

Stiefkind Handschrift

Maria-Anna Schulze Brüning

Erstveröffentlichung in „Schulmagazin 5-10“, Ausgabe 1/2020, S. 53-56

© 2020 Cornelsen Schulverlage GmbH

Die Schriftdidaktik schafft sich ab.

„Wir schreiben doch höchstens noch Einkaufszettel mit der Hand!“ Lehrerinnen und Lehrer wissen, dass diese weit verbreitete Ansicht die schulische Realität außer Acht lässt. Die Handschrift ist nach wie vor ein wichtiges Handwerkszeug der Schule, das eine vielschichtige Informationsverarbeitung sichert. Nur: immer mehr Schülerinnen und Schüler haben Handschriftprobleme und sind dadurch im Schulalltag benachteiligt. Welches sind die möglichen Ursachen dieser Entwicklung?

Handicap Handschrift

Unterrichtende an weiterführenden Schulen wundern sich seit Langem über die vielen Krakelschriften, die Korrekturen erschweren und manchmal sogar unmöglich machen. Diese Schriften werden aus der Leserperspektive als Zumutung und Ärgernis empfunden und führen meistens zu unausgesprochenen oder offenen Vorwürfen gegen den Schreiber. Es wird vorausgesetzt, dass die Kinder oder Jugendlichen doch schließlich eine Handschrift gelernt haben, und diese nur korrekt ausführen müssten, um leserlich zu schreiben. Den Betroffenen wird mangelnde Anstrengungsbereitschaft unterstellt oder im besten Falle ein feinmotorisches Handicap. Letzteres wird gern dem zunehmenden Bewegungsmangel und der übermäßigen Nutzung digitaler Medien zugeschrieben – eine scheinbar plausible, aber völlig unzureichende Erklärung.

Ausgespart werden nämlich die Bedingungen, unter denen die Handschrift erworben wurde. Eine Handschrift fällt ja nicht vom Himmel, und deshalb lohnt es zu fragen, wie sie denn erlernt wurde. Dass die Grundschuldidaktik sich in den letzten dreißig Jahren grundlegend verändert hat, ist an den weiterführenden Schulen kaum zur Kenntnis genommen worden. Wie auch? Seit der Abkopplung der Grundschulen von den Volksschulen nach dem Hamburger Bildungsabkommen von 1964 bildet der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I eine Zäsur, die auch die didaktische Ausrichtung betrifft. Grundschuldidaktik und die Fachdidaktiken weiterführender

Schulen haben sich unabhängig voneinander entwickelt und sind nicht aufeinander bezogen. Ein institutioneller Austausch der Schulformen ist nicht vorgesehen. Man scheint vielmehr davon auszugehen, dass es irrelevant ist, ob wesentliche Neuerungen aus dem Grundschulbereich in die weiterführenden Schulen vordringen. Als Beispiel sei hier die Vereinfachte Ausgangsschrift genannt. Seit den Neunzigerjahren wird sie an den Grundschulen unterrichtet und ihr spezielles Schriftbild sorgt noch heute oft für Verwunderung und Unverständnis an den weiterführenden Schulen. Dieser Schrifttyp ist zwar vom Hörensagen bekannt, nicht jedoch die Struktur dieser Schrift.

Aber nicht nur die Erscheinungsformen der Schrift haben sich verändert, auch der Stellenwert der Handschrift im Schriftspracherwerb. Noch in den Sechzigerjahren stand der korrekte Handschrifterwerb in der Schuleingangsphase an erster Stelle und wurde so intensiv betrieben, dass die Erstklässler bis zum Ende des ersten Halbjahres alle Buchstaben formgerecht schreiben konnten. Schwungübungen mit Schleifen, Girlanden und Arkaden bildeten die Grundlage für das Erlernen der Einzelbuchstaben, und das exakte Schreiben wurde im Fach „Schönschreiben“ geübt und sogar benotet. Das hat sich in der Folgezeit grundlegend geändert.

