

ide

informationen zur deutschdidaktik  
Zeitschrift für den Deutschunterricht  
in Wissenschaft und Schule

# Schrift und Schriftlichkeit

Herausgegeben von  
Helen Bito, Ursula Esterl und Elisabeth Schabus-Kant

Heft 1-2020  
44. Jahrgang

---

## Editorial

HELEN BITO, URSULA ESTERL, ELISABETH SCHABUS-KANT: Schrift und Schriftlichkeit – eine Spurensuche .....	5
--	---

## Außer der Reihe

SONJA KURI: Die Technik nutzen. Das Schreiben fördern mit WRILAB2.....	122
--	-----

## Magazin

WERNER WINTERSTEINER: Nachruf Roland Fischer .....	126
<i>ide empfiehlt</i> ELISABETH SCHABUS-KANT: Simon Singh ( <sup>15</sup> 2019): <i>Geheime Botschaften</i>   Bodo Hell (2015): <i>Stadtschrift</i> .....	127
<i>Neu im Regal</i> .....	130

**Interdisziplinäre Annäherung an Schrift und Schriftlichkeit**

PETER ERNST: Die beste aller Schriften?  
 Grundsätzliche Überlegungen zu Schrift und Schreiben ..... 8

ELMAR LENHART: Hand – Maschinen – Schreiben ..... 21

CHRISTIAN MARQUARDT, KARL SÖHL:  
 Schriffterwerb und Bedeutung der Schreibschrift ..... 33

**Schriffterwerb und Schreiben an den schulischen Institutionen im Wandel**

MARIA DIPPELREITER: Bravo, österreichische Schulschrift! ..... 44

KONSTANZE EDTSTADLER: Anfänglicher Schriffterwerb  
 – didaktisch und praktisch ..... 51

JUTTA RANSMAYR: Eine Frage des Schreibmediums.  
 Deutschmatura mit dem Stift oder am Computer schreiben? ..... 61

**Schrift als Querschnittsmaterie**

DORIS MOSER: Christine Lavant?! Auf Spurensuche im Literaturarchiv .... 71

ANJA WILDEMANN, BARBARA HOCH: Heute schon Malayalam gelesen?  
 Schriftsysteme im Unterricht in mehrsprachigen Lerngruppen  
 thematisieren ..... 86

ANDREA BRAIT, CORNELIA SOMMER-HUBATSCHKE: Die Geschichte  
 der Schrift. Ein fächerübergreifender Stationenbetrieb ..... 97

HELEN BITO, JULIA BITO: Buchstabenpartituren.  
 Das Gesicht der Wörter: Visuelle Poesie – Unterrichtsbeispiele für einen  
 produktionsorientierten Lyrikunterricht in der Sekundarstufe II. .... 104

**Service**

MARA RADER: Schrift und Schriftlichkeit.  
 Bibliographische Hinweise ..... 115

**Online**

ELISABETH SCHABUS-KANT: Nicht nur in Stein gemeißelt.  
 Schrift als Querschnittsmaterie

SONJA VUCSINA: »Eine Geschichte für alle, die Wichtigeres zu tun haben«.  
 Sprach- und Schriftspuren in Bilderbüchern

*»Schrift und Schriftlichkeit« in anderen ide-Heften*

ide 3-2018	Die Sichtbarkeit (in) der Literatur
ide 2-2018	Textmuster und Textsorten
ide 4-2016	New Literacies
ide 3-2013	Identitäten
ide 1-2013	Literale Praxis
ide 1-2007	Kultur des Schreibens

*Das nächste ide-Heft*

ide 2-2020	Videospiele <i>erscheint im Juni 2020</i>
------------	--

*Vorschau*

ide 3-2020	Märchen
ide 4-2020	Spracherwerb und Sprachenlernen

<https://ide.aau.at>

Besuchen Sie die *ide*-Webseite! Sie finden dort den Inhalt aller *ide*-Hefte seit 1988 sowie »Kostproben« aus den letzten Heften. Sie können die *ide* auch online bestellen.

[www.aau.at/germanistik/fachdidaktik](http://www.aau.at/germanistik/fachdidaktik)

Besuchen Sie auch die Webseite des Instituts für Germanistik<sup>AECC</sup>,  
Abteilung für Fachdidaktik an der Universität Klagenfurt:  
Informationen, Ansätze, Orientierungen.

# Schrift und Schriftlichkeit – eine Spurensuche

## Schrift ...

Welche Bedeutung hat das Schreiben mit der Hand im Zeitalter der omnipräsenten Digitalisierung? Sollen sich Schüler und Schülerinnen heute wirklich noch mit dem mit einiger Mühe und einem doch beträchtlichen Zeitaufwand verbundenen Erlernen einer Schreibschrift »quälen«, wenn sie ja doch mit zunehmendem Alter auf das Schreiben am PC oder Smartphone umsteigen (müssen)?

Diese und ähnliche Fragen sowie die – immer wieder diskutierten – Ankündigungen, künftig auf das Lehren und Lernen der verbundenen Schreibschrift, wie es beispielsweise in Finnland seit 2016 bereits der Fall ist, zu verzichten, waren der Impuls für dieses Heft. Mit Blick auf die Anforderungen des späteren Berufslebens wird auf die Notwendigkeit des Beherrschens des Tastaturschreibens verwiesen, dem halten Experten wie Christian Marquardt die Bedeutung motorischer Fähigkeiten für die Entwicklung kognitiver und koordinativer Fähigkeiten entgegen. Fähigkeiten, an denen es vielen Kindern beim Eintritt in die Schule bereits mangeln würde, wie vielerorts beklagt wird. Beleuchtet werden sollen daher die Schwierigkeiten, aber

auch die Vorteile, die das Erlernen der Schreibschrift mit sich bringt, um daraus mögliche Lösungsansätze, die einen zeitgemäßen Zugang zum Schrifterwerb eröffnen, abzuleiten. – Ein wichtiger Ausgangspunkt, der rasch zu weiteren Überlegungen führt.

## ... und Schriftlichkeit

Eine umfassende Auseinandersetzung mit Schriftlichkeit, verstanden als »schriftliche Form, schriftliche Fixierung« (DUDEN) von Sprache in all ihren Erscheinungsformen und Verwendungsmöglichkeiten, ist Ziel dieses *ide*-Heftes. Dafür nähern wir uns dem Thema aus unterschiedlichen Perspektiven, um Einblicke in die schriftliche Fixierung von Sprache, aber auch in einige ihrer Anwendungsbereiche zu erhalten, wohl wissend, dass dafür vieles außer Acht gelassen werden muss – wie beispielsweise der große Bereich des Schreibens, verstanden als schriftliche Kommunikation, oder auch die zahlreichen Möglichkeiten der Gestaltung von geschriebenen Texten im digitalen Zeitalter.

Die Experten und Expertinnen aus Wissenschaft und Unterrichtspraxis bieten in ihren Beiträgen zahlreiche Einblicke in grundlegende Überlegungen zur Schrift, ihren Verwendungsweisen und Funktionen und nähern sich dem Thema aus unterschiedlichen Perspektiven. Beleuchtet werden die Zusammenhänge der Geschichte von Sprache(n), Schriften und Schriftarten, Schriftlichkeit in historischer, sprachwissenschaftlicher und (kultur-)politischer Dimension sowie Schreiben und Schrift als Kulturtechnik. Darüber hinaus werden auch Einblicke in verschie-

dene Bereiche geboten, in denen Schrift weit über die Vermittlung des Schreibens in der Schule hinausgehend interessante Verbindungen mit anderen Fachrichtungen eingeht. Theorie und Praxis werden dabei immer in Verbindung zueinander gedacht, die Inhalte der Beiträge sollen zur vertieften Auseinandersetzung mit dem Thema anregen und Impulse für weitere Erkundungen im Klassenzimmer bieten.

### Die Beiträge im Einzelnen

Im ersten Teil erfolgt eine interdisziplinäre Annäherung an Schrift und Schriftlichkeit. Einleitend zeigt *Peter Ernst* auf, wie sich Schriften entwickelt haben (Bild-, Wort-, Silben- und Alphabetschriften) und wie sie funktionieren. Die komplexen Anforderungen einer Alphabetschrift legt er daran anschließend am Beispiel des Deutschen dar. Aus kulturwissenschaftlicher Perspektive nähert sich *Elmar Lenhart* dem Thema, wobei er insbesondere die beiden großen historischen medialen Umbrüche der Antike (vom gesprochenen zum geschriebenen Wort) und der Neuzeit (von der Handschrift zur Schriftproduktion mit Hilfe von Maschinen) in den Blick nimmt. *Christian Marquardt* und *Karl Söhl* beschäftigen sich mit verschiedenen Aspekten der Diskussion rund ums Erlernen der Handschrift, dabei werden Stolperfallen aufgezeigt, Lernfelder identifiziert und Lösungsmöglichkeiten vorgestellt.

Den Wandel von Schrifterwerb und Schreiben an schulischen Institutionen beleuchten die Beiträge im zweiten Teil – mit besonderer Berücksichti-

gung einer spezifisch österreichischen Perspektive. *Maria Dippelreiter* präsentiert in ihrem Beitrag Überlegungen zur passenden Schriftart beim Erstschriftunterricht und diskutiert Vor- und Nachteile von Druck- und Schreibrift anhand der österreichischen Schulschrift. Ebenfalls mit dem anfänglichen Schrifterwerb, insbesondere mit dem verbundenen Buchstabenerwerb, beschäftigt sich *Konstanze Edtstadler*. Mit dem Fibelunterricht und dem Lesen und Schreiben durch Buchstabentabellen werden zwei unterschiedliche Konzepte vorgestellt, die aus didaktischer und praktischer Perspektive betrachtet werden. Die Ausführungen werden mit einem Blick in die Praxis von drei Volksschullehrerinnen vertieft. Die Auswirkungen der Wahl des Schreibmediums (Stift oder Computer) auf das Schreiben einer umfassenden schriftlichen Arbeit wie der Deutschmatura untersucht *Jutta Ransmayr*. Sie präsentiert eine korpuslinguistische Studie, bei der vor allem die Rechtschreib- und Interpunktionsleistungen der Maturanten und Maturantinnen sowie die lehrerseitige Beurteilung in den Blick genommen wurden.

Die Brücke zur Unterrichtspraxis schlagen die Beiträge im dritten und letzten Teil des Heftes. Die Autorinnen beleuchten unterschiedliche Lebens- und Lernräume, die von Schrift(lichkeit) geprägt sind. Den Anfang macht *Doris Moser*, die sich auf Spurensuche ins Literaturarchiv begibt. Am Beispiel des literarischen Nachlasses der österreichischen Autorin Christine Lavant zeigt sie auf, was sich mit ein wenig detektivischem Gespür in Handschriften entdecken lässt. Möglichkeiten, gesell-

schaftliche und individuelle Mehrsprachigkeit stärker in den Fokus schulischer Aufmerksamkeit zu rücken, stellen *Anja Wildemann* und *Barbara Hoch* vor. Dabei wenden sie die Methode des Linguistic Landscaping an und folgen den Spuren der Schrift durch die Straßen der Stadt. Sie demonstrieren, wie unterschiedliche Schriftsysteme im öffentlichen Raum, aber auch in (kinder-)literarischen Texten wahrgenommen und zum Thema des Unterrichts gemacht werden können. *Andrea Brait* und *Cornelia Sommer-Hubatschke* spüren der »Geschichte der Schrift« nach und bieten in einem fächerübergreifenden (Deutsch und Geschichte) Stationenbetrieb konkrete Beispiele, um sich der Entstehung und dem Wandel von Schrift(en) zu nähern. Die Ausführungen werden durch Arbeitsblätter, die über unsere Website (<https://ide.aau.at/>) frei zugänglich sind, vertieft. *Helen* und *Julia Bito* regen zum produktiven Umgang mit Visueller Lyrik für die Sekundarstufe II an und laden zum Spielen und Experimentieren mit Sprache und Schrift ein.

Vertieft werden die praxisbezogenen Anregungen durch zwei weitere Texte, die über unsere Website frei zugänglich sind. *Sonja Vucsina* folgt Sprach- und Schriftspuren in Bilderbüchern (nicht nur für Kinder in der Volksschule) und macht sich auf die Suche nach der verborgenen Bedeutung von Buchstaben und Zahlen. Wie »Schrift als Querschnittsmaterie« Möglichkeiten »für Entdeckungen, Beobachtungen, Vergleiche, Innovationen, Analyse, Recherche, Kreativität und Gesellschaftskritik« bieten und wie dies Thema des

Unterrichts werden könnte, legt *Elisabeth Schabus-Kant* anhand zahlreicher Beispiele anschaulich dar.

Im Service- und Magazinteil versammelt *Mara Rader* in einer umfassenden Bibliographie zahlreiche weiterführende Publikationen rund um Schrift und Schriftlichkeit. »Außer der Reihe«, aber doch mit deutlichem Bezug zur Schriftlichkeit präsentiert *Sonja Kuri* die Lern-Plattform WRILAB2, die aus dem gleichnamigen EU-Projekt zur Förderung der Schreibkompetenz von L2-Lernenden in vier europäischen Sprachen (Deutsch, Italienisch, Slowenisch und Tschechisch) entstanden ist. Abschließend werden von *Elisabeth Schabus-Kant* bewährte und von *Ursula Esterl* neuere Publikationen vorgestellt.

Wir wünschen eine erhellende Lektüre auf den Spuren von Schrift und Schriftlichkeit.

HELEN BITO, URSULA ESTERL  
und ELISABETH SCHABUS-KANT

---

HELEN BITO ist BHS-Lehrerin an den Tourismusschulen Modul in Wien und Deutschdidaktikerin am Institut für Germanistik der Universität Wien. E-Mail: [helen.bito@univie.ac.at](mailto:helen.bito@univie.ac.at)

URSULA ESTERL ist Mitarbeiterin am Institut für Germanistik<sup>AECC</sup> an der Universität Klagenfurt. Arbeitsschwerpunkte: Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Mehrsprachigkeit, Schreibdidaktik. E-Mail: [ursula.esterl@aau.at](mailto:ursula.esterl@aau.at)

ELISABETH SCHABUS-KANT ist Vertragsassistentin am Institut für Germanistik der Universität Wien und unterrichtet Deutsch, Englisch und DaZ/DaF an einer AHS. E-Mail: [elisabeth.schabus-kant@univie.ac.at](mailto:elisabeth.schabus-kant@univie.ac.at)

Peter Ernst

# Die beste aller Schriften?

## Grundsätzliche Überlegungen zu Schrift und Schreiben

**S**chrift hat die Funktion, gesprochene Sprache zu fixieren und damit zeitliche und räumliche Grenzen zu überwinden. Aber wie diese Fixierung genau bewerkstelligt wird, kann nicht so einfach beantwortet werden. Von vielerlei Faktoren hängen Art und Verwendungsweise ab, neben sprachexternen wie Traditionen und politischen/national(istisch)en Einstellungen sind es vor allem auch sprachinterne wie Sprachstruktur und Verschriftungsprinzipien. Bei VerwenderInnen einer Alphabetschrift entsteht oft der Eindruck, dass »ihre Schrift« die gesprochene Sprache am »genauesten« wiedergibt und damit die beste aller möglichen Schreibarten darstellt. Der Beitrag soll daher allgemein die prinzipiellen Möglichkeiten aufzeigen, wie Schriften funktionieren (Bild-, Wort-, Silben- und Alphabetschriften), und dann die komplexen Gesetze einer Alphabetschrift sowie ihrer Formulierung am Beispiel des Deutschen darlegen.

---

Die Graphematik (auch Graphemik) geht ganz allgemein der Frage nach, wie gesprochene Sprache fixiert wird. Im Mittelpunkt steht dabei die Ermittlung graphischer Grundeinheiten und ihrer Funktion im Schriftsystem. Die Orthografie ist nur ein Ausschnitt daraus, wenn auch vielleicht der bekannteste. Die Graphematik des Deutschen wurde, etwa im Vergleich zu Phonetik und Phonologie, bisher weniger gut erforscht. Das mag Gründe in der germanistischen Forschungsgeschichte

haben, da der klassische Strukturalismus Schrift lediglich als Abbildungssystem gesprochener Sprache gesehen hat; sie wäre demnach ein sekundäres System, das keine weitere Beachtung durch die Sprachwissenschaft verdient. So stritten die strengen Strukturalisten (z. B. Leonard Bloomfield, 1887–1949) der Schrift gar den Status einer linguistischen Entität ab.

Das ist aber nur die halbe Wahrheit. Schrift wird heute sehr wohl als eigenständige sprachliche Ebene betrachtet, die in Wechselwirkung mit der gesprochenen Sprache steht. Der Grundsatz »Schreib, wie du sprichst« wurde in der Frühen Neuzeit zum heutigen Gegenteil »Sprich, wie du schreibst« verkehrt. Der Grund dafür ist die Etablierung einer in großen Teilen des deutschen Sprachraums gebräuchlichen Schriftsprache etwa ab der Mitte des 17. Jahrhunderts (wohl nicht zufälligerweise nach dem Ende des Dreißigjährigen Krieges). Die Hoffnung, dass sich im Laufe der Zeit eine im gesamten deutschen Sprachraum einheitliche Standardsprache in Laut und Schrift entwickeln würde, hat sich allerdings bis heute nicht erfüllt: Dies bleibt eine Idealvorstellung, man geht derzeit von mindestens elf gleichwertigen Standardsprachen im Deutschen aus (vgl. Ammon u. a. 2004, S. XXXIV, XLIII). Auch der Eindruck, dass wenigstens die deutsche Orthografie (der einzige Bereich, in dem es eine Normierung gibt) Einheitlichkeit aufwiese, hält bei näherer Betrachtung nicht stand: man vergleiche die Regelung in der Schweiz, in der es kein <ß> gibt: <Masse>, <reissen>, <ausser> etc.

Insgesamt birgt das Thema geschriebene Sprache und Schrift im Allgemeinen sowie für das Deutsche im Besonderen reizvolle Aspekte, über die es sich im Unterricht zu reflektieren lohnt.

## 1. Allgemeine Grundlagen

Ein beliebtes, wenn auch ungeeignetes Gedankenexperiment zur Veranschaulichung der Bedeutung von Schrift besteht darin, sich den Alltag ohne Schrift vorzustellen: also keine Straßenschilder, Geschäftsnamen, Wegweiser, Zeitungsstände, Beschriftungen an öffentlichen Verkehrsmitteln und dergleichen. Das auf diese Weise gewonnene Bild entspräche aber in keiner Weise möglichen Realitäten, denn ohne Entwicklung einer Schrift wäre unsere Gesellschaft eine ganz andere, und es gäbe womöglich gar keinen öffentlichen Verkehr u. a. m. Schrift ist nicht einfach ein »Zusatz« in unserem Leben, den man ein- oder ausschalten kann, sondern sie bildet die Basis für die Entwicklung und das Zusammenleben von Menschen. Wir erlernen im Kindesalter Lesen und Schreiben als Grundfertigkeiten.

Schriftlose, teil- und vollverschriftete Kulturen verhalten sich jeweils unterschiedlich, und es ist schwer vorherzusagen, in welche Richtung die Entwicklung verläuft oder in einer anderen Lage verlaufen wäre. Orientieren kann man sich nur an allgemeinen anthropologischen Vergleichen. So lassen sich etwa folgende Aussagen tätigen:

- Schriften sind autochthon an verschiedenen Orten und zu verschiedenen Zeiten mehrfach und unabhängig voneinander entstanden (die Monogenese-Theorie gilt mittlerweile als veraltet).

- Voraussetzung für die Entstehung von Schrift ist eine komplexe Zivilisation. Man kann sich leicht vorstellen, dass ein gewisser Grad an Komplexität im Zusammenleben von Menschen ein Mittel zur Verständigung verlangt, das zeitliche und örtliche Diskrepanzen überwinden kann.
- Daraus folgt, dass Schrift aus der Notwendigkeit heraus entstanden ist, das Zusammenleben einer großen Menschenanzahl organisieren zu müssen. Damit steht die Praxisbezogenheit im Vordergrund, und tatsächlich notieren erste Schriftbelege Dokumente zu Verwaltung und Handel; Schönegeistiges wird erst deutlich später aufgeschrieben.
- Die Entstehung von Schrift bedeutet einen grundlegenden Medienwandel von reiner Audition zur Visualität. In diesem Prozess wurden historische Schriften oft als fertiges Produkt wahrgenommen, das so großartige Vorteile bringt, dass es nur von Gott oder den Göttern stammen kann: den Ägyptern brachte Toth die Hieroglyphen, den Germanen Odin die Runen, den jüdischen Stämmen Gott die Schrifttafeln (die er in erster Fassung zudem selbst geschrieben hatte).

Die Grundfunktion von Schrift stellt demnach die Fixierung gesprochener Sprache zur Konservierung und Überwindung von zeitlichen und räumlichen Distanzen dar. Was aber wird wie fixiert? Die folgenden Zeilen sollen keine Schriftgeschichte im eigentlichen Sinn sein, sondern nur die prinzipiellen Möglichkeiten schriftlicher Fixierung aufzeigen.

## 2. Zur Schriftentwicklung

Die nächstliegende Methode schriftlicher Darstellung von Gesprochenem wäre wohl, Gegenstände, die uns umgeben, in einfachen Zeichnungen, sogenannten »Piktogrammen«, zu fassen, etwa  für ein Buch oder  für eine Uhr. Solche Zeichnungen sind auch ohne spezifische Verbindung zu einer Einzelsprache allgemein verständlich. Dem stehen die bekannten Nachteile entgegen, etwa dass Abstraktes und syntaktische Strukturen nur schwer oder gar nicht abgebildet werden können. Könnte ein Auge mit einer Träne noch als »Weinen« und zwei ausschreitende Beine als »Gehen« verstanden werden, so tut man sich mit Ausdrücken wie *dass, damit, ob* oder auch *größer als, nicht so ... wie* schwer. Bilderschriften sind daher genau genommen keine Schrift, sondern Vorstufen dazu.

Ein weiterer Schritt ist die Übertragung von Bildzeichen von Konkretem auf Abstraktes. So kann das Zeichen  für »Sonne« stehen. Zugleich kann aber auch die Sonne, da sie in vielen Religionen für das höchste Wesen steht, die höchste Gottheit oder überhaupt »Gott« bedeuten. Damit ist aus der Bilderschrift eine »Symbol-schrift« oder auch »Ideenschrift« geworden, das Piktogramm wurde zum »Ideogramm«. Dazu ist aber eine Übereinkunft zwischen den Schreibenden und Lesenden notwendig, denn einem Betrachter, der diese Symbolbedeutung nicht (mehr) kennt, wird sich die Bedeutung »Gott« nicht von selbst erschließen. Es ist verständlich, dass die Grenzen zwischen reiner Bilderschrift und Symbolschrift (Ideenschrift) nur selten genau zu ziehen sind, da wir, besonders von alten Kulturen, die

möglichen Begriffe, für die das Symbol steht, nicht mehr kennen. Die Ideenschrift ist dadurch gekennzeichnet, dass die graphischen Zeichen keine Verbindung zur lautlichen Seite der Sprache aufweisen, sondern nur zur inhaltlichen Seite oder zum Gedanken. Sobald sich das Zeichen auf ein Wort bezieht, liegen ein Logogramm und eine Wortschrift (Logographie) vor.

Die Beziehung kann sich auf den Wortinhalt (die Bedeutung), aber auch auf die Aussprache des Wortes beziehen (also ☼ für »Sonne« oder [ˈzɔnə]). Diese dem System geschuldete Mehrdeutigkeit führt in der Literatur zu unterschiedlicher Auffassung von Logographie:

[...] Schrifttyp, dessen dominante Bezugsebene im Sprachsystem das Lexikon ist [...]. L[ogogramme] sind im Prinzip einzelsprachenunabhängig, da ihre Elemente auf lexikal. Bedeutungen, nicht auf Lautformen von Wörtern referieren. (Glück/Rödel 2016, S. 408)

gegenüber

Verschriftung der Bedeutung einzelner sprachlicher Ausdrücke durch graphische Zeichen (sogen. »Logogramme«), wobei im Unterschied zu Ideographie und Piktographie jedem Zeichen eine konstante Zahl phonemischer Komplexe (im Idealfall genau ein Komplex) zugeordnet ist. (Bußmann 2008, S. 414)

Es empfiehlt sich daher, auch wenn diese in der Linguistik keine gängigen Begriffe sind, zwischen »Wortbildschrift« und »Wortlautschrift« zu unterscheiden: Wortbildschriften sind graphische Zeichen, die nicht mit einer Lautung gekoppelt sind, also in unterschiedlichen Sprachen unterschiedlich ausgesprochen werden: <4> dt. *vier*, engl. *four*, französ. *quatre*, ital. *quattro* usw. Bei Wortlautschriften wird nicht nur die Wortbedeutung, sondern auch die Lautung ausgedrückt: ⌚ meint nicht nur die Bedeutung »Uhr«, sondern auch die Lautung [u:ɐ]. Das bekannteste Beispiel für eine Wortschrift ist das Chinesische (die Han-Schrift).

Damit ist die »letzte« Stufe der Schriftentwicklung erreicht, auf der das Schriftzeichen für die Lautung eines Wortes, einer Silbe oder eines Lautes steht, eben ⌚ für [u:ɐ]. In allen Sprachen existieren gleichlautende (homonyme) Wörter oder Silben, die verschiedene Bedeutungen tragen. Die Entstehung dieser Homonyme kann historisch bedingt oder auch rein zufällig sein. ⌚ könnte also als <Ur-> oder <Uhr> aufgefasst werden. Eine solche Verwendung wird als »Rebus« bezeichnet, die nichts anderes als eine Übertragung der Lautung und des damit verbundenen Schriftzeichens auf weitere Bedeutungen darstellt. Es könnte also ⌚☼ für »Urlaub« geschrieben werden.

Zugleich ist die Verschriftlichung ein Beispiel für eine Silbenschrift, bei der für eine Silbe ein einzelnes Zeichen verwendet wird. Wissenschaftsgeschichtlich wird erst eine Silbenschrift als Vollschrift bezeichnet: Eine Schrift in unserem Sinn wird erst erreicht, wenn die Bezeichnung von Worteinheiten zu Silben- oder Laut-einheiten übergeht. Dieser Vorgang ist dadurch möglich geworden, dass die Zeichengebung von »realen« Dingen auf Lautkomplexe übergegangen ist. Man könnte das Deutsche zwar prinzipiell mit einer Silbenschrift notieren, sie würde aber sehr kompliziert ausfallen, da die Silbenstruktur im Deutschen komplexer als

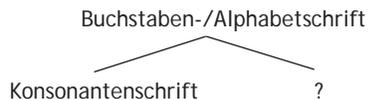
in anderen Sprachen ist. Man vergleiche nur die unterschiedlichen Sprechsilben in wurzelverwandten Wörtern wie

*Re-gen/reg-nen*

*Dach/Dä-cher*

oder einen komplexen Silbenaufbau wie in *Strickstrumpf*. (Das hängt mit der Entwicklung des Deutschen von einer Silbensprache zu einer Wortsprache ab dem Frühneuhochdeutschen zusammen.) Das Italienische etwa weist wie alle romanischen Sprachen viel mehr offene Silben auf als das Deutsche (vgl. *do, re, mi, fa, so, la*) und wäre deshalb mit einer Silbenschrift viel besser darstellbar. Einen Idealfall für eine Silbenschrift stellt etwa das Japanische in seiner »alten Aussprache« dar, das nur Silben vom Typ Konsonant + Vokal oder nur Vokal allein kannte.

Eine Schrift, in der einzelne Zeichen für einzelne Laute oder auch Lautkombinationen gesetzt werden, wird als »Buchstabenschrift« oder »Alphabetschrift« bezeichnet. Charakteristisch dafür ist die »phonographische Schreibweise von Einzellauten« (Haarmann 1991, S. 280), also nicht mehr von Silben oder Wörtern. Aber auch hier existieren verschiedene Arten. Die historisch älteren im orientalischen Kulturkreis sind die Konsonantenschriften (»Abjad-Schrift«), bei denen, wie der Namen schon sagt, nur die konsonantischen Phoneme notiert werden, die vokalischen aber nicht; sie müssen aus dem Kontext erschlossen werden. Auf das Deutsche übertragen würde »Helm« demnach <Hlm> geschrieben werden, das aber ebenso für »Halm« stehen kann. Wenn es sich nicht um ein singular kommuniziertes Wort handelt, kann die Bedeutung durch den Kontext deutlich werden. Konsonantenschriften nutzen die schriftliche Redundanz stärker als Alphabetschriften mit Vokalbezeichnungen. Als historisch erste Schrift dieser Art ist die griechische belegt, die über das Etruskische dem Lateinischen vermittelt wurde. Analog zum Terminus »Konsonantenschrift« existiert aber kein gleichwertiger für »Alphabetschrift nur mit Vokalen«:



Schrift wird heute aufgefasst als lineares System grafischer Zeichen zur Fixierung gesprochener Sprache. Systemisch ist Schrift insofern, als die Zeichen in Beziehung zueinander stehen und keine isolierten Elemente darstellen, »grafisch« hebt die zeichnerische Gestalt der Zeichen hervor. Aus heutiger Sicht besteht kein Zusammenhang zwischen Form und Inhalt der Schriftzeichen, die Beziehung ist (im Sinn von de Saussure) arbiträr oder nach Charles Sanders Peirce symbolisch, auch wenn sich einzelne Schriftzeichen historisch aus Bildern herleiten lassen.

Wir kommen also zusammenfassend zu diesem Schema:

<u>Schrifttyp</u>	<u>Schrifteinheit</u>
Bildschriften (Vorstufen zur Schrift)	Piktogramme Ideogramme
Wortschriften	Logogramme
Wortbildschriften	Zeichen = Bedeutung ohne Lautung, z.B. <4>
Wortlautschriften	Zeichen = Bedeutung mit Laut(komplex), z.B. ⓪ [u:g] Sonderfall: Rebus ⓪ [u:g] = <Uhr>~<Ur->
Silbenschriften	Phonogramme für Sprechsilben
Alphabet-/Buchstabenschriften	
Konsonantenschriften	Phonogramme für konsonantische Phoneme
Alphabetschriften mit Vokalen	Phonogramme für alle Phoneme

### 3. Graphematik des Deutschen

Zunächst muss bedacht werden, dass sich unser Schriftsystem historisch entwickelt hat und (im Vergleich zu anderen Schriftsystemen wie – der Überlieferung nach – dem armenischen) nicht punktuell »erfunden« wurde. Daraus leiten sich gewisse Schreibtraditionen ab, die heute oft als Abweichungen im System erscheinen: So existieren die Längungen <aa> *Waage*, <ee> *Meer* und <oo> *Moor*, nicht aber \*<ii> und \*<uu>. Der Grund liegt in der Erkennbarkeit: Doppeltes <i> und doppeltes <u> weisen mehrere gleichlange senkrechte Striche auf und können daher leicht mit <m>, <mm>, <n> und <nn> verwechselt werden. Ein Dehnungs-<e> gibt es nur nach <i>, und zur Dehnung kann auch nur dieser Vokal verwendet werden. (Anders allerdings in Reliktformen: Der Familienname <Voigt> ist mit [o:] zu lesen.)

Zu berücksichtigen ist auch, dass das heutige deutsche Schriftsystem aus dem lateinischen Alphabet hervorgegangen ist, das in frühalthochdeutscher Zeit noch kein Inventar für Zeichen, die im Lateinischen nicht vorkamen, besaß.

Für eine angemessene Beurteilung der deutschen Alphabetschrift sind zwei Prämissen notwendig:

- Zwischen Lauteinheiten und Schrifteinheiten besteht eine wie immer geartete Beziehung. Damit ist aber nicht die äußere Gestalt der Schriftzeichen, etwa eines <a>, gemeint, die historisch bedingt und arbiträr ist.
- Die Schriftzeichen bilden ebenso wie die Lauteinheiten ein System, d. h. die Elemente stehen in Beziehung zueinander.

