.1.1	Visuelle Komponenten	200
7.1.2	Subjektive Komponenten	202
7.1.3	Funktionale Komponenten	202
7.1.4	Fazit	204
7.2	Interdependenz der grafisch realisierten Schriftgestalt und der Schreibbewegung	205
7.2.1	Zum Spannungsfeld der automatisierten und kontrollierten Schreibbewegungen	206
7.2.2	Entwicklung der Handschrift zwischen Individualität und Ideal (Norm)	207
7.2.3	Fazit	208
7.3	Medialität des Schreibens und der (Hand-)Schrift	211
7.4	Zur körperlich-materiellen Ebene des Schreibens	214
8.	Schlussbetrachtung und Ausblick	217
8.1	Verdichtung	218
8.2	Ausblick	220
Literatur		224
Abbildungsverzeichnis		243
Anhang Transkriptionsregeln		244

1. Einleitung

Ich dachte, wir dürfen erst ab der fünften Klasse so schreiben, wie wir wollen!?

(Clara, 4. Klasse)¹

Für Clara scheint das Schreiben der Schulschrift von einer impliziten Normativität geprägt zu sein, die für sie handlungsleitend ist. Sie stellt die zu schreibende Schriftart in der vierten Klasse der Grundschule nicht infrage, eher scheint sie verwundert, dass von der Norm abgewichen werden kann. Das selbstverständliche Medium des Schreibens stellt für sie die in der Grundschule gelernte Schulschrift dar. Es scheint sich um eine vorläufige Regel bzw. eine Übergangsregel der Grundschule zu handeln, welche mit deren Verlassen der Vergangenheit angehört. Im Sinne Feilkes (2015) stellen Schulschriften wie die Schulausgangsschrift eine transitorische Norm dar, denn die verbundene Ausgangsschrift kann Mittel zum Erreichen einer individuellen, geläufigen und leserlichen Handschrift sein. Mit dem Schreiblehrgang zum Erlernen der Schrift wird eine Handlungsnorm vorgegeben: Die Form der Buchstaben und ihr Schreibaufbau und ihre Verbindungen werden prototypisch mit Blick auf eine vermeintlich schreibökonomische allografische Variante der Grafeme vermittelt. Mit den Worten Feilkes (2015) gesprochen heißt das: „Vielmehr werden die handlungsleitenden Normen *didaktisch* für den Erwerbsprozess konstruiert“ (ebd., S. 129, H. i. O.). Weiterhin macht er deutlich: „Es geht nicht darum, die Norm zu lernen, sondern darum, durch die Norm *etwas* zu lernen“ (ebd., H. i. O.). Und dennoch wird von den Schüler*innen offenbar erwartet, dass sie schriftentwicklungstechnisch in der gelehrten (verbundenen) Schulschrift verweilen, also in der Schriftwirklichkeit des Lehrens und Lernens der Grundschule. Mit der außerschulischen Realität und ihren handschriftlichen Anforderungen hat dies wenig gemein, denn welcher Erwachsene beherrscht noch verbunden und formgetreu die ehemals in der Schule erlernte Variante der verbundenen Schreibschrift wie zum Beispiel die Schulausgangsschrift. Auch das weiß Clara. Ihre Aussage unterstreicht, dass in „der Alltagspraxis der Grundschule [...] der Bereich der Normierung einen hohen Stellenwert [hat]; er bestimmt Standards [...]“ (Dehn et al. 2011, S. 86).

Bedeutsam sind Handschrift und Handschreiben in ihren normativ-schulischen Kontexten sowie als „kommunikative Handlung innerhalb eines kultur- und gesellschaftsspezifischen Bedeutungs- und Interpretationsrahmens“ (Gredig 2021, S. 13). Die Schüler*innen wissen, wie, wann, zu welchem Zweck und worüber mit der Hand geschrieben wird und welche Bedeutung dem Handgeschriebenen beigemessen wird (vgl. ebd., S. 17). Die (kommunikativen) Probleme und Herausforderungen hinsichtlich des Handschreibens und der Handschrift erfordern spezifische Lösun-

¹ Diese Aussage entstand im Rahmen des kreativen Schreibens im Unterricht der Autorin im Schuljahr 2010/2011: Die Autorin hatte ein Bilderbuch mitgebracht und einen Abschnitt daraus vorgelesen. Die Schüler*innen erhielten die Aufgabe, die Geschichte zu Ende zu schreiben. Die Schülerin Laura fragte die Lehrerin: „Darf ich meine Geschichte auch in Druckschrift schreiben?“ Auf die positive Antwort hin reagierte Clara mit dieser Aussage.

gen, die sich etabliert oder routinisiert haben und je nach Situation adaptiert sowie transformiert werden können.

1.1 Versuch einer mehrperspektivischen Annäherung

Der Gegenstand des Handschreibens und der Handschrift ist genuiner Gegenstand der Fachdidaktik Deutsch. Die fachdidaktische Forschung zur Handschrift und zum Handschreiben lässt sich im deutschsprachigen Raum bislang vorrangig im Kontext des beginnenden Schreiblernprozesses verorten. Die Frage nach der geeigneten (verbundenen) Schulschrift steht dabei besonders im Fokus (vgl. Mahrhofer 2004; Odersky 2018b; Rüb 2018a). Diese ist curricular bestimmt und unterscheidet sich von Bundesland zu Bundesland.² So ist der Forschungsgegenstand dieser Arbeit allein durch die curricularen Vorgaben hinsichtlich der zu lehrenden und lernenden Schulschriften normativ gerahmt. Zudem erschweren diese normativen Setzungen den nationalen und internationalen Vergleich der Forschungsarbeiten und -erkenntnisse (vgl. Odersky et al. 2021, S. 78). Diese werden auch der Relevanz des Handschreibens als wichtigen Teilbereichs der „Transkriptionsflüssigkeit“ (Stephany et al. 2020, S. 163) kaum gerecht (vgl. Odersky et al. 2021, S. 78). Die Eckpunkte für den Handschreibunterricht (vgl. Börjesson et al. 2021) referieren auf die aktuellen nationalen und internationalen Forschungsergebnisse,³ offenbaren zugleich aber auch die anhaltende fachdidaktische Aktualität der Frage nach der *richtigen* Ausgangs- oder Schulschrift (vgl. Kap. 2.2.4).