Handschriftüben im Verruf

Mit der 68-er-Bewegung setzte ein Kampf gegen Autorität und Herrschafts-

strukturen ein, der weitreichende Auswirkungen auf die Schule und somit auch auf Form und Inhalt des Schreibens in den Grundschulen haben sollte. Normen jeder Art wurden als Herrschaftsinstrumente identifiziert und werden es teilweise heute noch. Der Reformpädagoge Jürgen Reichen, dessen Impulse die Grundschuldidaktik maßgeblich beeinflussten, schrieb noch 2001, dass sich Macht dadurch manifestiere, dass sie Normen setzen kann und dass das gleichermaßen für die Schriftsprache gelte: „Rechtschreibung hat etwas mit Macht zu tun (...) Rechtschreibung ist unproduktives, totes Buchstabenwissen, das der Bürokratenmentalität Vorschub leistet.“ (Reichen 2001, S. 119). Was für die Rechtschreibung geltend gemacht wurde, betraf die Handschrift in viel stärkerem Maße. Der traditionelle Schreibunterricht und erst recht der „Schönschriftunterricht“ wurden zum Sinnbild für Anpassung und stumpfes Üben, für Disziplin und Drill. Und diese Assoziation hat sich bis heute gehalten.

Aber die Disziplin, die das Üben erfordert, war nicht die einzige Angriffsfläche, die die Handschrift bot. Der „herrschaftsfreie Diskurs“, wie ihn Habermas in seiner Theorie des kommunikativen Handelns definierte, führte in den Schulen zur „kommunikativen Wende“. Die sogenannte kommunikative Kompetenz wurde zum übergeordneten Lernziel in allen Bereichen. Die Handschrift fungierte in diesem Zusammenhang nur noch als Mittel zum Zweck, als reines Kommuni-

kationsmedium. Sie büßte ihren Eigenwert ein, denn Kommunikation gilt dann als gelungen, wenn Informationen erfolgreich übermittelt werden. Die äußere Form schien dabei drittartig zu sein. Der Begriff „Schönschrift“ wurde geradezu zum Schimpfwort, und der Schrift wurde das aberkannt, was allen anderen Dingen unserer Umgebung bis hin zum Wasserhahn zuerkannt wird: ein ästhetischer Anspruch. Fatal ist dabei, dass eine gleichmäßige Schrift nicht nur als ästhetisch empfunden wird, sondern auch leserlicher ist. Wird jedoch auf Gleichmäßigkeit der Schrift kein Wert gelegt, werden Handschriften unleserlicher und drohen an vielen Stellen zu entgleisen. Das Ergebnis sind allzu oft vernachlässigte Handschriften, die aber im Zuge der Neubewertung des Schreibens salonfähig geworden sind. Die Rechtfertigung: „Das kann man doch lesen!“ wird nicht nur von Schülerinnen und Schülern vorgebracht, sondern auch aus Grundschulkreisen. Gemeint ist dann oft, dass das Geschriebene doch im Prinzip entzifferbar sei. Und damit scheint der Kommunikationszweck erfüllt zu sein.

Handschrift im Spracherfahrungsansatz

Seit den Siebzigerjahren wird das Kind im Mittelpunkt des Kommunikationsprozesses gesehen und als Individuum, das sich ausdrücken möchte und das sein Lernen selbst bestimmt. Passé war damit nicht nur der viel gescholtene Frontalunterricht, sondern auch der Gleichschritt des Lernens. Die Individualisierung der Lernprozesse wurde eingeläutet und machte natürlich auch beim Schriftspracherwerb nicht halt. Als kleine didaktische Revolution beschreiben Hans Brügelmann (langjähriger Fachreferent für Qualitätsentwicklung im Grundschulverband) und Erika Brinkmann (stellvertretende Vorsitzende des Grundschulverbandes) die Entwicklung der Didaktik des Schriftspracherwerbs in den letzten 15 Jahren des 20. Jahrhunderts. Ihr Spracherfahrungsansatz geht davon aus, dass Kinder nur eine geeignete Lernumgebung brauchen, um sich die Schriftsprache eigenaktiv anzueignen, ähnlich wie sie auch das Sprechen gelernt haben. Von Anfang an soll die Schriftsprache selbständig als Kommunikationsmedium erprobt und genutzt werden. Ausgangspunkt dieses Ansatzes sind folgende Annahmen:

»1. Kinder sind schon schriftspracherfahren, wenn sie in die Schule kommen. Darum: Es gibt keinen Nullpunkt für den Unterricht – weder für die Einheiten (Buchstaben, Wörter) noch für die Tätigkeiten (Lesen, Schreiben).

2. Kinder sind kompetente Lerner und »Sinnsucher«. Darum muss der Unterricht wegkommen von einer Belehrung über Schrift hin zu ihrem persönlichen Gebrauch und zur aktiven Erkundung ihrer Logik.

3. Lernen ist kein Transport von Wissen, sondern eigenaktive Konstruktion.« (Brügelmann, Brinkmann, 1998, S. 92) Das Buch trägt den Titel: „Die Schrift erfinden“. Allerdings handelt es nicht von der Handschrift. Die Handschrift selbst wird mit keinem Wort als Problemfeld thematisiert, denn sie wird nicht mehr als Kulturtechnik gesehen, die einer systematischen Vermittlung bedarf. Vielmehr sollen die Kinder von Anfang an Buchstabenformen abmalen und erproben.

Der Spracherfahrungsansatz deckt sich weitgehend mit dem Konzept *Lesen durch Schreiben* des Schweizer Pädagogen Jürgen Reichen und ist landläufig eher bekannt unter dem Namen *Schreiben nach Gehör*. Schreibend sollen die Kinder die Schriftsprache erobern und „alle Wörter der Welt“ sofort schreiben (Reichen, S.28). Ermöglicht werden soll dies mit einer Anlauttabelle, die die Buchstabe-Laut-Zuordnung mit Abbildungen verdeutlicht. Gegenstände oder Tiere werden zusammen mit ihrem Anfangsbuchstaben abgebildet.

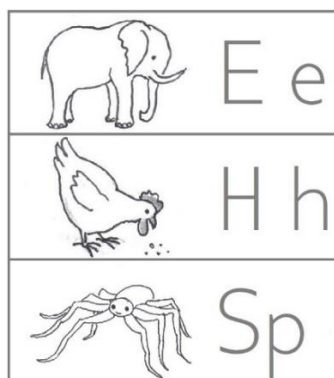


Abb. B1

Buchstabenbeispiele aus einer Anlauttabelle

Das Kind kann nun jedes beliebige Wort buchstabieren – sofern seine phonematische Bewusstheit dies erlaubt - und Laut für Laut den passenden Buchstaben in der Tabelle suchen. Dass eine zunehmende Zahl von Kindern die Herangehensweise des Lautschriftschreibens beibehält und kein Interesse an Groß- und

Kleinschreibung und Orthographie entwickelt, haben die Unterrichtenden weiterführender Schulen bemerkt, und auch von wissenschaftlicher Seite ist die Methode *Lesen durch Schreiben* ist nun stark in die Kritik geraten (vgl. Kuhl/Sendlmeier 2018). Aber nicht nur aus orthographischer Sicht ist das Arbeiten mit der Anlauttabelle problematisch. Da das Erlernen der Handschrift in diesem Konzept keine Rolle spielt, wurde übersehen, dass die Konfrontation mit 27 Kleinbuchstaben, 26 Großbuchstaben und etlichen Umlauten eine Überforderung darstellt und jeden systematischen Zugang zur Schrift verhindert.