Wir verständigen uns natürlich nicht in Lauten, sondern in Phonemen. Dementsprechend wird der Zusammenhang von Phonem und seinem graphischen Gegen-

stück, dem Graphem, als »Graphem-Phonem-Korrespondenz« (GPK) bezeichnet.<sup>1</sup> Die relevanten Einheiten der Mündlichkeit sind demnach Phoneme, die der Schriftlichkeit Grapheme. Über die genaue Definition von »Graphem« bestehen in der Forschung unterschiedliche Meinungen. Wie stehen die beiden Einheiten zueinander? Sind Grapheme die schriftlichen Entsprechungen von Phonemen, d. h. ist »die graphematische Gestalt eines Wortes aus seiner phonologischen Form ableitbar« oder unterliegen die graphematischen Formen eigenen Gesetzmäßigkeiten (vgl. Dürscheid 2016, S. 131)? Die erste Meinung wird als Dependenz-, die zweite als Autonomiehypothese bezeichnet, so schon Harweg (1971). Es sind auch Zwischenformen denkbar, etwa die »Korrespondenzhypothese«, der zufolge Beziehungen zwischen phonologischen und graphematischen Einheiten anerkannt werden, diesen aber kein Sonderstatus zukommt (Primus 2003, S. 4–6).

Entsprechend den beiden Grundpositionen kann das Graphem demnach so beurteilt werden:

- Das Graphem stellt (in Alphabetschriften) die schriftliche Repräsentation des Phonems dar, [Dependenzhypothese, P.E.]
- Das Graphem ist »die kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit des Schriftsystems einer Sprache« (Günther 1998, S. 77) [Autonomiehypothese, P.E.]. (Dürscheid 2016, S. 131).

Und wie ist in dieses System dann der Laut, also das Phon einzuordnen? Wenn Phonem und Graphem zueinander in Beziehung stehen, gilt das dann auch für ihre »Allo«-Formen?

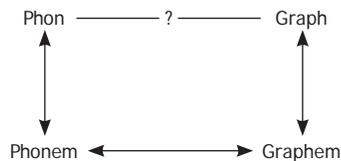


Abb. 1: Die Systemhaftigkeit von Phon, Phonem, Graph, Graphem

Ein Phon korrespondiert eben nicht mit einem Graph und umgekehrt (Abb. 1). Wenn aber schon der Begriff »Graphem« nicht geklärt ist (eine kurze Aufstellung unterschiedlicher Meinungen bietet Staffeldt 2010, S. 148), so findet der Ausdruck »Graph« noch weniger Verwendung. Ein Graph wäre nach der symmetrischen Terminologie des Strukturalismus ein identifiziertes, aber noch nicht klassifiziertes Element der Schriftlichkeit. Im Gegensatz zur gesprochenen Sprache, wo damit ein Laut bestimmt ist, macht dies aber in der Schriftlichkeit keinen Sinn. Jedes Schriftzeichen, das wir sehen, wird intuitiv sofort einem Graphem zugeordnet, zum

<sup>1</sup> Die terminologische und sachliche Beziehung zwischen »Graphem« und »Buchstabe« ist ebenfalls nicht geklärt. Statt »GPK« findet man auch »Laut-Buchstaben-Korrespondenz« (LBK). So nimmt das amtliche Regelwerk *Deutsche Rechtschreibung* (2006) durchgehend »Buchstaben« als Grundeinheit an.

Beispiel a zu <a>. Es gibt dementsprechend auch keine einheitliche Notation für Graphem; manche AutorInnen entscheiden sich für doppelte Spitzklammer (<<a>>), aber das ist nicht allgemein anerkannt. Größere Einigkeit besteht darin, dass die jeweils korrespondierenden Klein- und Großbuchstaben (z. B. a und A) Allographie des Graphems <a> darstellen. Auch Doppelschreibungen bei Vokalen (<Waage>) kann man als Allographie sehen, da, wie schon bei \*<ii> und \*<uu> gezeigt, die vokalische Doppelschreibung willkürlich, weil historisch gewachsen ist und der unmarkierte Fall die Einzelschreibung auch für Langvokale ist (<Name>).<sup>2</sup>

Wenn das geschriebene System vom gesprochenen abgeleitet ist, muss zunächst das Phonemsystem betrachtet werden. Die Phonemsysteme des Deutschen sehen so aus (Abb. 2 und 3):

		labial		koronal		dorsal		glottal
		stl	sth	stl	sth	stl	sth	
obstr	plos	/p/	/b/	/t/	/d/	/k/	/g/	/ʔ/
	frik	/f/	/v/	/s/ /ʃ/	/z/ /ʒ/	/ç/	/j/	/h/
sonor	nasal	/m/		/n/		/ŋ/		
	oral			/l/		/R/		

Abb. 2: Das konsonantische Phonemsystem des Deutschen (Eisenberg 2013, S. 88)

vorn				hinten		
gesp		ungesp		ungesp	gesp	
unger	ger	unger	ger			
/i/	/y/	/ɪ/	/ʏ/	/u/	/u/	geschl
/e/	/ø/	/ɛ/	/œ/	/ɔ/	/o/	halbgeschl
/æ/		/a/		/ɑ/		offen

Abb. 3: Das vokalische Phonemsystem des Deutschen (Eisenberg 2013, S. 91)

Es fällt auf, dass hier weder Affrikaten noch Diphthongen Phonemstatus eingeräumt wird, eine Ansicht, die mit Argumenten der Distribution begründet werden kann. Prinzipiell existieren nun die schon genannten Möglichkeiten der Graphembeurteilung.

2 Das im Folgenden vorgestellte Modell von Peter Eisenberg (2013) kennt keine Allographie.

### 3.1 Die Autonomiehypothese

Grapheme sind selbstständige Elemente der Schrift, die parallel zu Phonemen als kleinste bedeutungsunterscheidende schriftliche Einheiten mittels Minimalpaarbildung ermittelt werden können. Es wäre also zu unterscheiden:

<i>Maus</i>	<m>			
<i>Haus</i>	<h>	<i>Haus</i>	<h>	
		<i>raus</i>	<r>	usw.

Auf diese Weise wurden die Grapheme <m>, <h> und <r> ermittelt. Aus dieser Methode folgt, dass nicht jedes Graphem, z. B. <sch>, genau einem Buchstaben entspricht. Als Grapheme des Deutschen ergeben sich mit dieser Methode:

Konsonanten: <b>, <d>, <f>, <g>, <h>, <j>, <k>, <l>, <m>, <n>, <p>, <r>, <s>, <t>, <v>, <w>, <x><sup>3</sup>, <z>, <ß>, <qu>, <ch><sup>4</sup>  
 Vokale: <a>, <e>, <i>, <o>, <u>, <ä>, <ö>, <ü>

Abb. 4: Das deutsche Grapheminventar (Eisenberg 2013, S. 290)

Auch hier fällt das Fehlen von diphthongischen Graphemen auf.

Gewisse Sonderschreibungen hängen mit Kontextregeln zusammen (etwa bei <f>, <v>, <w>: zur Distribution vgl. etwa Back 2006, S. 45 f.). Das System hat außerdem nur die Schreibung des Erbwortschatzes und nicht die von Fremdwörtern als Grundlage.

### 3.2 Die Dependenzhypothese

Wenn Phoneme mit Graphemen korrespondieren und umgekehrt, muss das eine aus dem anderen ableitbar sein. Auf diese Weise kommt Eisenberg (2013, S. 291) auf GPK wie

/p/ → <p>  
 /t/ → <t>  
 /f/ → <sch> usw.

bzw. in umgekehrter Richtung

<ch> → /ç/  
 <ng> → /ŋ/  
 <a> → /a/ usw.

3 <x> stellt insofern ein Problem dar, als es der einzige Fall ist, bei dem ein Graphem für zwei Phoneme steht. Die Folge von /k/+s/ ist auch phonologisch nicht mit den Affrikaten und Diphthongen auf eine Stufe zu stellen.

4 Das hier fehlende <sch> wird in der Forschung unterschiedlich beurteilt (vgl. dazu Neef 2005, S. 72, 86 f., 90 u. ö.).

In idealer Weise müssten beide Vorgangweisen zum selben Ergebnis kommen. Das ist aber nicht der Fall. Nicht enthalten in Eisenbergs Tabelle (Abb. 4) sind Grapheme für Langvokale wie <aa>, wie denn auch in Abb. 3 (Vokalphoneme) die Langvokale fehlen. Dies beruht auf der Tatsache, dass die Vokalmerkmale gespannt und ungespannt distinktiv sind und die gespannten Vokale in der Standardsprache lang ausgesprochen werden; dies ist ebenfalls ein Merkmal des Systems und nicht der Distribution. Die Schreibung von Langvokalen fällt unter den Begriff der »Dehnung« und nimmt die Einfachgrapheme als Ausgangspunkt. Das Gegenteil zur Dehnung ist die »Schärfung«, d. h. die eindeutige Kennzeichnung des Kurzvokals durch folgende Doppelkonsonanzschreibung. Eine eindeutige Schreibung dafür ist die folgende Doppelkonsonanz, etwa <rennen>, <fallen>, <halten> usw. (zu Dehnung und Schärfung vgl. ausführlich Neef 2005: Kapitel 4 und 5).

Im Deutschen stehen 21 Konsonantenphoneme 21 Konsonantengraphen gegenüber, wobei die Zuordnung aber nicht im Verhältnis 1:1 erfolgt. 15 Vokalphoneme (v) ausgenommen, da es nicht den Hauptakzent tragen kann, korrespondieren mit acht Vokalgraphemen. Die GPK sehen folgendermaßen aus:

- (1) GPK-Regeln, Konsonanten
- |             |                   |            |                  |
|-------------|-------------------|------------|------------------|
| /p/ → ⟨p⟩   | /pɔst/ – ⟨Post⟩   | /ç/ → ⟨ch⟩ | /mɪlç/ – ⟨Milch⟩ |
| /t/ → ⟨t⟩   | /ton/ – ⟨Ton⟩     | /v/ → ⟨w⟩  | /vɛrk/ – ⟨Werk⟩  |
| /k/ → ⟨k⟩   | /kalt/ – ⟨kalt⟩   | /j/ → ⟨j⟩  | /jʊŋ/ – ⟨jung⟩   |
| /b/ → ⟨b⟩   | /bunt/ – ⟨bunt⟩   | /h/ → ⟨h⟩  | /hart/ – ⟨hart⟩  |
| /d/ → ⟨d⟩   | /durst/ – ⟨Durst⟩ | /m/ → ⟨m⟩  | /mɪlç/ – ⟨Milch⟩ |
| /g/ → ⟨g⟩   | /gunst/ – ⟨Gunst⟩ | /n/ → ⟨n⟩  | /napf/ – ⟨Napf⟩  |
| /f/ → ⟨f⟩   | /frɔʃ/ – ⟨Frosch⟩ | /ŋ/ → ⟨ng⟩ | /jʊŋ/ – ⟨jung⟩   |
| /z/ → ⟨s⟩   | /zamt/ – ⟨Samt⟩   | /l/ → ⟨l⟩  | /hçt/ – ⟨Licht⟩  |
| /s/ → ⟨ß⟩   | /rus/ – ⟨Ruß⟩     | /r/ → ⟨r⟩  | /rɛçt/ – ⟨Recht⟩ |
| /ʃ/ → ⟨sch⟩ | /ʃrot/ – ⟨Schrot⟩ |            |                  |
- (2) ⟨qu⟩ → /kv/      ⟨z⟩ → /ts/      ⟨x⟩ → /ks/
- (3) GPK-Regeln, Vokale
- |                     |                 |                       |                   |
|---------------------|-----------------|-----------------------|-------------------|
| a. Gespannte Vokale |                 | b. Ungespannte Vokale |                   |
| /i/ → ⟨ie⟩          | /ki/ – ⟨Kiel⟩   | /i/ → ⟨i⟩             | /mɪlç/ – ⟨Milch⟩  |
| /y/ → ⟨ü⟩           | /vyst/ – ⟨wüst⟩ | /ʏ/ → ⟨ü⟩             | /hʏpʃ/ – hübsch   |
| /e/ → ⟨e⟩           | /vem/ – ⟨wem⟩   | /ɛ/ → ⟨e⟩             | /vɛlt/ – ⟨Welt⟩   |
| /ø/ → ⟨ö⟩           | /ʃøn/ – ⟨schön⟩ | /œ/ → ⟨ö⟩             | /koeln/ – ⟨Köln⟩  |
| /æ/ → ⟨ä⟩           | /bær/ – ⟨Bär⟩   |                       |                   |
| /ɑ/ → ⟨a⟩           | /trɑn/ – ⟨Tran⟩ | /a/ → ⟨a⟩             | /kalt/ – ⟨kalt⟩   |
| /o/ → ⟨o⟩           | /ton/ – ⟨Ton⟩   | /ɔ/ → ⟨o⟩             | /frɔst/ – ⟨Frost⟩ |
| /u/ → ⟨u⟩           | /mut/ – ⟨Mut⟩   | /ʊ/ → ⟨u⟩             | /gurt/ – ⟨Gurt⟩   |
- c. Reduktionsvokal  
/ə/ → ⟨e⟩      /kɪrçə/ – ⟨Kirche⟩
- d. Diphthonge  
/ai/ → ⟨ei⟩      /bain/ – ⟨Bein⟩  
/au/ → ⟨au⟩      /tsaun/ – ⟨Zaun⟩  
/ɔi/ → ⟨eu⟩      /hɔi/ – ⟨Heu⟩

Abb. 5: Die GPK-Regeln des Deutschen (Eisenberg 2013, S. 291f.)

Nach Eisenberg (2013, S. 293) lässt sich mit diesen GPK-Regeln jedes Wort des Deutschen schreiben (nicht allerdings Fremdwörter mit »fremden« Lautungen). Damit ist der alphabetische Anteil des deutschen Schriftsystems isoliert, also alle Wortformen, die auf eine rein segmentalphonologische Repräsentation zurückgehen. Es handelt sich also um »phonographische Schreibungen«. Zugleich dient dieses System im Deutschen als Beispiel für die Komplexität einer Alphabetschrift.

#### 4. Die beste aller Schriften?

Grundsätzlich gelten diese Prinzipien:

- Jede Sprache der Welt ist im Prinzip mit jeder Art von Schrift darstellbar.
- Die Schriftentwicklung sagt nichts über die Qualität einer Schrift aus. Lautschriften sind nicht a priori »besser« als Silben- oder Wortschriften oder zwingender Endpunkt, bei dem alle Schriften im Lauf der Zeit »landen« müssen. Wort- und Silbenschriften sind demnach nicht »auf dem Weg steckengeblieben«.
- Keine der natürlichen Schriften existiert in »Reinform«, so gibt es auch in Wortschriften Lautzeichen und in Lautschriften Wortzeichen. Auch zwischen den einzelnen Typen gibt es Übergänge.
- Schriften beziehen sich ebenso wie der Normbegriff und das Konzept des Analphabetismus immer auf die Verschriftung einer Standardsprache, auch wenn man für Dialekte eigene Systeme ersinnen kann.

Ist es aber so, dass die Alphabetschrift die »beste aller Schriften« ist? Diese Frage kann so nicht gestellt und schon gar nicht beantwortet werden (zum Folgenden vgl. Coulmas 1981 und Ernst 1999). Wie schon mehrfach erwähnt, dient Schrift zur (mehr oder minder genauen) Fixierung gesprochener Sprache. Im Vordergrund der Kommunikation steht aber eine möglichst große Effizienz der Vermittlung einer Botschaft, für die die Genauigkeit der phonetischen Transkription nicht entscheidend ist. Wäre sie das, wäre eine phonetische Lautschrift wie die IPA wohl die beste aller Schriften, was aber offensichtlich nicht zutrifft.

Die Frage nach der besten Schrift muss daher unter drei Aspekten gestellt werden:

##### 1) *Am besten für wen?*

Wer stenographieren kann, weiß, wie schnell und scheinbar mühelos man damit der mündlichen Rede folgen kann. Mit der »normalen« Alphabetschrift ist man dabei weit unterlegen, und man kann sich daher fragen, wieso nicht die Stenographie unser allgemeines Schriftsystem ist, da sie doch offenbar so viel schneller und ökonomischer ist. Man übersieht dabei allerdings leicht, dass die Stenographie zwar für schnelles Schreiben höchst geeignet ist, nicht aber für ebenso schnelles Lesen. Wer versucht hat, stenographierte Texte nach einiger Zeit wiederzulesen, wird merken, dass dies höhere Ansprüche stellt; und ein Grundsatz beim Stenographieren besagt, dass Texte bald in eine Alphabetschrift übertragen werden sollen (so lange sie noch halbwegs im Gedächtnis sind). Der Grund dafür ist in der geringen Redundanz der Zeichenverwendung zu suchen,

die keinen Spielraum bei der Interpretation ermöglicht und eine exakte Lesung verlangt.

2) *Am besten für welchen Zweck?*

Verwendung von Schrift richtet sich nach der Art der Kommunikation. Nicht in allen Kommunikationssituationen ist eine Alphabetschrift am besten geeignet. Wenn von Zahlen gesprochen wird, wäre es wohl sehr mühsam, alle Zahlwörter alphabetisch auszusprechen. Hier leisten die Zahlen-Logogramme viel bessere Dienste. Ebenso wäre es nicht sinnvoll, an Orten, an denen Menschen mit unterschiedlichen Einzelsprachen verkehren (also Bahnhöfe, Flughäfen etc.), ausschließlich Lautschriften einer bestimmten Sprache zu verwenden. Hier leisten die international üblichen, sprachunabhängigen Piktogramme (für »Rauchen verboten«, »Notausgang«, »Feuermelder« etc.) viel bessere Dienste.

3) *Am besten für welche Sprache?*

Die Alphabetschrift muss, wie wir schon gesehen haben, für jede einzelne Sprache modifiziert werden. Offenbar ist ihre Qualität also nicht für jede Sprache gleich. Es erhebt sich daher die Frage, ob nicht für manche Sprachen doch eine andere Schrift bessere Dienste leisten würde, vor allem wegen des geringeren Zeicheninventars: Eine Wortschrift besteht aus mehreren Tausend Zeichen, eine Silbenschrift aus etwa um die Hundert und eine Alphabetschrift aus etwa zwei bis drei Dutzend. Der Grund ist wohl darin zu sehen, dass hier die Struktur einer Sprache entscheidend für das Schriftsystem ist.

Allerdings spielt nicht immer nur die Sprachstruktur eine Rolle. Nicht vergessen darf man die ungemeine Wirkung sprachexterner Faktoren: Kulturelle Traditionen (China, Japan), Selbstbewusstsein besonders von im Entstehen begriffenen Staaten (Armenisch, Georgisch), politisches Kalkül (deutsche Frakturschrift), wirtschaftliche Interessen (Englisch als Koiné) u. a. m. liefern entscheidende Grundlagen und Impulse für die Schriftgeschichte abseits von sprachinternen Gründen.

## 5. Fazit

- Die Eigenschaften, die ein System für das Lesen oder das Schreiben optimal erscheinen lassen, sind offenbar nicht dieselben.
- Ökonomie ist offenbar kein so wichtiges Kriterium für die Qualität eines Schriftsystems, wie allgemein behauptet wird.
- Umfang oder Größe eines Zeicheninventars hängen nicht unmittelbar mit ihrer Qualität zusammenhängen. Mit anderen Worten: Nicht die Schrift mit dem kleinsten Zeicheninventar ist die beste, sondern jene, die ihr Zeicheninventar am effektivsten einsetzt.

Schrift ist, nach einem Wort von Florian Coulmas (1981), immer auch Sprachanalyse. Es gibt also keine absolut »beste Schrift«, nur mehr oder weniger funktionale Schriften.

## Literatur

- AMMON, ULRICH; BICKEL, HANS; EBNER, JAKOB (2004): *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol*. Berlin-New York: de Gruyter.
- BACK, OTTO (2006): *Buchstäblich geschrieben. Aufsätze über Schrifttheorie, Orthographie und Transkription*. Wien: Praesens.
- BUSSMANN, HADUMOD (Hg., <sup>4</sup>2008): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner.
- COULMAS, FLORIAN (1981): *Über Schrift*. Frankfurt/M.: Suhrkamp (= suhrkamp taschenbuch wissenschaft 378).
- DEUTSCHE RECHTSCHREIBUNG (2006): *Regeln und Wörterverzeichnis. Amtliche Regelung*. Hg. vom Rat für deutsche Rechtschreibung. Tübingen: Narr.
- DÜRSCHIED, CHRISTA (<sup>5</sup>2016): *Einführung in die Schriftlinguistik*. Göttingen-Bristol: Vandenhoeck & Ruprecht (= utb 3740).
- EISENBERG, PETER (<sup>4</sup>2013): *Grundriss der deutschen Grammatik. Band 1: Das Wort*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- ERNST, PETER (1999): Graphem-Phonem-Korrespondenzen in der deutschen Schriftsprache, näher betrachtet. In: Wiesinger, Peter; Kłańska, Maria (Hg.): *Vielfalt der Sprachen. Festschrift für Aleksander Szulc zum 75. Geburtstag*. Wien: Edition Praesens, S. 223–240.
- GLÜCK, HELMUT; RÖDEL, MICHAEL (Hg., <sup>5</sup>2016): *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- GÜNTHER, HARTMUT (1998): Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. Am Beispiel großer und kleiner Buchstaben. In: *Didaktik Deutsch*, H. 4, S. 17–33.
- HAARMANN, HARALD (1991): *Universalgeschichte der Schrift*. Frankfurt-New York: Campus.
- HARWEG, ROLAND (1971): Buchstabe und Graphem. In: *Linguistische Berichte* 13, S. 78–80.
- NEEF, MARTIN (2005): *Die Graphematik des Deutschen*. Tübingen: Max Niemeyer (= Linguistische Arbeiten, Bd. 500).
- PRIMUS, BEATRICE (2003): Zum Silbenbegriff in der Schrift-, Laut- und Gebärdensprache – Versuch einer medienübergreifenden Fundierung. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 22, H. 1, S. 3–55.
- STAFFELDT, SVEN (2010): *Einführung in die Phonetik, Phonologie und Graphematik des Deutschen. Ein Leitfaden für den akademischen Unterricht*. Tübingen: Stauffenberg (= Stauffenberg Einführungen, Bd. 21).

Elmar Lenhart

## Hand – Maschinen – Schreiben

**K**ritik am Medium Schrift und damit an der Kulturtechnik Schreiben wird oft dann geübt, wenn technologisch fundamentale Veränderungen Paradigmenwechsel im Schreibprozess einleiten. Zwei Reduktionshypothesen aus der Antike und der Neuzeit zeihen die Schrift der Ersetzung zuerst des Sprechenden, dann des handschriftlich kommunizierenden Menschen. Es zeigt sich aber am Beispiel schriftstellerischer Produktion, dass das Schreiben, ungeachtet seiner technischen Prämissen und seines Status als »lustvolle Tätigkeit«, in der Regel auf sein Ergebnis, die Schrift, abzielt und Kritik wie Analyse des Schreibprozesses deshalb immer auf dieselbe zurückgeworfen wird.

---

Roland Barthes, Platon und Friedrich Kittler sind sich zwar nicht über den Weg gelaufen, doch ließe sich das, was diese drei publiziert hatten, auch als Dialog darstellen und zwar in einem Medium, das man mit einem Sammelbegriff *Schrift* nennt und das so unterschiedliche Formen annehmen kann wie eine gekerbte Steintafel, mit Pinselstrich auf Papier gemalte Zeichen, ein Druckwerk (wie das vorliegende) oder eben die Textdatei, die auf einem Server und noch an zig anderen Stellen »liegt«. (Den Begriff muss man aus der Welt des Analogen entlehnen, wie das auch bei »Desktop« oder »Mailbox« praktiziert wird, um eine Illusion von Haptik herstellen zu können.) Schriften beziehen sich aufeinander, die Reihenfolge ihrer Entstehung muss dabei keine Rolle spielen, Texte ergeben bisweilen auch in vertauschten Folgen eine Narration. Schrift selbst ist dagegen strikt linear-chronologisch organisiert.

---

ELMAR LENHART ist seit 2011 Senior Scientist am Robert-Musil-Institut der Universität Klagenfurt und betreut daselbst das Kärntner Literaturarchiv. Schwerpunkte seiner Überlegungen sind derzeit Schreibprozessforschung und Literaturvermittlung. E-Mail: [elmar.lenhart@aau.at](mailto:elmar.lenhart@aau.at)

Der Raum ist hier nicht gegeben, eine Geschichte der Schriftkritik auch nur zu skizzieren. Das wird sich in zahlreichen Auslassungen bemerkbar machen und einer geografisch-historischen Eingrenzung, die man leicht auch als Eurozentrismus lesen kann. Der Übersicht und der Einfachheit halber folgt der Text der üblichen zeitlichen und technologiegeschichtlichen Chronologie. Auch deshalb beginnt er bei Platon und seiner grundlegenden Kritik am Medium Schrift, deren Nachteile er gegen die Oralität, vor allem aber das menschliche Gedächtnis als Wissensspeicher und -generator abwägt. Schrift ist vorerst nur einmal Handschrift, eine weitere Zäsur stellt der Buchdruck dar, folgenreicher scheint aber das später folgende maschinelle Schreiben zu sein, eine Ära, die einschneidende Veränderungen in der Beziehung zwischen Schrift und Schreibprozess mit sich brachte. Der Druck ist ein Medium der Schrift, nicht aber des Schreibens, denn mit der gutenbergschen Revolution gehen Schrift und Schreiben endgültig getrennte Wege. Letzteres findet im literarischen Schreiben seinen qualitativ stärksten Ausdruck und gibt den Forschenden Anlass, den Schreibprozess an anschaulichen Beispielen zu rekonstruieren. Das mag verschiedene historische Gründe haben, zu den vermutlich wirksamsten zählen die veränderten Arbeitsbedingungen der Berufsschreibenden. Eine Geschichte der Schrift ist wahrscheinlich eine Geschichte der Instrumente, der Materialien und der Technologien, eine Geschichte des Schreibens ist dagegen eine Geschichte der Beziehung der menschlichen Hand zu Schreibinstrumenten.

Die Schrift [sic]<sup>1</sup> [ist] historisch gesehen, eine dauerhaft widersprüchliche Aktivität [...], mit einem doppelten Postulat verbunden: einerseits ist sie streng merkantiles Objekt, ein Instrument von Macht und Segregation, erstarrt im gröbsten Realen der Gesellschaften; und andererseits ist sie Praxis des Genusses, mit den triebgebundenen Tiefenschichten des Körpers und den subtilsten und gelungensten Produktionen der Kunst liiert. (Barthes 2006, S. 9–11)

## 1. Handschrift

Die Kultur der Druiden Galliens und Britanniens existierte zwischen dem vierten Jahrhundert vor und dem zweiten Jahrhundert nach Christus und ist den LeserInnen der französischen Comicserie *Asterix* seit 1959 vertraut. Dort ist ein recht detailliertes Bild des Druiden-Ordens gezeichnet. Die bekannten zeitgenössischen Quellen stammen aber nicht von den Druiden selbst, sondern von ihren politischen Gegnern: römischen Feldherrn und Geschichtsschreibern, die bemüht waren, der oralen Kultur der Druiden, und Erstere auch den Druiden als Datenträger selbst, ein Ende zu bereiten (vgl. Bragg 2012). Ihre Bräuche sind in zahlreichen Textstellen von römischen und griechischen Autoren festgehalten. Julius Caesar konnte vermutlich als einziger der Überlieferer noch unmittelbare Erfahrungen sammeln,

---

1 Der französische Begriff *l'écriture* des Originaltexts oszilliert in Barthes Texten zumindest zwischen *Schreibweise*, *Schrift* und *Schreiben*. Im vorliegenden Zitat wäre wohl »das Schreiben« die passendere Übersetzung (vgl. Langer 2005, S. 200 f.).

seine politischen Strategien ließen eine objektive Darstellung freilich nicht zu. Band 36 von Asterix setzt sich sehr ausführlich mit diesem Problem auseinander (vgl. Ferri/Conrad 2015, S. 18): Die unbeugsamen Gallier wehren sich gegen ihre Diffamierung und sie tun dies intradiegetisch mit Hilfe einer Aufzeichnungstechnik, die sie »das Mund-zu-Ohr« nennen und extradiegetisch über das Medium Comic. Diese sequentielle Kunstform, die mündliche Sprache in einem Schrift-Bild-Hybrid wiedergibt, verhandelt das Thema als Wettbewerb der *Aufschreibesysteme*: Unzuverlässig ist der Prozess des Kopierverfahrens durch Caesars Berufsschreiber, während es der gallische Druide – so fragil sein Gedächtnis auch scheinen mag – bewerkstelligt, die Nachricht dauerhaft zu speichern und zu übermitteln. Die entscheidende Schwäche der römischen Strategie ist übrigens die Verwendung von Codes: Schriftstücke werden vertauscht, Satzfragmente falsch zusammengesetzt, ein dauerndes Problem des Mediums Schrift: Nur bei intakter Linearität kann Sinn erhalten bleiben.

Dass der Druide *Miraculix* (im franz. Original *Panoramix*) nur teilweise dem Bild der schriftlichen Überlieferung entspricht, liegt an der diskursiven Struktur des Mediums. »Der Autor schreibt sich in ein zweifach zu denkendes Kontinuum ein: wörtlich in das vor ihm liegende Material, die Tontafel, das Pergament oder das Table und zugleich in den Diskursraum, der immateriell, als sublimes diachrones Zusammenspiel von Skriptoren und Lektoren über viele Jahrhunderte hinweg funktioniert.« (Büttner u. a. 2015, S. 10) Schrift bildet einen Ereignisraum, der eine räumliche, aber keine zeitliche Dimension hat. Das ist es, was der *Asterix*-Band auch für die orale Kultur beweisen will, wenn in den letzten Panels, dem Postskriptum, der aktuelle Vertreter des druidischen Netzwerks den Autoren die vorliegende Geschichte erzählt (Ferri/Conrad 2015, S. 48). Es wird suggeriert, dass die orale Erinnerungskultur ihre zeitgemäße Ausprägung im Comic finde.

Ohne die Wahrnehmung dieses Ereignisraums, wenn Schrift bloß als singuläres materielles Phänomen betrachtet würde, verhält sich Schriftlichkeit zur Mündlichkeit, wie Platon es im Dialog *Phaidros* beschreibt. In diesem, wie man betonen muss, genuin schriftlichen Text, begegnen die Gesprächspartner Sokrates und Phaidros der Verwendung der Schrift mit Skepsis, denn nicht »für das Gedächtnis, sondern für die Erinnerung« sei die Schrift erfunden und Missverständnisse und Widersprüche seien vorprogrammiert (Platon 1995, S. 177). Wo der Redner gleichsam mit seinem Körper für seinen Vortrag eintreten müsse, werde die Rede, und das ist hier die philosophische Sprache, lebendig und interaktiv. Wie ein Bild wiederhole dagegen der schriftliche Text in der Relektüre das Einzige, was in ihm Gestalt geworden sei. Die Schrift ist das Schattenbild der »lebenden und beseelten Rede des wahrhaft Wissenden« (ebd.). Sie ist dort gut aufgehoben, wo sie als Werkzeug der Erinnerung dient, wo sie dagegen eine Rede formuliert, müsse sie defizitär bleiben.