Aktuell wird im Zuge einer zunehmenden Beachtung der Transkriptionsflüssigkeit als basalem Teil im Schreibprozess unter anderem auch die handschriftliche Schriftproduktion verstärkt in den Fokus der fachdidaktischen Forschung gerückt (vgl. Sturm et al. 2017; Stephany 2019; Stephany et al. 2020; Odersky et al. 2021). Dennoch kann die Forschungslage zum Handschreiben und zur Handschrift in Deutschland als übersichtlich bezeichnet werden, sodass oft auf internationale Forschungsbefunde zurückgegriffen oder verwiesen wird. Einen Überblick in Form eines Forschungsberichtes über Praxis und Didaktik des Handschreibens und der Handschrift geben Odersky et al. (2021). Orientierungen, Vorstellungen oder Einstellungen der Schreibenden zum Handschreiben und zur Handschrift stellen hingegen Forschungsdesiderate dar (vgl. ebd., S. 89). Hier setzt diese Forschungsarbeit an: Ziel ist, die Bedeutung von Handschrift und Handschreiben als Teil der sozialen Wirklichkeit aus der Sichtweise der Schüler*innen zu rekonstruieren. Es geht um das geteilte Wissen über den Gegenstand, konkret um Orientierungen und Deutungsmuster, entsprechend geraten neben den fachdidaktischen Perspektiven auch kulturell-gesellschaftliche Aspekte in den Blick.

2 Eine Übersicht über die aktuellen Vorgaben zu den Ausgangsschriften in den Bundesländern findet sich bei Bredel (2021, S. 245).

3 Der aktuelle Forschungsstand wird je nach Forschungsfrage in Rüb (2018a); Odersky (2018b) und Bulut (2019) dargestellt.

Weiterhin ist dem Handschreiben und der Handschrift eine Doppelfunktion inhärent. Handschreiben ist zugleich Lerngegenstand und Lernmedium im institutionellen Raum der Schule. Einerseits ist der Gegenstand daher aus einer schreibdidaktischen Perspektive zu modellieren, andererseits als alltägliches Unterrichtsmedium des Lernens und Lehrens. Im Kontext des tradierten Prüfungsmediums Handschrift spricht Kepser gar von einer „Handschriftdominanz“ (2015, S. 21). Der Handschrift und dem Handschreiben wird zudem auch eine bildungsweisende Funktion zugesprochen (vgl. Rosenblum et al. 2003, S. 129 f.; Hurschler Lichtsteiner 2020, S. 6 f.).

Neben der fachdidaktischen Perspektive haben Handschreiben und Handschrift ebenfalls eine dauerhaft aktuelle gesellschaftliche Relevanz. In Anlehnung an Gredig (2021) können Handschreiben und Handschrift als kulturell und gesellschaftlich determinierte Phänomene (ebd., S. 12) begriffen werden.⁴ Als solche spannt sich um diese Phänomene eine nicht zu übersehende öffentliche Debatte (vgl. Scholz 2016; Scholz/Ritter 2016; Gredig 2021). Es ist eine Debatte, die „in Deutschland mit viel Ideologie behaftet ist“ (Ossner 2008, S. 146), „immer große Emotionalität“ (Bartnitzky 2005, S. 12) hervorruft sowie stark mit Mythen besetzt ist (vgl. Grabowski 2022, S. 161). Dem Schreiben mit der Hand sowie dem handgeschriebenen Schreibprodukt werden ein besonderer persönlicher und kultureller Wert beigemessen (vgl. Gredig 2021, S. 246). Als Kultur wird in dieser Arbeit ein offener und minimal bestimmter Begriff verwendet (vgl. Schröter et al. 2019, S. 2), der „etwas Menschliches, Kollektives, Komplexes, Zusammenhängendes ist, das aus kognitiven Elementen, Aktivitäten und Artefakten besteht und *anders* sein könnte, als es ist“ (Schröter 2016, S. 3).

Aus einer interdisziplinären Perspektive heraus spannt Mattenklott (1998) das Feld des Schreibens mit der Hand und der Handschrift zwischen den Kulturpessimisten mit der Angst vor dem Verschwinden der Handschrift und den Neugierigen, welche den Wandel beobachten und mitgestalten (vgl. ebd., S. 517). Beschrieben werden „tief verwurzelte Ambivalenzen der Schrift“ (ebd.). (Hand-)Schrift⁵ wird demzufolge in einem Spannungsfeld verortet: Mit den Ansprüchen als Kommunikationsmedium gehen Gesetze und Konventionen einher, welche gelernt und umgesetzt werden müssen. Die Entwicklung der individuellen Handschrift ist Ausdruck von Identität, die „Signatur des Individuums“ (S. 518). Dazu gehört auch das Spiel mit Buchstabenformen, mit Schriftneigungen und Verzierungen, das Teil der Selbstvergewisserung und Selbstverständigung ist (vgl. ebd.). Möglich wird dieses Ausprobieren durch den materiellen Aspekt der Buchstaben, die Linien, Punkte oder geometrischen Formen. Schrift ist überliefert und aus dem Alten wird das Neue entworfen und entwickelt (vgl. S. 519). Handschrift und Handschreiben sind Kommunikationsmedien und darüber hinaus Instrumente zur Selbstinszenierung. Diese beinhalten auch lustvolle Schreiberfahrungen, die Leidenschaft an ausgesuchtem Papier

4 In Gredigs (2021) Dissertation *Schreiben mit der Hand. Begriffe – Diskurs – Praktiken* wird die Bedeutung der Handschriftlichkeit im medialen Gefüge von Schriftlichkeit über die Ebene des öffentlichen Diskurses sowie die Analyse des Gebrauchs der Handschrift in ausgewählten Textsorten (Karte, Testament, Skizze und Haftnotiz) herausgearbeitet.

5 Mit dem Begriff der (Hand-)Schrift ist nicht der geschriebene oder gedruckte und meist längere Text gemeint. Es geht ausschließlich um die grafische Realisierung der Schriftzeichen, um die Schriftgestalt.

oder an handschmeichelnden Schreibgeräten. Mattenklott spricht von der „geheimen Erotik der Schrift“ (ebd., S. 518).