Druckschrift als Erstschrift

Sollen Kinder von Anfang an mit allen Groß- und Kleinbuchstaben des Alphabets - ohne einen vorangehenden Schriftlehrgang - frei schreiben, ist klar, dass die Schreibschrift dafür nicht in Frage kommt. Zu differenziert sind die Verbindungen, die an der Schreiblinie oder am oberen Mittelband ausgeführt werden müssen. Die Methode *Lesen durch Schreiben* setzt somit die Druckschrift als Erstschrift voraus. Als weitere Argumente für die Druckschrift als Erstschrift wurden die Formklarheit der Schrift und daraus folgende Vorteile für das Lesenlernen genannt sowie eine angebliche Erleichterung des Schreibens. »Das anfängliche Schreibdrucken bietet die folgenden Vorzüge: – Es fällt Kindern wegen der einfachen Strukturelemente leicht und kann ohne Vorübungen begonnen werden, ...[...] Da Vorschulkinder in ihren Zeichnungen bereits die Elemente verwenden, aus denen die Großantiqua gebildet werden – nämlich gerade Linien und Bögen –, können Schwungübungen oder ein Schreibvorkurs entfallen.« (Valtin 1998, S. 67f.)

Zweierlei findet in der Annahme, Druckschrift sei ganz leicht zu erlernen, keine Berücksichtigung. Erstens sind die geometrischen Elemente der Druckschrift zwar leicht zu erkennen, aber nicht leicht zu schreiben. Die menschliche Bewegung ist eine fließende und nicht auf gerade Linien und Winkel ausgelegt. In der Druckschrift befinden sich zudem die Ansatzpunkte der Einzelbuchstaben nicht auf der haltgebenden Schreiblinie, sondern oberhalb von ihr und müssen je nach Art des Buchstabens sehr unterschiedlich gewählt und exakt gesetzt werden. Abb. B2



Besonders kompliziert sind zum Beispiel die Linksovale (c, a, d, g, o, q), die leicht unterhalb der oberen Mittelbandbegrenzung angesetzt und gegen die Schreibrichtung ausgeführt werden. Die Schwierigkeiten der Koordination der Druckschriftbuchstaben sind in vielen Handschriften in der Sekundarstufe I noch gut erkennbar. Der oben zitierte Rat, Schwung- und Koordinationsübungen beim Erlernen der Druckschrift entfallen zu lassen, wurde und wird in der Grundschulpraxis gern angenommen, denn so wird nicht nur Zeit und Arbeit gespart, sondern auch dem Ziel des erleichterten und spielerischen Lernens entsprochen.

Die zweite unterschätzte Hürde beim Erlernen der Druckschrift ist das Formverständnis der Kinder im Einschulungsalter. Im Alter von sechs Jahren haben Kinder nach Piaget (vgl. Piaget S. 60) noch nicht die Fähigkeit der operatorischen Koordinierung. Dieser Entwicklungssprung erfolgt in der Regel erst im Alter von sieben Jahren. Das heißt, die meisten Schulanfänger können eine Buchstabenform noch nicht als Ganzes erfassen, sondern nur durch Aneinanderfügen von Einzelteilen, durch Umfahren der Umrisse oder durch Liniendoppelungen nachvollziehen und begreifen. Ein a beispielsweise nehmen sie als Kringel mit einem Strich wahr. Und so, wie sie den Buchstaben sehen, schreiben sie ihn auch. Mit der korrekten Schreibweise der Druckbuchstaben sind also viele Kinder überfordert. Praxis in den Grundschulen ist es häufig, parallel zum freien Schreiben, die einzelnen Buchstaben nach und nach gezielt vorzustellen. Bis dahin haben sich jedoch häufig schon kindliche Formfindungen so verfestigt, dass eine Änderung Schreibweise nicht mehr akzeptiert wird.