Die Schrift, das ist die Hand, also der Körper: seine Triebe, seine Kontrollen, seine Rhythmen, seine Gewichte, sein Gleiten, seine Komplikationen, seine Ausflüchte, kurz, nicht die Seele (ungeachtet der Graphologie), sondern das mit seinem Begehren und seinem Unbewußten befrachtete Subjekt. (Barthes 2002, S. 214)

Schrift verweist auf das Vergangene, den historischen Zeitpunkt ihrer Realisation. Der Schriftbegriff bezieht sich auf ein semiotisches System, dessen Rahmung durch Operativität, Referenz und ästhetische Präsenz festgelegt ist (Grube/Kogge 2005, S. 12). Die Schrift selbst ist ein Gegenstand, der mit detailliert beschreibbaren Werkzeugen hergestellt wird. Eine Geschichte der Schreibwerkzeuge, wie sie Roland Barthes anstelle der Geschichte der Stile und der Techniken vorschlägt (vgl. Barthes 2006, S. 81), wäre auch eine Geschichte der Schrift und sie wäre von immensem Umfang, denn es gibt viele Weisen, wie eine Oberfläche von einem Werkzeug so manipuliert werden kann, dass die darauf entstehenden Formen als Zeichen erscheinen. Deutet die Tatsache, dass dem materiellen Anteil an der sprachlichen Kommunikation von der kulturwissenschaftlichen Forschung eine geringere Bedeutung zugesprochen wurde, darauf hin, dass es sich bei Schriftzeugnissen um unproblematische, banale Gegenstände handelt? Möglicherweise ist es so und möglicherweise war deshalb die Semantik, der Diskurs, das Unsichtbare hinter dem Sichtbaren in den vergangenen Jahrtausenden weit häufiger Gegenstand philologischer Forschung als die Datenträger, die jedoch für sich in Anspruch nehmen können, die Gedanken dauerhaft zu fesseln: Zu den eindrucklicheren Erinnerungen meiner Kinderlektüren gehört ein Bild in einem Buch. Darauf sieht man einen Soldaten des napoleonischen Heeres einen dunklen, geheimnisvollen, von Schrift bedeckten Stein aus dem Sand ziehen (vgl. Gibson 1981, S. 70). Die Vorstellung war faszinierend, dass inmitten der lebensgefährlichen Wüstendurchquerung, zwischen Krieg und Politik, der Fund eines uralten Schriftstücks von Bedeutung sein sollte, weil in der Folge die ägyptischen Hieroglyphen und damit ein ganzer kultureller Kosmos entziffert werden konnte. Ähnlich eindrucklich ist das Bild des *Diskos von Phaistos* oder die von Keilschrift bedeckten Steinquader, die im *Pergamonmuseum* in Berlin ausgestellt sind. Was beim Anblick dieser Dokumente in Erinnerung gerufen wird, ist die Tatsache, dass irgendwann einmal jemand seine Hand an diese Gegenstände gelegt haben muss, und zwar in der Absicht, darin eine Mitteilung zu hinterlassen. Anders als bei den Höhlenmalereien des Paläolithikums ist die Materialität dieser Artefakte nicht Gegenstand einer Interpretation, sondern zuerst einer Übersetzung. Die distinkten Zeichen sprechen auch von ihrem Bezug zum Körper und von der sozialen, kulturellen und symbolischen Lebenswelt der Schreibenden. Herausragend ist die Rolle dessen, was hier der Einfachheit halber, weil einer Konvention folgend, als *Handschrift* bezeichnet wird: Sie »ist [...] ein indexikalisches Zeichen, denn anders als Druckschrift verweist sie wie ein Fingerzeig auf ihren Grund, oder Urheber.« (Neef 2008, S. 43) Von dringlicher Relevanz ist Handschrift nicht nur, wo sie Identität beglaubigt, wo sie Besitz und Marke verbürgt oder ihren Produzenten inszeniert, sondern vor allem dort, wo pragmatische und ästhetische Verwendungsweisen zusammenfallen, insbesondere im Fall des literarischen Schreibprozesses. Hier ist Schrift als das »Ineinander von Aisthesis und Semiosis« (Halawa/Sachs-Hombach 2015, S. 45). Gegenstand intensiver Diskussion, wird doch einerseits der literarische Text in seiner gedruckten Form, losgelöst vom materiellen Gestaltungswillen des Autors, verhandelt, andererseits aber auch die Spur des Schreibens in einer eigenen Weise, als Autograph beispielsweise, in

Ausstellungen oder Faksimileausgaben dem Blick des Publikums aus- und damit dem Text eine weitere Bedeutungsebene zugesetzt, während es die Editionsphilologie traditionell dabei belässt, der handschriftlichen Ressource nur den semiotischen Gehalt zu entlocken. »Das aus dieser Operation resultierende Zeichen- und Sinnsystem ›Text‹ muß so zwangsläufig unabhängig von seinem materialen Träger funktionieren.« (Kammer 2006, S. 137) Auf der anderen Seite stehen Forschungsrichtungen, die sich aus der *critique génétique* herleiten und ihre Aufmerksamkeit auf das materiale Objekt Schrift richten. So wird dem einen (Semiose) oder anderen (Aisthese) Aspekt des Schriftkörpers ein Schwergewicht eingeräumt, ohne dabei dem Unterschied zwischen der Tätigkeit des Schreibens und dem Gegenstand Schrift ausreichend Bedeutung einzuräumen (vgl. Kammer 2006, S. 131–140). Im folgenden Zitat ist dieser Unterschied benannt:

Vielleicht gibt es zwei Schriften: die des Stichels (Meißel, Schilfrohr oder Feder) und die des Pinsels (Kugelschreiber oder Filzstift): die Hand, die bezwingt, und die Hand, die liebkost. Die erste wäre also die Schrift der Einkerbung, des Einschnitts, der Marke, des Vertrages, der Erinnerung. [...] Dagegen ist die Pinselschrift [...] die Schrift der Be-Schreibung, der gesenkten Hand, der verhaltenen, ruhigen Zeichnung. (Barthes 2006, S. 157–159)

Ausgehend von Leroi-Gourhans Thesen in *Hand und Wort* (vgl. Leroi-Gourhan 1980) bindet Roland Barthes Entwicklung und Funktion der Schrift an die von der Funktion der Fortbewegung befreite Hand und das von der Funktion der Nahrungssuche befreite Gesicht. Die Geste des Schreibens, geprägt von einem fundamentalen Bezug des Körpers zum Schreiben, gehört zur Semantik der Schrift wie der Signifikant, den sie hervorbringt. Doch diese Geste umweht etwas wie ein Schleier, sie ist ein »seltsam flüchtiger Akt« (Kittler 2003, S. 23), der vor der Schriftwerdung nur einen Moment dauert und sich auch dann nur in seiner Spur verrät (vgl. Kammer 2006, S. 135). Deshalb ist es möglich, von zwei voneinander getrennten Kulturtechniken zu sprechen, vom Schreiben als Tätigkeit und von der Schrift als Artefakt. Während sich der Schriftbegriff einfach eingrenzen lässt, definiert sich der Akt des Schreibens am ehesten durch seine Gelingensbedingungen, die in instrumentelle, haptische und kognitive Faktoren unterteilt werden können (vgl. Flusser 2015, S. 264). Wahrscheinlich werden die neun von Vilém Flusser benannten Voraussetzungen immer dann ausgesprochen, wenn dem Schulkind vergangener Jahrhunderte, als das Schreiben noch unmittelbarer mit Vorstellungen von Macht verknüpft waren, der Übungstext diktiert wurde: »Nimm ein Blatt Papier (Faktor 1) und einen Stift (Faktor 2) und schreib Folgendes auf (Faktoren 3–9)!« Es ist so sehr Teil des kulturellen Diskurses, Schreiben und Schrift in eins zu setzen, dass die Kritik Platons als Haarspalterei erscheinen muss, obwohl im Vorgang des Diktats seine Kritik genauso greifbar wird, wie Barthes Beobachtungen zum Verhältnis von Schrift und Macht (vgl. Barthes 2006). Die Differenz zwischen Schreiben und Schrift tritt also dann besonders stark in Erscheinung, wenn es sich um einen Schreibakt unter bestimmten Umständen handelt, weniger *l'écriture* als *le diktat*. Auch Flusser bezieht sich mit seinem Beispiel auf eine spezifische Schreibszenen in einer spezifischen Machtkonstellation: »Die Typistin schreibt nicht, sie ist eine Schreib-

maschine für einen anderen.« (Flusser 2015, S. 263) »Dem entgegen steht die kulturhistorisch gewachsene Überzeugung [von] der selbstevidenten Kraft des Schreibakts« (Büttner u. a. 2015, S. 10), unabhängig von der Technik der Realisation.

## 2. Maschinenschrift – Literaturschrift

Die Druckbuchstaben waren etwas Außergewöhnliches und Fesselndes. Was er in den Büchern und Heften gesehen hatte, konnte er nun auf diesem wunderbaren Gerät selbst herstellen. Der Tastenanschlag machte ihn süchtig, denn die hübsche Maschine war das erste feingliedrige Gerät, das seiner Natur mehr entsprach als die groben Bauernwerkzeuge. Sie erweiterte nicht nur den Wirkungskreis von Bleistift und Federkiel und faszinierte ihn nicht nur technisch, sondern inspirierte ihn und gab ihm einen tieferen Sinn. (Lipuš 2016, S. 236f.)

Die Beziehung von SchriftstellerInnen zu ihren Schreibgeräten ist in zahllosen Reflexionen festgehalten (vgl. Polt-Heinzl 2007), dies hat in den letzten Jahrzehnten unter dem Titel Schreibszene-Forschung auch die Aufmerksamkeit der PhilologInnen geweckt. Obiges Zitat mit seiner Emphase auf den kommunikativen Aspekt des Schreibens klingt merkwürdig, denn die Figur Tjaž, deren Gefühlswelt in diesem Ausschnitt präsentiert wird, ist tatsächlich ja stumm. Der Roman und die Nachschrift bestehen aus Collagen von Äußerungen verschiedener Erzählerinstanzen, aber keine davon ist der Zögling selbst oder gäbe ihm als Zitat Wort und Eigenmächtigkeit. Über seine Erzählerfigur spricht hier ein Autor von seinem wichtigsten Werkzeug, es gibt »ihm einen tieferen Sinn«. Das Ziel des Schreibens ist für SchriftstellerInnen, selbstredend, gedruckt zu werden. Diese Kausalbeziehung betonen AutorInnen wie Hermann Hesse, Brigitte Kronauer, Helmut Eisendle oder Raoul Schrott (vgl. Polt-Heinzl 2007, S. 224f.). Hermann Hesse, Kurt Tucholsky, Friedrich Nietzsche, Milo Dor, Friederike Mayröcker, Peter Härtling oder Carl Zuckmayer unter vielen anderen beschreiben ihr enges Verhältnis zur Maschine. Problematisch wird dieses Verhältnis erst bei nicht unwahrscheinlichen Defekten des komplizierten Apparats, die sich oftmals nicht mehr selbst beheben lassen. Einem solchen Umstand verdankt sich der berühmt gewordene Satz Nietzsches: »Schreibkugel ist ein Ding gleich mir: von Eisen«, von dem Evelyn Polt-Heinzl (2007, S. 219) schreibt, er entspringe womöglich nicht der Autorschaft des Meisters, sondern des geschickten Mechanikers, der sie reparierte. Dass dieser Umstand noch immer nicht letztgültig geklärt ist, liegt an der Eigenschaft des mechanischen Schreibens, etwas zu tun, das Friedrich Kittler so formuliert: »Schreibmaschinen speichern kein Individuum, ihre Buchstaben übermitteln kein Jenseits, das perfekte Alphabeten dann als Bedeutung halluzinieren können.« (Kittler 1986, S. 29) Die Schreiberhand ist bei der Maschinenschrift austauschbar, die Autorität ist zurückgeworfen auf das, was vorhin als der semiotische Anteil an der Schrift benannt wurde.

Literatur – das war zu Platons Zeiten noch anders – realisiert sich fast ausschließlich im Medium Schrift, und die Gestalt, das schriftbildliche Korrelat von Idee und Material, produziert erst das, was wir Literatur nennen. Um die Bedeutung dessen zu ermessen, was die Maschine für die Literatur ist, reicht es manchmal nicht, einen Text zu lesen, man muss ihn auch sehen, und zwar nicht nur in der von den immer

gleichen Typen produzierten Form des modernen gedruckten Buchs, sondern auch in einem Manuskript. Josef Winkler liefert dafür ein eindrucksvolles Beispiel. Hier ist zuerst ein transkribierter Ausschnitt aus einem Manuskript:

Diese wortmaschine mit ihren [sic] kleinkarierten buchstabenfeld im labyrinth tausender schreckenssekunden, [...], diese wortmaschine, [...], wird jetzt in betrieb genommen. die buchstaben sind geölt, die hände am fließband der fixierten tasten gefesselt, dringen wie nadelstiche aufs leinen, voran mit den spitzen lippen des zuckenden schreibkopfes, der sich nach vorangegangener buchstabenwahl nach links, nach rechts dreht, wie eine puppe, die sich ihren [sic] geölten halses, ihrer parfümierten hand schämt. (Winkler, Typoskript *diese Wortmaschine*, ca. 1978)

Man sehe sich das in der im Archiv überlieferten Form an und sieht den Begriff *Wortmaschine* in Materialisation. Offenbar wurde keine mechanische Schreibmaschine verwendet, denn um einen gleichmäßigen Grauwert ähnlich einer Druckschrift zu produzieren, bedarf es elektronischer Hilfe (Abb. 1).

Auch hier taucht sie wieder auf, die schreibende Hand als Metapher für Literaturproduktion. Ihre Verbindung mit der Maschine macht es möglich, dass sie sich als Erweiterung des Körpers miteinschreibt in diese Oberfläche, die vom Papier aus ins Leinen transzendiert, in Stoff. Ist die Maschine erst einmal im Laufen, gibt sie den Takt vor und fesselt alsbald Hände und Geist für ihren lustvollen Prozess der Inskription, der bald darauf in die Beschreibung sexueller Akte mündet (Winkler 1979, S. 12f.). Erst hier beruhigt sich die anthropomorphisierte Maschine, und die Schrift hört auf, sich selbst zu thematisieren. Das Gerät ist der *IBM Composer*, den Winkler als Schreibkraft an der Universität Klagenfurt bedienen durfte, um darauf auch Literatur zu produzieren. Es fällt aber auch nicht schwer, die archaischen hölzernen Schreibmaschinen von Peter Mitterhofer zu assoziieren oder Kafkas furchtbaren Apparat in der *Strafkolonie*: In beiden Fällen durchstechen Nadeln die jeweilige Schreiboberfläche. Wie im Beispiel vom Zögling Tjaž denkt der Schreibende die Technikgeschichte und ihre Auswirkungen auf die literarische Produktion mit: Bleistift und Federkiel produzieren individualisierte, schwer entzifferbare Lettern, während die Schreibmaschine tippt »wie gedruckt«<sup>2</sup>. Nietzsche fand dafür die oft zitierten Worte: »Unser Schreibzeug arbeitet mit an den Gedanken«, was ihm von Kittler das Epitheton »menschliche Schreibkugel« (Kittler 1986, S. 301) einbrachte.

Einer mechanischen Schreibmaschine bedarf es, um zu realisieren, was an Werner Koflers Typoskripten zu beobachten ist: Ein Verschieben der Zeilen, wie bei einem handschriftlichen Notizblatt, um eine letztgültige Entscheidung über Abfolgen und Sätze hinauszuzögern, ist keine Stärke elektronischer Geräte, die den Zustand des gelayouteten Schriftstücks bei der Abfassung vorwegzunehmen trachten. Koflers Typo-Manuskript erinnert an den Umstand, dass Schreibprozess und Textverarbeitung keine analogen Vorgänge sind. Im ersten der drei Prosastücke von *Hotel Mordschein* ist der Schreibprozess als Rolle vorgesehen: »Diesen Satz

---

2 Der Titel eines Zeitungsberichts zur Markteinführung des IBM Composer (Dietrich 1966).

Abb. 1: »diese Wortmaschine...« Typoskriptblatt aus dem Archiv Josef Winkler, Robert-Musil-Institut der Universität Klagenfurt/Kärntner Literaturarchiv, derzeit noch ohne Signatur

Diese Wortmaschine mit ihren kleinkarierten buchstabenfeld im labyrinth tausender schreckenssekunden, ein schwarzes leinentuch vor augen, einen zu gewebe reduzierten augenblick eines dramatischen liebesaktes, diese wortmaschine, die beschreibt und in ihrer beschreibung durch sprachliche konsequenz die angehäuften menschlichen bewegungen in ihrer ekstase auflöst, wird jetzt in betrieb genommen. die buchstaben sind geölt, die hände am fleißband der fixierten tasten gefesselt, dringen wie nadelstiche aufs leinen, voran mit den spitzen lippen des zuckenden schreibkopfes, der sich nach vorangegangener buchstabenwahl nach links, nach rechts dreht, wie eine puppe, die sich ihren geölten halses, ihrer parfümierten hand, schämt. die finger fahren immer wieder hoch und nieder, und weisen mir den weg in eine metaphorische obdachlosigkeit. das geschlecht an eine kalte, vom eis benetzte eisenstange gelehnt, beginnt zu kleben, schlaff zu werden. der samen, der sich im inneren angestaut hat, wartet wie ein tier, das in seinem käfig wild um sich schlägt, blut riecht, auf seinen ausbruch. wie der stempel einer entblättern blume, der seine gedanken im wind einer seuche verdreht hat, steht das geschlecht spitze aus dem becken hervor, der eichelkopf in der höhe des nabels meiner mutter, grinst. die blätter draußen vor dem fenster nahestehender bäume blecken ihre grüne farbe in meinen augen, die umrandungen des geschlechts sind vom braunen laubwald grün umkränzt. festlich hergerichtete hunde tanzen herum, kühe brüllen, küber versuchen sich von ihren ketten loszureißen, mit todesahmungen in den blutunterlaufenen augen frisst das scheckige pferd unentwegt hafer. die eichel noch am metall stehend, kühlt, absorbiert die kälte eines eiszapfens, der am dachfirst seiner lenden hängt und mit seiner spitze bedrohend in den schneebeden, ihres tuchweißen beckens, pfeilen will. sie sonne schmilt das eis am dach und läßt den eiszapfen schwer donnernd zu boden sinken. eine plötzliche gewichtslosigkeit bemäntelt meine hüften, die meine knie rückartig auf ihre scheiben zwingt. die augen sehen den ansatz des geschlechtes wie eine pfeil im schnee hin- und herpenden. die hoden, hlutlos, weiß, durchfurcht von unzähligen eissplintern liegen abgehakt am boden, mehrere schneefäden hängen von ihm. das dunstige himmelszelt überstülp das geschlechtlos gewordene becken, blaue stelle leuchten auf, wolkenbrüche, ein heer von eingeweideten marschiert, quell förmlich im stehschritt, die hände schaurig an der hosennaht, die lippen gespitzt, mit wunden sternen am kopfanfang, wo das beckenende ist, marschieren aus meinem offenen leib, mehrere kinder, winzigklein, aber größer als die augen meiner mutter, rosarot-farben bis hellblau sogar, tänzeln an den fäden der eingeweideteinformierten her. die untergehende sonne, streicht das licht, abends vor der dämmerung und färbt meinen unterleib mohnblütenrot, dazwischen stechen schwarze bis bräunlich farbene inneren ins todesähnliche koma. eingeweide quellen noch immer und lassen meine augen im labyrinth ihrer verdrehungen, verflechtungen, einer unendlichen anatomischen ausgewoglichkeit langsam sichtbar werden. die kreisende mutter routiert im inneren auge meiner pupillen. die am tisch stehende, längst aufgeblühte rose, die ihren schoß weit geöffnet hält, der gelbe blütenstaub, die unzähligen winzigen stempel,, die aus dem stengelansatz in der mitte, die köpfe eng aneinander liegend, aus ihrem schoß stehen. die weichen, hochempfindlichen, halb nach unten gestülpten blütenblätter - weiter hinunter, die drahtigen dornen - lassen meinen bis zur dimension eines viermonatigen embryos reduzierten leib liegen und wird von den unzähligen stempeln am weitgeöffneten körper aufgefaßt, regiert von den bewegungen einer im zeitpulsentempo wachsenden, hochauftragenden wasserfontäne, der leib immer wieder ruckartig nach hinten stößt und unzähligen grüne blütenblätter durch deren adern menschenblut rümt, zum schreien ermuntert, die erotischen lippen, wortspeichel, lallen undefinierbare, aber in der sprache der liebenden gängige worte der lust ins samenzelt, das von buchstaben hochgeschwängert ist. die flanken dieses mannes noch stärker an mein becken gedrückt, die bewegungen, die schweiß fabrizieren, beginne ich menschen zu sehen, die den tod vor augen mit ihren händen zu den augen und dem geschlecht vorstauden. meine hände wie zwei grüne, adern-durchfurchte, fahle, mit fingernägeln besetzte blätter, halten die halbkugelförmigen schweißtriefenden arschbacken fest und räumen die zuckenden schenkel. die zehen der füße klammern sich wie zum gebet aneinander und zelebrieren an altar unserer liebe die hochzeit unzähliger wolkenbrüche aus unseren hüften, an unserem bis zur atemlosigkeit erniedrigten leibes. „mit meinem samen werde ich deinen toten leib säubern,“ oder „wir sind höchst so abwegig wie die normalen.“ das waren die worte, die sich zwischen unser fleisch zwängten. leprakranke fackeln erschienen vor meinen augen, lippen tänzeln, regen kam. draußen säuseln die blätter, unsere stummen beobachter. fast möchten sie applaudieren, hätten sie hände, täten sie es; der asphalt wölbt sich, da die sonne überheiß ist. käme die nacht, bräche der apfelgrüne see wie ein vulkan aus, wasser käme über uns her, alles wasser, das sich in den nächsten fünfzig oder hundert jahren über die menschen ergießen wird, überschwemmungen würden uns überdauern. wir müßten schwimmend, mit offenen augen, zehn meter unter wasser unsere leiber, die auf ihre erotische vermittlung warten, erreichen. sein geschlecht lag auf meinem bauch, mein geschlecht lag auf seinem bauch, auf seinen nabel gedrückt, ehe unsere mütter schrien, er drehte das licht über meinem kopf an, das auf meinen leib niederschloß. ich umarmte diese quäle, die schenkel, die brust, die augen, die finglied-rigen hände, die hoden und das glied dieses liches, das sich in mich wie ein blitz bohrt und fürchterliche, von todesstrahlen durchfurchte unruhe, in meinem leib brachte. meine gleisenden augen sahen eman noch immer am lichtschilder stehen, die eine hand am knopf, das gesicht mir zugewendet, ehe ich meine lenden seinen lippen bot. musk von gustav mahler in unseren ohren, im mund und in den öffnungen unserer geschlechter. dicht lag er neben mir, streichelte meine stirn, legte den kopf auf meine brust, während meine hände sich unauskömmlich in seine haare verstrickt hatten...pfahlbauten wurden erstellt. wir waren die eingeborenen unserer leiber und errichteten mit dem fockmast unserer geschlechter, der starren glieder unserer beine, des schweißgeflochtenen netzes in das ein selltänzer fällt - wippendes becken - die pfahlbauten mitten im fleischgewordenen see unserer leiber. langsam taste ich seinen rücken ab, der zeigefinger fährt, vom halsrücken angefangen bis ins after über die sich leicht biegende mit vielen höckern eines kamels besetzte wirbelsäule, die längs über den rücken gezogen leicht den zu staub erhobenen geist unseres schweißes mit seinen hufen, den zügel im mund tragend, aufwirbelt. mein finger fährt weiter, bohrt sich ins after, weitet es aus bis zwei, drei finger darin parken können. sein steifes glied stößt inzwischen den nabel meiner mutter, während meine hände weiter das maul dieses kamels weiten, das den kopf hin- und herwirft, zu brüllen beginnt, die beiden halbierten, vom zügel meiner finger nach vor getriebenen arschbacken plötzlich in meiner gedanken und wortwirris nahtlos wie zwei grasgrüne äpfel, gehalten vom stengel ihres geschlechts, allen voran der kopf, im winden der blätter zusammenwachsen und im inneren unseres beckens, der fleischgewordenen erdukel, nördlich und südlich von jeweils zwei zehngliedrigen händen gehalten - hochoben die verschmolzenen lippen - spielt sich das leben

Abb. 2: Werner Kofler, Konzeptblatt zu Hotel Mordschein, Robert-Musil-Institut der Universität Klagenfurt/Kärntner Literaturarchiv, Sig. 11/W8/4

0,10 100-12 0704  
50 Jm nachw...

in diesen ..  
3 prosastücke amnesie u verbrechen

fiktion mit authentischen splintern : - (beispielen)  
D) 1 was geschäh, <sup>Bewohn</sup> ~~spite~~ in anhand von 6 versch z aufführn  
dieUTMA:UNGEN über das schicksal der "KÖN D NACHT" auf der bühne ab <sup>vor-10m-</sup>  
und <sup>Handeln</sup>  
bzw über das schicksal der jeweiligen sängerin (hinter der bühne), nach  
schrecklichen  
der vorstellung - die fragwürdigen siege des " geist männl über cht w  
abbilden ebene  
d theater - u i d (hochindustrialisierte) / (steinzeitwirklichkeit

hot m schizo  
in amnesie versucht ein psych beschädigtes täter - ich  
vielfach gespaltenes  
zersplittertes

in irgendeinem abseits ( einer irrenanstalt? ) ( seine tat? ) den mord an  
einem nachtportier zu rekonstruieren ( - nicht ohne, nicht nur opier,  
interpret  
sondern auch subjekt seiner amnesie , von außen herangetragene rekonstrukt  
lustig zu machen  
listig zu unterlaufen nicht zu fällig landet er dabei (manchmal?  
individuellen (wort mit absicht) stammesgeschichte  
i d kindheit , i d eigenen wie i d der allgemeinen (kollektiven)

(vorgeschichte) ( i d pränatalen 'phase' der REPUBLIK ) in einzelheiten d  
massenvernichtung ; u nicht zufällig stellt das ich " zum zeitvertreib"  
anhand  
mit sich selbst verhöre an, mit von ~~kerl may~~ bruchstücken - km als  
(balkan) kriegsberichter , als früher kz beschreiber  
(( ein geschlossener text, aus einer geschlossenen anstalt )) einlassungen  
höchstamtlichen <sup>wahn -</sup> deren herrschaft  
zur derzeitigen ( hochblüte der ) VERGESSENSKULTUR , die sich  
das kaputtbedenken als endlagerung von geschichte  
auf all die kaputtbedenk aktivitäten verlässlich stützen  
nur noch ver be stärkt wird  
kann <sup>weiteres</sup> <sup>X sein</sup>

( auch ) verdeckte selbstbeobachtung ist ein " irrealnkunststück " u münded <sup>an</sup>  
ausfällen  
in bewußtseinslücken zu (um) einen (vatermord : der autor, diesetis d str  
observiert  
im hotel atlanta , ermittelt gegen sich selbst jenseits d straße (gegenübe  
in versch ziernern des ( bei verschied fätigkeiten , über verschied  
im literurhaus

manuskripten meisterwerke fragmente sitzend ( ich spürte mir nach )  
sieht sich , zu <sup>Beobacht</sup> immer wiederjehrenden  
- beobachtet sich , von einer kurzen sequenz aus hitch fenster zum  
hof, gewarnt , (zu) bei perversionen mit ch v stein alias krystle carringt  
vor allem entwürfen <sup>entwürfen</sup>  
ton, bei der abfassung von skizzen, steirischen märchen, brandanschlägen  
(zweilichtigen machenschaften) eines unvollendeten briefromans (transkript  
der radioreihe ) erlösergebürerinnen im gespräch <sup>K</sup> <sup>- nur!</sup> <sup>sein</sup>

hingeschrieben, sah ich mich aufstehen, den Schreibtisch und das Erzählwerk verlassen und über den Hinterhof ins Literaturmagazin gehen, um einige passende Stücke, Literaturbauteile und andere Dinge hervorzusuchen« (Kofler 2018, S. 224) (Abb. 2).

*Hotel Mordschein* ist unter anderem auch ein Text über das Schreiben von Texten und deshalb als Metalepse angelegt. Hierin unterscheidet sich das Verfahren Koflers von Winklers *Mise en abyme*, wie sie insbesondere dort auftritt, wo das Notizbuch als Quelle und als Text gleichgesetzt wird, wie Winkler das ausgiebig in seinen Indien- und Italiertexten zum Einsatz bringt (vgl. Glinik/Lenhardt 2019). In beiden Fällen erscheint das Schreibverfahren wie ein Realitätsanker, denn indem der Schreibende sichtbar wird, verbürgt sich auch das Geschriebene scheinbar. Die Schriften, auf die sich Kofler und Winkler beziehen, sind jeweils vorgängig, im einen Fall als fremde Schriften (Zeitungsartikel und andere Diskursfragmente), im anderen Fall als eigenproduzierte Notiztexte, die einen spezifischen Wahrnehmungsmodus erklären.

Die genannten Beispiele sind freilich am Ende einer Ära angesiedelt, kurz bevor der »curiosity breeding little joker«, wie Mark Twain seine Schreibmaschine nannte (Kittler 1986, S. 285), nur noch intakt als unveränderte Tastatur in den Personal Computer transzendierte wurde, den man dann mit dem Vokabular der guten alten Schreibtischumgebung punzierte. Wie ist es möglich, dass die Wahrnehmung des maschinell gestützten Schreibaktes von Schriftstellern und Medienphilosophen zu unterschiedlichen Zeiten so unterschiedlich bewertet wird? Das Argument Heideggers aus seiner Vorlesung von 1942, wonach die Maschine »die Schrift dem Wesensbereich der Hand« entreiße (Heidegger 1982, S. 118 f.), ist die zweite wichtige Reduktionshypothese nach Platons Einwand gegen die Schrift als Denkmittel, und sie erscheint, wie diese, an einer technologiegeschichtlichen Wegkreuzung. Heute zweifelt kaum jemand an der individualisierenden Kraft des mechanisch-maschinellen Schreibaktes und das Literaturarchiv verwahrt daselbst Typoskripte als vermutlich aussterbende Gattung einzigartiger Materialisation literarischer Produktion.

Was jetzt noch aussteht, ist eine Untersuchung der Auswirkungen digitaler Maschinen auf das Schreiben. Kittler führte schon vor Jahrzehnten Heideggers Argument weiter in das Zeitalter »technischer Medien«, insbesondere der digitalen Textproduktion. Der entscheidende Unterschied zwischen Schreibmaschine und Computer bestehe in etwas, das auch der *Composer* und jede elektronische Schreibmaschine schon implementiert hatten, nämlich den technischen Ablauf von Speicherung - Übertragung - Prozessierung. Auch hier begegnet wieder ein durchaus pessimistisches Verdikt: »Wie wir alle wissen und nur nicht sagen, schreibt kein Mensch mehr.« (Kittler 1993, S. 226) Nun, zumindest nicht in der herkömmlichen Weise. Der handgeschriebene Plan des ersten Mikroprozessors, der in seiner analogen Form »einige Dutzend Quadratmeter Zeichenpapier« (ebd.) füllte, um sich schließlich in einen wenige Millimeter großen Chip zu verwandeln, findet seine Entsprechung in den wenigen Bytes, die dieser, hier gedruckte, Text nach wochenlanger Arbeit auf der Festplatte verbraucht. Wenn Computer lachen könnten,

würden sie es angesichts der menschlichen Mühen tun, deren grafische Berechnung, Darstellung oder Löschung für moderne Rechner eine Angelegenheit von Millisekunden ist. Gleichzeitig sind diese Maschinen selbst so komplex geworden, dass sie nur mit ihrer eigenen Hilfe produziert werden können – Nietzsches Hansen-Schreibkugel dagegen konnte noch von einem enthusiastischen Arzt repariert werden. Und außerdem: »Wo sind wir, wenn wir auf der materiellen Oberfläche eines Mediums nicht mehr sehen können, ob es überhaupt beschrieben ist?« (Jochum 2014, S. 39)

Glaubt man hingegen dem Zeugnis von Valerie Fritsch als Vertreterin der jüngeren AutorInnengeneration, dann behalten »Buchstaben, einmal ins Universum entlassen, ihre Gültigkeit, ob auf Papyrusrollen oder kleinen Bildschirmen.« (Fritsch 2019, S. 4)

## Literatur

- BARTHES, ROLAND (2002): Die Literatur geht ihrem Untergang entgegen. In: Ders.: *Die Körnung der Stimme. Interviews 1962–1980*. Ins Deutsche übersetzt von Agnès Bucaille-Euler, Birgit Spielmann und Gerhard Mahlberg. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 212–214.
- DERS. (2006): *Variations sur l'écriture. Variations über die Schrift*. Französisch – Deutsch. Übersetzt von Hans-Horst Henschen. Mit einem Vorwort von Hanns-Josef Ortheil. Mainz: Dieterich.
- BRAGG, MELVIN (2012): *The Druids. BBC4-Podcast »In Our Time«*. Veröffentlicht am 20.9.2012. Online: <https://www.bbc.co.uk/programmes/b01mq94> [Zugriff: 3.12.2019].
- BÜTTNER, URS; GOTTERBARM, MARIO; SCHNEEWEISS, FREDERIK; SEIDEL, STEFANIE; SEIFFARTH, MARC (2015): Einleitung. In: Dies. (Hg.): *Diesseits des Virtuellen. Handschrift im 20. und 21. Jahrhundert*. Paderborn: Fink (= Zur Genealogie des Schreibens, Bd. 18), S. 9–32.
- DIETRICH, DIETER (1966): Getippt wie gedruckt. Schreibmaschine macht der Schwarzen Kunst Konkurrenz. In: *Die Zeit*, Nr. 43, 21.10.1966. Online: <https://www.zeit.de/1966/43/getippt-wiegedruckt> [Zugriff: 10.11.2019].
- FERRI, JEAN-YVES; CONRAD, DIDIER (2015): *Der Papyrus des Cäsar*. Ins Deutsche übersetzt von Klaus Jöken. Berlin-Köln: Egmont (= *Asterix*, Bd. 36).
- FLUSSER, VILÉM (2015): Die Geste des Schreibens. In: Sandro Zanetti (Hg.): *Schreiben als Kulturtechnik. Grundlagentexte*. Frankfurt/M.: Suhrkamp (= suhrkamp taschenbuch wissenschaft, Bd. 2037), S. 261–269.
- FRITSCH, VALERIE (2019): Wie Schreiben den Himmel aufklaren lässt.« In: *Kleine Zeitung*, 14.9.2019, S. 4f. Online: <https://www.neue.at/thema-des-tages/2019/09/13/wie-schreiben-den-himmel-aufklaren-laesst.neue> [Zugriff: 10.11.2019].
- GIBSON, MICHAEL (1981): *Entdecke das Altertum*. Ins Deutsche übertragen von V. Straub. Wien u. a.: Breitschopf.
- GLINIK, CHRISTINA; LENHART, ELMAR (2019): Der Schreibprozess in der Schreibszene. Josef Winklers »Domra« aus textgenetischer Perspektive. In: *Textpraxis*, H. 16. Online: <https://www.textpraxis.net/christina-glinik-elmar-lenhart-schreibprozess-in-der-schreib-szene>, DOI: <https://dx.doi.org/10.17879/35139761010> [Zugriff: 10.11.2019].
- GRUBE, GERNOT; KOGGE, WERNER (2005): Zur Einleitung. Was ist Schrift? In: Grube, Gernot; Kogge, Werner; Krämer, Sybille (Hg.): *Schrift. Kulturtechnik zwischen Auge, Hand und Maschine*. München: Fink, S. 9–22.
- HALAWA, MARK A.; KLAUS SACHS-HOMBACH (2015): Zur Medialität der Handschrift. In: Büttner, Urs; Gotterbarm, Mario; Schneeweiss, Frederik; Seidel, Stefanie; Seiffarth, Marc (Hg.): *Diesseits des Virtuellen. Handschrift im 20. und 21. Jahrhundert*. Paderborn: Fink (= Zur Genealogie des Schreibens, Bd. 18.), S. 33–45.