Handschrift als Kulturtechnik kann somit nur interdisziplinär gedacht werden. Neef (2008) attestiert der Handschrift keinen „eigentlichen Platz“ (ebd., S. 26) in den Diskursen der Schriftwissenschaften. Weder für die Schriftlinguistik ist die Handschrift als Produkt oder das Handschreiben als motorischer Prozess wirklich von Interesse (vgl. Gredig 2021, S. 5 f.; Neef 2008, S. 26), noch beforscht die Medienwissenschaft bevorzugt die Möglichkeiten und Auswirkungen der immer neuen technischen Innovationen.⁶

Andi Gredig (2021) verortet in seiner Dissertation Handschriftlichkeit als Gegenstand der Linguistik, verweist aber zugleich auf ihre schwierige und unsichere Verortung, denn: „Die allermeisten genuin *linguistischen* Fragen, die sich bei der Betrachtung des Phänomens Schrift stellen, sind nicht spezifisch an *Handschriftlichkeit* gebunden“ (ebd., S. 6, H.i.O.). So ist das Spektrum der Publikationen mit genuin linguistischen Untersuchungen zum Gegenstand Handschriftlichkeit als übersichtlich zu bezeichnen (vgl. Heilmann 2022, S. 109). Neben Gredig (2021) können Hüllweg (2021)⁷, Reinken (2018)⁸ oder die Beiträge in Böhm und Gätje (2014) benannt werden. Letztere weisen aber auch interdisziplinäre Bezüge zur Philosophie (Krämer 2014), zur Fachdidaktik Deutsch (Wicki/Hurschler Lichtsteiner 2014) sowie zu den Medienwissenschaften (Heilmann 2014)⁹ auf.

1.2 Begriffsklärung: Handschreiben und Handschrift

Zum Nachdenken über Handschreiben und Handschrift in einem alltäglichen sowie didaktischen Kontext gehören häufig verwendete, aber zugleich auch mehrdeutige Begriffe wie Ausgangsschrift, Erstschrift oder Schreibschrift. Oftmals wird zudem nicht ausreichend differenziert zwischen den Begriffen Handschreiben und der Handschrift (vgl. Scholz 2016, S. 8). Entsprechend sollen im Folgenden einige

6 Ausführlich führt Neef (2008) die Bezüge zu verschiedenen (Schrift-)Wissenschaften an; zum Beispiel zur Paläontologie mit besonderem Blick auf die Überlegungen von Leroi-Gourhain und die Entwicklung der Präzisierung der Hand, welche von ihm als „zentrale Triebfeder“ (ebd., S. 28) der Menschwerdung betrachtet wird (vgl. ebd., S. 26–28).

7 Julia Hüllweg (2021) geht in ihrer Dissertationsschrift mit dem Titel *Handschreiben im Studium. Zur Relevanz und Funktion handschriftlicher Praktiken in studentischen Schreibkontexten* der Frage nach, welche Funktionen des Handschreibens sich hinsichtlich des studentischen Schreibens aufzeigen lassen, wie die Schreibmedienwahl und der Schreibkontext zusammenhängen sowie welche Einstellungen die studentischen Schreiber*innen zu den verschiedenen Schreibmedien haben (vgl. ebd., S. 4.).

8 Niklas Reinken (2018) versucht, das grafematische Prinzip auf Handschriften anzuwenden, und begründet dies damit, dass die Untersuchung von Handschriften Rückschlüsse für grafematische Theorien zulässt. Dafür analysiert er die grafematische Längenhierarchie von Handschriften speziell in Unterschriften (vgl. ebd., S. 336).

9 1998 gaben Jürgen Hasert und Jakob Ossner Beiträge in der Reihe *der Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)* mit dem Titel *Schriften schreiben* heraus, welche ebenfalls den Gegenstand der Handschriftlichkeit streifen, zum Beispiel in einem Beitrag von Rosemary Sassoon, die aber keineswegs genuin der Sprachwissenschaft zugeordnet werden können.

grundlegende Begriffe näher bestimmt werden. Es geht nicht darum, abgeschlossene und allgemeingültige Definitionen aufzustellen und diese in eine allgemeine Schrift- oder Zeichentheorie einzuordnen. Vorbereitet werden soll hingegen das sprachliche Werkzeug für diese Studie, indem die Bedeutungen zentraler Begriffe so festgelegt werden, wie sie für diese konkrete Arbeit nützlich sind.

1.2.1 Schrift und Handschrift

Schrift wird als ein abgeschlossenes Inventar grafischer Zeichen verstanden, welches der zwischenmenschlichen Kommunikation dient (vgl. Mesch 2019, S. 365).¹⁰ Abzugrenzen von anderen Zeichen und Symbolen sind Schriftzeichen durch „ihren konventionellen, *systematischen* Bezug auf sprachliche Einheiten“ (ebd., S. 366, H. i. O.). Neben dem strukturellen Aspekt besitzt Schrift auch einen formalen und gestalterischen (typografischen) Aspekt. Dieser soll vornehmlich in Form der Handschrift (neben dem Handschreiben) Gegenstand dieser Untersuchung sein. In einem allgemeinen Alltagsverständnis „meint Handschrift für gewöhnlich das Schreiben ‚von Hand‘: eine ‚händische‘ Schrift im Gegensatz zu einer ‚maschinellen‘ Schrift“ (Heilmann 2014, S. 169). Es beschreibt die „Art ihrer Realisierung“ (Gredig 2021, S. 2). Der Unterschied wird eher bestimmt durch die historisch bestimmten technischen, sozialen und kulturellen Veränderungen des Bereiches Schrift. Vereinfacht ausgedrückt meint Handschrift

[...] alles Schreiben [...], das eine Personalisierung des Schriftbildes durch individuelle und variable Formung der Schriftzeichen bewirkt, während Druckschrift für jedes Schreiben stehen kann, das auf die Idealisierung des Schriftbildes durch grafische Normierung und Homogenisierung der Schriftzeichen steht. (Heilmann 2014, S. 175 f.)

Gleichwohl können auch Handschriften idealisiert werden, beispielsweise durch die normierten Schulschriften und ihre Vorlagen in Schulbüchern. Auch die eigene Handschrift kann als Ideal gelten (vgl. Fuhrhop/Peters 2013, S. 184). Die Definition von Heilmann (2014) eröffnet zudem einen Gegensatz von Hand- und Druckschriften (vgl. auch Fuhrhop/Peters 2013, S. 184). Schlussendlich wird die Besonderheit der Schrift, ihre Individualität, erst im Kontext der Druckschrift offenbar¹¹:

In der Bewegung der Hand bildet sich eine singuläre Form der Schriftzeichen. Die grafische Spur der Handschrift bewahrt den individuellen, von

10 Diese Definition verweist auf die Sprachwissenschaft, hier wird Schrift als „Inventar von Schriftzeichen“ (Durscheid 2016, S. 19) definiert. Ausführlich wird der Begriff der Schrift auch aus einer kulturlinguistischen Perspektive bei Gredig (2021) erläutert.

