

Falter, Francesca; Großmann, Gerhard; Hurschler Lichtsteiner, Sibylle; Nickel, Sven; Odersky, Eva; Rank, Astrid; Speck-Hamdan, Angelika

So schreibt man in Europa. Vorgaben, theoretische Grundlagen und empirische Daten zum Handschrifterwerb in ausgewählten Ländern

Hoya, Fabian [Hrsg.]; Frick, Eva [Hrsg.]; Pichler, Silvia [Hrsg.]; Frey, Anne [Hrsg.]: Bildung ohne Grenzen denken. Visionen der Grundschulbildung im europäischen Raum. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 57-67. - (Jahrbuch Grundschulforschung; 30)



Quellenangabe/ Reference:

Falter, Francesca; Großmann, Gerhard; Hurschler Lichtsteiner, Sibylle; Nickel, Sven; Odersky, Eva; Rank, Astrid; Speck-Hamdan, Angelika: So schreibt man in Europa. Vorgaben, theoretische Grundlagen und empirische Daten zum Handschrifterwerb in ausgewählten Ländern - In: Hoya, Fabian [Hrsg.]; Frick, Eva [Hrsg.]; Pichler, Silvia [Hrsg.]; Frey, Anne [Hrsg.]: Bildung ohne Grenzen denken. Visionen der Grundschulbildung im europäischen Raum. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 57-67 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-362446 - DOI: 10.25656/01:36244; 10.35468/6250-06

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-362446>

<https://doi.org/10.25656/01:36244>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

*Francesca Falter, Gerhard Großmann, Sibylle Hurschler
Lichtsteiner, Sven Nickel, Eva Odersky, Astrid Rank und
Angelika Speck-Hamdan*

So schreibt man in Europa. Vorgaben, theoretische Grundlagen und empirische Daten zum Handschrifterwerb in ausgewählten Ländern

Abstract

Die Forschung zum Handschrifterwerb widerspricht der Idee, dass verbundenes Schreiben am flüssigsten sei: Verbundene Schriften zeigen bei Kindern am Ende der Grundschule die geringste Geläufigkeit. Hingegen gelten teilverbundene Schreibweisen als effizient, weil sie motorisch ökonomisch sind. Europäische Länder wählen unterschiedliche Wege für den Schrifterwerb: einphasig (aus Druckschrift oder Schreibschrift) oder zweiphasig, wobei nach der Druckschrift die verbundene Schrift vermittelt wird. Entscheidend für Automatisierung ist weniger die Startschrift als eine kontinuierliche motorische Lernspur ohne Systembrüche. Ziel des Unterrichts ist daher, durch gezielte und adaptive Förderung eine funktionale, leserliche und automatisierte persönliche Handschrift zu entwickeln. Der Artikel stellt Typen der Schriftvermittlung verschiedener europäischer Länder vor, ordnet diese schriftgestalterisch ein und zeigt Ergebnisse zweier Forschungsprojekte dazu.

Keywords: Handschrifterwerb, Schriftmodelle, Automatisierung, Schriftvermittlung

1 Automatisierungsprozesse beim Handschreiben im europäischen Vergleich (S. Nickel)

In der aktuellen Schreibprozessforschung wird Handschreiben im Kontext der Schreibflüssigkeit verortet. Moderne Schreibmodelle unterscheiden zwischen hierarchiehoher Prozessen des Vertextens von Inhalten (*translation*) und hierarchieniedrigen Prozessen des Verschriftens (*transcription*) (Sturm, 2024). Zu den hierarchieniedrigen, potenziell automatisierbaren Transkriptionsprozessen zählt auch das Handschreiben. Nur wenn graphomotorische Prozesse, also das

Formen der Buchstaben und ihrer Verbindung, hinreichend automatisiert ablaufen und nicht durch Reflexionsprozesse gestört werden, werden Kapazitäten für anspruchsvollere Aufgaben der Textproduktion frei (Sturm et al., 2017). Ist der Schreibprozess nicht hinreichend automatisiert, richtet sich die Aufmerksamkeit vorrangig auf den physischen Vollzug. Ideen können dann nur eingeschränkt ausgearbeitet werden, was sich deutlich auf Textumfang und Textqualität auswirkt. Zahlreiche Studien belegen den Zusammenhang zwischen flüssigem Schreiben, größerer Textmenge, höherer Textqualität und besserer Rechtschreibleistung (vgl. Graham & Weintraub, 1996; Kent & Wanzek, 2016; Odersky et al., 2024; Skar et al., 2022).