- HEIDEGGER, MARTIN (1982): *Parmenides* (Vorlesung Wintersemester 1942/43). Gesamtausgabe II. Abteilung Bd. 54. Hg. von Manfred S. Frings. Frankfurt/M.: Klostermann.
- JOCHUM, UWE (2014): *Medienkörper: Wandmedien, Handmedien, Digitalia*. Göttingen: Wallstein (= Ästhetik des Buches, Bd. 5).
- KAMMER, STEPHAN (2006): Reflexionen der Hand. Zur Poetologie der Differenz von Schreiben und Schrift. In: Giuriato, Davide; Kammer, Stephan (Hg.): *Bilder der Handschrift. Die graphische Dimension der Literatur*. Frankfurt/M.-Basel: Stroemfeld, S. 131–161.
- KITTLER, FRIEDRICH (1986): *Grammophon. Film. Typewriter*. Berlin: Brinkmann und Bose.
- DERS. (1993): Es gibt keine Software. In: Kittler, Friedrich: *Draculas Vermächtnis*. Leipzig: Reclam, S. 225–242.
- DERS. (2003): *Aufschreibesysteme 1800/1900*. 4., vollständig überarbeitete Neuauflage. München: Fink.
- KOFLER WERNER (2018): Hotel Mordschein. Drei Prosastücke. In: Ders.: *Kommentierte Werkausgabe*. Hg. von Claudia Dürr, Johann Sonnleitner und Wolfgang Straub, Bd. II. Wien: Sonderzahl, S. 135–248.
- LANGER, DANIELA (2005): *Wie man wird, was man schreibt: Sprache, Subjekt und Autobiographie bei Nietzsche und Barthes*. München: Fink (= Zur Genealogie des Schreibens, Bd. 4).
- LEROI-GOURHAN, ANDRÉ (1980): *Hand und Wort: die Evolution von Technik, Sprache und Kunst*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- LIPUŠ, FLORJAN (2016): Nachschrift. In: Ders.: *Der Zögling Tjaž. Roman und Nachschrift*. Deutsch von Peter Handke und Helga Mračnikar (Roman) und Johann Strutz (Nachschrift). Hg. und mit einem Nachwort versehen von Fabjan Hafner. Salzburg-Wien: Jung und Jung, S. 225–300.
- NEEF, SONJA (2008): *Abdruck und Spur. Handschrift im Zeitalter ihrer technischen Reproduzierbarkeit*. Berlin: Kadmos (= Kaleidogramme, Bd. 25).
- PLATON (1995): Phaidros. Parmenides. Briefe. In: Ders.: *Werke in acht Bänden*. Griechisch und Deutsch. Bearbeitet von Dietrich Kurz. Deutsche Übersetzung von Friedrich Schleiermacher und Dietrich Kurz, Bd. 5. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 1–194.
- POLT-HEINZL, EVELYN (2007): *Ich hör' dich schreiben. Eine literarische Geschichte der Schreibgeräte*. Mit Grafiken von Franz Blaas. Wien: Sonderzahl.
- WINKLER, JOSEF (ca. 1978): »diese Wortmaschine...«. Ohne Signatur. Zweiseitiges Typoskript, das wahrscheinlich der Genealogie des Romans »Menschenkind« zugeordnet werden kann. Klagenfurt: Robert-Musil-Institut/Kärntner Literaturarchiv.
- DERS. (1979): *Menschenkind*. Roman. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Christian Marquardt, Karl Söhl

# Schrifterwerb und Bedeutung der Schreibschrift

**M**it zunehmender Digitalisierung scheinen sich die bekannten Probleme beim Schreibenlernen in der Schule weiter zu verschärfen. Allerdings sind Handschreiben und elektronisches Schreiben verschiedene Modalitäten und sollten sich in einer modernen Bildungspolitik ergänzen. Die Notwendigkeit des Schreibunterrichts in der Schule erscheint aufgrund seiner vielen Vorteile zumindest in Deutschland nach wie vor unumstritten, allerdings sollten die bestehenden Schreiblehrgänge aufgrund der weiter zunehmenden Probleme kritisch überprüft werden. Forschungsergebnisse legen nahe, dass ein motorisch ausgerichteter Schreibunterricht deutlich effizienter und erfolgreicher sein kann.

## 1. Die Probleme beim Schreibenlernen nehmen zu

Von gravierenden Problemen beim Schreibenlernen und beim Schreiben von Hand in der Schule wird schon seit Langem berichtet. Viele Kinder haben eine ungünstige Stift- und Sitzhaltung und schreiben mit erhöhtem Schreibdruck, Verkrampfungen und Schmerzen bei längerem Schreiben sind die Folge. Vor allem in den weiterführenden Schulen schreiben die Kinder zu langsam und zu unleserlich, es mangelt

---

CHRISTIAN MARQUARDT ist Wissenschaftler und Motorikexperte, Entwickler eines Schreibanalyseprogramms, Beirat im Schreibmotorik Institut und forscht seit 30 Jahren an den motorischen Grundlagen des Schreibens mit der Hand. E-Mail: Christian.Marquardt@scienceandmotion.de

KARL SÖHL ist Schulbuchautor u.a. für Fachartikel zur Schreibmotorik, war Beirat im Schreibmotorik Institut und ehemaliger Leiter eines Studienseminars der Fachrichtung Sprachbehindertenpädagogik. E-Mail: soehl-karl@t-online.de

an Konzentration und sie ermüden rasch (vgl. z. B. Marquardt/Söhl/Kutsch 2002). Oftmals treten mehrere Schwierigkeiten auf einmal auf und münden in einen Teufelskreis. Fehlender Erfolg führt zu verstärktem Üben, zu noch größeren Anstrengungen, zu Druck von außen und Motivationsverlust. Oftmals sollen dann die Probleme mit der Handschrift an außerschulischen Lernorten zum Beispiel bei Ergotherapeuten therapiert werden (vgl. z. B. Schneck/Amindson 2010).

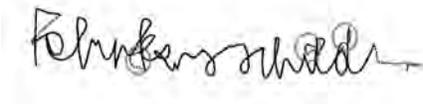
Um die aktuelle Problemlage an deutschen Schulen beim Erwerb der Handschrift umfassend und differenziert zu erfassen, wurde vom Schreibmotorik Institut zusammen mit dem deutschen Lehrerverband (Schreibmotorik Institut 2015) eine bundesweite Umfrage an mehr als 2.000 Grundschulen und weiterführenden Schulen in Deutschland durchgeführt. Die befragten Lehrpersonen gaben an, dass 31 Prozent der Mädchen und sogar 51 Prozent der Jungen Probleme mit der Entwicklung einer lesbaren und flüssigen Handschrift haben. Fast zwei Drittel der Kinder könnten nicht länger als 30 Minuten beschwerdefrei schreiben. Als Ursachen wurden vor allem ein Mangel an motorischen Kompetenzen und zu wenig Übung angesehen. Für die Lehrpersonen ist der Zusammenhang eindeutig: Je besser die Handschrift, desto größer die schulischen Leistungen. 98 Prozent der Lehrpersonen betonen die Wichtigkeit des Handschreibens auch in der heutigen Zeit. Tendenz steigend (vgl. Diaz-Meyer 2019).

## 2. Die Schriftendiskussion

Das föderale Schulsystem kann mit kompetenzorientierten Lehrplänen nur marginal auf das Problem Handschrift reagieren. Die Lehrerbildung an den Universitäten und in den Studienseminaren müsste dagegen verstärkt den Fokus auf das Handlungsfeld Schreibmotorik richten und die Fachdidaktiken Schriftspracherwerb, Rechtschreibung und Texte verfassen entsprechend vernetzen. Zudem werden immer wieder Diskussionen über die *richtige* Ausgangsschrift geführt, die im Anschluss an die Druckschrift gelehrt werden soll. Vier Ausgangsschriften – Lateinische Ausgangsschrift (LA), Vereinfachte Ausgangsschrift (VA), die in den neuen Bundesländern entwickelte Schulausgangsschrift (SAS) und die sogenannte Grundschrift (GS) – werden je nach Bundesland in verschiedenen Kombinationen angeboten.

Jede der Ausgangsschriften nimmt von sich begründet in Anspruch, das Erlernen der Handschrift zu vereinfachen und weist die Probleme der einen Schrift als Vorteil für die bevorzugte andere Schrift aus. Wissenschaftlich gesicherte Erkenntnisse aus der schreibmotorischen Forschung werden, mit Ausnahme bei der Grundschrift, nicht zur Kenntnis genommen. Der Mythos, dass nur eine verbundene Schrift flüssig und auch bei hohem Tempo gut lesbar zu schreiben ist, wird in verschiedenen Initiativen mantraartig immer wieder formuliert und öffentlichkeitswirksam inszeniert. Im Mittelpunkt stehen die Buchstabenform und deren Verbindungen. Wie sich eine Schrift aber effizient beschleunigen und über die Grundschule hinaus individuell und gut lesbar entwickeln lässt, ist zweitrangig und tangiert eine dringend zu modifizierende Methodik des Schreibenlernens kaum.

**Abb. 1:** Schriftbeispiel Felix, 4. Jahrgangsstufe: Felix versucht beim Wort »Verkehrsschild« im Eigenversuch seine Schrift zu beschleunigen, verbindet aber weiterhin fast alle Buchstaben und setzt nur dreimal ab (Kreise). Die Schrift zerfällt, wird unlesbar und ist keine Hilfe für das Rechtschreiben. Es ist ein teilweise kuriose Bewegungsverlauf zum Beispiel beim »e« oder beim »k« zu erkennen. (© Christian Marquardt)



So scheitern dann viele Schülerinnen und Schüler am Ende nicht nur an einem Mangel an Koordinationsfähigkeit, sondern auch an den vielen Hürden im Schreiblernprozess, die sie selbstständig überwinden müssten (Abb. 1).

Halten wir also fest: Die evaluierten Schreibprobleme wurden offensichtlich von keiner der Schulausgangsschriften gelöst. Auch die entsprechenden Schreiblehrgänge der Schulbuchverlage sind im Vergleich zu anderen Fächern methodisch-didaktische Stiefkinder geblieben. Aus motorischer und methodischer Sicht unterscheiden sich LA, SAS und VA kaum voneinander. Viele Drehrichtungswechsel, überflüssige Bewegungsspuren, komplizierte Bewegungsverbindungen, der Zwang nach Verbundenheit bei LA und SAS oder andere strukturbedingte Stolperfallen bei der VA hemmen Flüssigkeit und Beschleunigung, verhindern eine Automatisierung der Bewegungsabläufe und führen fast zwangsläufig zu einer Erhöhung des Schreibdrucks.

Die Probleme dieser Systematik wurden bereits 1991 von Mai unter dem provokanten Titel *Warum wird den Kindern das Schreiben schwer gemacht* publiziert. Wie wissenschaftlich gestützte schreibmotorische Erkenntnisse moderne Schreiblernkonzepte generieren, lässt sich hingegen in der Schweiz beobachten. Dort wird die traditionelle »Schnüerlschrift« gerade von der leichter zu erlernenden, motorisch orientierten »Basisschrift« abgelöst (vgl. Hurschler Lichtsteiner/Liner 2016).

### 3. Handschreiben und digitale Medien

Mit der zunehmenden Digitalisierung scheinen sich die Probleme mit der Handschrift nun aber noch weiter zu verschärfen, und es wird vermehrt auch die Sinnfrage gestellt. So wird bereits in einigen Ländern diskutiert, ob das Schreiben von Hand überhaupt noch zeitgemäß sei. In den USA wird das Handschreiben bereits in einigen Staaten nur noch in Kindergarten und Grundschule empfohlen, der Schwerpunkt liegt dann auf dem Schreiben mit der Tastatur. In Finnland wird seit Herbst 2015 eine unverbundene Schreibrschrift gelehrt, das Handschreiben aber nicht, wie teilweise berichtet, abgeschafft. In den Niederlanden ist die Digitalisierung in den Schulen relativ weit fortgeschritten. Seit 2013 gibt es dort mehrere sogenannte »Steve Jobs schools«, in denen über 1000 vier- bis zwölfjährige Schülerinnen und Schüler nur mit iPads unterrichtet werden. Während der Mathematik- und

Leseunterricht durch Bildungs-Apps unterstützt wird, wurde der Schreibunterricht zum Nebenfach abgewertet.

Verstärkt warnen nicht nur Wissenschaftler davor, das Schreibenlernen mit der Hand als ein Relikt der Vergangenheit anzusehen. Das Handschreiben spielt nicht nur eine wichtige Rolle beim Schriftspracherwerb, sondern auch bei der kognitiven Entwicklung der Kinder. Sprachforscher der Universität Köln (vgl. Bulut 2019) berichten in einem Faktencheck über die neurologische Bedeutung des Handschreibens im Vergleich zum Tippen auf einer Tastatur.

Das elektronische Schreiben dient oftmals eher dem Festhalten und Mitteilen von Information, was beispielsweise im beruflichen Umfeld deutlich effizienter als das Handschreiben ist. Das elektronische Schreiben ist schneller, kann beliebig oft korrigiert, gespeichert und sofort verbreitet werden, die festgehaltene Information ist sofort und auf vielen Medien verfügbar. Aber müssen Handschreiben und Tippen tatsächlich als Konkurrenz angesehen werden? Ist es nicht eher so, dass gerade in einer immer weiter digitalisierten Welt die »analogen« Fertigkeiten wie das Handschreiben oder das Spielen eines Musikinstruments eine besondere Bedeutung bekommen?

Das Handschreiben geht als Fertigkeit und als »Kulturtechnik« weit über eine reine Informationseingabe bzw. -weitergabe hinaus. Texte von Hand zu schreiben ist motorisch ein komplexer und herausfordernder Prozess, bei dem 17 Gelenke und 30 Muskeln koordiniert werden müssen. Jeder Buchstabe entspricht einem komplexen Bewegungsmuster, und da die Schreibbewegungen der Hand automatisiert ablaufen, müssen sich die Kinder vorab Gedanken darüber machen, was sie wie schreiben wollen. Durch das Schreiben der Buchstaben von Hand erlangen Kinder (vgl. Longcamp/Zerbato-Pouldou/Velay 2005), aber auch Erwachsene (vgl. Longcamp u. a. 2006) ein besseres Verständnis dafür, welche Eigenschaften eines Buchstabens essentiell sind, wodurch auch die Lesekompetenz unterstützt wird.

Ergebnisse in die gleiche Richtung lieferten Untersuchungen von James und Engelhardt (2012) bei fünfjährigen Kindern, die Buchstaben und Formen mit der Hand schrieben, sie tippten oder zeichneten. Bei der späteren Präsentation der gelernten Buchstaben oder Formen fand sich für das Handschreiben signifikant mehr neuronale Aktivierung als für das Tippen. Darüber hinaus rekrutierten Kinder Komponenten des zerebralen Lesesystems (»Reading circuit«) nur beim handschriftlichen Lernen. Eine gute Handschrift verbessert aber nicht nur die Merkfähigkeit (Mueller/Oppenheimer 2014). Neben dem Erwerb der Schrift wird auch die Fähigkeit gelernt, sich mitzuteilen und sich mit sich selbst und seiner Umwelt auseinanderzusetzen. Damit fördert das Handschreiben auch die Sprache und hilft bei der inhaltlichen Produktion eines Textes. Wer gut und flüssig schreibt, dem fällt auch das Verfassen eines selbst erdachten Textes leichter.

Eine flüssige und effiziente Handschrift wirkt sich somit positiv auf das gesamte Lernverhalten aus. Und wer sich nicht ständig auf den Schreibprozess an sich konzentrieren muss, hat den Kopf frei für den Inhalt des Geschriebenen und das richtige Schreiben. Umgekehrt beeinträchtigen Schreibprobleme aber auch das Lernverhalten. Aus Sicht der Grundschullehrkräfte (vgl. Schreibmotorik Institut

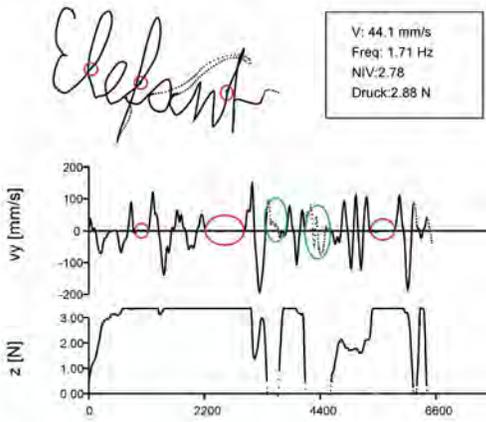
2015) gibt es tatsächlich einen Zusammenhang zwischen Handschrift und schulischen Leistungen (83%). 20 Prozent der Lehrpersonen beobachten, dass Probleme mit dem Handschreiben Rechtschreibschwierigkeiten auslösen können. Die Schule muss also dringend auf die zunehmenden Probleme mit der Handschrift reagieren.

Auffallend häufig nehmen sich Printmedien, mehr oder weniger seriös, der Sorge um die Handschrift an. Wissenschaftliche Erkenntnisse aus der schreibmotorischen Forschung kommen allerdings kaum zum Zug, dagegen verunsichern plakative Äußerungen selbsternannter Schreibexperten wenig zielführend und lenken von den eigentlichen motorischen Ursachen der Schreibprobleme ab. Erfrischend anders ein aktueller Artikel der Wochenzeitung *Die Zeit*, in dem auf Grundlage von Erkenntnissen der Hirnforschung diskutiert wird, »warum der Mensch eine Handschrift braucht, wie Schrift das Denken formt und den Geist öffnet, wie die Welt besser zu begreifen ist, wenn man sie sich Strich für Strich erschließt« (Scholz/Schnabel 2019).

#### 4. Schreibenlernen ist Bewegungslernen

Über das Ziel ist man sich einig, nur der Weg zu einer guten Handschrift ist oftmals sehr umstritten. Es gibt aber seit längerer Zeit die Möglichkeit, Bewegungen beim Schreiben mit Hilfe der kinematischen Bewegungsanalyse auch objektiv zu untersuchen. Geschrieben wird mit einem speziellen, kugelschreiberähnlichen Stift ganz normal auf einem Blatt Papier, das auf einem Tablett aufliegt. Die Position der Schreibspitze und der Druck werden dabei mit hoher Genauigkeit registriert und gespeichert. Anschließend können Bewegungsaspekte wie Geschwindigkeit und Beschleunigung berechnet und analysiert werden (CSWin, Marquardt 2012). Diese kinematischen Untersuchungen können nicht nur individuelle Lernverläufe und Problemlagen aufzeigen, es kann auch gezeigt werden, dass Schreibschwierigkeiten generell mit Problemen beim Erlernen einer geeigneten Schreibmotorik zu tun haben (Marquardt/Söhl/Kutsch 2002). Wenn Schulen in Deutschland im Rahmen des »DigitalPakts Schule« zukunftsfit gemacht werden, dann ist ein solches Verfahren für eine pädagogische Diagnostik und die Förderung schreibmotorischer Prozesse eigentlich unerlässlich. Mit dieser Messtechnik können insbesondere alle Details bei der Produktion der Schreibspur am Bildschirm nachverfolgt werden. Erst dadurch gelingt es der Lehrperson und anderen, Bewegungsverläufe in Wörtern zu erkennen und röntngleich die Tiefenstruktur von Schrift zu diagnostizieren. Automatisierte Schreibbewegungen und kontrolliertes Schreibverhalten werden schnell erfasst und ermöglichen, ein differenziertes individuelles Leistungsprofil zu erstellen. Ergebnisprotokolle können für Förderverläufe und Beratungsgespräche automatisch erstellt werden. Diese Technik lässt sich einfach und sinnvoll in den Schreib-Unterricht integrieren, zielführend für die Kinder anwenden und insgesamt die Fachkompetenz der Lehrpersonen wie das Schulprofil steigern (Söhl 2015). Die kinematische Analyse kann im Übrigen auch aufzeigen, dass die herkömmlichen Ausgangsschriften gar nicht geeignet sind, flüssig und effizient geschrieben zu werden, und kann dabei helfen, Alternativen zu entwickeln (Abb. 2).

**Abb. 2:** Schriftbeispiel »Elefant«, Tim, 4. Jahrgangsstufe: Schreibprobe (oben) mit zugehörigem Geschwindigkeitsverlauf (Mitte) und Druckverlauf (unten). Die Analyse der Tiefenstruktur mit dem Programm CSWin zeigt u. a. die langen Haltezeiten (Kreise) beim Übergang vom Mittelband zu Buchstaben mit Oberlängen der gelernten Vereinfachten Ausgangsschrift. Die Haltezeiten nehmen ein Viertel der Schreibzeit für das Wort ein. Es wird nur zwei Mal abgesetzt (grüne Kreise). Der Schreibdruck ist extrem erhöht und geht aus dem Messbereich heraus. (© Christian Marquardt)



Präventiv lassen sich mit dieser Methode auch die motorischen Grundkompetenzen der Kinder bereits zu Schulbeginn aufzeigen, um die Fähigkeiten bzw. den Förderbedarf für das Schreiben festzustellen. Schreiblehrgänge legen zumeist großen Wert auf die genaue Einhaltung der vorgegebenen Schriftform und üben häufig in der Lineatur. Das Erlernen von zugehörigen flüssigen Schreibbewegungen wird aber selten direkt unterstützt oder gefördert. Die Kinder werden angehalten, die vorgegebenen Buchstaben möglichst genau zu kopieren. Die »schöne« Schrift als Ergebnis wird gelobt, weniger der Prozess. Als Ergebnis können die Kinder dann Schrift zwar langsam »malen«, nicht aber schnell »schreiben« (Mai/Marquardt/Quenzel 1997). Spätestens ab der dritten Jahrgangsstufe, wenn die Schreibaufgaben, Diktate und Aufsätze umfangreicher werden und deshalb schneller geschrieben werden muss, wird die Schrift häufig so umgeformt, dass schnelleres Schreiben möglich wird, allerdings auch auf Kosten der Leserlichkeit oder durch eine falsche Schreibtechnik, die dann zur Ermüdung und zu Schmerzen in der Schreibhand führt. Auch diese Auswirkungen lassen sich mit einer digitalen Messmethode wie dem Programm CSWin darstellen.

## 5. Stolperfallen beim Schreibenlernen

Anstatt nur auf das Ergebnis auf dem Papier zu achten, kommt es also in erster Linie auf den kompletten Schreibprozess an. Beim motorischen Lernen stellt sich der Lernerfolg nicht durch das Einschleifen einer vorgegebenen äußeren Form ein, sondern durch das Erforschen und Erleben von individuellen Lösungsansätzen.

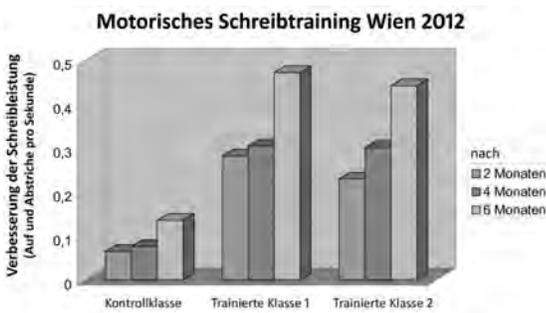
Für Schulanfänger ist das Schreiben zunächst ein sehr komplizierter Vorgang, der viel Konzentration und Übung erfordert, genau wie die erste Fahrt auf einem Fahrrad. In Zeitlupe mit einem schwierigen Kurven-Parcours anzufangen erscheint eher ungeeignet. Beim motorischen Lernen muss man die Bewegungsabläufe auch körperlich erfahren. So fängt man einfacher an und übt beim Radfahrenlernen beispielsweise Gleichgewichtsgefühl, Beschleunigung, Bremsen und Richtungswechsel. Auch für die Schreibhand ist letztendlich die Bewegung, also die Motorik, für den Erfolg entscheidend. Aus Geschwindigkeit, Beschleunigung, Größenskalierung und Druck entstehen motorisch gesteuert die Buchstaben – zunächst noch kontrolliert und zunehmend automatisiert. Entsprechend wichtig ist es, bei Kindern die Lust am Schreiben zu fördern und sie auf dem Weg zu einer flüssigen individuellen Schrift zu unterstützen. Solche Hilfen wären beispielsweise: Buchstabenformen vereinfachen; dort wo es effizient ist, nur zwei bis drei Buchstaben anbinden; Deckstriche weglassen; Drehrichtungswechsel vermindern.

In der folgenden Tabelle sind entsprechende Stolperfallen der bisher gängigen Schreiblehrgänge aufgelistet (vgl. Marquardt 2016):

<b>Stolperfallen:</b> bisherige Schreibernkonzepte	<b>Lösungsansätze:</b> eine motorisch geprägte Schreib-Lernmethode
<i>Einschleifen der Zielformen:</i> erfolgt durch häufig wiederholtes Üben <i>kontrollierter</i> , meist stereotyper, vorschrittmäßiger Bewegungen bei den Buchstaben und den Buchstabenverbindungen. Beschleunigungen hält die Schrift nur bedingt stand.	<i>Kinematik der Schreibbewegung:</i> Die Bewegungskompetenz wird systematisch aufgebaut und automatisiert, wenn Geschwindigkeit, Beschleunigung, Druck und Rhythmus variiert werden. Der Transfer auf das flüssige Schreiben gelingt leichter.
Die Vorgabe von <i>Buchstaben als Idealmodell</i> führt zu betont langsamem Schreiben (»malen«), der Buchstabe wird unter visueller Kontrolle kopiert. Flüssige Bewegungsabläufe werden so nicht gefördert.	Angestrebt werden <i>flüssige Bewegungen</i> , um die Buchstabenform zu spüren. Der Aufbau von schreibmotorischen Kompetenzen sollte durch assoziatives/antizipierendes Erinnern und sprachliche Begleitung gestützt werden.
Schreibenlernen mit einer übertrieben starken <i>Fokussierung auf die Form</i> verhindert den Einsatz von vorhandenen motorischen Kompetenzen. <i>Nachspur- und Kopierübungen</i> festigen kontrolliertes und betont langsames Schreiben.	<i>Toleranzbereiche</i> bei Buchstabenproportionen oder an den Zielpunkten/Kontaktstellen der Buchstaben (z. B. B-E-F, a-b-d) fördern den flüssigen Bewegungsablauf. Die Detailkontrolle unterbricht hingegen die motorischen Abläufe.
<i>Lineatur</i> ist für das Schreibenlernen ungeeignet. Die individuelle Schriftgröße kann nicht eingenommen werden. Dies provoziert kontrollierte Bewegungen,	Schnelles Schreiben in <i>Schreibräumen</i> fördert die Bewegungserfahrung. Individuelle Schriftgrößen sind möglich. Schreibmotorisch schwächere Kinder brauchen mehr Platz.
Beharren auf der <i>Anbindung</i> aller Buchstaben, unter der (falschen) Annahme, dass dadurch schneller und flüssiger geschrieben werden kann.	Routinierte und flüssige Schreibschrift ist bevorzugt <i>teilverbunden</i> . Kinder werden dabei unterstützt, ökonomisch günstige (z. B. bei »ch«, »el«) und ungünstige (z. B. Linksoval: »nd«, »la«) Buchstabenverbindungen zu finden.

Absetzen und <i>Luftbewegungen</i> werden als Unterbrechung der Bewegung und Beeinträchtigung der Flüssigkeit interpretiert.	Luftsprünge führen die Grundbewegung weiter und <i>vereinfachen komplizierte Bewegungsabschnitte</i> (z. B. Deckstriche). Dadurch werden die Schreibgeschwindigkeit und der Schreibrhythmus verbessert.
<i>Fremdfedback</i> : Häufige Korrekturen von außen, die sich auf die Form der Buchstaben und die Ausführungsgenauigkeit beziehen. Die »schöne« Schrift dominiert.	<i>Inneres Feedback</i> : Vielfältige Bewegungserfahrungen beim Schreiben erhöhen die Reflexionsfähigkeit der Kinder. Für sie günstige Schreibbedingungen können selbst gefunden werden.
<i>Die Fehlervermeidung</i> dominiert. Fehler werden nach Möglichkeit im Lernprozess vermieden. Genormte Bewegungsverläufe werden angestrebt, damit sich falsch geschriebene Wörter erst gar nicht einprägen.	<i>Fehler werden als Chance gesehen</i> . Variables oder differenzielles Lernen variiert bewusst innerhalb der Bewegungsausführung. Bewusst größer/kleiner, schneller/langsamer, mit Druckveränderungen zu schreiben und wechselnde Rhythmen ergeben ein breites Spektrum von Bewegungskompetenzen.
<i>Schreiblehrgängen</i> und Arbeitsheften wird blind vertraut, die Übungsvorgaben werden als ausreichend für den Lernerfolg angesehen.	Vorhandene <i>schreibmotorische Fähigkeiten</i> der Kinder werden oft vernachlässigt, weil die Entwicklung einer motorischen Schreibkompetenz im Unterricht eine zu geringe Rolle spielt.

Das Ziel eines motorisch basierten Schreibunterrichts ist es, Schreibenanfänger systematisch an eine flüssige, effiziente und lesbare Handschrift ohne Ermüdung heranzuführen. Entsprechende Materialien, um die Schreibmotorik bei Kindern gezielt und spielerisch zu fördern, wurden beispielsweise von Marquardt u. a. (2016) entwickelt. Ein solches schreibmotorisch orientiertes Training wurde gemeinsam mit der Pädagogischen Hochschule Wien in einer Pilotstudie an Wiener Grundschulen durchgeführt. Mindestens einmal pro Woche integrierten die beteiligten Lehrkräfte motorische Übungen in den Schreibunterricht. Gegenüber den Kontrollklassen waren eine erhöhte Schreibgeschwindigkeit, flüssigere Schreibbewegungen und geringerer Schreibdruck messbar (vgl. Marquardt/Weis 2015) (Abb. 3).