11 Erst die Erfindung des Buchdruckes ermöglicht die Entwicklung der Handschrift, denn erst durch die technisch-maschinelle Art des Schreibens wurde die manuelle Textproduktion als solche erkenn- und benennbar (vgl. Heilmann 2014, S. 174; Neef 2008, S. 99). „Das Schreiben ‚von Hand‘ bildete von nun an den Referenzpunkt pragmatischer Schriftlichkeit und erfuhr eine besondere kulturelle Wertschätzung“ (Heilmann 2014, S. 174).

Mal zu Mal leicht variierenden Zug der schreibenden Hand. (Heilmann 2014, S. 170)

Krämer (2014) charakterisiert dieses „Spursein“ (ebd., S. 25) ebenfalls als Unterschied zur Maschinenschrift, in dieser Eigenschaft wird die lesbare Schrift sowie die Individualität erkennbar (vgl. ebd.). Mit der Hand und dem Stift Geschriebenes zeigt verschiedene Allografe innerhalb einer Schrift, da die Buchstaben hinsichtlich ihrer Stellung im Wort unterschiedlich realisiert werden (vgl. Gredig 2021, S. 46).

Als Kulturpraktik stellt Handschrift im Zeitalter von technischer Reproduzierbarkeit weniger die Frage nach dem Symbolischen der Schrift als nach deren parergonalem ‚Beiwerk‘ der Hand, die die Schrift in emphatischer Weise somatisiert und sie damit empfänglich macht für all jene kulturellen Zuschreibungen – Einzigartigkeit, Authentizität, Unverwechselbarkeit –, die Handschrift als auratisch ausweisen. (Neef 2008, S. 335)¹²

In diesen medien- und kulturwissenschaftlich orientierten Definitionen kommt in einem besonderen Maße die Einzigartigkeit der Handschrift zum Ausdruck: das Sichtbarwerden von Individualität. Gleichzeitig wird händisches Schreiben abgegrenzt vom maschinellen Schreiben, wodurch zwei Gegenstände erkennbar werden: Individualität und Variabilität des Handschriftlichen gegenüber Normierung und Homogenität des maschinell realisierten Schriftbildes.

Hecker (2016) definiert den Begriff der Handschrift als „die mit *der Hand geschriebene Schrift einer bestimmten Person* mit einem je individuellen Schriftbild“ (ebd., S. 116, H. i. O.). Der Begriff der Druckschrift meint eigentlich eine Satzschrift, eine Schriftart mit einem fest definierten und klar begrenzten Inventar beispielsweise für den Buch- oder Zeitungsdruck (vgl. ebd., S. 120; Gredig 2021, S. 43 f.). Handschriften haben im Vergleich dazu ein dynamisches Forminventar, in welchem die Form der Buchstaben kontextbedingt variiert (vgl. Gredig 2021, S. 46). Dennoch soll als Druckschrift in dieser Arbeit die mit der Hand geschriebene Druckschrift¹³ verstanden werden, da sie die Erst- bzw. Ausgangsschrift im Anfangsunterricht darstellt. Spezifisch für die Druckschrift ist, dass die Buchstaben unverbunden sind und sie dem Schriftbild der Buchdruckschrift ähneln (vgl. Hecker 2016, S. 120). Abgrenzen lässt sich die Druckschrift von der Schreibschrift: In einem alltagsweltlichen Verständnis bezieht sich Schreibschrift auf eine Schriftform, bei der alle Buchstaben

12 Zum Begriff der Spur in Opposition zum Abdruck stellt Neef (2008) die These auf, „dass es nicht ein final dichotomisch strukturiertes Binärpaar von Druckschrift im Sinne von mechanischen, technischen oder digitalen Schreibweisen einerseits und Handschrift im Sinne einer individuellen, unikaten und singulären Spur andererseits gibt, sondern die Prinzipien von ‚Abdruck‘ und ‚Spur‘ sind historisch wie systematisch immer schon in einander [sic] verzwirrt“ (ebd., S. 25). Ausgehend von dieser These wird eine andere Geschichte der Handschrift erzählt. Neef ergründet, beschreibt und diskutiert die medialen Opponenten Abdruck und Spur, um auszudifferenzieren, was Handschrift eigentlich ist und wie sie medienkulturell operiert. Abdruck und Spur werden in diesem Sinne als Basisprinzipien von Handschrift verstanden, welche als gegensätzliche „konzeptuelle Opponenten“ (ebd., S. 25) gelten und dennoch die operative Beschaffenheit der Handschrift mitbestimmen (vgl. ebd., S. 25).

13 Weitere didaktische Begriffe für die handgeschriebene Druckschrift sind Schreibdrucken oder Schreib-Druckschrift (vgl. Topsch 2005, S. 114; S. 120; Bartnitzky 2011, S. 16).

eines Wortes sichtbar auf dem Papier miteinander verbunden sind, also eine verbundene kursive Schrift (Hasert 1998, S. 54). Die drei Schulschriften Schulausgangsschrift (vgl. Kap. 2.1.7), Lateinische Ausgangsschrift (vgl. Kap. 2.1.6.1) und Vereinfachte Ausgangsschrift (vgl. Kap. 2.1.6.2) können als Schreibschriften und in diesem Sinne als verbundene Schriften bezeichnet werden. „Charakteristisch für Schreibschriften sind – wenn auch nicht durchgängig, so doch häufig – einzugige Verbindungen“ (Tost 1992, S. 9). Nicht expliziert wird, inwiefern sich die Verbindungen auf dem Papier zeigen müssen. Auch auf dem Papier un- oder teilverbundene Schriften können durch die Weiterführung der Schreibbewegung in der Luft als verbundene Schriften begriffen werden (vgl. Mahrhofer-Bernt 2011, S. 34). Entsprechend schwierig ist die Handhabung des Begriffspaars unverbunden und verbunden. Eine alternative Bezeichnung ist der Begriff der Schreibspur:

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 2011, S. 137, H. i. O.)

Trotz aller Kritik und unklarer Begriffsbestimmungen (vgl. Hecker 2016, S. 118f.; Scholz 2016, S. 9–13) werden in dieser Studie unter dem Begriff Handschrift die Druck- und Schreibschrift subsumiert, welche handgeschrieben sind und sich im Grad ihrer Verbindungen hinsichtlich ihrer visuellen wahrnehmbaren Schriftgestalt unterscheiden. Als Druckschriften mit einem fest definierten und statischen Inventar werden die Begriffe maschinelle Schriften oder in Anlehnungen an die Sprache der Schüler*innen Computerschriften genutzt.