Bei Grundschüler*innen läuft Handschreiben zunächst motorisch kontrolliert ab. Die fortwährend zu treffenden graphomotorischen Entscheidungen beanspruchen das Arbeitsgedächtnis erheblich. Erst mit zunehmender Automatisierung werden Ressourcen frei, die für andere Teilprozesse des Schreibens genutzt werden können. Die Notwendigkeit einer automatisierten Handschrift wirft die Frage auf, ob nach dem Erwerb der Druckschrift zwingend eine vollverbundene Ausgangsschrift folgen sollte. Dabei wird häufig vorausgesetzt, eine durchgehend verbundene Schreibschrift sei per se die flüssigste Schreibform. Die empirische Befundlage dekonstruiert diesen Mythos jedoch nachhaltig (Odersky, 2018). Vielmehr gelten teilverbundene Schriften als die effizienteste Form, da sie bewegungsökonomische Vorteile bieten. Erfahrene Schreiber*innen nutzen das Absetzen des Stiftes, um schwierige Drehrichtungswechsel zu vermeiden und die Handmuskulatur kurzzeitig zu entlasten. So lassen sich Schreibdruck, statische Belastung und daraus resultierende Verspannungen reduzieren. Während girlandenförmige Verbindungen wie bei *e-i* oder *c-h* auf dem Papier in einem Zug durchgezogen werden, werden komplexe Verbindungen, etwa bei Drehrichtungswechseln in *n-d* oder *s-c*, ökonomisch in der Luft überbrückt (Mai & Marquardt, 1995). Diese motorische Ökonomisierung begünstigt Automatisierung, Schreibfrequenz und Leserlichkeit (Bara & Morin, 2013; Odersky, 2018; Odersky et al., 2023). Ziel des Handschriftunterrichts sollte daher die Automatisierung teilverbundener Schreibbewegungen sein.

Vor allem skandinavische Staaten führen Kinder zunächst an eine unverbundene Schrift heran, aus der sich individuelle, funktionale Verbindungen entwickeln. Frankreich beginnt hingegen mit einer verbundenen Schrift, die im Laufe der Jahre in eine persönliche Handschrift übergeht. Beide Wege eint ihre Einphasigkeit: Die persönliche Handschrift entsteht jeweils aus einer einzigen Ausgangsschrift. Demgegenüber steht der hierzulande weiterhin dominierende zweiphasige Weg: Zunächst wird eine Druckschrift etabliert, später eine verbundene Schrift mit neuen Formen und Bewegungsmustern eingeführt, aus der wiederum die meist teilverbundene individuelle Handschrift entsteht (vgl. Tab. 1).

Im zweiphasigen Modell müssen Kinder somit ein neues Bewegungssystem lernen. Aus Perspektive der Automatisierungsforschung ist dieses im europäischen Vergleich eher untypische Vorgehen problematisch. Entscheidend ist, ob der Unterricht eine kontinuierliche motorische Lernspur ermöglicht oder durch System-

wechsel unterbricht. Die Einführung einer zweiten Schrift nach der Druckschrift stellt einen Bruch in der motorischen Entwicklung dar. Ein genormt zweiphasiges Modell (Typ B in Tab. 1) erzeugt zusätzliche kognitive Belastung, unterbricht beginnende Automatisierungsprozesse und bringt keinen konsistent belegten Leistungsgewinn. Ein einphasiges Vorgehen (Typ A oder Typ C), bei dem aus einer einzigen Ausgangsschrift unmittelbar die persönliche, meist teilverbundene Handschrift entsteht, erleichtert hingegen die frühe Automatisierung eines konsistenten Bewegungs- und Forminventars (Mesch et al., 2019; Morin et al., 2012; Odersky et al., 2023).