**Abb. 3:**

Wiener Schreibtraining: Verbesserung der Schreibleistung nach 2, 4 und 6 Monaten bei einer Pilotstudie an Wiener Grundschulen. Die beiden Klassen mit einem motorischen Schreibtraining (Mitte und rechts) verbessern sich deutlich mehr als die Kontrollklasse (vgl. Luptowicz/Marquardt 2015). (© Christian Marquardt)

Abb. 4: Lernfelder »Erwerb der Handschrift« (Marquardt/Söhl)



Diese Förderung ist natürlich präventiv bereits in der Vorschulzeit sinnvoll, um dort die motorischen Kompetenzen auszubilden, die den späteren Weg zu einer guten Schrift in der Schule erleichtern. Die Bedeutung der Schreibmotorik bei der Entwicklung einer lesbaren und flüssigen Handschrift muss dabei mehr beachtet werden.

## 6. Handschreiben leicht gemacht – Lernfelder (Marquardt/Söhl)

Aus den wissenschaftlich gestützten Erkenntnissen resultieren acht zentrale, fachdidaktisch-methodische Lernfelder für den schreibmotorischen Kompetenzerwerb (Abb. 4). Sie erfolgen in den Übungsangeboten vernetzt und mehrperspektivisch ausgerichtet. Die initiierten Lernprozesse orientieren sich insbesondere an kinematischen Grundlagen der Schreibbewegung und Erkenntnissen des differenziellen Lernansatzes. Die Übungssequenzen konfrontieren die Lernenden dabei

bewusst mit häufig zu variierenden und paradox erscheinenden motorischen Aufgabenstellungen. Die angestrebten Zielbewegungen sollen nicht über eine Fehlerminimierung erreicht werden, sondern über ein kreatives und herausforderndes Bewegungsspektrum. Wir streben vielfältige Bewegungserfahrungen für das Kind an und sehen seine individuellen motorischen Könnens-Leistungen als Chance. Vor, während und am Ende eines Übungsverlaufes bieten sich situativ Chancen, nicht nur die individuellen Bewegungsempfindungen zu reflektieren, sondern auch das Aufgabenspektrum unterrichtlich zu nutzen. Sie stützen die angestrebten Kompetenzen und befördern den Lernprozess nachhaltig. Über allem aber steht die Freude an der Schreibbewegung.

## 7. Zusammenfassung

Aus Sicht der motorischen Forschung sollte Schreibenlernen konsequent als Bewegungslernen aufgefasst werden. Nur wenn die Hand sich koordiniert und automatisch bewegt, kann eine flüssige und lesbare Schrift entstehen. Gleichzeitig sollte man aber auch über eine Modernisierung des Schreibunterrichts nachdenken, um ihn effizienter zu machen und insbesondere auch die Chancen aus dem DigitalPakts Schule für Deutschland nutzen. Wissenschaftliche Untersuchungen zeigen, dass vor allem eine unterentwickelte Schreibmotorik das Problem von nicht lesbaren Handschriften ist. Dabei ist nicht die verwendete Ausgangsschrift entscheidend, sondern die mangelnde Entwicklung einer individuellen flüssigen Handschrift. Die Debatte um die »beste« Schulausgangsschrift führt also am Problem vorbei. Ein moderner Schreibunterricht sollte vielmehr frühzeitig auf die Entwicklung einer geeigneten Schreibmotorik Wert legen und sich dabei auch an der Systematik von routinierten erwachsenen Schreibern orientieren. Zur Weiterentwicklung entsprechender methodisch-didaktischer Ansätze ist auch die interdisziplinäre Zusammenarbeit verschiedener Fachbereiche an den Universitäten notwendig, genauso wie die bessere Unterstützung der Lehrer durch schreibmotorische Aus- und Weiterbildungen.

## Literatur

- BULUT, NECLE (2019): *Handschrift in der digitalisierten Welt*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Online: [http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publicationen/Faktencheck\\_Handschrift\\_in\\_der\\_digitalisierten\\_Welt.pdf](http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publicationen/Faktencheck_Handschrift_in_der_digitalisierten_Welt.pdf) [Zugriff: 20.11.2019].
- DIAZ MEYER, MARIANELA (2019): Von Hand Schreiben. Ergebnisse und Empfehlungen der STEP Studie von 2019. In: *Schulmanagement*, H. 4, S. 13–16.
- HURSCHLER LICHTSTEINER, SIBYLLE; LINER, CHRISTINA (2016): Schulschrift in Bewegung. Die Rolle der Psychomotorik bei der Einführung der Basisschrift. In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 22, Ausgabe 7–8, S. 34–40. Online: [www.szh-csps.ch/z2016-07-06](http://www.szh-csps.ch/z2016-07-06) [Zugriff: 20.11.2019].
- JAMES, KARIN H.; ENGELHARDT, LAURA E. (2012): The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children. In: *Trends Neuroscience and Education*, H. 1, S. 32–42.

- LONGCAMP, MARIEKE; BOUCARD, CÉLINE; GILHODES, JEAN-CLAUDE; VELAY, JEAN-LUC (2006): Remembering the orientation of newly learned characters depends on the associated writing knowledge: A comparison between handwriting and typing. In: *Human Movements Science*, H. 25, S. 646–656.
- LONGCAMP, MARIEKE; ZERBATO-POUDOU, MARIE-THÉRÈSE; VELAY, JEAN-LUC (2005): The influence of writing practice on letter recognition in preschool children: A comparison between handwriting and typing. In: *Acta Psychologica* 119 (1), S. 67–79.
- LUPTOWICZ, CORINNA; MARQUARDT, CHRISTIAN (2015): Auf die Motorik kommt es an! Schreibmotorische Kompetenzen im Schriftspracherwerb diagnostizieren und fördern. In: Knopf, Julia (Hg.): *Medienvielfalt in der Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 98–107.
- MAI, NORBERT (1991): Warum wird Kindern das Schreiben schwer gemacht? Zur Analyse der Schreibbewegungen. In: *Psychologische Rundschau* 42, S. 12–18.
- MAI, NORBERT; MARQUARDT, CHRISTIAN; QUENZEL, IRMINA (1997): Wie kann die Flüssigkeit von Schreibbewegungen gefördert werden? In: Balhorn, Heiko; Niemann, Heide (Hg.): *Sprachen werden Schrift*. Lengwil: Libelle, S. 222–230.
- MARQUARDT, CHRISTIAN (2012): *CSWin – Computergestützte Analyse der Bewegungsabläufe beim Schreiben*. [Computerprogramm.] München: Medical Computing.
- DERS. (2016): Christian Marquardt im Gespräch mit Erika Brinkmann. In: Bartnitzky, Horst; Brinkmann, Erika; Fruhen-Witzke, Anna; Hecker, Ulrich; Kindler, Linda; van der Donk, Barbara (Hg.): *Grundschrift – Kinder entwickeln ihre Handschrift*. Frankfurt/M.: Grundschulverband (= Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 142), S. 45–54.
- MARQUARDT, CHRISTIAN; SÖHL, KARL; KNOPE, JULIA; SCHRENKER, EVA; WEIS, CORINNA (2016): Schreibmotorik. Wissenschaftliche Grundlagen und empirische Forschungsergebnisse. In: Marquardt, Christian; Söhl, Karl: *Schreibmotorik. Schreiben lernen leicht gemacht. Praxisbuch zur Ergänzung des Schreibunterrichts*. Heroldsberg: Stabilo Education.
- MARQUARDT, CHRISTIAN; SÖHL, KARL; KÜTSCH, ERNI (2002): Motorische Schreibstörungen. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob; Siebert-Ott, Gesa (Hg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Bd. 1. Paderborn: Schöningh UTB, S. 341–351.
- MUELLER, PAM A.; OPPENHEIMER, DANIEL M. (2014): The Pen is Mightier Than the Keyboard: Advantages of Longhand Over Laptop Note Taking. In: *Psychological Science* 25, S. 1–10.
- SCHNECK, COLLEEN M.; AMUNDSON, SUSAN J. (2010): Prewriting and handwriting skills. In: Case-Smith, Jane; O'Brien, Jane-Clifford (Hg.): *Occupational Therapy for Children*. St. Louis: Mosby/Elsevier, S. 555–582.
- SCHOLZ, ANNA-LENA; SCHNABEL, ULRICH (2019): Die Anspitzung des Denkens. In: *Die Zeit*, Nr. 40. Online: <http://www.zeit.de/2019/40/handschrift-schoenschrift-schreiben-psychologie-hirnforschung> [Zugriff: 20.11.2019].
- SCHREIBMOTORIK INSTITUT E. V. und DEUTSCHER LEHRERVERBAND (2015): *Lehrerumfrage zu den Problemen bei der Entwicklung von Handschrift – Ausmaß, Ursachen und Handlungsmöglichkeiten*. Online: <http://www.schreibmotorik-institut.com/images/Lehrerumfrage2015.pdf> [Zugriff: 20.11.2019].
- SÖHL, KARL (2015): Der Blick in die Tiefe. Computerunterstützte tiefgehende Analysen der Schrift decken Probleme beim Schreibenlernen auf und helfen diese zu lösen. In: *Grundschule*, H. 2 (»Handschriften«), S. 26–29.

Maria Dippelreiter

## Bravo, österreichische Schulschrift!<sup>1</sup>

Ausgehend von Reformen in anderen Ländern wird in diesem Beitrag diskutiert, welche Befunde für die Vorteile der Druckschrift bzw. der Schreibschrift für das Schreiben- und Lesenlernen sowie für die Beförderung des »Gedankenflusses« insgesamt vorliegen. Die Frage, welche der Schriftarten im Erstschreibunterricht Vorteile verspricht, wird anhand von Belegen aus unterschiedlichen Disziplinen und Ländern erörtert. Die Bandbreite der Thematisierung reicht von der Motopädagogik bis zur Hirnforschung und von der Kulturwissenschaft bis zur Schreibdidaktik. Mit Blick auf den aktuell geltenden Erlass (BMBWF 1994) wird auf die Situation und Entwicklung in Österreich hingewiesen; weiterführende Forschungsfragen werden unter Hinweis auf methodologische Erfordernisse vorgestellt.

---

### 1. Keineswegs ein Nekrolog

Österreich tat/tut gut daran, die Schreibschrift nicht abzuschaffen, wie dies andere Länder getan haben, denn die Behauptung, Druckschrift falle Kindern leichter, ist stark effizienzgeleitet: Es heißt, möglicherweise verlangsame sich durch das Schrei-

---

MARIA DIPPELREITER, Studium in Wien und Graz (Lehramt für Höhere Schulen: Pädagogik/Psychologie/Philosophie und Deutsch); zuletzt Arbeitsschwerpunkt im Bildungsministerium: Literacy/Leseförderung (seit 1. März 2019 im Ruhestand); Vizepräsidentin der Österreichischen Kulturvereinigung; Herausgeberin von Kongressbänden; Publikationstätigkeit zu kultur- und bildungspolitischen Themen (z. B. Reihe *Wieser – Wissenschaft*). E-Mail: maria.dippelreiter@kulturvereinigung.at

1 Ausführlicher nachzulesen in Dippelreiter 2017.

ben in Schreibschrift das Schreibtempo ... Gibt es ein Zu-Langsam? Ist nicht die am Anfang des Erwerbsprozesses beklagte »Langsamkeit« des Schreibens der Konzentrationsfähigkeit – im Sinne einer Umwegrentabilität – förderlich? Befürchtet wird auch, eine ständige Anhebung des Schreibgeräts führe zu Verkrampfung, denn Erwachsene setzen nach durchschnittlich eineinhalb Buchstaben ab. Kinder dagegen sollen gleich Schreibschrift lernen und nicht absetzen dürfen (vgl. Nottbusch 2008)? Als Paradebeispiel wird die verbundene »Schnüerlischrift« (die kursive Schweizer Schulschrift, eingeführt 1947) genannt. Der deutsche Grundschulverband fordert ein Richt- statt ein Pflichtalphabet (wie wir es auch in Österreich haben). Eine Studie der PH Luzern forciert eine Basisschrift, die der Verkrampfung der Muskulatur, wie sie beim Verbinden-Müssen entsteht, entgegenwirkt. Also: Auch da muss nicht gleich davon die Rede sein, dass eine kulturelle Tradition, wie es die Schreibschrift ist, obsolet sei.

Eine bildungsethisch-methodologische Frage lautet: »Wie viel Norm braucht Schrift?« Vieles spricht dafür, Schrift als lebensbedeutendes Kommunikationsmittel nicht zu sehr zu »normen«. Das österreichische Curriculum (Lehrplan Volksschule, BMBWF 2012) legt lediglich fest, dass Schülerinnen und Schüler »bis zum Ende der zweiten Schulstufe – Buchstaben, Ziffern und Zeichen in einer der österreichischen Schulschrift angenäherten Form aus der Vorstellung schreiben können« (ebd., S. 111) sollen – im Prinzip aber gilt für den gesamten Bereich »Schulschrift« weitgehende Offenheit. Es bestehen laut *Erlass österreichische Schulschrift* Freiräume »bei der Wahl der Buchstaben- und Ziffernformen, der Schriftgröße, der Lineatur und der Schriftneigung« (BMBWF 1994). Dies kommt schon sehr nahe an die deutsche »Grundschrift« (Bartnitzky u. a. 2011, S. 132) heran, die eine Mischung aus Druck- und Schreibschrift darstellt und von der erwiesen ist, dass sie gut geeignet ist, bei feinmotorischen Problemen eine Hilfestellung zu bieten.

## 2. Bisher bekannte Aspekte aus dem Bereich der Hirn- und Kognitionsforschung

An der Universität Indiana, USA (James/Engelhardt 2012) wurde befundet, dass bei Kindern, die Buchstaben – egal ob in Schreib- oder Druckschrift – nachzeichnen, anstelle sie zu »tippen«, Hirnaktivitäten der linken Spindelwindung und im posterioren parietalen Cortex auftreten. »Your hands grow your brain«, heißt es bei Lavery (2008): Die Bewegung der Hände verstärke die Bildung von Neuronen, stärke so Synapsen und rege zur Bildung körpereigener Hormone und Vitamine wie zum Beispiel Myelin an. Kinder, die mit der Hand schreiben, die also Buchstaben auf Papier erschaffen und sie mit Handbewegungen verbinden, können mehr Gehirnregionen miteinander verbinden und damit auch schneller und besser lesen. Das sei auch jenen gesagt, die das Schreiben mit der Hand insgesamt in Frage stellen und das »Tippen« propagieren.

Anderen Meinungen zufolge ist die Druckschrift eine Lese- und keine Schreib(lern)schrift, sie lasse auf Grund der »Zacken« zu wenig Fließbewegung zu und sei eher ein »Zeichnen« als ein Schreiben, was wohl Auswirkungen auf die

entsprechenden Hirnareale haben müsse (Forderungskatalog 2019). Und wie steht es um die »Geläufigkeit«? Cornelia Funke vertritt die Ansicht: »Eine fließende Handschrift bringt Gedanken zum Fliegen!« (Füller 2014) Dies gelte insbesondere für die verbundene Schrift (Schreibschrift), die das fließende Lesen (be)fördere. Es wäre lohnend, die Auswirkungen einer verbundenen im Gegensatz zu einer unverbundenen Schrift sorgfältig zu untersuchen.

### 3. Der Zusammenhang zwischen Motorik und Graphomotorik

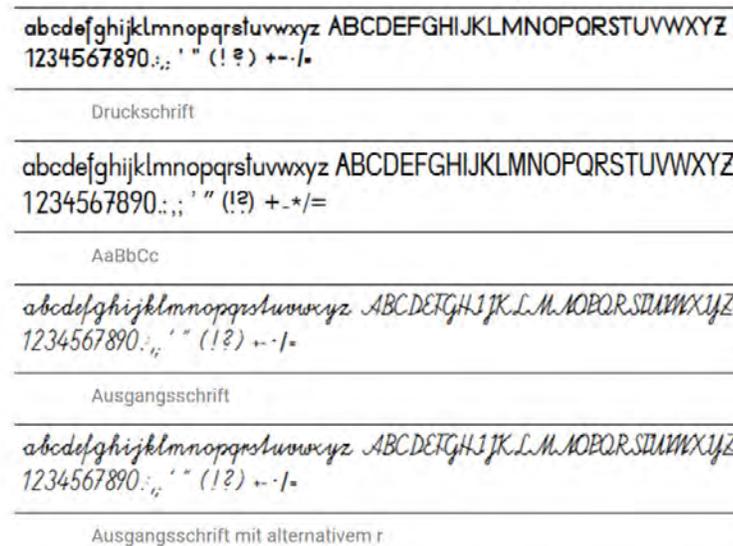
Aus gutem Grund stellt man es in Österreich den Lehrer/inne/n frei, mit welcher Schriftart (Druckschrift oder Schreibschrift) sie beginnen. Man hat an der Universität Montreal festgestellt (Morin u. a. 2012), dass die rhythmisierten feinmotorischen Abläufe der Schreibschrift die Fähigkeit der Wort-Text-Konstruktion verbessern, denn wenn Schüler/innen zu langsam schreiben, bricht der Gedankenfluss ab. Durch Schreibschrift würden Texte besser behalten und ihr Sinn besser erfasst. In der Entwicklung der Motorik wurden bedeutsame Sprünge zwischen 6. und 8. Lebensjahr dargestellt (vgl. Haus 2007); es treten vermehrt rhythmische Bewegungen auf, aber erst mit zehn Jahren ist das Kind gelöst und entspannt in seinen Bewegungen.

Festzustellen ist auch, dass etwa 70 Prozent der Schulanfänger/innen nicht mehr die nötigen motorischen Voraussetzungen (zeichnerische Grundelemente, die später für verbundene Schriften wichtig sind: Schleifen, Schlangenlinien, Zickzacklinien) für das sogenannte »Kritzal-Alphabet« mitbrächten, worauf auch Stephanie Müller (Bildungsforscherin Mediastep; Nürnberg, zit. nach Lehmann 2014) verweist. Das liege unter anderem an Bewegungsmangel, der sich auch darin zeige, »dass Kinder in der dritten Klasse nicht mehr gerade rückwärtsgehen oder freihändig auf einem Bein stehen« (ebd.) können. Haus (2007) konstatiert weiters fehlende Fingerfertigkeit und beklagt, dass die Eltern der »Generation Smartphone und Tablet« keine Vorbildfunktion beim Handschreiben mehr ausüben.

### 4. Die österreichische Schulschrift

Sie hat sich gut gehalten: Immerhin tauchten die an den Wiener Richtformen (1924) orientierten Muster beinahe 70 Jahre lang ziemlich unverändert auf. Um einem Wandel der Schreibgeräte und -gewohnheiten Rechnung zu tragen und die wissenschaftliche Entwicklung zu berücksichtigen, hat sie ab dem Schuljahr 1995/96 eine Neuregelung erfahren:

Der Anspruch lautete, sie leichter lehr- und lernbar zu machen und sie aus möglichst wenigen elementare Grundformen zu entwickeln. Man setzte auf Prägnanz und auf eine Verminderung der »Richtungswechsel«, auf individuelle Offenheit bezüglich Formen, Größe, Lineatur und Neigung sowie der Ermöglichung von Vielfalt bezüglich didaktischer Konzepte. Die Entwicklung wurde wissenschaftlich begleitet (siehe Abb. 1).

Abb. 1: Schulschriften (<https://lehrerweb.wien/service/downloads/>; Zugriff: 27.1.2020)

Man hatte sich damals an Erfahrungen aus dem Ausland orientiert: Bei der deutschen »Vereinfachten Ausgangsschrift«<sup>2</sup>, die keine fließend zu verbindende Schrift ist, haben Untersuchungen gezeigt, dass die Buchstaben e, s, c, a, d, g, o, q – und bei Beschleunigung zusätzlich r, n, m – bei den Anschlüssen und in der Komotation<sup>3</sup> Probleme machen. Ursula Bredel verweist darauf, dass Handschreiben ein »komotorischer Prozess« sei (Bredel; zit. nach Heine 2015), der das Rhythmisieren und Zusammenlauten befördere (vgl. auch Valtin 2006). Ein Schreibfluss ohne Arretierung gelingt erst in Sekundarstufe I. Bei einigen Schüler/inne/n in der Grundstufe zeigen sich motorische Schwierigkeiten, so sei die Gesamtkoordination vermindert und das Gefühl für Größenkonstanz schlecht entwickelt – die Einordnung in die Lineatur mache Probleme ebenso wie die Abstände. Die Ausrichtung auf die obere statt auf die untere Mittellinie (4-Linien-System) irritiere (Schriftproben dazu liegen vor). Ebenso seien Fehlhaltungen der Hand und Langsamkeit zu beachten. Bredel rät in diesem Kontext zur Vorsicht mit »kulturpessimistischen

2 Die in Deutschland verwendete Vereinfachte Ausgangsschrift ist eine Lateinschrift. Sie wurde 1969 aus der 1953 eingeführten Lateinischen Ausgangsschrift entwickelt, umstrukturiert und seit 1972 erprobt. Die Schreibweise der Buchstaben wurde vereinfacht und die Formen sind den Druckbuchstaben angenähert (vgl. Marquardt/Söhl in diesem Heft).

3 Unter Komotation versteht man die gegenseitige Beeinflussung von Schreibbewegungen benachbarter Buchstaben.

Feststellungen«, die oft auf individuellen Beobachtungen beruhen und unzulässig verallgemeinert würden (Bredel; zit. nach Heine 2015).

Der bayerische Lehrer- und Lehrerinnenverband spricht sich ebenfalls deutlich für »einen kompromisslosen Erhalt der Handschrift aus«, indem darauf verwiesen wird, dass die Handschrift »ein wesentlicher Teil unserer Kulturtechnik« sei und »nicht aufgegeben werden« dürfe (BLLV 2017).

## 5. Wenn wir es genau wissen wollen ...

Es gibt Bedarf an der Klärung von Fragen – manche davon speisen »Themenpools« für die Fortbildung, einige sind Forschungsfragen, die eine fundierte Aufarbeitung brauchen. Vor allem gilt es, die Institutionen, an denen in Österreich die entsprechende Fachexpertise vorhanden ist, für das Befassen mit diesen Fragen zu motivieren: Pädagogische Hochschulen und Universitäten könnten sich aus ihrem Selbstverständnis heraus solcher Aufgaben annehmen und finden ein reiches interdisziplinäres Betätigungsfeld für Forschung und Lehre. Hinsichtlich der *Schreibschrift* wäre die Klärung folgender Forschungsfragen zu stellen:

- Kann die Annahme bestätigt werden, dass eine verbundene Schrift das fließende Lesen/Zusammenlauten eher befördert als eine unverbundene?
- Kann die Annahme bestätigt werden, dass Texte, die (selbst) in Schreibschrift produziert wurden, besser behalten werden und dass ihr Sinn besser als bei Druckschrifttexten erfasst wird?
- Welche Unterschiede (des fließenden Lesens, Zusammenlautens, Behaltens, der Sinnerfassung) bestehen zwischen gedruckten Schreibschrift- versus Druckschrifttexten?
- Welche pädagogischen Interventionen erweisen sich hinsichtlich der (Grapho-) Motorik zwischen dem 6. und 8. Lebensjahr als günstig, um rhythmische Bewegungen einzuüben, die Schreiben aus dem Handgelenk als eine motorische Basisleistung verbessern? Falls ein »hoher Prozentsatz« (wie hoch?) der Schulanfänger/innen nicht mehr die nötigen motorischen Voraussetzungen für das sogenannte »Kritzal-Alpha« mitbringt: Welche Übungen können für die Entwicklung einer differenzierteren Feinmotorik als günstig gelten? Was muss der Kindergarten am Übergang wissen?
- Kann bestätigt werden, dass durch die Schreibbewegungen bei der Schreibschrift die (rhythmischen) Bewegungsabläufe besser gespeichert werden?
- Verbessert sich (und wenn ja, in welcher Weise) durch die rhythmisierten feinmotorischen Abläufe der Schreibschrift die Fähigkeit der Wort-Text-Konstruktion?

Hinsichtlich der derzeitigen *Schulschrift* wäre die Klärung folgender Fragen von Interesse:

- Wo und für welche Buchstabenkombinationen braucht es eine Weiterentwicklung der derzeit verwendeten Schulschrift, sodass einer Verkrampfung der Muskulatur, wie sie beim Verbinden-Müssen entsteht, entgegengewirkt wird?

- In welchen Bereichen der derzeit verwendeten Schulschrift ist verminderte Gesamtkoordination zu bemerken? Wo ist das Gefühl für Größenkonstanz, Einordnung in die Lineatur bzw. Abstände problematisch?

Hinsichtlich des *Schreibprozesses* wäre die Klärung folgender Fragen von Interesse:

- Ist eine »Langsamkeit« des Schreibens der Konzentrationsfähigkeit förderlich? Bricht bei langsamem Schreiben tatsächlich der Gedankenfluss ab?
- Kann die Annahme bestätigt werden, dass eine geringe Normung (aus der folgt, dass das Hauptaugenmerk nicht auf das Aussehen des Schriftbilds verwendet und darüber der Inhalt vernachlässigt wird) den Produktionsprozess günstig beeinflusst? Inwiefern?

## 6. Nachbemerkung

Grundsätzlich gilt, dass alle Vergleiche mit Ergebnissen aus dem Ausland Unterschiede (z. B. der Schriftarten und -formen, des Normierungsgrades, lehrplanimmanenter Fragen, des Grapheminventars der jeweiligen Sprache<sup>4</sup>) entsprechend berücksichtigen müssen.

Das Vorgehen braucht fundierte multiperspektivische Auseinandersetzung und institutionsübergreifende Zusammenarbeit (auch von Lehre und Praxis); als Standard wird ein wissenschaftlich gut begleitetes Pilotprojekt (z. B. an ausgewählten Praxisschulen) anstelle einer flächendeckenden Sofort-Einführung für die gesamte Schüler/innen/population gesehen. Die Modellversuche dürfen Lernwege der Kinder keineswegs einschränken oder gefährden – und schließlich: Nach Vorliegen der Ergebnisse ist ein entsprechender Implementierungsprozess (verbunden mit Lehrer/innen/fort- und -weiterbildung, Elternarbeit, Unterrichtsmittel-Produktion usw.) vorzusehen.

Abermals: Vor Blitzreformen wird gewarnt – möglicherweise wäre die Abschaffung der Schreibschrift irreversibel; da verschwindet ein Kulturgut auf Nimmerwiedersehen, noch ehe die Vor- und Nachteile der Abschaffung erwiesen sind!

## Literatur

BARTNITZKY, HORST; HECKER, ULRICH; MAHRHOFER-BERNT, CHRISTINA (2011): *Grundschrift. Damit Kinder besser schreiben lernen*. Frankfurt/M: Grundschulverband e.V. (= Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 132).

BLLV/BAYERISCHER LEHRERINNIEN- UND LEHRERVERBAND (2017): *Handschrift darf nicht zur Nebensache werden*. Pressemitteilung Nr. 02. München, 23.1.2017. Online: [https://www.bllv.de/fileadmin/BLLV/Download/Presse/Pressemitteilungen/17HandschriftZurNebensacheJan\\_20170123.pdf](https://www.bllv.de/fileadmin/BLLV/Download/Presse/Pressemitteilungen/17HandschriftZurNebensacheJan_20170123.pdf) [Zugriff: 4.1.2020].

---

4 Ein Beispiel: Natürlich sind finnische Schüler/innen langsamer beim handschriftlichen Schreiben, weil die Sprache überdurchschnittlich häufig die Buchstaben ä, ü usw. enthält, welche entsprechende Arretierung/Wiederaufnahme der Schreibbewegung brauchen!

- BMBWF (1994): Rundschreiben Nr. 56/1994 vom 23. Juni 1994. *Erläss Österreichische Schulschrift. Informationen über die Neuerungen ab dem Schuljahr 1995/96*. Online: [https://www.vobs.at/fileadmin/user\\_upload/it-service/downloads/landesbundeslizenzen/schulschrift/bmukk/rundschreibennr56\\_1994.pdf](https://www.vobs.at/fileadmin/user_upload/it-service/downloads/landesbundeslizenzen/schulschrift/bmukk/rundschreibennr56_1994.pdf) [Zugriff: 24.1.2020].
- BMBWF (2012): *Lehrplan Volksschule*. BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012. Online: [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_vs.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs.html) [Zugriff: 4.1.2020].
- DIPPELREITER, MARIA (2017): *Tradition trifft Innovation: Das große Halali rund um die österreichische Schulschrift*. Online: <http://docplayer.org/27989879-Tradition-trifft-innovation-das-grosse-halali-rund-um-die-oesterreichische-schulschrift.html> [Zugriff: 5.1.2020].
- DORENDORFF, SUSANNE (2014): *Forderungskatalog zur Wiedereinführung der Alphabetisierung an unseren Grundschulen*. Online: [https://www.europi.de/uploads/media/Dorendorff\\_Forderungskatalog\\_Biografie\\_T3\\_02.pdf](https://www.europi.de/uploads/media/Dorendorff_Forderungskatalog_Biografie_T3_02.pdf) [Zugriff: 4.1.2020].
- FÜLLER, CHRISTIAN (2014): Cornelia Funke: »Die Handschrift soll Gedanken fliegen lassen«. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung / FAZ.NET*, 11.5.2014. Online: <http://www.faz.net/aktuell/politik/cornelia-funke-die-handschrift-soll-gedanken-fliegen-lassen-12933060.html> [Zugriff: 4.1.2020].
- HAUS, ROSEMARIE (2007): *Bewegung und Lernen. Eine Abhandlung über die Bedeutung der Bewegung und der frühkindlichen Reflexe für die kognitive Entwicklung*. Abschlussarbeit im Rahmen der Ausbildung Neurophysiologischer Entwicklungsförderung. Online: [http://www.bindingstherapie.com/download/Bewegen\\_und\\_Lernen.pdf](http://www.bindingstherapie.com/download/Bewegen_und_Lernen.pdf) [Zugriff: 4.1.2020].
- HEINE, MATTHIAS (2015): Es ist gut fürs Gehirn, mit der Hand zu schreiben. In: *Welt*, 15.1.2015. Online: <https://www.welt.de/kultur/article136378628/Es-ist-gut-fuers-Gehirn-mit-der-Hand-zu-schreiben.html> [Zugriff: 24.1.2020].
- JAMES KARIN H.; ENGELHARDT, LAURA E. (2012): The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children. In: *Trends in Neuroscience and Education* 1 (1), S. 32–42.
- LAVERY, MICHAEL J. (2008): *Whole Brain Power. The Fountain of Youth for the Mind and Body. The Phenomenal Discovery: Your Hands Grow Your Brain*. Blain, WA: Lulu.com (Print on Demand).
- LEHMANN, LARS-MICHAEL (2014): Kommentar: Unsere Grundschüler schreiben zu wenig mit der Hand. In: *Legasthenie-Coaching*, 5. Juli 2014. Online: <https://www.legasthenie-coaching.de/kommentar-unsere-grundschueler-schreiben-zu-wenig-mit-der-hand/> [Zugriff: 4.1.2020].
- MORIN, MARIE-FRANCE; LAVOIE, NATALIE; MONTÉSINOS-GELET, ISABELLE (2012): The Effects of Manuscript, Cursive or Manuscript/Cursive Styles on Writing Development in Grade 2. In: *Language and Literacy* 14 (1), S. 110–124. Online: <https://doi.org/10.20360/G21S3V> [Zugriff: 4.1.2020].
- NOTTBUSCH, GUIDO (2004): *Schriftspracherwerb: kognitive Grundlagen Teil 05: Graphomotorik II*. Online: [http://www.uni-bielefeld.de/lili/personen/gnottbusch/doc/Schriftspracherwerb\\_05.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/lili/personen/gnottbusch/doc/Schriftspracherwerb_05.pdf) [Zugriff: 4.1.2020].
- DERS. (2008): *Handschriftliche Sprachproduktion: Sprachstrukturelle und ontogenetische Aspekte*. Tübingen: Niemeyer (= Linguistische Arbeiten, Bd. 524).
- VALTIN, RENATE (2006): Methoden des basalen Lese- und Schreibunterrichts. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob; Siebert-Ott, Gesa (Hg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. Bd. 2. Paderborn u. a.: Schöningh UTB, S. 760–771.

Konstanze Edtstadler

# Anfänglicher Schrifterwerb – didaktisch und praktisch

Dieser Beitrag fokussiert auf einen Aspekt des umfassenden Schriftspracherwerbs, nämlich auf den Schrifterwerb und den damit verbundenen Buchstabenerwerb. Nach einer begrifflichen Klärung und Einbettung wird aus Sicht der Didaktik dargelegt, welche Kenntnisse zum Buchstabenerwerb notwendig sind und wie sie in zwei konträren Konzepten vermittelt werden. Abgerundet wird der Beitrag durch Einblicke in die Praxis aufgrund der Aussagen von drei Lehrerinnen.