Das spezifisch didaktische Sprachinventar umfasst die Begriffe der Ausgangsschrift, der Erstschrift (Anfangsschrift) und Schulschrift. Der Begriff Ausgangsschrift impliziert, dass mit ihr „das Schreiben erlernt werden soll“ (Ossner 2008, S. 144); sie steht für den *Ausgang* des Schreibenlernens und war ursprünglich als Erstschrift konzipiert (vgl. Schrunder-Lenzen 2013, S. 164). Ausgangsschriften sind zugleich auch Schulschriften. Der Begriff Schulschrift betont zudem den Kontext, in dem diese angewendet werden. Handschriften Erwachsener weisen kaum noch Merkmale von Schulschriften auf (vgl. Ossner 2008, S. 142). Schulschriften „haben die Aufgabe, in die Handschrift einzuführen und eine flüssige, lesbare Verkehrsschrift vorzubereiten“ (ebd.). Ziel ist, dem „Kind eine Orientierungshilfe zu bieten und gleichzeitig möglichst viel Freiraum für die Entwicklung einer persönlichen Handschrift zu lassen“ (Mahrhofer 2004, S. 176). Damit ist das erlernte Anfangsalphabet hinsichtlich der grafischen Form modifizierbar und „eine Weiterentwicklung zur persönlichen Handschrift erlaubt“ (Schorch 1995, S. 118).

Ausgangsschriften werden oft assoziiert mit den verbundenen Schulschriften. Diese stellen ein verbindliches, normiertes Vorbild durch Schreibvorlagen und schulische Instruktionen für den Anfang des Schreibenlernens (vgl. Hecker 2016, S. 119f.). „[...] [D]ie einzige Ausgangsschrift aber in der eigentlichen Bedeutung des Wortes ist heute [...] *die mit der Hand geschriebene Druckschrift*“ (ebd., S. 119f.,

H. i. O.). Die Erstschrift beschreibt in einem engeren Sinne die zuerst zu erlernende Schrift im Anfangsunterricht, in Deutschland vorgeschrieben ist verbindlich die handgeschriebene Druckschrift. Entsprechend sind die als Ausgangsschriften konzipierten verbundenen Schulschriften (vgl. Kap. 2.1) immer „Sekundärschriften“ (Weinhold 2015, S. 17).

Im Rahmen dieser Arbeit sollen als Erst- und Ausgangsschrift die handgeschriebene Druckschrift gelten, die nachfolgend gelernten Schriften (Sekundärschriften) als Schreib- oder Schulschriften benannt werden. Diese umfassen die Schulausgangsschrift (SAS), die Lateinische Ausgangsschrift (LA) und die Vereinfachte Ausgangsschrift (VA).¹⁴

1.2.2 Schreiben und Handschreiben

Schreiben ist „eine kulturell bedingte Handlung, die von den jeweiligen Formen der Geselligkeit, den Repräsentationen des Wissens, den kommunikativen und den technologischen Entwicklungen abhängig ist“ (Ludwig 1995, S. 273). Zum Ausdruck kommen in diesem Zitat die Bedeutung des Schreibens als wichtige Kulturtechnik und zudem die Bedingungen des Schreibens. Diese machen deutlich, dass *ein* bestimmter Begriff von Schreiben unzureichend wäre. Schreiben ist ein polysemer Begriff, „der auf ganz unterschiedliche Tätigkeiten und Produkte verweist, nämlich auf Schrift- und andere Zeichen einerseits sowie auf Texte und andere Schreibprodukte andererseits“ (Becker-Mrotzek/Böttcher 2018, S. 11). Aus einer Prozessperspektive unterscheidet Mahrhofer (2004) das Schreiben im weiteren Sinne als Textproduktion und damit einen kognitiven, sprachlichen Prozess vom Schreiben im engeren Sinne als dem Produzieren von Schriftzeichen, welches sich damit auf grafomotorische Prozesse bezieht (vgl. ebd., S. 16). Beide Prozessebenen bedingen sich gegenseitig und stehen in Abhängigkeit voneinander (vgl. Kap. 2.2.3.2). Ludwig (1995) ebenso wie Becker-Mrotzek und Böttcher (2018) unterteilen Schreiben im engeren Sinne in eine handwerklich-technische (und materielle) Dimension und in eine semiotische Dimension. Schreiben wird in diesem Sinne als das Produzieren von Zeichen mit einer bestimmten Funktion verstanden (vgl. Ludwig 1995, S. 276–279; Becker-Mrotzek/Böttcher 2018, S. 15).

Die Fokussierung des Schreibens im Sinne der Textproduktion kommt beispielsweise in folgender Begriffsklärung zum Ausdruck: „Allgemein versteht man unter Schreiben eine kommunikative Handlung im Sinne einer zeitlich und räumlich zerdehnten Schreiber-Leser-Interaktion mittels schriftlicher Textproduktion“ (Philipp 2019, S. 19). In dieser Definition wird Bezug genommen auf Ehlichs Darstellung des Schreibens als räumlich und/oder zeitlich zerdehnte Sprechsituation (vgl. Ehlich 1994). Die durch die Verschriftlichung veränderte Kommunikationssituation er-

¹⁴ Eine Ausnahme bildet die Grundschrift (vgl. Kap. 2.2.4.), diese stellt aus didaktischer Perspektive eine echte Erst- und gleichzeitig Ausgangsschrift dar, da der zweistufige Schreiblehrgang (erst Druckschrift, dann verbundene Schulschrift) in diesem Konzept entfällt oder zu einem Schreiblehrgang zusammengeführt wird.

fordert von den Schreibenden die Entwicklung von Problemlösungsstrategien. Denn mit Blick auf die adressierten Leser*innen gilt es, die Spezifik der Schrift zu nutzen, um Verständlichkeit herzustellen (vgl. ebd., S. 22). Dies kann auf sprachlicher Ebene im Sinne konzeptioneller Schriftlichkeit passieren, ebenso kann die Aufmerksamkeit der Leser*innen durch die Schriftgestaltung des Textes, also durch „paradeiktische Prozeduren“ (ebd., S. 23),¹⁵ gewonnen und gelenkt werden.