Tab. 1: Schulischer Handschrifterwerb im europäischen Vergleich¹

Typ	Länder (Beispiele)	Charakteristik	Einordnung
Typ A Druckschrift (einphasig)	Schweiz, Schweden, Finnland, Dänemark, Island, Norwegen, Estland, Lettland, Litauen	Einstieg mit unverbundener Druckschrift, spätere Verbindungen dieser Schrift funktional und individuell, aber keine Pflicht zur verbundenen Schrift	Frühe Automatisierung durch Systemkontinuität, geringe kognitive Belastung, gute Lesbarkeit. Risiko bei zu geringer Übungsdichte.
Typ A-B Druck- & Schreibschrift (offenes Modell)	England, Irland	Start mit Druckschrift; später verbundenes Handschreiben erwartet, aber ohne feste Normschrift, Verbindungen individuell	Deutlich günstiger als Typ B: weicher Übergang, geringe Umlernkosten
Typ B Druck- & Schreibschrift (genormt zweiphasig)	Deutschland, Österreich, Niederlande, Kroatien	Start meist mit Druckschrift, anschließend verbundene Schreibschrift (meist Kl. 2); normierte Ausgangsschriften	Systemwechsel unterbricht Automatisierung, erhöht kognitive Last; kein konsistenter Leistungsgewinn belegt; teilweise hohe Normativität.
Typ B-C Frühe Schreibschrift	Italien, Spanien, Portugal, Luxemburg	Kurze vorbereitende Phase (meist Druck-Großbuchstaben), aber sehr früher Übergang zur verbundenen Schrift in Kl. 1	Lernökonomisch günstig, da Übergang erfolgt, bevor ein System voll automatisiert ist. Umlernkosten gering; didaktisch anspruchsvoll in heterogenen Lerngruppen.

1 Basierend auf den Informationen von primarium.info (Primarium, o. J.), den länderspezifischen Vorgaben, die im Internet abrufbar sind, sowie persönlichen Mitteilungen mehrerer internationaler Kolleg*innen.

Typ	Länder (Beispiele)	Charakteristik	Einordnung
Typ C Schriftschrift (einphasig)	Frankreich, Polen, Ungarn, Slowakei, Tschechien	Schreiben beginnt direkt mit verbundener Schrift; Druckschrift primär rezeptiv (zum Lesen)	Hohes Automatisie- rungspotenzial durch ein einziges motorisches System. Vorteil: kontinu- ierliche Bewegungsent- wicklung. Risiko: hohe motorische Anforderun- gen bei Schreibbeginn

2 Anforderungen an Schriftmodelle aus grafischer Perspektive (G. Großmann)

Damit Handschrift ihre primäre Funktion erfüllen kann, muss das zugrundeliegende Schriftmodell ein flüssiges Schreiben und ausreichende Leserlichkeit ermöglichen. Leserlichkeit heißt, dass Buchstabenformen erkennbar und gut zu unterscheiden sind. Hier lassen sich Erkenntnisse aus dem Bereich Typografie auf die geschriebene Schrift übertragen (vgl. Abb. 1).



Abb. 1: Typografische Merkmale für leserliche Buchstaben (eigene Abbildung)

An Abb. 1 lässt sich erkennen, dass für eine gute Leserlichkeit jedes Zeichen zunächst der üblichen Form entsprechen (1) und eine eindeutige Gestaltung besitzen (2) sollte. Zur schnellen Erkennbarkeit tragen offene Zeichenformen (3), wenig Strichkontrast (4) und eine eher dynamische Grundform (5) bei (Deutscher Blinden- und Sehbehindertenverband, o. J.).