Ungeliebte Schreibrift

Vor diesem Hintergrund ist auch die Einführung der Schreibrift kein leichtes Spiel. Die Kinder sollen nun die Buchstabenformen wieder ändern und Verbindungsstriche einfügen, wo vorher der Stift abgesetzt wurde. Dieses Umlernen ist schwieriger als ein Neulernen und führt keinesfalls geradewegs zu einer flüssigen Handschrift. Im Gegenteil. Bereits automatisierte, unwillkürliche Schreibprozesse werden wieder zu willkürlichen und absorbieren Aufmerksam-

keit.

Die Situation ist also nicht mehr vergleichbar mit der Zeit, als die Schreibrift noch Erstschrift war. Die Schreibrift wird „nachgereicht“, und zwar oft eher ungern und mit wenig Engagement. Vermittelt wird sie vorwiegend mit Selbstlernheften, die im Einklang mit dem Prinzip des selbständigen und selbstverantworteten Lernens stehen. Eigenständig Bearbeitetes ist allerdings oft fehlerhaft und die Korrektur fällt sehr schwer, wenn alle im individuellen Lerntempo unterschiedliche Fortschritte machen. Das Ergebnis ist nicht selten eine holprige Schreibrift mit einigen Schreibhindernissen. Bezeichnend war die Antwort eines Schülers auf die Frage, ob er denn überhaupt die Schreibrift gelernt habe: „Was meinen Sie mit gelernt? Ist gelernt auch, wenn man immer, wenn man schon fertig war, etwas im Schneckenheft machen musste?“

Vereinfachte Ausgangsschrift

Die Erleichterung des Schreibens steht seit Jahrzehnten im Fokus didaktischer Bemühungen. Wie gerufen kam da in den Siebzigerjahren die Vereinfachte Ausgangsschrift, die das Vereinfachungsversprechen ja schon im Namen trägt. Die Idee des Erfinders Heinrich Grünewald war, die Buchstabenverbindungen zu synchronisieren, das heißt, jeden Buchstaben so zu gestalten, dass er mit einem einfachen Verbindungsstrich endet, der dem nächsten Buchstaben einen Anschluss bietet. Im Bild des Schriftzuges ausgedrückt soll jeder Buchstabe wie ein Anhänger sein, der sich auf halber Höhe (dem Mittelband der Schrift) ganz einfach andocken lässt. Abb. B 3



Dass die Realität anders aussieht, weiß man seit Langem an den weiterführenden Schulen. Die völlige Umorientierung der Schrift von der Schreiblinie auf die Mittelnie führt keineswegs zu einer leserlichen Schrift, sondern zu einer Vielzahl von Problemen, die in dem Beitrag „Wie schreibst du denn?“ (S. in diesem Schulmagazin) aufgeführt sind. Jede vierte Schreibrift der Fünft- und Sechstklässler ist als Arbeitsmedium für die Schule kaum tauglich (Schulze Brüning 2011, S 371).

Die Vereinfachte Ausgangsschrift hat seit Beginn der Neunziger vor allem in

den alten Bundesländern einen Siegeszug in den Grundschulen angetreten. In Bayern war die Vereinfachte Ausgangsschrift bis vor drei Jahren sogar einzig zugelassene Schreibriftform. Dass die Vereinfachte Ausgangsschrift tatsächlich die bessere Schriftform ist, ist allerdings noch nicht einmal ansatzweise nachgewiesen. Untersuchungen zur Entwicklung des Schriftbildes von Kindern, die die Vereinfachte Ausgangsschrift schreiben, hat es schlicht nicht gegeben. Die einzigen Erhebungen zur Vereinfachten Ausgangsschrift stammen vom Erfinder Heinrich Grünewald selbst. Sie erfolgten auf sehr dünner Datenbasis und ihre Auswertung genügt wissenschaftlichen Ansprüchen nicht ansatzweise, wie Wilhelm Topsch nachweist. Er fragt: „Lassen sich schreibmotorische Vorteile der VA dadurch nachweisen, daß 36 Kinder zweimal den gleichen Satz in VA auf dem Skriptographen schreiben? Vier Wörter (Wir – malen – ein Auto): Reicht das wirklich aus?“ (Topsch, 1996, S.132) Die Beantwortung dieser Frage war nicht mehr von Interesse, als die Implementierung der Vereinfachten Ausgangsschrift bereits eine Eigendynamik entwickelt hatte. So schreibt Ute Andresen, Pädagogin und Autorin, dass die Vereinfachte Ausgangsschrift mit „viel Tamtam in Form von Fortschrittspropaganda“ in den Grundschulen eingeführt wurde (Andresen 2011).