---

## 1. Schrifterwerb vs. Schriftspracherwerb

Tatsächlich geht Lesen- und Schreibenlernen – um ein kompetenter Leser/Schreiber zu werden – weit über das Erlernen der Buchstaben hinaus (vgl. Dehn 2013, S. 11 f.), wenngleich die Beherrschung des Buchstabeninventars – sowohl analog als auch digital – eine notwendige, aber nicht ausreichende Voraussetzung darstellt. Daher ist es notwendig, zwischen Schrift- und Schriftspracherwerb zu unterscheiden.

Im Einklang mit Dürscheid (2012, S. 240) ist mit Schriftspracherwerb der »Erwerb der Fähigkeit, lesen und schreiben zu können« zu verstehen, wohingegen Schrifterwerb eher die technischen und motorischen Fähigkeiten des Lesens und

Schreibens fokussiert (vgl. Bredel/Fuhrhop/Noack 2017, S. 73). Dabei ist das theoretische Modell von Koch und Oesterreicher (1994) hilfreich: Dieses differenziert zwischen der graduellen konzeptionellen Mündlichkeit und Schriftlichkeit (d. h. vereinfacht, welche Art von »Sprache« verwendet wird, z. B. Gespräch unter Freunden vs. wissenschaftlicher Vortrag) einerseits und der dichotomischen medialen Mündlichkeit und Schriftlichkeit (d. h., ob Sprache schriftlich oder mündlich transportiert wird) andererseits. In Anlehnung daran kann also unter Schrifterwerb der Erwerb der medialen Schriftlichkeit verstanden werden, der auch von Bredel/Fuhrhop/Noack (2017, S. 73) für die Aneignung des schriftlichen Zeicheninventars reserviert ist. Der Schriftspracherwerb, der »zusätzlich die Beherrschung besonderer Strukturmerkmale« (ebd.) beinhaltet, umfasst also den Erwerb der konzeptionellen Schriftlichkeit.

Für den folgenden Beitrag soll der Begriff Schrifterwerb für den Erwerb des Buchstabeninventars – im Sinne der medialen Schriftlichkeit – vorbehalten sein, der Begriff Schriftspracherwerb für das Lesen- und Schreibenlernen, das sowohl den Erwerb der konzeptionellen Schriftlichkeit als auch der medialen Schriftlichkeit umfasst, wenngleich sich in Publikationen auch die synonyme Verwendung findet.

## 2. Schrift und Schreiben

Betrachtet man die öffentliche Diskussion um die Wahl der Ausgangsschrift bzw. um das Schreiben mit der Hand oder das Tippen, entsteht der Eindruck, dass der Schrifterwerb, also das Erlernen der Schrift im Sinne des technischen Schreibens bzw. Identifizierens von Buchstaben das einzig relevante Thema ist. Dies entspricht definitiv nicht den Inhalten der aktuellen grundschuldidaktischen Literatur und Diskussion. Im Gegenteil – während früher eine zügige und gut lesbare Handschrift im Vordergrund stand, wird seit den 1980er Jahren beim Schreiben vor allem der kommunikative Aspekt in den Vordergrund gestellt (vgl. Naegele 2014, S. 102). Schreiben ist – fast ausschließlich – mit dem Verfassen von Texten assoziiert, während die technischen Aspekte und das Schönschreiben eher in den Hintergrund gerückt sind. Ganz außer Acht gelassen werden die graphomotorischen Aspekte dennoch nicht: So beinhaltet das von Bachmann und Becker-Mrotzek (2017, S. 28) beschriebene Modell zur literalen Kompetenz die Schriftkompetenz, wiederum untergliedert in Schriftrezeption – der Fähigkeit zur Interpretation sprachlicher Zeichen – und Schriftproduktion. Letztere setzte sich zusammen aus den technischen bzw. motorischen Fähigkeiten und orthographischen Kenntnissen.

Nottbusch (2017, S. 125) charakterisiert die Graphomotorik zu Recht als »Flaschenhals« bei der Textproduktion: Sie ist der letzte, wenngleich kognitiv hierarchieniedrigste Schritt am Weg vom Generieren der Idee über die Auswahl der (richtigen) Wortschreibung bis zur Verschriftlichung der Idee. Insbesondere im Falle von graphomotorischen Schwierigkeiten wird so – die im Vergleich zur mündlichen Produktion ohnehin langsamere Produktionsrate – noch stärker verlangsamt.

### 3. Erwerb der Buchstaben<sup>1</sup>

#### 3.1 Verortung im Schriftspracherwerb

Wie bereits erwähnt, umfasst Schriftspracherwerb weit mehr als den Erwerb von Buchstaben und beginnt nicht erst mit Schuleintritt, sondern basiert auf und steht in Zusammenhang mit unzähligen Erfahrungen, Kompetenzen und Fertigkeiten mit Schrift und Sprache. Diese unterschiedlichen Bereiche können unter *early literacy* zusammengefasst werden, wobei darin auch graphomotorische Aspekte (Stifthalterung, Formenzeichnen, Nachspuren) enthalten sind (vgl. Sauerborn 2015). Ohne an dieser Stelle auf die Entwicklungsmodelle des Schriftspracherwerbs im Detail eingehen zu können, sollen die für den Erwerb der Buchstabenkenntnis wesentlichen Aspekte daraus behandelt werden. Mit der anfänglichen logographischen Phase treten »Kritzeleien, buchstabenähnliche Formen, einzelne Buchstaben oder zufällige Buchstabenformen« (Scheerer-Neumann 2015, S. 114) auf. Wenngleich auch einzelne Wörter, insbesondere der eigene Name, geschrieben werden können, so basiert das darauf, dass diese zuerst nach Vorlage abgeschrieben und visuell und graphomotorisch eingepägt werden (ebd.). Erst in der folgenden alphabetischen Phase werden die Phoneme und Grapheme systematisch aufeinander bezogen. Diese Phase ist wesentlich für den Erwerb und die Anwendung der vollständigen Buchstabenkenntnis bzw. Graphem-Phonem-Korrespondenzen und ist die Basis für das Beherrschen einer alphabetischen Schrift, die sodann durch die orthographische Phase weiterentwickelt wird.

#### 3.2 Buchstabenkenntnis

Nach Costard (2007, S. 50) umfasst die Buchstabenkenntnis »die Kenntnis von Buchstabennamen«, »die Kenntnis, wie ein Buchstabe aussieht« und »die Kenntnis, wie ein Buchstabe geschrieben wird« sowie »die Kenntnis der entsprechenden Graphem-Phonem-Korrespondenz«. Zu dieser Definition mit den vier Kenntnisbereichen sind einige Anmerkungen notwendig, die insbesondere im grundschuldidaktischen Kontext eine Rolle spielen.

##### 3.2.1 Kenntnis der Phonem-Graphem-Korrespondenz

Wie bereits in Bezug auf die alphabetische Phase dargelegt, ist der Zusammenhang zwischen Lauten und Buchstaben bzw. Graphem und Phonem beim Lesen einer-

---

1 Obwohl hier und in der Literatur häufig der Begriff Buchstabe verwendet wird – teilweise sogar synonym mit Graphem –, ist darauf hinzuweisen, dass Grapheme und Buchstaben bzw. Buchstaben des Alphabets nicht immer deckungsgleich sind. Graphem definiert Dürscheid (2012, S. 291) als »kleinstes bedeutungsunterscheidendes Zeichen eines Schriftsystems«. Ein Graphem, notiert in spitzen Klammern, kann auch aus mehreren Buchstaben bestehen (z. B. <sch>), seine schreibtechnischen Varianten werden als Allographen bezeichnet (vgl. ebd., S. 130; 132).

seits und Phonem und Graphem beim Schreiben andererseits der wichtigste im Prozess des Schriftspracherwerbs. Dieser Aspekt ist auch derjenige, auf den am meisten Wert gelegt werden muss in der Vermittlung. Wiederum ist dies alles andere als einfach, weil in der deutschen Schriftsprache keine Eins-zu-eins-Zuordnung zwischen den kleinsten Einheiten der gesprochenen Sprache und denen der geschriebenen Sprache – den Phonemen und Graphemen – besteht, wenngleich die korrekte Auswahl insbesondere für das orthographisch richtige Schreiben eine große Rolle spielt. So wird etwa /f/ zwar am häufigsten durch ein <f> (z. B. Frosch) wiedergegeben und mit abnehmender Häufigkeit durch ein <v> (z. B. Vater), ein <ff> (z. B. Schiff) oder ein <ph> (z. B. Physik) (ausführlich siehe z. B. Thomé/Siekmann/Thomé 2011). Umgekehrt kann das Graphem <v> auch als /w/ wie in Vase wiedergegeben werden. Das Verständnis für und die Anwendung der Korrespondenz ergibt sich nicht automatisch aus der Vermittlung der nachstehend beschriebenen Teilbereiche einerseits und Übungen zur phonologischen Bewusstheit<sup>2</sup> zum Erkennen des Lautes andererseits. Dies veranschaulicht ein von Dehn (2007, S. 100 f.) geschildertes Beispiel: Ein Junge schreibt mit Begeisterung und ohne Zweifel für das von der Lehrperson diktierete Wort <ruft> in der Buchstabenfolge <SFSAF>. Ihm ist zwar bereits klar, dass die gesprochene Sprache geschrieben werden kann, aber die Anwendung der Phonem-Graphem-Korrespondenzen ist noch unklar. Er setzt den Auftrag im Diktat daher mit beliebigen Buchstaben um.

### 3.2.2 Kenntnis der Buchstabennamen

Die Kenntnis der Buchstabennamen, wie sie im Alphabet aufgesagt werden und gegebenenfalls für das Buchstabieren notwendig sind (z. B. »be« für <B>, »de« für <D>, »ef« für <F>), wird im didaktischen Kontext als hinderlich angesehen (vgl. Füssenich 2011, S. 8). Wenn, wie gelegentlich von Eltern als Vorbereitung für den Schuleintritt angeboten, die Buchstabennamen oder das Alphabet trainiert werden, so stehen diese in Diskrepanz zum (prototypisch angenommenen) Lautwert, zum Beispiel <h> als /h/, nicht als /ha/. Die Verwendung von Buchstabennamen kann möglicherweise dazu verleiten, dass – die beim anfänglichen Schriftspracherwerb ohnehin auftretenden – Skelettschreibungen, vermehrt auftreten. Unter Skelettschreibungen werden rudimentäre Verschriftlichungen von Wörtern verstanden, die durch die Auslassung von Vokalen, seltener auch von Konsonanten entstehen – etwa <Hs> statt <Hase> – denn die erste Silbe ist bereits durch den Buchstabennamen abgebildet. Folglich ist es für eine didaktisch richtige Anwen-

2 Unter phonologischer Bewusstheit, die nach wie vor nicht einheitlich definiert wird, versteht man die Fähigkeit, ausschließlich phonologisch-strukturelle Informationen, nicht aber inhaltliche Aspekte zu beachten (vgl. Schnitzler 2008, S. 5; S. 8). Insbesondere durch die Kombination der phonologischen Einheit (z. B. Silbe vs. Phonem) und der geforderten Operation (z. B. Erkennen vs. Verändern) ergibt sich eine Vielzahl von Aufgaben mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden (ausführlich siehe Schnitzler 2008), wie zum Beispiel »Hörst du ein /ho/ in /hozə/«, »Ersetze das /h/ in /hozə/ durch ein /r/«.

derung notwendig, von der Kenntnis des Lautwertes eines Buchstabens zu sprechen und nicht von Buchstabennamen wie Costard (2007).

### 3.2.3 Kenntnis, wie ein Buchstabe aussieht

Es klingt ziemlich einfach, ist es aber nicht. Für jedes Graphem gibt es nämlich eine Vielzahl an Allographen. Zumindest muss jeder Buchstabe als Klein- und Großbuchstabe sowie in Druck- und Schreibschrift erkannt werden. Hinzu kommen unzählige konkrete Ausprägungen durch die verwendete Schriftart bei gedruckten Texten und der individuellen Ausprägung bei handschriftlich verfassten Texten.

### 3.2.4 Kenntnis, wie ein Buchstabe geschrieben wird

Dieser Aspekt bezieht sich auf die graphomotorische Komponente beim Buchstabenerwerb, steht aber in starkem Zusammenhang mit der Kenntnis, wie ein Buchstabe aussieht. Denn, wie Nottbusch (2017, S. 129) ausführt, muss zuerst die visuelle Gestalt des Buchstabens erfasst werden, um die ersten Schreibversuche dann mit dieser abgleichen zu können. Folglich sind die Schreibbewegungen visuell kontrolliert, bis sich im Alter von ca. neun Jahren automatisierte Schreibbewegungen etablieren (vgl. ebd.). Wichtig ist, dass Kinder von Anfang an den richtigen Bewegungsvollzug für den jeweiligen Buchstaben anwenden, damit ökonomisch und flüssig geschrieben werden kann (vgl. Naegele 2014, S. 145).

## 4. Gegensätzliche Konzepte

### 4.1 Fibelunterricht – schrittweise Buchstabeneinführung

Fibeln bieten dazu sämtliche Unterlagen an und sind – wie der Liste der im Rahmen der Schulbuchaktion zugelassenen Fibeln<sup>3</sup> zu entnehmen ist – hinsichtlich der Vermittlung des Schreibens sowohl in Druck- als auch in Schreibschrift erhältlich bzw. gibt es eigene Materialien, um nach der Druckschrift die Schreibschrift zu erlernen. Im traditionellen Erstlese- und -schreibunterricht wird mithilfe von Fibeln die Beziehung zwischen Lauten und Buchstaben schrittweise erlernt. Ziel ist, dass die kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit der gesprochenen Sprache, das Phonem, auf sein Äquivalent in der geschriebenen Sprache, das Graphem, bezogen werden kann und umgekehrt. Die Buchstabenerarbeitung umfasst dabei vier Bereiche (vgl. Reber 2017, S. 146):

- den optischen/visuellen Aspekt, um den neuen Buchstaben von anderen unterscheiden zu können und seine kennzeichnenden Merkmale zu erkennen;
- den akustischen/auditiven Aspekt, um das mit dem Graphem korrespondierende Phonem zu thematisieren;

---

3 Vgl. <https://www.schulbuchaktion.at/schulbuchlisten.html> [Zugriff: 20.2.2020].

- den taktil-kinästhetischen Aspekt, um durch Fühl- und Formübungen die räumliche Gestalt des Buchstabens zu erfassen;
- den graphomotorischen Aspekt, um den richtigen Schreibbewegungsablauf zu verinnerlichen.

Da an dieser Stelle keine detaillierte Fibelanalyse stattfinden kann, werden nur Eckpunkte einer solchen fibelbasierten Erarbeitung mit dem Fokus auf das Schreiben dargelegt. Vorab werden meist graphomotorische Übungen angeboten. Dabei werden die konstituierenden Buchstabenformen, etwa große und kleine Striche, Kreise, Bögen usw. in einem motivierenden Kontext (nicht nur in Zeilen, sondern auch eingebettet in Bilder) nachgespurt und geschrieben, ohne noch auf die Buchstaben per se einzugehen. Anschließend werden die Buchstaben nacheinander eingeführt. Dabei werden unter anderem folgende Übungen bzw. Variationen davon angeboten: Zur Kenntnis, wie ein Buchstabe aussieht bzw. hinsichtlich des optisch/visuellen Aspekts, soll der thematisierte Buchstabe in einer Menge von anderen Buchstaben identifiziert werden.

Zur Kenntnis, wie ein Buchstabe geschrieben wird, also hinsichtlich der graphomotorischen Aspekte, wird meist durch Punkte angezeigt, wo beim Buchstaben anzusetzen ist, und durch Pfeile, in welche Richtung die Schreibung erfolgen soll. Dabei geben manche Fibeln genauere Vorgaben (jeder Ansatzpunkt wird markiert und durchnummeriert) und manche Fibeln weniger genaue, indem nur der erste Ansatzpunkt gekennzeichnet wird, was problematisch ist bei Buchstaben mit mehreren Ansatzpunkten. So weist beispielsweise das <E> in der Druckschrift vier Ansatzpunkte auf und wenn nur der erste Ansatzpunkt und seine Richtung vorgegeben ist, dann könnten nach der vertikalen Linie die drei horizontalen Linien auch beginnend bei der untersten oder mittleren fortgesetzt werden. Die Buchstabenform soll sodann mit den entsprechenden Schreibbewegungen durch Übungen zum Nachspüren und Schreiben – meist auf Hilfszeilen für die Über- und Unterlängen – geübt werden.

Auf den taktil-kinästhetischen Aspekt verweisen manche Fibeln durch Arbeitsaufträge, aber Lehrer/innen verfügen diesbezüglich und auch zur ergänzenden Übung der anderen Aspekte über ein großes und kreatives Repertoire an Übungen und Materialien. Sie reichen von Buchstaben zum Fühlen aus verschiedensten Materialien über Buchstabenstempel bis zum Sammeln von Allographen aus Zeitschriften (eine Übersicht bietet z. B. Lisum 2012).

Die Kenntnis, welchen Lautwert ein Buchstabe hat, wird durch passende Übungen zur phonologischen Bewusstheit thematisiert.

#### **4.2 Lesen durch Schreiben mit Buchstabentabellen**

Die Methode »Lesen durch Schreiben« kann hinsichtlich der Buchstabenerarbeitung als das komplette Gegenteil zu einer schrittweisen Buchstabeneinführung angesehen werden, weswegen sie an dieser Stelle erwähnt wird, ohne eine kritische Diskussion der Methode an sich vorbringen zu können. Wesentlich für diese

Methode, konzipiert vom Lehrer Jürgen Reichen (für eine zusammenfassende Beschreibung siehe Karlas/Karpe/Siepel o. J. bzw. bietet auch *kita.de* einen Überblick), ist, dass die Schüler/innen mithilfe einer Buchstabentabelle<sup>4</sup> völlig frei das Schreiben lernen und auf diese Weise als Konsequenz das Lesen. Will der/die Schüler/in etwa das Wort <ja> schreiben, so muss er/sie selbstständig das Wort in die zwei Laute /j/ und /a/ gliedern, auf der Buchstabentabelle ein Bild für ein Wort suchen, das mit /j/ beginnt (z. B. Jacke oder Jäger) und den neben dem Bild stehenden Buchstaben abschreiben. Die gleiche Vorgangsweise ist beim /a/ anzuwenden. Den Schüler/inne/n stehen so von Anfang an (fast) alle Buchstaben zur Verfügung, durch anregende Schreibangebote sollen sie motiviert werden, selbstständig und individuell zu schreiben (vgl. Schenk 2016, S. 127 ff.). Schenk bringt die graphomotorischen Aspekte dieser Methode, deren Folge eingeschliffene »unökonomische Bewegungsrichtungen und -abläufe« (ebd., S. 130) sein können, folgendermaßen auf den Punkt:

Analog zum Sprechenlernen wird deshalb auch beim Schreiben nicht von Anfang an eine formgetreue Abbildung der Buchstaben und die rechtschriftlich korrekte Schreibweise gefordert. Beim Druckschriftschreiben (Erstschrift) liegt der Akzent auf dem »Verstehen«, nicht auf der schreibmotorisch exakt eingeübten Bewegungsabfolge. Systematische Hinweise für den Erwerb einer formschönen Handschrift erfolgen erst mit dem Erlernen der verbundenen Schrift. (Schenk 2016, S. 128)

## 5. Praxis des Schriftunterrichts

Aufgrund fehlender repräsentativer empirischer Studien zur Schriftvermittlung in Österreich erfolgte eine Befragung von drei im Dienst stehenden Volksschullehrerinnen. Die nachfolgende Darstellung ist somit zwar nicht repräsentativ, bietet aber einen Einblick in die Praxis.

### 5.1 Zur Wahl der Schrift

Wie auch im Artikel von Maria Dippelreiter (in diesem Heft) ausgeführt, sieht der derzeitige Lehrplan Volksschule vor, »dass die Schüler bis zum Ende der zweiten Schulstufe – Buchstaben, Ziffern und Zeichen in einer der Österreichischen Schulschrift angenäherten Form aus der Vorstellung schreiben können« (BMBWF 2012, S. 111) sollen. Folglich ist es den Lehrpersonen überlassen, ob sie zuerst mit dem Schreiben in der Druckschrift beginnen oder gleich mit dem Schreiben in der Schreibschrift. Einige Verlage bieten die Fibeln nicht nur in unterschiedlichen Ausgaben (Druckschrift und Schreibschrift) an, sondern stellen auch spezielle Materialien zur Verfügung, um nach dem Erlernen der Druckschrift die Schreibschrift zu vermitteln – die umgekehrte Version (von der Schreibschrift zur Druckschrift) ist mir nicht bekannt und – aufgrund des Lehrplanziels – auch nicht not-

---

4 Viele Fibeln beinhalten mittlerweile auch eine Buchstabentabelle, dies ist aber als ergänzendes Material zu betrachten und nicht als zentrale Methode.

wendig. Es besteht der – aufgrund fehlender Daten subjektive – Eindruck, dass eher mit der Druckschrift begonnen wird, und nur vereinzelt wird berichtet, dass mit der Schreibschrift gestartet wird. Auch die drei befragten Lehrerinnen, von denen zuvor nicht bekannt war, ob sie mit Druck- oder Schreibschrift beginnen, nennen die Druckschrift als erste Schrift, weil sie ihrer Meinung nach leichter zu erlernen ist und die Kinder aufgrund von mehr Erfahrungen mit der Druckschrift eine größere Motivation dafür aufbringen. Die Schreibschrift wird im zweiten Schuljahr vermittelt. Eine Lehrerin führt aus, dass Kindern, die die Druckschrift beherrschen und Phonem-Graphem-Korrespondenzen berücksichtigen, bei entsprechendem Interesse die Schreibschrift individuell früher angeboten wird. Befragt zu den Vor- und Nachteilen der Druck- und Schreibschrift werden folgende Überlegungen angestellt:

Für die Druckschrift spricht, dass

- die Kinder mit mehr Vorerfahrungen in der Druckschrift als in der Schreibschrift in die Schule kommen, weil die Druckschrift im Alltag, zum Beispiel auf Plakaten, in den Printmedien, im Lesestoff der Eltern u. v. m., präsenter ist als die Schreibschrift. Zudem sind mehr didaktische Materialien, zum Beispiel Lesetexte, in der Druckschrift vorhanden, wodurch auch ein leichterer Einstieg ins Lesen gelingt;
- die Kinder (anfänglich) nur den Klein- und Großbuchstaben in Druckschrift und nicht zusätzlich noch in Schreibschrift kennen lernen müssen;
- die Buchstaben der Druckschrift aufgrund ihrer klareren Abgrenzung leichter zu lesen sind.

Dagegen spricht, dass

- die Kinder später noch zusätzlich die Schreibschrift lernen müssen;
- die Buchstaben der Druckschrift zwar eher leichter zu schreiben sind als die der Schreibschrift, jedoch kein Schreibfluss entsteht;
- mehr Verwechslungsgefahr bei den Buchstaben – insbesondere b, d, g, p – besteht als in der Schreibschrift;
- die Wortgrenzen weniger klar zu erkennen sind als in der Schreibschrift.

## 5.2 Schwierige Buchstaben

Die Erfahrung der Lehrerinnen zeigt, dass einige Buchstaben bzw. Graphem-Phonem-Korrespondenzen mehr Schwierigkeiten als andere bereiten. Ihre Erfahrungen decken sich nicht nur mit den von Scheerer-Neumann (2015) beschriebenen Schwierigkeiten, sondern sind sogar weitaus detaillierter.

Zu den schwierigen Buchstaben zählen

- die spiegelbildlichen Buchstaben <b> und <d> in der Druckschrift und das große <E> in der Schreibschrift, das dann als <3> geschrieben wird, sowie das <S>, das spiegelverkehrt geschrieben und/oder mit dem Fragezeichen verwechselt wird;
- in der Schreibschrift das <f>, das seine Unterlänge einbüßt, Schwierigkeiten zeigen sich auch bei <K> und <k>, <L> und <ß>;
- in der Druckschrift das <g> und <G> aufgrund der Komplexität des Zeichens;

- in Druck- und Schreibschrift das <Y> und <Qu> aufgrund der Seltenheit und beim <e>, das häufig zu groß geschrieben wird;
- <N> und <M> aufgrund der lautlichen Ähnlichkeit von /n/ und /m/.

### 5.3 Fibelorientierter und fibelfreier Unterricht

Zwei der drei Lehrerinnen haben mit beiden Konzepten Erfahrung, eine Lehrerin unterrichtet nur mithilfe von Fibeln. Interessant ist, dass beide Lehrerinnen, die fibelfrei mithilfe einer Buchstabentabelle im Anfangsunterricht gearbeitet haben, ähnliche Schwierigkeiten nennen, die vor allem schwächere Schüler/innen betreffen: Sie waren aufgrund der fehlenden Strukturierung und der Menge an Buchstaben überfordert, und die Graphem-Phonem-Korrespondenzen festigten sich lange nicht. Eine Lehrerin berichtet, dass durch das »Abmalen« der (Block-)Buchstaben bei manchen Kindern nicht adäquate Schreibbewegungsabläufe entstanden sind, wodurch sie erst recht die Buchstaben systematisch erarbeitete und dabei versuchte, die richtige Schreibrichtung zu festigen.

## 6. Ausblick

Das Thema Schreibenlernen hinsichtlich der motorischen und technischen Aspekte erlangt nun wieder mehr Aufmerksamkeit, dennoch darf keinesfalls vergessen werden, dass Schriftspracherwerb weitaus mehr ist als der Erwerb der Schrift und der Phonem-Graphem-Korrespondenzen. Der oft ideologisch geführten Diskussion hinsichtlich Schrift und didaktischer Konzepte kann nur auf Grundlage empirisch abgesicherter Ergebnisse aus der (österreichischen) Schulpraxis begegnet werden, die derzeit (noch) fehlen. Schülerseitig müsste durch gezielte, längsschnittlich angelegte Beobachtungen erhoben werden, welche Vor- und Nachteile sich durch das Schreibenlernen in der Schreib- und Druckschrift ergeben, wie sich der Umstieg von der Druck- auf die Schreibschrift gestaltet, was das (ergänzende) Erlernen des Tippens bewirkt u. v. m. Lehrerseitig wäre auf Grundlage einer repräsentativen Erhebung interessant zu analysieren, welcher Schrift anfänglich der Vorzug gegeben wird, worauf die Entscheidung basiert, welche Erfahrungen gemacht wurden, welchen Stellenwert graphomotorische Aspekte haben u. v. m. Ein erster Grundstein wurde durch die Konzeption der Befragung gelegt, deren Ergebnisse in Ausschnitten in diesem Artikel thematisiert wurden. Um evidenzbasierte Aussagen zum Schrifterwerb zu erhalten, müssten weitaus mehr Lehrerinnen und Lehrer befragt werden und im Optimalfall mit zusätzlichen Beobachtungen beim Schrifterwerb von (ihren) Schülerinnen und Schülern kombiniert werden.

## Literatur

- BACHMANN, THOMAS; BECKER-MROTZEK, MICHAEL (2017): Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In: Becker-Mrotzek, Michael; Grabowski, Joachim; Steinhoff, Torsten (Hg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster-New York: Waxmann, S. 25–53.
- BMBWF (2012): *Lehrplan Volksschule*: BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012. Online: [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_vs.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs.html) [Zugriff 4.1.2020].
- BREDEL, URSULA; FUHRHOP, NANNA; NOACK, CHRISTINE (2017): *Wie Kinder lesen und schreiben lernen*. Tübingen: Francke.
- COSTARD, SYLVIA (2007): *Störungen der Schriftsprache. Modellgeleitete Diagnostik und Therapie*. Stuttgart: Thieme.
- DEHN, MECHTHILD (2007): Förderdiagnostik und Lernbeobachtung. Konzepte für den Schriftspracherwerb in Klasse 1. In: Hofmann, Bernhard; Valtin, Renate (Hg.): *Förderdiagnostik beim Schriftspracherwerb*. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, S. 98–124.
- DIES. (2013): *Zeit für die Schrift – Lesen und Schreiben im Anfangsunterricht*. Berlin: Cornelsen.
- DÜRSCHIED, CHRISTA (2012): *Einführung in die Schriftlinguistik*. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- FÜSSENICH, IRIS (2011): *Vom Sprechen zur Schrift. Was Erwachsene über den Erwerb der Schrift im Elementarbereich wissen sollten*. Online: [https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF\\_Expertise\\_9\\_Fuessenich\\_Internet\\_01.pdf](https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_9_Fuessenich_Internet_01.pdf) [Zugriff: 1.10.2019].
- KARLAS, MARIA, KARPE, SUSANN; SIEPEL, CONSTANCE (o. J.): *Lesen durch Schreiben: Methode zum selbstgesteuerten Schriftspracherwerb in der Primarstufe nach Jürgen Reichen*. Online: <http://herder.philol.uni-leipzig.de/projekte/alpha/frames/main5.3.htm> [Zugriff: 30.9.2019].
- KITA.DE (o. J.): *Lesen durch Schreiben: Inhalt und Kritik an der Lernmethode nach Jürgen Reichen*. Online: <https://www.kita.de/wissen/lesen-durch-schreiben/> [Zugriff: 11.2.2020].
- KOCH, PETER; OESTERREICHER, WULF (1994): Funktionale Aspekte der Schriftkultur. In: Günther, Hartmut; Ludwig, Otto (Hg.): *Schrift und Schriftlichkeit/Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung/An Interdisciplinary Handbook of International Research*. 1. Halbband. Berlin-New York: de Gruyter, S. 587–604.
- LISUM (2012): *ILeA – Individuelle Lernstandsanalysen. Deutsch Lesen/Rechtschreiben* (Erprobungsfassung 2012/2013). Online: [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/lernbegleitende\\_Diagnostik/ilea/2012/ILeA\\_I\\_Erprobungsfassung.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/lernbegleitende_Diagnostik/ilea/2012/ILeA_I_Erprobungsfassung.pdf) [Zugriff: 30.09.2019].
- NAEGELE, INGRID (2014): *Praxisbuch LRS. Hürden beim Schriftspracherwerb erkennen, vermeiden, überwinden*. Weinheim-Basel: Beltz.
- NOTTBUSCH, GUIDO (2017): Graphomotorik. In: Becker-Mrotzek, Michael; Grabowski, Joachim; Steinhoff, Torsten (Hg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster-New York: Waxmann, S. 125–138.
- REBER, KARIN (2017): *Prävention von Lese- und Rechtschreibstörungen im Unterricht. Systematischer Schriftspracherwerb von Anfang an*. 2., überarbeitete Auflage. München-Basel: Reinhardt.
- SAUERBORN, HANNA (2015): *Raphael entdeckt die Schrift. Aspekte der Early Literacy am Beispiel einer Feldstudie*. Online: [https://www.leseforum.ch/sauerborn\\_2015\\_3.cfm](https://www.leseforum.ch/sauerborn_2015_3.cfm) [Zugriff: 30.9.2019].
- SCHEEERER-NEUMANN, GERHEID (2015): *Lese-Rechtschreibschwäche und Legasthenie. Grundlagen, Diagnostik, Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- SCHENK, CHRISTA (2016): *Lesen und Schreiben lehren und lernen. Eine Didaktik des Schriftspracherwerbs*. 10., überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- SCHNITZLER, CAROLA D. (2008): *Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb*. Stuttgart: Georg Thieme.
- THOMÉ, GÜNTHER; SIEKMANN, KATJA; THOMÉ, DOROTHEA (2011): Phonem-Graphem-Verhältnisse in der deutschen Orthographie: Ergebnisse einer neuen 100.000er-Auszählung. In: Schulte-Körne, Gerd in Zusammenarbeit mit dem Bundesverband Legasthenie (Hg.): *Legasthenie und Dyskalkulie. Stärken erkennen – Stärken fördern*. Bochum: Winkler, S. 51–64.