Auch handgeschriebene Schriften profitieren von einer gewissen Regelmäßigkeit, weil Zeichen dann der Erwartung der Lesenden entsprechen und diese ihre Aufmerksamkeit nicht auf Abweichungen richten müssen. Einheitliche Höhen, eine konsistente Neigung und ein gleichmäßiger Rhythmus fördern die Leserlichkeit (Briem, 2008). Auch das leserlichste Schriftmodell verfehlt jedoch seinen Zweck, wenn es sich im Alltag nicht flüssig schreiben lässt. Dies ist an der sogenannten „Normschrift“ (ISO 3098) gut erkennbar, die z.B. für Bauzeichnungen eine gute

Leserlichkeit garantieren soll. Für das alltägliche Schreiben besitzt sie eher ungünstige Eigenschaften (siehe Abb. 2 oben): Gerundete Winkel (1), mehr „gemalte“ als geschriebene Buchstaben (2) und Zeichen, die aus Einzelteilen konstruiert sind (3), anstatt in einem Zug geschrieben zu werden.



Abb. 2: Schreibmotorisch ungünstige Eigenschaften (eigene Abbildung)

Verbundene Schriften können ebenfalls Gestaltungselemente verlangen, die schreibmotorisch hinderlich sind, wie die in Abb. 2 unten gezeigte Schulausgangsschrift aus Portugal: Dekorative Schnörkel, wo eine Ecke genügt (4) und Kurven mit Drehrichtungswechsel (5) statt einer schlichten Verbindungslinie. Züge mit Umkehrungen und gegen die Schreibrichtung (6) sind zwar prinzipiell eine ungünstige Bewegung, für flüssiges Schreiben jedoch manchmal die bessere Lösung als den Stift innerhalb eines Buchstabens neu anzusetzen.

Grundsätzlich hat sich Schrift über Jahrhunderte entwickelt. Ihre konkrete Ausformung richtet(e) sich dabei nach den jeweiligen Anforderungen. Hervorzuheben ist die humanistische Kursive aus dem Italien des 15. Jahrhunderts. Sie fand in den päpstlichen Schreibstuben Anwendung, wo Schreibeffizienz bei gleichzeitig guter Leserlichkeit geboten war (Weber, 2010). Dies führte zu einem leicht geneigten Schriftmodell mit teilweise vereinfachten Formen (wie ein kursives, einstöckiges /a/; weniger komplexe Schlaufe unten beim /g/). Durch umkehrende Konstruktion, bei der Buchstabenteile nochmals überschrieben werden (*b*, *h*, *p*, ...), lassen sich die Zeichen flüssig in einem Zug schreiben.

Etwa seit den 1980ern nehmen sich Schulschriften die humanistische Kursive zum Vorbild, darunter das britische Modell „Jarman Handwriting“ (1979), die isländische Ítalíuskirfi (1985) oder die SMED aus Italien (2015). Auch in der Deutschschweizer Basisschrift (2014) klingt die humanistische Kursive an. Sie legt neben der grafisch vorteilhaften Form ebenso einen Schwerpunkt auf die Schriftvermittlung (alle Schriften siehe Primarium, o. J.).

3 Die Deutschschweizer Basisschrift: Anregungen für die Handschriftdidaktik (S. Hurschler Lichtsteiner)

Mit der Einführung der Basisschrift wurde ab 2014 der Handschriftunterricht in der deutschsprachigen Schweiz neu ausgerichtet. Vorangegangen waren Erprobungen und eine Begleitforschung, die bessere Ergebnisse hinsichtlich Leserlichkeit, Geläufigkeit und Motivation belegten (Wicki & Hurschler Lichtsteiner, 2014).

Die Deutschschweizer Basisschrift (www.basisschrift.ch) ist als didaktische Schrift konzipiert, bei der aus einem unverbundenen Ausgangsalphabet eine teilverbundene Schrift entwickelt wird. Ziel ist nicht eine normierte Schönschrift, sondern eine persönliche, leserliche und geläufige Handschrift, die alltagsbezogenen Anforderungen genügt. Ihre Gestaltung folgt bewegungsorientierten Prinzipien mit möglichst einzügigen Buchstabenabläufen, gruppierten Grundformen und einheitlichen Proportionen. Als Richtalphabet erlaubt sie die Integration vorschulischer Erfahrungen und eröffnet Spielräume ohne Einbußen der Leserlichkeit.