Schreibrift auf dem Rückzug

Inzwischen schreibt nicht einmal mehr die Hälfte der Fünft- und Sechstklässler Schreibrift (Schulze Brüning, 2011). Die meisten sind wieder zu Ihrer Erstschrift, der Druckschrift, zurückgekehrt. Nachweislich hinterlässt die Erstschrift Spuren, die nicht mehr so ohne Weiteres zu überschreiben sind. Vor allem bei den Mädchen scheint die Automatisierung der Druckschrift so schnell voranzuschreiten, dass sie die Schreibrift viel seltener zu ihrer Handschrift machen als Jungen (vgl. Schulze Brüning 2017, S. 176). Dass die Schreibrift für viele ein kurzes, aber mitunter problembeladenes Intermezzo bleibt, hat aber nicht nur mit ihrem Status als Zweitschrift zu tun, sondern auch mit der geringen Intensität ihrer Vermittlung. Die Schreibrift ist eine Kulturtechnik, die einer systematischen Herangehensweise und des Übens bedarf, beides Prinzipien, die mit der modernen Pädagogik kollidieren. Ein dritter Grund für die Rückkehr zur

Druckschrift ist sicher auch in der Vereinfachten Ausgangsschrift zu suchen, die mit ihrer erhöhten Anzahl von Haltepunkten und Verbindungsproblemen nur selten zu einer geläufigen Handschrift wird.

Handschrift zum Experimentieren

Die drei heute üblichen Schreibschriften (Vereinfachte Ausgangsschrift, Lateinische Ausgangsschrift und Schulausgangsschrift) werden heute gern in einen Topf geworfen und zusammen für das Schriftdesaster verantwortlich gemacht, dessen Ausmaß zum Beispiel in der Umfrage des Deutschen Lehrerverbandes (2015) und des VBE (Verband Bildung und Erziehung, 2019) dokumentiert wird. Der Grundschulverband, der seinerzeit als Arbeitskreis Grundschule die Vereinfachte Ausgangsschrift durchgesetzt hat, erklärt nun kurzerhand alle verbundenen Schriften für zu kompliziert und fordert eine einheitliche Schrift für alle – eine scheinbar neue Schrift, die Grundschrift. Dabei handelt es sich um eine normale Druckschrift, bei der zehn Kleinbuchstaben mit einem kleinen Häkchen enden. Abb. B 4

a d h i k l m n t u

Die Häkchen sollen dazu animieren, die Linie weiterzuführen zum nächsten Buchstaben, um so zu einer teilverbundenen Schrift zu gelangen. Dieses Angebot ist aber bei der Großzahl der möglichen Verbindungen der 27 Kleinbuchstaben des Alphabets gar nicht nutzbar.

a b e d f s

bl fl sl rl pl

Abb. B5

Bleibt auch noch die Frage, was mit den 17 Buchstaben geschieht, die kein Häkchen haben. Erarbeitet werden sollen die Verbindungsmöglichkeiten nun in sogenannten Schriftgesprächen. Die Zeit, die früher zum gezielten Üben genutzt wurde, soll heute mit dem Reflektieren über Lesbarkeit und geläufige Schreibweise verbracht werden.