Dem Schreiben im weiteren Sinne wird eine kommunikative Funktion zugeschrieben und es ist in einen sozialen Kontext eingebettet. Allen Schreibprozessen ist ein sozial-kommunikativer Ursprung inhärent, Schreiben findet immer in einem sozialen Kontext statt (Becker-Mrotzek/Grabowski 2022, S. 12 f.). Schreiben ist adressatenbezogen, unterschieden werden muss zwischen dem Schreiben für sich und dem Schreiben für andere (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2018, S. 14). Das Mitdenken der Leser*innen beim Schreiben wirkt sich auf den Schreibprozess aus, die Schreibenden entscheiden, welche Inhalte wie verfasst (Aspekte konzeptioneller Schriftlichkeit) und in welcher grafischen Form sie realisiert werden. Der Brief an z. B. die Großeltern wird in Inhalt und Form anders verfasst sein als ein Bewerbungsanschreiben. Schreiben hat eine Funktion, ist zielgerichtetes Handeln und richtet sich auf „diejenigen Zieleffekte, die autorseitig mit der Produktion von Texten verbunden werden“ (Groeben 2004, S. 22).

Ossner (1995) unterscheidet drei übergeordnete didaktische Schreibfunktionen: die psychische, die soziale und die kognitive Funktion (vgl. ebd., S. 41). Die psychische Funktion dient dem individuellen Ausdruck, kann Kreativität ausdrücken oder bei der Verarbeitung und Lösung persönlicher Probleme unterstützen, was durch das Niederschreiben innerer (emotionaler) Zustände zu einer psychischen Entlastung führt (vgl. Sturm/Weder 2020, S. 95; Philipp 2015, S. 72). Die kognitive Funktion umfasst Schreiben, welches mit der Erarbeitung, dem Konservieren und Memorieren von Wissen zusammenhängt (vgl. Sturm/Weder 2020, S. 95). Schreiben als soziale Funktion meint das Schreiben für und an andere. Dies beinhaltet beispielsweise Transfer und Dokumentation von Wissen, was auch das Schreiben von Klassenarbeiten und Lernkontrollen inkludiert, sowie Handlungsanlasse der Aufrechterhaltung oder Herstellung von sozialen Kontakten (vgl. ebd., S. 96; Philipp 2015, S. 73).

Die vorliegende Studie fokussiert das Schreiben im engeren Sinne und damit die grafische Umsetzung und Darstellung von Schriftzeichen, allerdings nicht auf einer rein grafomotorisch-technischen Ebene. Vielmehr rücken auch subjektive, normative sowie kulturelle Aspekte beim Schreiben im Sinne des Produzierens von Schriftzeichen in den Blick. Entsprechend sollen kommunikative und soziale Aspekte des Schreibens und die zugrunde liegenden Schreibfunktionen in dieser Arbeit Berücksichtigung finden.

15 Ehrlich (1994) unterscheidet fünf Typen von Prozeduren: expeditive Prozeduren/Lenkfeld; deiktische Prozeduren/Zeigfeld; nennende Prozeduren/Symbolfeld; operative Prozeduren/operatives Feld; malende Prozeduren/Malfeld. Diese sind hinsichtlich der Schriftlichkeit unterschiedlich stark eingebunden (vgl. ebd., S. 21) und hier vordergründig auf die grafische Gestaltung einer Handschrift bezogen. Ehrlich verweist in seinen Überlegungen auf gedruckte Texte (vgl. ebd., S. 22).

Das Schreiben mit der Hand wird entsprechend dem im angloamerikanischen Sprachraum gängigen Begriff Handwriting in dieser Arbeit als Handschreiben bezeichnet. Zugrunde gelegt wird die Definition von Berninger (2012, S. 28):

Handwriting is the use of the hand to produce units of written language – single letters, written words, sentences, and text – to express ideas and thinking.

Die Definition von Bärmann (1979b) verweist wie Heilmann (2014) und Krämer (2014) auf das *Spursein* der Handschrift und zeigt zugleich die schwierige begriffliche Differenzierung von Handschreiben und Handschrift auf:

Schrift ist Spur eines Werkzeugs auf einer Unterlage, hervorgerufen und nach überlieferten Zeichen zum Zwecke der Dokumentation und der Kommunikation in Bewegung gestaltet von menschlicher Hand. (Bärmann 1979b, S. 11, H.i.O.)

Der Begriff des *Spurseins* findet sich also in Definitionen sowohl zur Handschrift als auch zum Handschreiben und damit kommt außerdem zum Ausdruck, dass Handschreiben und das Handgeschriebene sich in einer „kreis- und spiralförmigen Umklammerung“ (Trabant 2002, S. 79, zit. n. Gredig 2021, S. 60) befinden, das Handschreiben wirkt auf die Handschrift zurück.¹⁶ Unterschieden wird zudem zwischen Handgeschriebenem und Handschrift. Aus dem Handschreiben „geht Handgeschriebenes hervor und aus diesem wird die zugehörige Handschrift abstrahiert“ (ebd., S. 49). Fokussiert wird in dieser Studie eher die abstrakte Ebene, also die Handschrift. Dennoch wird über Handgeschriebenes (zum Beispiel in Form von Schriftproben) auf die zugehörige Handschrift referiert, welche beispielsweise in den Fällen als schön oder krakelig klassifiziert werden kann.

Neben dem Handschreiben soll zudem das Tippen als „spezifische Form des Schreibens verstanden werden, bei der eine Schreiberin aus einem vorgegebenen Grapheminventar ausgewählt [sic] und Elemente daraus (durch Tippbewegungen) realisiert“ (Gredig 2021, S. 61). Mittels einer Tastatur (ggf. auch virtuellen Tastatur¹⁷) wird durch Tippbewegungen geschrieben und es werden Schriftzeichen mit einem statischen Inventar realisiert¹⁸ (vgl. auch Kap. 2.2.5).

16 Natürlich sei eingrenzend erwähnt, dass „sich die Schreibeibewegung nicht zwangsläufig und nicht immer vollständig im Geschriebenen widerspiegelt“ (Gredig 2021, S. 65). So zeigt Odersky (2018a), dass bei un- oder teilverbundenen Schriften Schriftbewegungen teilweise in der Luft passieren (vgl. ebd., S. 20).

17 Virtuelle Tastaturen bestehen nicht mehr aus materiellen greif- und tippbaren Tastaturen, sondern simulieren bzw. remediatisieren diese (vgl. Gredig 2021, S. 61).