Schreiben wird als motorisch-prozeduraler Lernprozess verstanden, der von bewusster Ausführung bis zur Automatisierung verläuft und das Arbeitsgedächtnis entlastet. Damit wird die Voraussetzung für Planung, Formulierung und Überarbeitung von Texten geschaffen. Didaktisch entscheidend sind die Aktivierung von Bewegungsvorstellungen sowie variantenreiches, strukturiertes Üben, sowohl bei den Schreibabläufen von Buchstaben als auch von Verbindungen. Die Einführung von Verbindungen erfolgt bei der Basisschrift nicht beiläufig, sondern didaktisch angeleitet. Einfache Schwungmuster auf der Grundlinie werden eingeführt und die Anwendung auf Silben- und Morphemebene geübt; darauf aufbauend entwickeln die Lernenden individuelle, funktionale Verbindungen. Unmittelbar nach den Trainingseinheiten erfolgen bedeutungsvolle Schreibenlässe, die den erfolgreichen Transfer in die Schriftsprachproduktion fördern (Jurt Betschart et al., 2019). Die Basisschrift eröffnet Gestaltungsfreiräume, verlangt jedoch seitens der Lehrperson diagnostische Aufmerksamkeit gegenüber unterschiedlichen Lernverläufen. Sie begleitet die Lernenden durch Modellieren, Rückmeldungen und adaptive Unterstützung; dafür sind Kenntnisse des motorischen Lernens sowie diagnostische Aufmerksamkeit erforderlich. Elemente der Selbst- und Peerbeurteilung unterstützen die Entwicklung einer persönlichen Handschrift unter Berücksichtigung heterogener Lernverläufe (Hurschler Lichtsteiner, 2020).

Die bisherigen Analysen zeigen: Entscheidend ist nicht die Schriftform, sondern die Qualität der didaktischen Begleitung, insbesondere in der Automatisierung (Hurschler Lichtsteiner, 2023). Diese Prinzipien sind auch auf andere Schriftsysteme übertragbar.

4 Das Projekt FlowBY (F. Falter, E. Odersky, A. Rank)

Auch im Modellprojekt FlowBY, das seit 2025 in Bayern durchgeführt wird, erfolgt der Schrifterwerb einphasig. Im Unterschied zur Deutschschweizer Basisschrift und der in vielen Bundesländern neben dem zweiphasigen Schrifterwerb zuge-

lassenen Grundschrift wird aber keine spezifisch für das Schreibenlernen entwickelte Schrift implementiert. Vielmehr werden die am Modellprojekt beteiligten 43 Klassen dabei begleitet, direkt aus der Druckschrift, die in Bayern seit Langem für das Lesen- und Schreibenlernen im 1. Schuljahr eingesetzt wird, eine flüssige, leserliche Handschrift zu entwickeln. Die Unterstützung der Lehrkräfte zielt auf einen lernwegorientierten Schriftunterricht, der auf einen für alle Kinder identischen Schreiblehrgang verzichtet und sich an individuellen Entwicklungsverläufen orientiert.

Wissenschaftlich wird FlowBY in einer quasiexperimentellen Vergleichsstudie (einphasiger vs. zweiphasiger Schrifterwerb) längsschnittlich über drei Schuljahre begleitet, um die Entwicklung der Teilprozesse des Schreibens zu dokumentieren. Die Stichprobe umfasste zum ersten Erhebungszeitpunkt (Ende 2. Schuljahr, 2025) sieben Klassen ($N = 107$ Schüler*innen), die einphasig unterrichtet werden, und acht Klassen ($N = 149$ Schüler*innen), die zweiphasig unterrichtet werden, die also zunächst die bayerische Druckschrift und dann eine verbundene Ausgangsschrift erlernen.