Kinder sollen ohne Umweg über Ausgangsschriften zu einer individuellen Schrift gelangen, die sie sich selbst erarbeiten. Die gegenwärtige Schriftkatastrophe, wie sie manchmal genannt wird, führt also nicht dazu, didaktische Prinzipien zu überdenken und die Handschrift

wie etwa das Klavierspielen oder Sportarten als Kulturtechnik zu betrachten. Vielmehr wird die Handschrift dem Experimentieren preisgegeben.

Die Implementierung der Grundschrift wurde inzwischen vom Grundschulverband breitflächig forciert, obwohl bezüglich der Flüssigkeit des Schreibens kein signifikanter Unterschied zu den anderen Ausgangsschriften festzustellen ist (vgl. Speck-Hamdan et al. 2016, S. 184 ff.). Und auch Brügelmann als Fachreferent des Verbandes muss zugeben, dass die Befunde nicht ausreichen, um die Grundschrift verpflichtend einzuführen (Brügelmann, 2015, S.3). Darüber, ob und inwieweit Buchstabenverbindungen überhaupt in den Handschriften der Probanden zu finden sind, gibt es noch keine Auskünfte. Es ist zu befürchten, dass die Schreibschrift lautlos verschwinden wird. Sie wird mit den zehn kleinen Häkchen der Grundschrift „abgehakt“.

Andresen, Ute: »Künstlich erzeugter Schriftenwarrarr«, taz vom 09. 02. 2011

Brügelmann, Hans, Von der Druckschrift zur persönlichen Handschrift, 14. 06. 2015

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

Brügelmann, Hans/Brinkmann, Erika: *Die Schrift erfinden*, Libelle Verlag, Konstanz 1998

Deutscher Lehrerverband, 01.04.2015: <https://www.lehrerverband.de/probleme-handschrift-schule/>

Kuhl, Tobias/ Sendlmeier, Una M.: Der Verlauf des Rechtschreib-Lernens – drei Didaktiken und ihre Auswirkungen auf die Orthographie und Motivation in der Grundschule, Abstract:

<https://www.psychologie.uni-bonn.de/de/abteilungen/entwicklungs-und-paedagogische-psychologie/mitarbeiterinnen-und-mitarbeiter/m.sc.-tobias-kuhl-1/poster-dortmunder-symposium-04.-05.07.2018>

Piaget, Jean/ Inhelder, Bärbel u.a.: „Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde“, Klett, Stuttgart 1975

Reichen, Jürgen: *Hannah hat Kino im Kopf, Die Reichenmethode* LESEN

DURCH SCHREIBEN *und ihre Hintergründe für Lehrerinnen, Studierende und Eltern*, Heinevetter Verlag Hamburg, 2001

Schulze Brüning, Maria-Anna: »Handschriften in der Sekundarstufe I«, in: Die Deutsche Schule, Hrsg.: GEW im DGB, Heft 4/2011, S. 362–S. 378

Schulze Brüning, Maria-Anna: „Wer nicht schreibt, bleibt dumm – Warum unsere Kinder ohne Handschrift das Denken verlernen“, Piper, München/Berlin 2017

Speck-Hamdan, Angelika/Falman, Peter/Heß, Stefan/Odersky, Eva/ Rüb, Angelika: »Zur Bedeutung der graphomotorischen Prozesse beim Schreiben(lernen)«, in: K. Liebers et al. (Hrsg.), *Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung*, Jahrbuch Grundschulforschung 2016, DOI 10.1007/978-3-658-11944-7_30, © Springer Fachmedien Wiesbaden 2016

Topsch, Wilhelm: „Das Ende einer Legende – Die vereinfachte Ausgangsschrift auf dem Prüfstand“, Auer Verlag, Donauwörth 1996

Valtin, Renate: »Erwerb und Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen aus grundschulpädagogischer Sicht«, in: Huber, Kegel, Speck-Hamdan (Hrsg.) *Einblicke in den Schriftspracherwerb*, Westermann Braunschweig 1998

Abbildungen: Privatbesitz von Maria-Anna Schulze Brüning