Jutta Ransmayr

# Eine Frage des Schreibmediums

## Deutschmatura mit dem Stift oder am Computer schreiben?

**W**omit schreiben wir, wenn wir längere Texte schreiben? Schreiben wir mit einem Stift in der Hand oder tippen wir am Computer? Nachdem sich auch Österreichs Schulen im digitalen Zeitalter wiederfinden, gewinnt das elektronische schulische Schreiben zunehmend an Relevanz. Mittlerweile wird auch die Deutschmatura in Österreich immer häufiger digital abgelegt. Die Auswirkungen des Schreibmediums (Stift/Computer) auf die Textqualität und die Beurteilungen von Deutschmatura-Arbeiten sind bislang jedoch kaum untersucht worden. In diesem Beitrag wird nun eine korpuslinguistische Studie präsentiert, die sich erstmals mit den Rechtschreib- und Interpunktionsleistungen in einem österreichischen Deutschmatura-Korpus auseinandergesetzt und die Frage untersucht hat, inwiefern sich das Schreibmedium auf die Rechtschreib- und Interpunktionsleistung sowie auf die lehrerseitige Beurteilung auswirkt.

---

Die Digitalisierung spielt in der heutigen Gesellschaft eine zentrale Rolle: Wir befinden uns mitten in einer Transformation der Wissensvermittlung. Die Verschränkung der analogen mit der digitalen Welt ist für die Schulen von großer Bedeutung und dieser Zugang wird von der Öffentlichkeit und den Bildungsbehörden eingefordert. Dies betrifft auch den Deutschunterricht mit seinen vielfältigen Handlungsfeldern – darunter das schulische Schreiben und in weiterer Folge das Schreiben der Texte im Rahmen der Deutschmatura.

Die schriftliche Deutsch-Reifeprüfung wird mittlerweile an einigen Schulen digital am Computer verfasst, an anderen Schulen weiterhin analog, also mit Kugelschreiber oder Füllfeder und Papier. Im Spannungsfeld zwischen handschrift-

lichem oder elektronischem Schreiben tauchen jedoch insbesondere bei »High-stakes«-Prüfungen, wie es die Deutschmatura ist, Fragen auf.

Nicht unerheblich ist etwa die Frage nach möglichen Auswirkungen der unterschiedlichen Schreibbedingungen (Stift/Computer) auf die Qualität der schülerseitigen Schreibprodukte. Auch, welchen Einfluss das Format der Maturaarbeit (von den SchülerInnen mit dem Stift oder am Computer geschrieben) allenfalls auf die lehrerseitige Beurteilung der Arbeit hat, ist von pädagogischem Interesse. Einzelne einschlägige Studien dazu lagen bisher vor allem aus dem anglo-amerikanischen Raum vor. Im deutschsprachigen Raum sind diese Zusammenhänge noch nicht in gleichem Maße auf breiter empirischer Basis untersucht worden.

Durch ein trilaterales Forschungsprojekt, geleitet von der Autorin dieses Beitrags, des »Austrian Centre for Digital Humanities« (ACDH) der Österreichischen Akademie der Wissenschaften (bzw. der Universität Wien), des österreichischen Bildungsministeriums und des Rats für deutsche Rechtschreibung liegen nun erstmals Untersuchungsergebnisse zu den oben genannten Fragen vor. Für das Projekt wurde ein repräsentatives, österreichweites LernerInnenkorpus aus Deutschmatura-Arbeiten aufgebaut, das für quantitative (korpuslinguistische und statistische) sowie qualitative Untersuchungen aufbereitet wurde. Die ersten Forschungsarbeiten wurden zum Thema Rechtschreibung/Interpunktion und Beurteilung durchgeführt. Die konkreten Forschungsfragen, die dabei im Mittelpunkt standen, waren: Gibt es bezüglich der Orthographie-Leistungen der MaturantInnen einen messbaren Unterschied zwischen stift- und computergeschriebenen Matura-Arbeiten? Inwiefern wirkt sich das Schreibformat auf die lehrerseitigen Beurteilungen aus? Um diese beiden Fragen soll es im vorliegenden Beitrag gehen.

## 1. Datengrundlage: Maturatextkorpus 2016

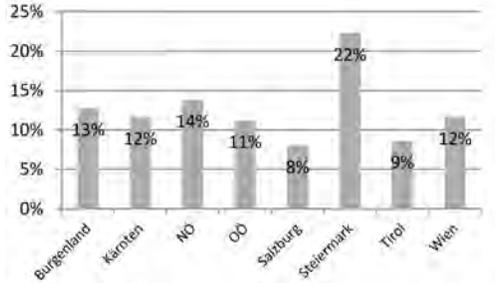
Das Maturatextkorpus umfasst 534 Deutschmatura-Arbeiten des Schuljahres 2015/16. Die Arbeiten wurden vom Bildungsministerium in Wien aus allen österreichischen Bundesländern zum Zweck einer wissenschaftlichen Untersuchung eingeholt – mit Ausnahme Vorarlbergs konnten alle eingesendeten Arbeiten ins Korpus integriert werden. Bei der Korpusplanung und der Auswahl der Stichprobe war darauf geachtet worden, nach Möglichkeit eine regionale Streuung in allen Bundesländern sowie vor allem eine möglichst ausgewogene Anzahl an computer- und stiftgeschriebenen Performanzen zu erreichen.

Was das Schreibmedium betrifft, so wurden 58 Prozent der Maturaarbeiten im Korpus von den MaturantInnen mit dem Stift und 42 Prozent am Computer geschrieben. Der überwiegende Anteil an Arbeiten<sup>1</sup> stammt aus der Allgemeinbildenden Höheren Schule (AHS) (91%), neun Prozent aus dem Oberstufenreal-

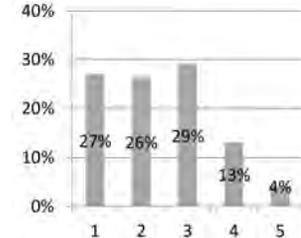
---

1 Da dies die erste Untersuchung dieser Art in Österreich darstellt, wurden für diesen ersten Pilotdurchgang nur Arbeiten aus der AHS und dem ORG untersucht, da mit weiteren Arbeiten aus der BHS die Stichprobe zu umfangreich geworden wäre. Ein weiterer Untersuchungsdurchgang mit BHS-Arbeiten wäre jedoch wünschenswert.

**Abb. 1:** Anteil der im Korpus enthaltenen Maturaarbeiten aus den einzelnen Bundesländern (in %)



**Abb. 2:** Notenverteilung der im Korpus enthaltenen Maturaarbeiten (in %)



gymnasium (ORG). 43 Prozent der Deutschmatura-Arbeiten in der Stichprobe stammten von männlichen Maturanten, 57 Prozent von weiblichen. Auf Grund der verschiedenen Klassengrößen und der variierenden Anzahl der Maturaklassen je nach Schulstandort sind die neun österreichischen Bundesländer mit ihren Arbeiten anteilmäßig unterschiedlich stark vertreten (Abb. 1). Von allen ins Korpus integrierten Arbeiten liegt jedoch eine ausreichend große Stückzahl aus den jeweiligen Bundesländern vor, um statistische Vergleiche auch nach der Variable »Bundesland« durchführen zu können. Was die Notenverteilung betrifft, so wurde der überwiegende Teil der Arbeiten zu fast gleich großen Anteilen mit *Sehr gut*, *Gut* oder *Befriedigend* beurteilt. 13 Prozent der Arbeiten im Korpus wurden mit *Genügend* beurteilt, vier Prozent mit *Nicht genügend* (Abb. 2).

Die Datengrundlage für jene Auswertungen, die ausschließlich auf orthographische Aspekte fokussierten und bei denen die Beurteilungsraster keine Rolle spielten, umfasste 534 Arbeiten. Da nicht von allen Schulen die für die Beurteilung verpflichtend anzuwendenden Beurteilungsraster mitgeschickt wurden, standen für eine Auswertung, die neben orthographischen Aspekten auch Benotungsaspekte berücksichtigen konnte, insgesamt 375 Arbeiten samt Beurteilungsdokumenten zur Verfügung.

## 2. Methodologisches Vorgehen

Nachdem die Arbeiten vom Bildungsministerium eingeholt und dort vollständig anonymisiert wurden, ging der Datensatz ans ACDH, wo sichergestellt wurde, dass alle Arbeiten pseudonymisiert vorlagen. Alle Arbeiten, die in Papierform eingereicht worden waren, sowie jene, die elektronisch als PDF übermittelt worden waren, wurden von einer Annotationskraft ins Word-Format übertragen. Im gleichen Bearbeitungsschritt wurden die in den anonymisierten Originalarbeiten aus den Korrekturen ersichtlichen Rechtschreib- und Interpunktionsfehler plus die dazugehörigen Korrekturzeichen der beurteilenden Lehrkräfte im digitalen Format annotiert. Die Art des Rechtschreib- bzw. Zeichensetzungsfehlers wurde

dabei mitannotiert, sodass in weiterer Folge eine Korpusdurchsuchung und -auswertung nach den einzelnen Fehlerkategorien möglich war. Für die vorliegenden Rechtschreibfehler wurden die folgenden Kategorien gebildet: Groß- und Kleinschreibung, Getrennt- und Zusammenschreibung, Tipp- bzw. Flüchtigkeitsfehler, das/dass, Fremdwort. Die Fehler in den Bereichen Konsonantenverdoppelung, Vokaldehnung, Homophone und s-/ß-Schreibung wurden unter Laut-Buchstaben-Zuordnung zusammengefasst. Hinsichtlich der Interpunktionsfehler wurde zwischen Beistrichfehlern und allen anderen Satzzeichenfehlern unterschieden.

Die vorhandenen Metadaten (Geschlecht, Schreibmedium, Schulform, Themenstellung, Bundesland, Note) wurden ebenfalls ins Korpus eingepflegt und mit den Arbeiten verknüpft. Der so digitalisierte, mit Metadaten angereicherte und nach Fehlerklassen annotierte Datensatz wurde schließlich in die Analyse- und Verarbeitungssoftware *Sketch Engine*<sup>2</sup> übertragen – ein Tool, das sich gut zur korpuslinguistischen Untersuchung großer Datenmengen bei sprachwissenschaftlichen Fragestellungen eignet.

Die Verteilung der gesetzten Kreuze in den Beurteilungsrastern der eingeholten Prüfungsarbeiten wurde in eine Datenmaske übertragen, zusammen mit der Gesamtanzahl der Rechtschreib- und Interpunktionsfehler, den Zählungen in den einzelnen Fehlerkategorien sowie allen Metadaten der jeweiligen Arbeit. Mit diesem Datensatz wurde eine statistische Auswertung mittels SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) durchgeführt, um mögliche Zusammenhänge zwischen außersprachlichen Faktoren und Rechtschreibleistung/Interpunktionsleistung/Beurteilung statistisch ermitteln zu können.

### 3. Ergebnisse

Im Folgenden werden zuerst allgemeine Ergebnisse zu den Rechtschreibleistungen in den Maturatexten dargestellt. Anschließend werden Unterschiede zwischen computer- und stiftgeschriebenen Arbeiten nach den Parametern »Textlänge«, »Rechtschreib- und Interpunktionsfehler« und »lehrerseitige Beurteilung« beschrieben.

#### 3.1 Arten und Anzahl der Rechtschreibfehler

Eines der Ziele des Kooperationsprojekts war es, für die orthographische Schreibbeobachtung des Rats für deutsche Rechtschreibung Daten der Altersgruppe »MaturantInnen« zu erfassen, sprich Texte von Schreibenden an der Schnittstelle zwischen dem Ende der Schullaufbahn und dem Eintritt in einen Beruf oder ein Studium zu erheben. Daher lag einer der Projektschwerpunkte auf der Untersuchung der Fehlerarten (Orthographie und Interpunktion) und deren Frequenz, um diese Ergebnisse in weiterer Folge vor dem Hintergrund der Formulierung der Regeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung interpretieren zu können. Im

---

2 <https://www.sketchengine.eu/> [Zugriff: 10.11.2019].

Abb. 3: Übersicht Verteilung Rechtschreibfehler (in %)

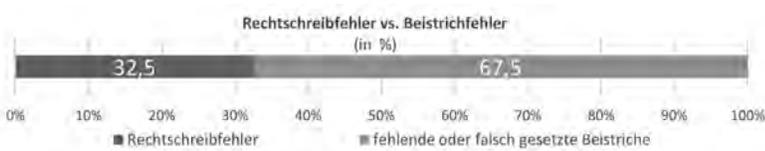


untersuchten Maturatextkorpus kamen auf eine Arbeit rund 0,5 Rechtschreibfehler auf 100 Wörter (Median). Nimmt man Rechtschreibung und Interpunktion zusammen, waren es bezogen auf 100 Wörter 1,7 Rechtschreib- und Zeichensetzungsfehler (Median). Zwar können andere Studien nur bedingt zum Vergleich herangezogen werden, da die Bedingungen bei der Texterhebung und zum Teil auch der Modus der Fehlerzuordnung und -zählung möglicherweise von der vorliegenden Maturatext-Studie abweichen. Ordnen wir jedoch dieses Ergebnis (unter Vorbehalten) in vergleichbare internationale Studien der letzten 20 Jahre ein, so deuten die Ergebnisse darauf hin, dass im österreichischen Maturatextkorpus etwas bessere Orthographie- und Zeichensetzungsleistungen vorliegen als in anderen Studien aus dem deutschsprachigen Raum: In einer Studie von Pießnack/Schübel aus dem Jahr 2006 wird auf Basis einer Untersuchung von 333 Maturatexten pro 100 Wörter das Ergebnis von 0,9 Rechtschreibfehlern exkl. Interpunktion und von 1,8 Fehlern bei Rechtschreibung inkl. Interpunktion pro 100 Wörter angeführt (zit. nach Grund 2016, S. 178). In einer Studie der EURAC Bozen (»Bildungssprache im Vergleich«, 2011–2015<sup>3</sup>) wurden Erörterungen der elften Schulstufe (ein Jahr vor der Matura) aus Südtirol, Tirol und Thüringen analysiert. Darin kamen auf 100 Wörter 1,7 Orthographiefehler (exkl. Interpunktion).

Bei näherer Betrachtung der Rechtschreibfehler (Abb. 3) in den einzelnen Rechtschreibbereichen wurde klar ersichtlich, dass die meisten Rechtschreibfehler bei der Groß- und Kleinschreibung gemacht wurden (53%), gefolgt von der Getrennt- und Zusammenschreibung mit 19 Prozent. Der Rest der Rechtschreibfehler (28%) verteilte sich auf vier Kategorien – der Häufigkeit nach auf Tipp-/Flüchtigkeitsfehler, gefolgt von der Laut-Buchstaben-Zuordnung und der Fremdwortschreibung bis hin zur das-/dass-Schreibung. Weil das von allen Einzelwörtern mit Abstand am

3 [http://www.korpus-suedtirol.it/KoKo/Documents/Ergebnisse\\_Dokumentation\\_gesamt\\_FINAL.pdf](http://www.korpus-suedtirol.it/KoKo/Documents/Ergebnisse_Dokumentation_gesamt_FINAL.pdf) [Zugriff: 10.11.2019].

Abb. 4: Rechtschreibfehler vs. Beistrichfehler (in %)



häufigsten falsch geschriebene Wort das Wort dass ist (Menzel 2012, S. 93), wurde es auch in unserer Untersuchung als Einzelphänomen annotiert und analysiert. Insgesamt sind acht Prozent aller Rechtschreibfehler in den Maturaarbeiten das-/dass-Fehler, im Schnitt gibt es etwa in jeder vierten Arbeit mindestens einen das-/dass-Fehler.

Im Verhältnis zur Gesamtheit aller Rechtschreibfehler ist jedoch der Bereich der Beistrichsetzung um ein Vielfaches fehleranfälliger. Dies dürfte zweierlei Gründe haben: Zum einen ist der Beistrich ein hochfrequentes Satzzeichen, zum anderen läuft die Beistrichsetzung nach einem relativ komplexen syntaktischen System ab. Insgesamt wurden mehr als doppelt so viele Beistrichfehler gemacht (67,5 %) wie die Summe aller Rechtschreibfehler (32,5 %) (Abb. 4).

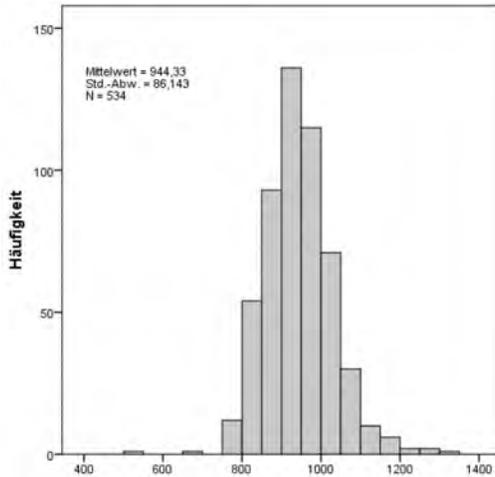
### 3.2 Stift versus Computer: Textlänge, Rechtschreibfehler und Beistrichfehler im Vergleich

Was das Schreiben im Deutschunterricht betrifft, wissen wir aus der Forschung, dass Schreiben am Computer die Schreibmotivation steigert und positive Effekte auf die Textlänge und teilweise auch auf die Textqualität hat (vgl. Morphy/Graham 2012; Goldberg/Russel/Cook 2003; Lee 2002). Betrachtet man die Textlänge der in unserem Korpus untersuchten Maturaarbeiten, so wurden von den MaturantInnen durchschnittlich 944 Wörter geschrieben (Mittelwert). Das heißt, die durchschnittliche Länge einer Maturaarbeit aus unserem Sample liegt mit 944 Wörtern (Abb. 5) im oberen Bereich des vorgegebenen Spielraums von mindestens 810 bis höchstens 990 Wörtern.

Zwischen den stift- und computergeschriebenen Maturaarbeiten zeigten sich dabei erwartungsgemäß signifikante Unterschiede ( $p < 0,001$ ): Insgesamt schrieben die MaturantInnen, die ihre Texte am Computer verfassten, mit durchschnittlich 959 Worten signifikant längere Arbeiten als jene, die ihre Arbeit mit dem Stift zu Papier brachten (durchschnittlich 934 Wörter).

Morphy/Graham (2012) haben in ihrer Studie festgestellt, dass bei computergeschriebenen Texten bessere Ergebnisse bei Rechtschreibung und Zeichensetzung erzielt werden im Vergleich zu handgeschriebenen Texten. Auch andere Studien kommen zum Ergebnis, dass der Einsatz des Computers und Textverarbeitungsprogramme einen positiven Einfluss auf die Textqualität (sprachliche Richtigkeit) und die Textlänge haben (vgl. Philipp 2012; Dahlström/Boström 2017). Dies konnte in der vorliegenden Untersuchung eindeutig bestätigt werden.

Abb. 5: Wortanzahl



Bei der durchschnittlichen Fehleranzahl im Bereich Rechtschreibung (ohne Interpunktion) pro Arbeit konnten ebenfalls signifikante Unterschiede zwischen stift- und computergeschriebenen Arbeiten festgestellt werden: Mit durchschnittlich 4,98 Fehlern pro Arbeit machten ComputerschreiberInnen signifikant weniger Rechtschreibfehler als StiftschreiberInnen, bei denen sich durchschnittlich 6,35 Fehler pro Arbeit fanden. Eine Überprüfung der Effektstärken hat mit einer nachgewiesenen hohen Effektstärke (Cohen's  $d = 0,873$  bzw.  $0,819$ ) diese Ergebnisse bestätigt – es handelt sich somit nicht um zufällige oder stichprobenbedingte Unterschiede.

Betrachten wir die Ergebnisse nach Notenstufen differenziert, so wird ersichtlich, dass die Fehlerkurve bei den computergeschriebenen Arbeiten sichtlich flacher verläuft als bei den stiftgeschriebenen (Abb. 6).

Die statistische Auswertung brachte außerdem das Ergebnis, dass die signifikanten Unterschiede vor allem bei den mit *Befriedigend* ( $p < 0,000$ ) und *Genügend* ( $p < 0,002$ ) beurteilten Arbeiten vorliegen (Abb. 6): In computergeschriebenen Arbeiten der Notenstufe *Befriedigend* wurden durchschnittlich fünf Rechtschreibfehler gemacht, in stiftgeschriebenen Arbeiten hingegen neun Rechtschreibfehler. Und in computergeschriebenen Arbeiten der Notenstufe *Genügend* ergab sich das Verhältnis 8 zu 14 bei computergeschriebenen Arbeiten im Vergleich zu stiftgeschriebenen. Bei einem noch größeren Sample wären statistisch gesehen auch signifikante Unterschiede auf der Notenstufe *Nicht genügend* zu erwarten.

Was die Beistrichfehler betrifft, gab es ebenfalls auf Notenstufe *Genügend* signifikante Unterschiede ( $p < 0,002$ ) mit dem ermittelten Verhältnis von 13 zu 19 Beistrichfehlern bei ComputerschreiberInnen im Vergleich zu StiftschreiberInnen (Abb. 7): Was die Textbeurteilung angeht, ist die Studienlage widersprüchlich: Einschlägige

Abb. 6: Durchschnittliche Anzahl der Rechtschreibfehler pro Notenstufe

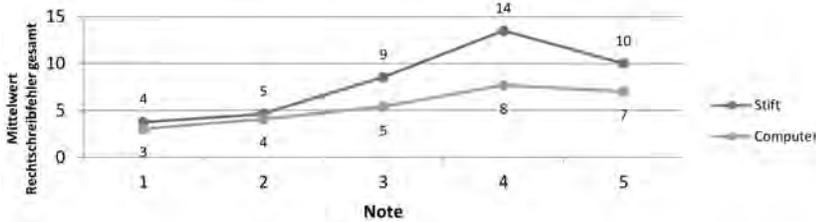
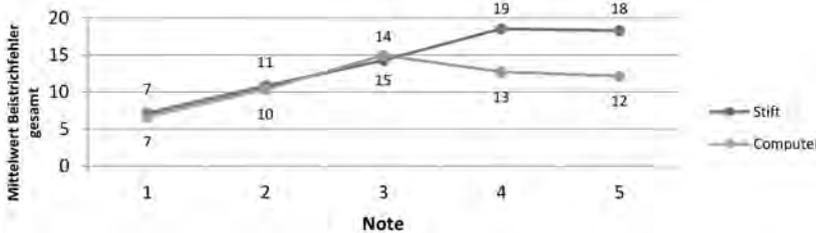


Abb. 7: Durchschnittliche Anzahl Beistrichfehler pro Notenstufe



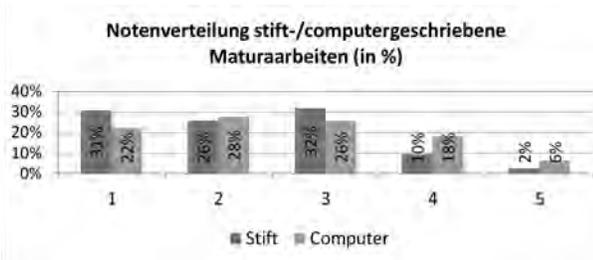
Studien haben mehrheitlich gezeigt, dass Lehrkräfte computergeschriebene Texte im Vergleich zu handgeschriebenen strenger beurteilen (Graham u. a. 2011; Russell/Tao 2004; MacCann/Eastment/Pickering 2002; Bridgeman/Cooper 1998). Vereinzelt wird aber auch das Gegenteil angenommen (Becker-Mrotzek/Böttcher 2014). In den Ergebnissen aus dem vorliegenden österreichischen Maturatextprojekt konnten jedenfalls signifikante Zusammenhänge ( $p < 0,006$ ) zwischen der Note und dem Schreibmedium festgestellt werden. Insbesondere hat sich gezeigt, dass im vorliegenden Sample computergeschriebene Arbeiten auf den Notenstufen *Genügend* und *Nicht genügend* deutlich überrepräsentiert und bei der Note *Sehr gut* stark unterrepräsentiert sind (Abb. 8). Dies deutet darauf hin, dass die Lehrkräfte computergeschriebene Arbeiten etwas strenger beurteilt haben dürften.

#### 4. Zusammenfassung und Ausblick

Im vorliegenden Beitrag wurde eine korpuslinguistische Untersuchung österreichischer Deutschmaturaarbeiten vorgestellt, die sich mit Rechtschreib- und Interpunktionsleistungen bei Verwendung unterschiedlicher Schreibmedien (Stift oder Computer) beschäftigt hat. Außerdem wurde der Frage nachgegangen, ob zwischen dem Schreibmedium (Stift/Computer) und der Beurteilung der Arbeit Zusammenhänge feststellbar sind.

Die Frage, ob es Unterschiede bei der Rechtschreib- und Interpunktionsleistung zwischen stiftgeschriebenen und getippten Deutsch-Maturaarbeiten gibt, kann mit Ja beantwortet werden: In Maturaarbeiten, die von den MaturantInnen am

Abb. 8: Notenverteilung stift-/computergeschriebene Maturaarbeiten



Computer verfasst wurden, finden sich im Durchschnitt nachweislich etwas weniger Rechtschreibfehler als in stiftgeschriebenen. Dasselbe gilt für die Beistrichsetzung. Festgestellt wurde außerdem, dass die computergeschriebenen Arbeiten im Korpus im Schnitt länger sind als jene, die konventionell mit dem Kugelschreiber oder der Füllfeder geschrieben wurden. Diese beiden Resultate bestätigen damit die Ergebnisse internationaler Studien, wonach sich das Schreibmedium im Schreibprozess auf Textlänge und Textqualität (in unserem Fall Orthographie und Interpunktion) insofern auswirkt, als am Computer längere und orthographisch bessere Texte produziert werden. In puncto Rechtschreibung und Schreibmotivation scheint die digitale Textproduktion der vorliegenden Studie nach von Vorteil zu sein.

Gleichermaßen konnten jedoch Unterschiede festgestellt werden, was die Notenverteilung und die Beurteilungen von Prüfungsarbeiten betrifft: Computergeschriebene Arbeiten waren in den Notenbereichen *Genügend* und *Nicht genügend* signifikant überrepräsentiert und analog dazu im Bereich *Sehr gut* unterrepräsentiert – obwohl die parallel ausgewerteten Beurteilungsraster bessere Beurteilungen erwarten hätten lassen. Ein Abgleich der Beurteilungsraster (die die Grundlage der Beurteilung bilden sollten) mit der letztlich gegebenen Note deutet überdies darauf hin, dass bei computergeschriebenen Arbeiten die Lehrkräfte »strenger« agierten als bei stiftgeschriebenen Maturaarbeiten. Über die möglichen Gründe für dieses beobachtete Phänomen kann nur spekuliert werden. Eine Hypothese ist, dass in ein bis zwei Seiten langen – daher optimal überblickbaren und gut leserlichen – computergetippten Arbeiten die textlichen Schwächen der Arbeit offensichtlicher ins Auge stechen als in weniger gut leserlichen, handgeschriebenen Prüfungsarbeiten, die sich über mehrere Seiten erstrecken. In der Literatur findet sich außerdem die Vermutung, dass Lehrkräfte bei einem auf den ersten Blick perfekt anmutenden digitalen Schreibprodukt unterbewusst einen druckreifen Text erwarten – eine Erwartung, die aber zwangsläufig häufig enttäuscht wird, da es sich ja um SchülerInnenarbeiten handelt.

Wie könnte es weitergehen? In unserer punktuellen Studie konnten in den dargestellten Bereichen signifikante Unterschiede zwischen computer- und stiftgeschriebenen Deutschmatura-Arbeiten nachgewiesen werden. Um die Ergebnisse zu untermauern, die sich als Beitrag zur wissenschaftlichen Begleitung der (teil-)standardisierten Reife- und Diplomprüfung im Fach Deutsch verstehen, erscheint

eine punktuelle Wiederholung der Studie mit einem weiteren Maturajahrgang angebracht. Sinnvoll wäre darüber hinausgehend auch eine Longitudinalstudie für den Aufbau einer mehrere Jahrgänge umfassenden Korpusdatenbasis zur regelmäßigen Durchführung von Begleitforschung zur Deutsch-Reifeprüfung. Abgesehen davon, dass dieses Maturatextkorpus als ausgezeichnete Ressource für die LehrerInnenaus- und -fortbildung genutzt werden könnte (und in Lehrveranstaltungen der Deutsch-Fachdidaktik im Lehramt Deutsch der Universität Wien bereits erfolgreich genutzt wird), erscheint es im Sinne der Schreibprozessforschung in weiterer Folge notwendig, nicht nur die Auswirkungen des Schreibmediums auf die Textqualität nach Aspekten der normativen Sprachrichtigkeit zu untersuchen,<sup>4</sup> sondern auch textstrukturelle Merkmale und Aspekte unter der Textoberfläche zu beforschen. Daraus sind spannende und wertvolle Erkenntnisse erwartbar, die wiederum an die Fachdidaktik rückgebunden werden und dort einfließen können, um den Umstieg vom Stift- zum Computerschreiben für SchülerInnen und LehrerInnen in didaktischer Hinsicht optimal auf den Weg zu bringen.

#### Literatur

- BECKER-MROTZEK, MICHAEL; BÖTTCHER, INGRID (2014): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen scriptor.
- BRIDGEMAN, BRENT; COOPER, PETER (1998): *Comparability of scores on word-processed and handwritten essays on the graduate management admissions test*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, April 13–17 1998, in San Diego CA, USA.
- DAHLSTRÖM, HELENE; BOSTRÖM LENA (2017): Pros and Cons: Handwriting Versus Digital Writing. In: *Nordic Journal of Digital Literacy*, Jg. 12, H. 4, S. 143–161.
- GOLDBERG, AMIE; RUSSELL, MICHAEL; COOK, ABIGAIL (2003): The Effect of Computers on Student Writing: A Meta-analysis of Studies from 1992 to 2002. In: *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, H. 2 (1), S. 3–50.
- GRUND, UWE (2016): *Orthographische Regelwerke im Praxistest: schulische Rechtschreibleistungen vor und nach der Rechtschreibreform*. Berlin: Frank & Timme.
- LEE, YOUNG-JU (2002): A comparison of composing processes and written products in timed essay tests across paper and pencil and computer modes. In: *Assessing writing*, Jg. 8, H. 2, S. 135–157.
- MACCANN, ROBERT; EASTMENT, BENJAMIN; PICKERING, SAMANTHA (2002): Responding to free response examination questions: Computer versus pen and paper. In: *British Journal of Educational Technology*, Jg. 33, H. 2, S. 173–188.
- MENZEL, WOLFGANG (2012): *Grammatikwerkstatt. Theorie und Praxis eines prozessorientierten Grammatikunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- MORPHY, PAUL; GRAHAM, STEVE (2012): Word processing programs and weaker writers/readers: a meta-analysis of research findings. In: *Reading and Writing*, Jg. 25, H. 3, S. 641–678.
- PHILIPP, MAIK (2012): Wirksame Schreibförderung: Metaanalytische Befunde im Überblick. In: *Didaktik Deutsch*, Jg. 18, H. 33, S. 59–73.
- RUSSELL MICHAEL; TAO, WEI (2004): Effects of handwriting and computer print on composition scores: A follow up to Powers, Fowles, Farnam & Ramsay. In: *Practical Assessment, Research and Evaluation*, H. 9. Online: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=9&n=1> [Zugriff: 26.7.2019].

4 Derzeit wird die Ebene der Grammatik mit einem vergleichbaren Studiendesign im Maturakorpus ausgewertet.

Doris Moser

## Christine Lavant?!

### Auf Spurensuche im Literaturarchiv

Ein Literaturarchiv sammelt Nachlässe und Vorlässe von Dichtern<sup>1</sup>, wobei Handschriften den größten Schatz bilden. Ein Literaturarchiv ist aber auch ein Ort der Literaturvermittlung, an dem man Dichterinnen und ihre Arbeitsweise kennenlernen kann. Anhand der im Archiv lagernden Entwürfe und Vorstufen zu einem Werk erkennt man etwa, wie eine Dichterin ein Gedicht geschrieben hat, ein Blick in das dazugehörige Museum macht ihre Lebensumstände sichtbar, in dokumentarischen Filmaufnahmen wird die Person wahrnehmbar. Der Zugang zu Literatur wird durch den Besuch in einem Literaturarchiv vielschichtiger, konkreter, kurzum: multimodal. Der folgende Beitrag zeigt anhand von Christine Lavant und dem Besuch einer Gruppe von Proseminaristen und Gymnasiastinnen aus der radikal subjektiven Perspektive der Vortragenden, was man in Handschriften entdecken kann – wenn man will.