Für die Datenerhebung werden zu allen drei Messzeitpunkten verschiedene Instrumente (Fragebögen, standardisierte Tests) eingesetzt und die Schriften aller teilnehmenden Kinder mit dem Programm CSWin (2024) digital erfasst. Neben der Schriftspur auf dem Papier werden in CSWin-Aufnahmen auch die Bewegungen aufgenommen, die mit dem Stift in der Luft ausgeführt werden, so dass insgesamt die komplette Schreibbewegung dreidimensional für die Analyse zur Verfügung steht (Schriftspur = durchgezogene Linie; Luftbewegung = gepunktete Linie, siehe Abb. 3):



Abb. 3: Einphasiger Schrifterwerb, 2. Schuljahr im Mai 2025 (eigene Abb. CSWin)

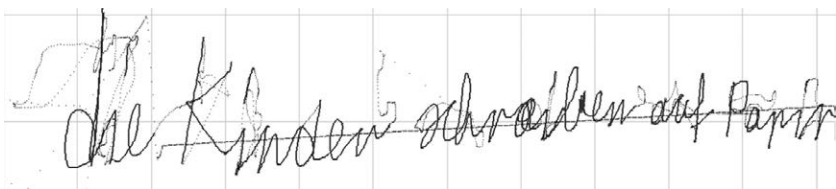


Abb. 4: Zweiphasiger Schrifterwerb, 2. Schuljahr im Mai 2025 (eigene Abb. CSWin)

Die Schriftaufnahmen zeigen, dass im einphasigen Schrifterwerb ähnliche Bewegungen mit dem Stift ausgeführt werden wie in einer verbundenen Schriftform, wobei Unterschiede in einzelnen Buchstabenformen und im Ort der Bewegung – auf dem Papier durchgezogene Schriftspur oder Luftsprünge – liegen. Beim unverbundenen oder teilverbundenen Schreiben wird die dreidimensionale Ebene genutzt, um von einem Buchstaben zum nächsten zu gelangen, während in einer verbundenen Schrift auf dem Papier verbunden wird.

Die Ergebnisse der Automatisierungsvariablen und die Schreibgeschwindigkeit zeigen im ersten Erhebungszeitraum (Ende 2. Schuljahr) insgesamt eine Überlegenheit der Gruppe des einphasigen Schrifterwerbs. Da die verbundene Ausgangsschrift im zweiphasigen Schrifterwerb aber erst zu Beginn des zweiten Schuljahrs eingeführt wurde, bleibt für fundierte Aussagen abzuwarten, wie sich die Handschriften in den kommenden Schuljahren weiterentwickeln, wenn alle Kinder zunehmend Routine und Expertise ausbauen.

5 Schlussgedanke (A. Speck-Hamdan)

Wie aufgezeigt, gibt es in Europa verschiedene Wege des Handschrifterwerbs. Allen gemeinsam ist das Ziel einer flüssigen und leserlichen Schrift. Auf der Basis von Erfahrungen, teils auch empirisch, lässt sich sagen, dass dieses Ziel in der Tat auf verschiedenen Wegen erreichbar ist. Warum aber flammt die Diskussion über den besten Weg immer wieder auf? Möglicherweise hängt dies nicht nur mit traditionellen Gewohnheiten zusammen, die sicher eine große Rolle spielen, sondern auch mit der Priorisierung unterschiedlicher Aspekte der Schrift und des Schreibens.