18 Schüler (2020) beschreibt eine weitere Option des Schreibens, nämlich das Diktieren. Insbesondere im Hinblick auf die hierarchieniedrige Ebene des Schreibprozesses stellt sie die Möglichkeiten der Textproduktion mithilfe von Spracherkennungssoftware dar. Weingarten (2014) fasst das Diktat neben der Chirografie und der Typografie ebenfalls als eine Form der Produktion geschriebener Sprache mit einer entlastenden Funktion hinsichtlich der grafomotorischen Prozesse auf.

1.3 Ziele und Aufbau der Untersuchung

Im Rahmen dieser Studie sollen die Rekonstruktionen der Orientierungen sowie der Deutungsmuster in Aussagen von Schüler*innen der vierten und sechsten Klasse zum Handschreiben und zur Handschrift im Fokus stehen. Das eingangs genannte Zitat von Clara zeigt die Normativität des Gegenstandes, es repräsentiert einen Standard und ist Ausgangspunkt für individuelle sowie didaktische Entscheidungen. Das Unterrichtsziel ist die Ausbildung einer leserlichen und flüssig geschriebenen Handschrift, deshalb kommt dem Lerngegenstand mit seinen Vorlagen und Mustern in Form normierter Schulschriften ein transitorischer Charakter zu (vgl. Feilke 2015). Zugleich ist die Frage nach der *richtigen* Schulschrift und dem Grad der Verbundenheit ein emotional aufgeladenes sowie ein sowohl öffentlich als auch fachdidaktisch kontrovers diskutiertes Thema. Folglich kann Wissen über Handschreiben und Handschrift nicht nur auf Ebene der Institution Schule erworben werden. In den angeführten Definitionen zur Handschrift (vgl. Kap. 1.2.1) ist ein ausschlaggebendes Kriterium die Variabilität und damit Einzigartigkeit der Schrift, in welcher Identität und Individualität zum Ausdruck kommen. Handschrift hat gegenüber maschinell hergestellten Schriften ein herausragendes Alleinstellungsmerkmal, welches nicht technisch-digital (re)produziert werden kann. Gleichzeitig ist das Tippen auf der (virtuellen) Tastatur Teil des alltäglichen Lebens der Schüler*innen.

In diesen komplexen Zusammenhängen konkretisieren sich die Forschungsfragen für diese Arbeit:

- Wie konstruieren die Schüler*innen das Medium Handschreiben/Handschrift in ihren Aussagen und welche Bedeutungen werden diesem zugeschrieben?
- Wie wird das Entwicklungsziel des schulischen Handschreibens konkretisiert und gedeutet?
- Welchen Einfluss haben die verschiedenen sozialen Referenzrahmen (Elternhaus, Schule, Peergroup) auf die Orientierungen und Deutungsmuster der Schüler*innen? Welche Bezugsprobleme rahmen diese subjektiven Perspektiven?
- Wie werden didaktische Normen zum Handschreiben wahrgenommen und reflektiert?

Der Forschungsgegenstand ist in einem Rahmen zu verorten, in welchem curriculare Richtlinien bereits Setzungen vornehmen, sodass der Einbezug internationaler Forschungsarbeiten und -ergebnisse zuweilen erschwert wird (vgl. Odersky et al. 2021, S. 78). In diesem Kontext schafft die Arbeit umfassende didaktische Grundlagen zum Gegenstand und zum Medium des Handschreibens und der Handschrift. Im Kapitel *Didaktik des Handschreibens und der Handschrift* (Kap. 2) erfolgt eine Auseinandersetzung einmal mit der historischen Entwicklung der Didaktik des Handschreibens und der Handschrift (Kap. 2.1). Nur so kann das gegenwärtige alltagsweltliche und fachdidaktische Wissen über den Gegenstand eingeordnet und verstanden werden; es begründet auch aktuelle Begrifflichkeiten, didaktische Standards sowie schulisch tradierte Methoden. In dem sich anschließenden Unterkapitel werden die aktuellen Tendenzen der Handschreibdidaktik (Kap. 2.2) auf Basis der gegenwärtigen wissen-

schaftlichen Erkenntnisse zusammengefasst und diskutiert. Dargestellt werden die Zieldimensionen des flüssigen Schreibens und der leserlichen Handschrift sowie die alte und dennoch aktuelle Diskussion um die *richtige* Ausgangsschrift. Ebenso wird die fachdidaktische Debatte um das Handschreiben und die Handschrift im modernen Informationszeitalter und mit den zunehmend komplexeren digitalen Möglichkeiten aufgegriffen. Entsprechend dem engen Bezug des Forschungsgegenstandes zu didaktischen Normen wird sich im Kapitel *Normative Dimensionen der Handschreibdidaktik* (Kap. 3) dem Begriff der Norm aus soziologischer, fachwissenschaftlicher sowie fachdidaktischer Perspektive angenähert.

Im Anschluss an die methodischen Überlegungen und Begründungen für die qualitativen Erhebungs- und Auswertungsinstrumente (Kap. 4) werden die Ergebnisse der Interviewstudie ausgeführt. Das Erkenntnisinteresse richtet sich einmal auf die Ebene des Einzelfalles, an dem Orientierungen rekonstruiert werden, welche in *Fallbeschreibungen* (Kap. 5) zum Ausdruck kommen. Als Orientierungen werden die individuellen Konstruktionen der Befragten verstanden, welche die Wissensbestände aufnehmen, die den Schüler*innen bei der Deutung des Gegenstandes Handschrift und Handschreiben zur Verfügung stehen und handlungsleitend sein können (vgl. Duckstein et al. 2022, S. 2 f.). Im anschließenden *Fallvergleich* (Kap. 6) werden Bezugsprobleme und Deutungsmuster rekonstruiert. Nach der Kontextualisierung der Ergebnisse in den Diskurs der Handschreibdidaktik (Kap. 7) sollen im Anschluss die sich aus den rekonstruierten Orientierungen und Deutungsmustern ergebenden (didaktischen) Forschungsperspektiven und -ausblicke geklärt werden (Kap. 8).