Wird Schrift in erster Linie unter formaler Perspektive wahrgenommen, ergeben sich andere Anforderungen an den Erwerbsprozess als unter funktionaler Perspektive, die den Sinn des Verschriftens vor allem im Festhalten von Informationen oder Gedanken sieht. Dabei kommt die hohe Komplexität des Handschreibens ins Spiel: Es beruht auf dem reibungslosen und zeitlich exakt abgestimmten Ineinandergreifen von Kognition, Sprache und Motorik, welches so weit wie möglich automatisiert ablaufen sollte, um den hierarchiehöheren Teilprozessen des Schreibens ausreichend Kapazität zu überlassen. Komplizierte Bewegungsabläufe, die möglicherweise einen ästhetisch angenehmeren Eindruck erzeugen, stehen dem im Weg. Zudem soll die kommunikative Funktion des Schreibens nicht außer Acht gelassen werden: Das Geschriebene muss gut zu lesen, also leserlich sein. Die Leserlichkeit lässt sich an bestimmten Kriterien, wie z. B. an der eindeutigen Erkennbarkeit, festmachen, die Schreibbarkeit schließt eine möglichst günstige Bewegungsspur unter möglichst geringem Kraftaufwand ein.

Da stellt sich unweigerlich die Frage nach dem Verhältnis von Lesen und Schreiben, insbesondere in der Anfangsphase des Schriftspracherwerbs, und – damit zusammenhängend – auch die nach der für die beiden Prozesse günstigsten Schriftform. Unter funktionaler Perspektive ist es günstig, für die Anfangsphase eine Schriftform zu wählen, also die Druckschrift auch beim Schreiben. Um von

dort in eine flüssige und schnelle Bewegung zu kommen, welche für Schreibaufgaben im Bildungskontext unerlässlich ist, wird oft ein zweites, kursives Alphabet angeboten (zweiphasiger Erwerb); ein anderer, hier aufgezeigter Weg besteht darin, geeignete Impulse zum individuellen Finden einer bewegungsökonomischen Bewegungsspur zu geben (einphasiger Erwerb), was hohe Anforderungen an die didaktische Kompetenz der Lehrenden stellt.

Literatur

- Bara, F. & Morin, M.-F. (2013). Does the handwriting style learned in first grade determine the style used in the fourth and fifth grades and influence handwriting speed and quality? A comparison between French and Quebec children. *Psychology in Schools*, 50(6), 601–617. <https://doi.org/10.1002/pits.21691>
- Briem, G. (2008). *Handwriting repair: The italic approach*. <https://www.briem.net/free-books/handwriting-repair>
- Deutscher Blinden- und Sehbehindertenverband (Hrsg.) (o. J.). *leserlich.info: Leitfaden für inklusives Kommunikationsdesign*. <https://leserlich.info/>
- Graham, S. & Weintraub, N. (1996). A review of handwriting research: Progress and prospects from 1980 to 1994. *Educational Psychology Review*, 8(1), 7–87. <https://doi.org/10.1007/BF01761831>
- Hurschler Lichtsteiner, S. (2020). Differenzierende Beurteilung der Handschrift – ein Bestandteil der Schreibförderung. *Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis*, 3, 1–26. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.4333315>
- Hurschler Lichtsteiner, S. (2023). Übst du noch oder schreibst du schon? In: N. Kruse, V. Lemke, T. Steinhoff & A. Sturm (Hrsg.) *Schreibunterricht. Studien und Diskurse zum Verschriften und zum Vertexten*. Waxmann. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10454221>
- Jurt Betschart, J., Hurschler Lichtsteiner, S. & Henseler Lüthi, L. (2019). *Unterwegs zur persönlichen Handschrift. Lernprozesse gestalten mit der Deutschschweizer Basisschrift* (4. Aufl.). Lehrmittelverlag Luzern.
- Kent, S. C. & Wanzek, J. (2016). The relationship between component skills and writing quality and production across developmental levels: A meta-analysis of the last 25 years. *Review of Educational Research*, 86(2), 570–601. <https://doi.org/10.3102/0034654315619491>
- Mai, N. & Marquardt, C. (1995). *Schreibtraining in der neurologischen Rehabilitation*. Borgmann.
- Mesch, B., Barkow, I. & Wild, S. (2019). *Effekte der Handschrift auf die Leserlichkeit und Schreibkompetenz – Ein empirischer Vergleich zwischen Grundschrift, LA und VA*. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.
- Morin, M.-F., Lavoie, N. & Montesinos, I. (2012). The effects of manuscript, cursive or manuscript/cursive styles on writing development in grade 2. *Language and Literacy*, 14(1), 110–124. <https://doi.org/10.20360/G2153V>
- Odersky, E. (2018). *Handschrift und Automatisierung des Handschreibens. Eine Evaluation von Kinderschriften im 4. Schuljahr*. J. B. Metzler.
- Odersky, E., Speck-Hamdan, A., Lenzgeiger, B., Stark, M. & Lohrmann, K. (2023). Das Konstrukt der Verbundenheit und seine Bedeutung für das Handschreiben. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 16, 503–520. <https://doi.org/10.1007/s42278-023-00185-y>
- Odersky, E., Speck-Hamdan, A. & Stark, M. (2024). Automatisierung im Lesen und Schreiben: Studienergebnisse zu den hierarchieniedrigen schriftsprachlichen Kompetenzen im 4. Schuljahr. *Lernen und Lernstörungen*, 13(2), 75–88. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000437>
- Primarium (o. J.). *Primarium – Handwriting education in primary schools*. <https://primarium.info>

- Skar, G. B., Lei, P.-W., Graham, S., Aasen, A. J., Johansen, M. B. & Kvistad, A. H. (2022). Handwriting fluency and the quality of primary grade students' writing. *Reading and Writing*, 35, 509–538. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10185-y>
- Sturm, A. (2024). Hierarchieniedrige Schreibfähigkeiten und Schreibflüssigkeit: Ein mehrdeutiges Konstrukt. *Lernen und Lernstörungen*, 13(2), 63–74. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000436>
- Sturm, A., Nänny, R. & Wyss, S. (2017). Entwicklung hierarchieniedriger Schreibprozesse. In M. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben* (S. 84–104). Beltz Juventa.
- Weber, H. (2010). *Kursiv: Was die Typografie auszeichnet*. Niggli.
- Wicki, W. & Hurschler Lichtsteiner, S. (2014). Verbundene versus teilweise verbundene Schulschrift – Ergebnisse einer quasi-experimentellen Feldstudie. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)*, 85, 111–131.

Autor*innen

Falter, Francesca

ORCID: 0009-0008-5536-8562

Universität Regensburg, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für allgemeine Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Handschrift, Inklusion

francesca.falter@ur.de

Großmann, Gerhard

Selbstständiger Grafiker

Arbeitsschwerpunkte: Typografie und Schriftgestaltung, Grafikdesign,

Informationsarchitektur

gerhard.grossmann@yahoo.de

Hurschler Lichtsteiner, Sibylle

ORCID: 0000-0003-2133-7027

Pädagogische Hochschule Luzern, Dozentin am Institut für Fachdidaktik der Sprachen und Bildungslinguistik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schriftspracherwerb, Handschrift, Psychomotorik

sibylle.hurschler@phlu.ch

Nickel, Sven, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0001-6988-5191

Freie Universität Bozen, Professor für Schrifterwerb und Literalität

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Early Literacy Education

snickel@unibz.it

Odersky, Eva, Dr.

ORCID: 0009-0008-7827-0525

Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Forschungsrätin im Arbeitsbereich
Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Handschreiben, Schriftspracherwerb,
Übergänge

eva.odersky@ku.de

Rank, Astrid, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-2468-6129

Universität Regensburg, Inhaberin des Lehrstuhls für allgemeine Grundschul-
pädagogik und Grundschuldidaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Übergänge, Inklusion, Schriftspracherwerb,
Professionalisierung

astrid.rank@ur.de

Speck-Hamdan, Angelika, Prof. (i.R.) Dr.

Ludwig-Maximilians-Universität München, ehemalige Professorin für Grund-
schulpädagogik und -didaktik

Arbeitsschwerpunkte: Schriftspracherwerb, Übergänge, frühes Lernen, inter-
kulturelles Lernen

speck-hamdan@edu.lmu.de