2. Didaktik des Handschreibens und der Handschrift

Bereits im Jahr 2005 fragt Horst Bartnitzky: „Welche Schreibschrift passt am besten zum Grundschulunterricht heute?“ (ebd., S. 3). Diese Frage war nicht nur 2005 aktuell, sondern sie zieht sich gleich einem roten Faden durch die letzten Jahrzehnte der Handschriftdiskurse und infolgedessen auch durch dieses Kapitel. Ausgehend von denen der jeweiligen Zeit entsprechenden Annahmen und Erkenntnissen, den vorherrschenden Konventionen sowie Normen und den daraus resultierenden methodischen Konzepten soll sich im Folgenden den aktuellen Konzepten der Handschreibdidaktik angenähert werden. Welche (historischen) Einflüsse und Denkmuster lassen sich aufzeigen und wie wirken diese bis in die heutige Zeit? Wesentliche Aspekte sind dabei methodisch-didaktische Konzeptionen, die Wahl bzw. Entwicklung von Schulschriften und der Wandel der Schreibmaterialien. Der Band *Schriften schreiben* aus der Reihe *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)* herausgegeben von Ossner und Hasert (1998) lässt sich dabei als Wegmarke in der Diskussion um die Didaktik der Handschrift und des Handschreibens, aber auch um die normative Frage nach der *richtigen* Schulschrift bezeichnen. Im ersten Teil dieses Kapitels wird ein historischer Rückblick entfaltet, der die Entwicklung beginnend bei den Schreibmeistern im 16. Jahrhundert bis an den Anfang der 2000er-Jahre skizziert. Der zweite Teil beginnt entsprechend obiger Wegmarke mit den 2000er-Jahren und soll einen Überblick über aktuelle Diskussionen zur Didaktik des Handschreibens und der Handschrift geben. Im Folgenden wird von der Handschreibdidaktik gesprochen, die den Bezug auf die Handschrift als methodischen Gegenstand beinhaltet.

2.1 Handschreibdidaktik vom 16. bis ins 21. Jahrhundert

Schrift ist seit ihren Anfängen eine Tätigkeit, welche in der Regel an Bewegungen mit der Hand gebunden ist: das Einmeißeln in Stein, das Einritzen in Ton oder das Schreiben mit Tinte auf Pergament. Nach Schorch (2006b) wird aber erst von einer Didaktik gesprochen, wenn der Lehr-Lern-Prozess selbst reflektiert und zwar im Hinblick auf die Lernvoraussetzungen der Schüler*innen oder die Auffassung des Gegenstandes Schreiben (vgl. ebd., S. 273). Demzufolge lässt sich der Beginn einer Handschreibdidaktik mit der Methode der Schreibmeister (16.–18. Jh.) datieren.

Im Mittelalter stand die Handwerkskunst des Schreibmeisters im Mittelpunkt. Das Schreiben wurde, orientiert an dem Vorbild als Wertmaßstab, gelehrt und gelernt durch Vor- und Nachmachen.¹⁹ Unter dem Einfluss der Reformation und Aufklärung rückte die allgemeine Volksbildung und damit auch das Schreibenkönnen mehr und mehr in das Bewusstsein der Menschen (vgl. Spitta 1988b, S. 59).

¹⁹ Über die Schreiblehre im Mittelalter und Altertum geben z.B. Barfaut (1968) und Schorch (2006b, 272 f.) einen Überblick.

2.1.1 Die Methode der Schreibmeister (16.–18. Jh.)

Die soziokulturellen Veränderungen zu Beginn des 16. Jahrhunderts brachten eine zunehmende Alphabetisierung mit sich, sodass sich das Berufsbild der Schreibmeister dahingegen wandelte, dass die Lehre zentrales Tätigkeitsfeld wurde. Durch die heterogenen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen wurde es notwendig, Lehr- und Lernprozesse zunehmend zu systematisieren und zu reflektieren. Gefragt wurde nach den grundlegenden Elementen und dem Fundamentalen der Schrift unter Rückgriff auf die wesentlichen geometrischen Formen (vgl. Barfaut 1968, S. 12). Die Vielfalt der Formen und ihrer Verbindungen sollte über das Erlernen einfacher Elemente erschlossen werden. So wurden Einzelelemente aus Vorlagen reproduziert gleich einem „habituellen Einüben fester Muster“ (Schorch et al. 2014, S. 85). Dies geschah häufig unter Führung der Hand der Schüler*innen. Es ging nicht mehr nur noch um das Vor- und Nachmachen, sondern auch um das Verstehen, dennoch stand in den methodischen Überlegungen der Gegenstand, also die Schreibkunst, nach wie vor im Zentrum (vgl. Glöckel 1979, S. 111). Das Schreiben blieb eine mechanische Fertigkeit mit besonderem Blick auf das Schreibprodukt, Ziel war das Abschreiben und nicht das Selbstschreiben (vgl. Spitta 1988b, S. 60). Entsprechend war das Schreibprodukt möglichst regelmäßig und musterähnlich zu gestalten, Aspekte wie Schreibflüssigkeit und Schreibgeschwindigkeit hatten keine Bedeutung (vgl. Schorch et al. 2014, S. 85). Geschrieben wurde mit dem Gänsekiel, gelehrt wurden Buchschriften²⁰, Urkunden- und Bedarfsschriften. Als diese wurden die deutsche Kurrent und die lateinische Kursive gelehrt (vgl. Barfaut 1968, S. 11).

2.1.2 Der Schreibunterricht im 19. Jahrhundert

Im 19. Jahrhundert gewann zunehmend die Pädagogik Johann Heinrich Pestalozzis mit der Idee der Elementarbildung an Bedeutung. Als Elementarmittel galten Zahl und Form, die Natur der Schrift wurde als anschauliche geometrische Ordnung (Linienzeichnung) verstanden (vgl. Schorch 2006b, S. 274). Entsprechend wurde die Schreibkunst der Zeichen-, Mess- und Anschauungskunst untergeordnet. Als erste Schreibwerkzeuge wurden Griffel und Schiefertafel empfohlen, damit gerieten erstmals die motorischen Lernvoraussetzungen des Kindes in den Fokus. Durch den erhöhten Schreibwiderstand beim Schreiben auf der Schiefertafel können die Schreibbewegungen sowie der Schreibdruck kontrolliert werden (vgl. Mahrhofer 2004, S. 124)²¹. Erst später, wenn die Buchstabenformen und ihre Zusammensetzungen den Schüler*innen geläufig waren, wurde mit der breiten Feder im Gleichzug geschrieben, um das Allgemeine der Schrift zu erkennen (vgl. Barfaut 1968, S. 19f.).

20 Buchschriften waren die lateinische Kapitalschrift, humanistische Antiqua, die Antiquakursive, die gotische Rotunda und die Fraktur.

21 Mahrhofer (2004) diskutiert aus einer historischen Perspektive die Potenziale von Schiefertafel und Griffel. In der gegenwärtigen Diskussion um Schreibmaterialien ist die Bedeutung von Schiefertafel und Griffel mittlerweile aber marginal (vgl. ebd., S. 126–128).