*Der abgestandene Karton-Geruch einer staubfreien Archivbox, der Blick auf ein Originalmanuskript eines Gedichtes, das der Archivar vorsichtig und mit durch weiße Baumwollhandschuhe geschützten Fingern aus dem säurefreien Kartonumschlag schält, die getreu der Einzimmerwohnung der Dichterin angeordneten Wohnmöbel im Museumsraum, wo jemand über das Leben, den Alltag, die Vorlieben der*

---

DORIS MOSER ist Mitherausgeberin der Werke Christine Lavants, als Literaturwissenschaftlerin mit den Schwerpunkten Österreichische Literatur nach 1945, Literaturvermittlung und Rezeptionsforschung am Institut für Germanistik<sup>AEC</sup> der Universität Klagenfurt tätig, Vorsitzende des Kuratoriums des Robert-Musil-Instituts/Kärntner Literaturarchivs. E-Mail: doris.moser@aau.at

1 Die Gender-Schreibweise ist systematisch unsystematisch, also lebensnah, männliche und weibliche Formen wechseln einander ab.

*Dichterin spricht, in einem Dokumentarfilm die Stimme der Dichterin hören, Bilder ihres Lebensumfelds sehen, begleitet von der Rezitation ihrer Verse, die kaum leserliche Handschrift der Dichterin entziffern, mit dem Kurrentalphabet in der einen und einem Stenografie-Kürzel-Blatt in der anderen Hand ...*

Hinter den abstrakten Zeichen der poetischen Schrift eines Gedichtes, das man möglicherweise zwar im Deutschunterricht gelesen hat, das einem trotzdem merkwürdig fremd blieb, lässt sich eine Welt entdecken. Es ist zunächst die Welt der Dichterin, ihrer Arbeits- und Lebensumstände, die dazu führten, dass sie in der Lage war, genau so und nicht anders zu schreiben. Und dann ist da eine Welt aus Schachteln mit Papieren, Zetteln, Fotografien, Briefen, Schulheften, eine Welt aus Bleistift, Tinte, Kugelschreiber. Es sind Materialien, die für einen Menschen, der nicht mehr lebt, einmal die Welt bedeutet haben, von denen er – oder in unserem Falle sie – nicht wollte, dass sie verloren gehen, in falsche Hände geraten. Heute liegt dieser Nachlass in einem Literaturarchiv, gut gesichert und für die Nachwelt aufbewahrt. Literaturarchive sind wie Schatztruhen. Christine Lavant hat zu Lebzeiten nur einen Bruchteil ihrer Gedichte und Erzählungen veröffentlicht, erst durch die Arbeit in Archiven und Privatsammlungen konnte eine vierbändige Ausgabe ihrer Werke zusammengestellt werden, der Umfang immerhin rund 3.000 Seiten. Das bekannte Werk der aus dem Kärntner Lavanttal stammenden Dichterin, Trägerin des Georg-Trakl-Preises und des Großen Österreichischen Staatspreises für Kunst, hat sich damit verdoppelt. Aber hat es, was für die Literaturwissenschaft so bedeutsam ist, auch eine Relevanz für die Literaturvermittlung in Schulen? Was ist der Mehrwert eines Besuchs im Archiv gegenüber einem wohlgedachten Regelunterricht in Sachen Literaturgeschichte?

Eine Spurensuche im Literaturarchiv bietet einen multimodalen Zugang zu Literatur und ihrer Geschichte. In der Rezeptionsforschung bezeichnet der Begriff Multimodalität (vgl. Gehl 2013) den komplexen sinnlichen Vorgang einer ganzheitlichen Einverleibung von Information, die durch verschiedene Kanäle vermittelt wird (vgl. Wiesner 2016). Der Begriff Multimodalität, wie ihn Esther Wiesner mit Verweis auf Kress (2010) und Jewitt (2004) fasst, beschreibt nichts anderes als die Ko-Konstruktion von Bedeutung in vielschichtiger Kommunikation auf und in mehreren verschiedenen Kanälen. Das heißt konkret: Schülerinnen und Schüler erleben »Literatur« nicht nur durch das Lesen gedruckter Texte, sondern räumlich (Museum), zeitlich (die Genese eines Textes) und im sozialen Austausch (etwa im gemeinsamen Entziffern einer Handschrift).

Multimodalität und Literatur mag auf den ersten Blick wie ein Widerspruch anmuten, Literatur erlebt man für gewöhnlich durch das Lesen von Büchern. Dem stehen zwei Überlegungen gegenüber: Zum einen ist das Buch, der Druck, die Veröffentlichung nur die Endstufe eines (literarischen) Textes. Durch archivalische Sammlungen wird klar, dass Handschriften eine Geschichte erzählen, die man dem Druck nicht mehr ansieht: Es ist die Geschichte der Entstehung eines literarischen Werkes. Durch Schriftabdrücke, die wie Fußabdrücke Spuren hinterlassen, kann man die Entstehung eines Werkes rekonstruieren. Allerdings bedarf es dazu schriftlicher Textzeugen, wenn eine Dichterin reine Kopfarbeiterin war, vieles in

Gedanken, kaum etwas auf Papier notierte, wird es schwierig. Editorinnen lieben also die Papierarbeiter unter den Schriftstellerinnen. Schriftlichkeit bedeutet hier, etwas sichtbar und nachvollziehbar zu machen, das für Gewöhnlich unsichtbar, ungreifbar bleibt: der kreative Prozess. In den schriftlichen Künsten lässt er sich – wenn das überlieferte Material es zulässt – rekonstruieren. Multimodalität im engeren Sinne bedeutet in diesem Kontext, die schriftlichen Vorstufen der gedruckten Literatur als etwas Dazugehöriges, aber Eigenständiges in die Rezeption eines Textes mit hineinzunehmen. Man muss sie nämlich anders lesen als einen gedruckten Text, doch davon später mehr. Zum Zweiten – und in einem weiteren Sinne gedacht – stellt sich Multimodalität ein, wenn Literatur gelesen *und* erlebt wird, wobei der Begriff Literatur dann mehr umfasst als Verse und Zeilen, Text im engeren Sinne. Eine zentrale Funktion für das Erleben eines Textes nimmt die Person der Autorin, des Autors ein. Zu wissen, dass eine Dichterin namens Christine Lavant *Erinnerung an ein Abendgebet* geschrieben hat, bedeutet a priori nichts. Es sagt nur etwas, wenn ich eine Vorstellung von der Dichterin und ihrem Werk entwickelt habe. Hinter dem symbolischen Zeichen, das ein Name (auch) ist, gilt es – nicht zuletzt im Literaturunterricht – auch die Person sichtbar, hörbar, erfahrbar zu machen, ihr konstruktiv eine Bedeutung zu geben, in die sich ihr Werk sinnhaft einfügt. Literatur erhält ein Gesicht, wird als Teil eines gelebten Lebens nachvollziehbar, ohne sofort autobiografisch oder autobiografistisch verstanden werden zu müssen.

Die folgenden vier Abschnitte zeigen eine Annäherung an die Dichterin Christine Lavant, beginnend mit dem Besuch des Museums und damit der Biografie der Dichterin (Kapitel 1), über die Beschäftigung mit ihren Schreibgewohnheiten (Kapitel 2), die Detektivarbeit, die nötig ist, um aus den überlieferten Entwürfen und Fassungen die Entstehungsgeschichte eines Gedichtes zu rekonstruieren (Kapitel 3) und um das im Nachlass und in verschiedenen privaten Sammlungen erhaltene Material so zusammenzubringen, dass es eine Geschichte erzählt, nämlich die der Dichterin Christine Lavant (Kapitel 4). Durchzogen sind die literaturwissenschaftlichen Abschnitte mit Reaktionen der Schülerinnen bzw. der Studierenden, die ich das Vergnügen hatte, durch den Kosmos der Christine Lavant zu führen.<sup>2</sup>

## **1. Literatur und Leben: in der Schreibstube der Dichterin Christine Lavant (1915–1973)**

Christine Lavants Schreibstube existiert nicht mehr. Sie befand sich in St. Stefan im Kärntner Lavanttal und war zugleich Schlafzimmer, Wohnzimmer, Küche, Abstellraum. Die Ein-Zimmer-Wohnung bewohnte die Lavant gemeinsam mit ihrem Ehe-

---

2 Im Rahmen der Projektwoche 2017 war Dr. Ulrike Taferner am 5. Juli 2017 mit 23 Schülerinnen und Schülern der 5c (Sprachenklasse) des Perau-Gymnasiums Villach zu Gast im Musilmuseum und im Kärntner Literaturarchiv/Robert-Musil-Institut. Im Wintersemester 2017 habe ich zum Auftakt meines Proseminars zu Christine Lavant eine Gruppe von 18 Studierenden des Bachelorstudiums Germanistik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt ins Archiv begleitet.

Abb. 1: Christine Lavant-Raum im Musil-Museum (ZEITPUNKT©)



mann, dem Kunstmaler Josef Benedikt Habernig. Heute ist eine Rekonstruktion der Lavantwohnung, ausgestattet mit der Originaleinrichtung inkl. Strickzeug, Plattenspieler und Tee-Häferl im Robert-Musil-Literaturmuseum der Stadt Klagenfurt zu besichtigen, das im Erdgeschoss des Geburtshauses Robert Musils untergebracht ist (vgl. Abb. 1). Im ersten Stock des Musil-Hauses befindet sich das Robert-Musil-Institut der Universität Klagenfurt, ein Literaturforschungsinstitut, das zugleich das Kärntner Literaturarchiv beherbergt, in dem u. a. der Nachlass Christine Lavants aufbewahrt wird.<sup>3</sup> Wir starten unsere Spurensuche zu ebener Erd', bevor wir uns in den ersten Stock begeben.

Die jungen Menschen folgen mir, manche offensichtlich interessiert, manche offensichtlich gelangweilt, manche hinter dem Rücken der Frau Professor übers Handy wischend, sind dann doch von der Enge der Wohnung überrascht. *Wie jetzt, das ist nicht das Kinderzimmer, das ist die Wohnung?! ... und wo ist die Heizung und das ... Bad?* Nun, es ist eine Rekonstruktion. Geheizt wurde mittels Sparherd mit Holz und Kohle, die über eine eher steile Stiege aus dem Erdgeschoss geholt werden mussten. Doch, ja, ein Bad gab es, aber nur durch einen Vorhang getrennt. *Wo sie denn die anderen Bücher, Dichter brauchen doch sicher mehr Bücher als die paar in dem kleinen Regal.* – Gute Frage! Lavant lebte in der Prä-Handy-Ära und war fernsehlos, sie liebte Musik (Lieblingslied *La Paloma* von Hans Albers) und besaß einen Plattenspieler. Vor allem aber war sie eine manische Leserin. Ich erzähle über die Schachteln mit Manuskripten (Handschriftliches) und Typoskripten (= Maschinenschriftliches), die Lavant unter dem schmalen Bett gelagert hatte, spreche über die

3 Die Abkürzung RMI/KLA in den Bildunterschriften verweist auf das Robert-Musil-Institut/ Kärntner Literaturarchiv.

Zeit, als sie noch nicht DIE Lavant war, sondern Christl Thonhauser-Habernig und so arm, dass sie das Papier, auf dem sie Entwürfe und Fassungen von Gedichten geschrieben hatte, zum Anheizen verwendete, verwenden musste. Erzähle von den Schreibkrisen, von den Schmerzen an Augen, Ohren und in der Lunge, deute auf den Aschenbecher und die Brandflecken am Kaffeetischchen. Ja, die Lavant war Kettenraucherin, Player's Navy Cut, und trank literweise schwarzen Tee, schlief schlecht und wanderte nächtens durch die Lavant-Auen. Ich erzähle von ihrer Kindheit und Jugend, vom acht Kilometer langen Schulweg, dem das kränkliche Kind meist nicht gewachsen war, weil es wie alle anderen zu Fuß gehen musste, berichte von ihrem Dasein als Außenseiterin, zu dem sie durch Schwerhörigkeit und Kurzsichtigkeit verdammt war, von den Schulaufsätzen, die so gut waren, dass die Lehrerin sie der Klasse vorlas, von der liebevollen Mutter, der Flickerin und Strickerin, von der sie auch ihr Handwerk, das Stricken, lernte, vom Vater, dem Bergmann, dessen von Schwerstarbeit zerschundener Körper ihm nicht mehr gehorchte und der wunderbar Geschichten erzählen konnte, erzähle, zeige, deute, frage ... *Was wäre für euch das Schwierigste gewesen, wäret ihr als Kind in einer Zweieinhalbzimmer-Wohnung aufgewachsen gemeinsam mit vier der acht Geschwister, die noch zu Hause wohnten? Wie kommt ihr zur Schule? Acht Kilometer Fußmarsch?* Die Handywischer werden weniger, die Augen wandern auf das Portrait der Dichterin mit den markanten Augen, das auf der Rückwand hängt, man hört zu, die Atmosphäre des Raums verlangt nach Entschleunigung und Konzentration, unmerklich stellt sie sich ein. Für nicht allzu lange Zeit, dann bedarf es eines neuen Aufmerksamkeitstriggers. *Wie stellt ihr euch die Stimme der Dichterin vor? Wie mag sie sich bewegt haben, gelacht, gesprochen? Warum ist das überhaupt wichtig? Geht es nicht um das geschriebene Wort und sonst nichts?* Wir sehen uns eine Fernsehdokumentation an, in der die Lavant selbst zu sehen, zu hören ist, der Singsang ihrer Stimme, die dialektalen Einschläge in einer dem österreichischen Bühnendeutsch vergangener Tage angelehnten Intonation, die schmale Gestalt, im Sessel kauern, den Blick von unten in die Kamera.<sup>4</sup> *Wie wirkt die Person auf euch? Was denkt ihr, wie kam jemand, der keinen Schulabschluss hatte, dazu, eine der bedeutenden Dichterinnen des Landes zu werden?*

Der Weg in die Weltliteratur war für Christine Lavant mühevoll:<sup>5</sup> geboren am 4. Juli 1915 in St. Stefan im Lavanttal als neuntes Kind einer armen Bergarbeiterfamilie. Die ständigen Begleiter der Kindheit: Skrofulose, Lungenentzündungen und Tuberkulose; eine regelmäßige Teilnahme am Unterricht war ihr nicht möglich. Zeitlebens litt sie an Lichtempfindlichkeit, Schwerhörigkeit, Vernarbungen im Gesicht, Nervenschmerzen und Depressionen. Nach den wenig erfolgreichen dichterischen

4 Der Titel der Fernsehdokumentation, die 1968 produziert und in der Schulfunk-Reihe des ORF gesendet wurde: *Zu Gast bei Christine Lavant*, Regie: Karl Stanzl, Buch: Jeannie Ebner.

5 Vgl. dazu ausführlicher die Nachworte von Doris Moser und Fabjan Hafner (2014, S. 649–688); das Nachwort von Doris Moser in *Christine Lavant. Gedichte aus dem Nachlass*. Göttingen: Wallstein 2017 (= Werke, Bd. 3), S. 599–620 der vierbändigen Werkausgabe *Christine Lavant*, herausgegeben von Klaus Amann und Doris Moser.

terischen Anfängen als junges Mädchen hatte sie alles Geschriebene verbrannt, während der Nazi-Diktatur war sie vollends verstummt.

»Meine Schreib-Wut hielt ich für eine überstandene Krankheit, die ich niemals in mir aufkommen lassen wollte, weil es sich für einen armen Menschen nicht gehört. Aber dann wurde mir eines Tages, wider meinen Willen, ein Band Rilke-Gedichte aufgedrängt, die ich nur mitnahm, um die Bibliothekarin nicht zu kränken. Ich wusste von Rilke gar nichts und Gedichte mochte ich überhaupt nicht lesen, weil man dabei nicht stricken kann. Nun – ich habe sie doch gelesen und dann ist es wie ein Wolkenbruch über mich gekommen und ich habe eine Weile fort fast Tag und Nacht nur Gedichte gedichtet. (Lavant [1954])

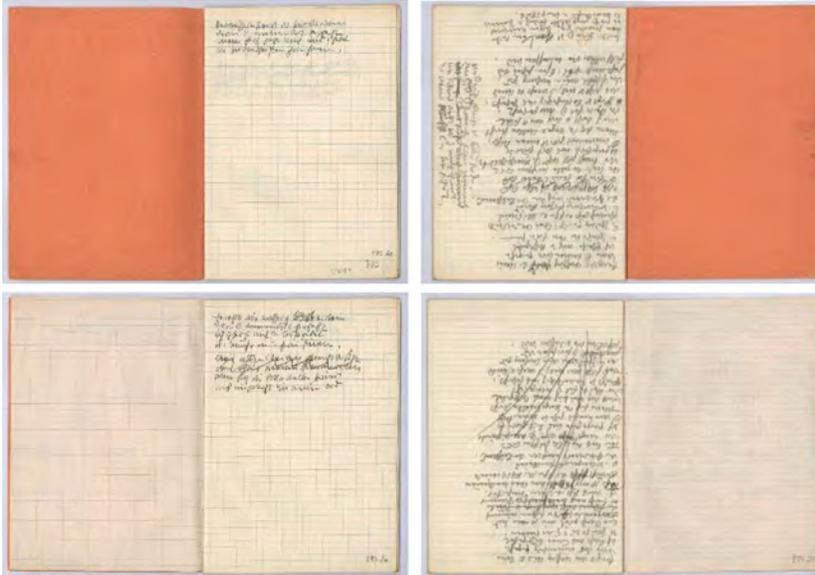


Abb. 2: Christine Lavant © Sepp Schmölzer

1949 erschien *Die unvollendete Liebe*, der erste Gedichtband, der ihr den Weg in die literarische Öffentlichkeit bereitete. Bei den St. Veiter Literaturtagen 1950 lernte sie den Maler Werner Berg kennen. Christine Lavant schrieb die meisten ihrer Gedichte binnen zehn Jahren, zwischen 1946 und 1956, mit einer Hoch-Zeit in mehrfachem Sinne von nur fünf Jahren, nicht von ungefähr die Jahre mit Werner Berg, 1950 bis 1955. Den Maler und die Dichterin verband eine tiefe Freundschaft, ein Gleichklang auf künstlerischer Ebene und zugleich eine bis an die Grenzen der Belastbarkeit gehende Liebesbeziehung. Werner Berg fand mit den Portraits der Lavant aus einer Schaffenskrise, Christine Lavant schrieb zu der Zeit den Großteil ihrer Gedichte. 1956 erschien *Die Bettler-*

*schale*, der erste ihrer drei zentralen Gedichtbände. Zwei Jahre nach Ende der Beziehung zu Berg fiel der Lavant das Dichten zunehmend schwerer, das »unbedingte Muß«, wie sie es nannte, schien verloren zu gehen. Nachdem 1959 der zweite große Gedichtband, *Spindel im Mond*, erschienen war, schien die Distanz zur Kunst, zum dichterischen Wort immer größer zu werden. »Mir wird immer unheimlicher und unverständlicher, wieso ich zur ›Kunst‹ geraten bin«, schrieb Christine Lavant an ihre Verlegerin und Freundin Erentraud Müller (27.8.1957). Und kaum drei Jahre später, nach Abschluss des letzten großen Gedichtbandes, *Der Pfauenschrei*, ließ sie Gerhard Deesen wissen: »Dichten werde ich wohl nimmer. Aber ist das denn soo wichtig? Wer Verödung oder Vertrottlung halbwegs geduldig erträgt, der ist auch kein Hund. Ich bin nicht besonders unglücklich.« (30.4.1962)

Abb. 3: Entwürfe zu Herrgott, wie wässrig wird der Wein, RMI/KLA



## 2. Schulhefte und Schreibgewohnheiten<sup>6</sup>

*Der Archivar schält aus der grünen Archivbox und aus säurefreiem Karton ein rotes Schulheft, kariert, Format A5, öffnet es und blättert vorsichtig über die ersten Seiten. In unleserlicher Schrift stehen auf dem ersten Blatt vier mit Bleistift geschriebene Zeilen. Ein Entwurf zu »Herrgott, wie wässrig wird der Wein« aus dem Band Spindel im Mond (1959). Was geht euch durch den Kopf beim Betrachten dieses karierten Rechenheftes? Fühlt ihr etwas dabei? Ehrfurcht? Wird man zum Voyeur, wenn man in so ein Heft blickt, in die Werkstatt einer Dichterin?*

Im Nachlass Christine Lavants finden sich 21 Schulhefte. Lavant hat Entwürfe, Fassungen, Gedichte in diese Hefte geschrieben und dafür einen eigenwilligen Schreibduktus entwickelt (vgl. Abb. 3). Jedes Heft hat sie von zwei Seiten beschrieben. Einmal von vorne nach hinten, dann hat sie das Heft umgedreht und von hinten nach vorn wiederbeschrieben. Beschrieben hat sie so immer nur die »schöne«, die rechte Seite. Wo immer man im Heft zu blättern beginnt, ein Teil der Texte steht um 180 Grad gedreht da. In manchen Heften sind in der Mitte etliche Blätter leer geblieben, in anderen trägt jedes Blatt einen Entwurf.

<sup>6</sup> Dazu ausführlich: Moser 2006 und Moser 2014, S. 671.

Aus dem Vergleich der Hefte lässt sich das Motiv ermitteln, das Christine Lavant dazu bewogen haben mag, immer wieder neu anzusetzen: Der kreative Prozess sollte durch die physische Bewegung des Bleistifts auf dem Blatt aufs Neue in Gang gesetzt werden. Jedes neue Blatt ist ein neuer Beginn, das Abschreiben des vorherigen Entwurfs der Versuch anzuknüpfen, um weiterzuschreiben. Heute würde man dazu wohl Kreativtechnik sagen, das Abschreiben als motorischer Antrieb für die Imagination ist eine beliebte Übung in Schreibtrainings. Leerseiten im Heft entsprechen tatsächlich einer Schreib-Zäsur, wie sich in der Rekonstruktion der Entstehung einzelner Gedichte auch zeigen ließ. War ein Entwurf schlussendlich soweit gediehen, dass er abgetippt werden konnte, setzte Lavant einen Haken darunter. Nachdem sie ein Gedicht abgetippt oder in Lavants Worten »abgeklopft« hat, strich sie die Vorlage aus. Der zeitliche Abstand zwischen einem ersten handschriftlichen Entwurf und der auf einer Schreibmaschine getippten Endfassung eines Gedichtes konnte gut zehn Jahre betragen – oder auch nur wenige Stunden. Diese Produktionsweise war inneren wie äußeren Umständen geschuldet: Zum einen litt die Dichterin an körperlichen und seelischen Schmerzen, die ihr das Schreiben unmöglich machten und mitunter lange Schreibpausen erforderten, zum anderen verhinderten ihre äußerst bescheidenen Lebensumstände eine freie dichterische Arbeit. Die erste eigene Schreibmaschine erhielt Christine Lavant zu Weihnachten 1946 geschenkt, immer wieder streikten Mechanik oder Farbband und sie war wochenlang ohne Maschine oder musste sich mit Leihmaschinen behelfen. Die Gedichte blieben liegen, unabgetippt. Dann wieder durfte Herr Habernig, so sprach Lavant von ihrem Gatten Dritten gegenüber, nicht gestört werden – die beiden teilten sich bis zu Josef Benedikt Habernigs Tod 1964 die kleine Ein-Zimmer-Wohnung. Lavant schrieb und strickte vorwiegend nachts, während Habernig schlief, die Gedichte versteckte sie in Schachteln unter ihrem Bett, ohne erkennbare Ordnung, wie sich nach ihrem Tod herausgestellt hat.

### 3. Schriftbilder und andere Indizien

*Archivarbeit ist Detektivarbeit*, behauptete ich. Die jungen Leute verziehen den Mund, ungläubig, wie mir scheint. *In der Archivarbeit hat man es mit Zeugen zu tun*, behauptete ich. *Herausgeber von Texten aus Nachlässen arbeiten mit Textzeugen. Damit ist der materielle Beleg für einen Text gemeint, egal ob es sich dabei um einen fragmentarischen Entwurf handelt oder eine vollständige Abschrift. Zeuge ist Zeuge, wie vor Gericht. Ob er was taugt, muss dann das Gericht feststellen, also ich als Editorin zum Beispiel. Aus vielen Textzeugen lässt sich dann eine »Tat« rekonstruieren. Die Tat, für die der Zeuge Zeugnis ablegt, ist dann wohl der (»fertige«) Text, das Gedicht. Wenn ich also nicht weiß, wann Lavant ein bestimmtes Gedicht geschrieben hat, was ich aber wissen muss, um es in der Werkausgabe an die richtige Stelle zu setzen, dann »befrage« ich Textzeugen.* Ich zeige das Digitalisat zweier Fragmente aus dem Nachlass, in Lateinschrift und mit Tinte geschrieben, undatiert. Die beiden Texte stehen in einem engen Zusammenhang, aber unterscheiden sich schon durch den (fehlenden) Titel und im ersten Vers.

Abb. 4: Manuskript/Abschrift, fragmentarisch, RMI/KLA

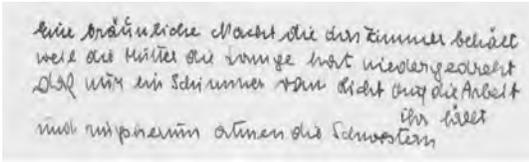
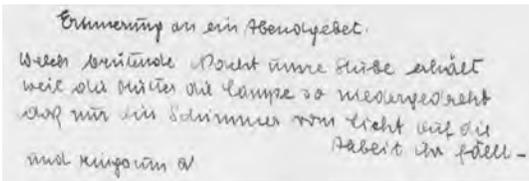


Abb. 5: Manuskript/Abschrift, fragmentarisch, RMI/KLA



Denkt man an den für Lavant so typischen Schreibprozess – statt ein Wort zu streichen oder einzufügen, hat sie gleich den ganzen Text wieder abgeschrieben –, könnte man vermuten, es handelt sich bei Abbildung 4 und 5 um zwei Vorstufen, aus denen später dann das Gedicht *Erinnerung an ein Abendgebet* (Abb. 6) entstand. Eine naheliegende Vermutung, aber sie ist falsch, wie uns die verwendete Schrift und das Schreibmaterial zeigen.

Christine Lavant schrieb Entwürfe mit Bleistift (vgl. Abb. 3), gelegentlich mit Kugelschreiber. Tinte verwendete sie nur zum Erstellen »schöner« Abschriften ihrer Gedichte, um sie zu verschenken. Bis Mitte der 1950er Jahre verfasste Lavant sämtliche Texte, auch Notate, Zettel und Einkaufslisten, ausnahmslos in Kurrentschrift. Die Entwürfe in den Schulheften sind in einer Individualschrift verfasst, die Kurrent- und Kurzschrift vermischt, selten durchsetzt mit einzelnen Lateinbuchstaben. Erst ab Ende der 1950er Jahre verwendete Lavant gelegentlich, ab Mitte der 1960er häufig die Lateinschrift. Entstand das Gedicht also erst in den 1960er Jahren? Ein Blick in die Überlieferungsgeschichte zeigt, dass auch diese Annahme falsch ist. Neben den beiden hier abgebildeten Fragmenten sind vier maschinschriftliche Abschriften (Typoskripte) und zwei handschriftliche Abschriften erhalten. Alle Textzeugen unterscheiden sich, wenngleich nur minimal. Eine handschriftliche Urfassung ist nicht überliefert. Im Typoskript (Abb. 6) erläutert Lavant selbst den entstehungsgeschichtlichen Zusammenhang: »eines der ersten Gedichte«. Damit sollte das Rätsel um die Entstehungszeit des Gedichtes durch die Dichterin selbst wohl gelöst sein. Diese Annahme jedoch ist weder ganz richtig noch ganz falsch ...

Lavants früheste, erhalten gebliebene Gedichte entstanden in den 1930er Jahren. Die Textzeugen für *Erinnerung an ein Abendgebet* reichen allerdings nur bis in den Spätherbst 1945 zurück, was Schneider und Steinsieck (2007, S. 16 ff.) anhand der Analyse der von Lavant verwendeten Schreibmaschinen herausfanden. Mitte der

Abb. 6: Typoskript Sammlung Werner Berg, RMI/KLA



1940er Jahre ist jene Zeit, die Lavant selbst als die Zeit ihres Erwachens als Dichterin bezeichnete. Die Gedichte aus ihrer Jugendzeit zählte Lavant selbst nie zu ihrem eigentlichen Werk oder, wie sie es in einem Fernsehinterview formulierte: »In der Entwicklungszeit schreibt ja jeder, sogar die Akademiker.«<sup>7</sup>

Von dem Typoskript (Abb. 6) wissen wir, dass Christine Lavant es Jahre nach der Entstehung an Werner Berg geschickt hat, vermutlich 1952. Kann es also sein, dass die erhaltenen Fragmente Lavants Versuch zeigen, das Gedicht in lateinischer Schönschrift abzuschreiben oder gar aus der Erinnerung wieder abzurufen, weil sie keine Vorlage mehr besaß?

Wenden wir uns entgegen den Gepflogenheiten der gestrengen Editions wissenschaft dem Inhalt und Stil des Gedichtes zu, in der Hoffnung, daraus Rückschlüsse auf die Entstehungszeit ziehen zu können. Worum geht es in *Erinnerung an ein Abendgebet*? Wir finden ein Kind in ärmlichen Lebensumständen vor, das in Sorge um Mutter und Geschwister nach einem göttlichen Helfer in der Not sucht, dem es zutrauen kann, die Dinge zum Besseren zu wenden. Es ist bereit, mit ihm zu verhandeln, aber selbst Gott scheint diesem Kind ein unverlässlicher Kandidat. Das

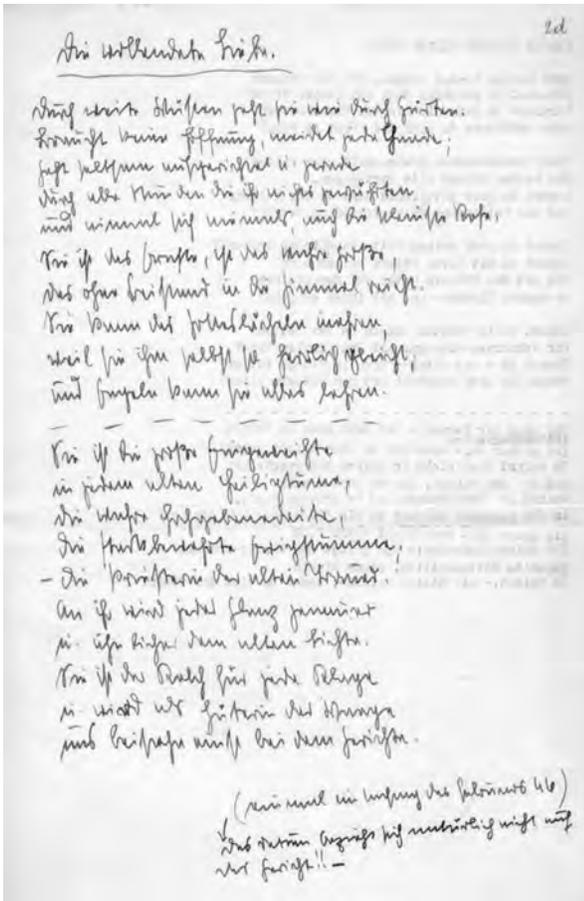
<sup>7</sup> Zu *Gast bei Christine Lavant*. 1968. Fernsehdokumentation (ORF). Regie: Karl Stanzl. Buch: Jeannie Ebner.

Gedicht endet mit den drei Versen eines in katholischen Landen weit verbreiteten Abendgebets der Kinder. Die Wirklichkeit dahinter wäre unschwer autobiografisch zu deuten, die Armeleutestube ähnelt der, in der die Thonhauser Christl aufgewachsen ist, die skrofulösen Wunden und schlechten Augen, Armeleute-Krankheiten, waren auch die ihren, und die Bosheit der Dorfkinder kannte sie auch. Wir kennen diese geschlossene Szenerie auch aus Lavants Prosa, den Kindergeschichten. Aber dieses Gedicht ist kein kindliches Abendgebet, sondern die Erinnerung daran. Der Raum einer Kindheit ersteht wieder auf (erste Strophe), in diesen Raum taucht das lyrische Ich ein, wird zum Kind, taucht gleichsam in sein vergangenes Selbst. Das lyrische Ich tritt selbst nur zwei Mal in der ersten Person auf, das erste Mal in Vers 8, in der Mitte der zweiten Strophe und in Vers 13. Beide Male ist es ein Kind-Ich, das etwas Gesagtes zurücknimmt (Vers 13) bzw. sich etwas versagt (Vers 8). Es tut dies, weil auf den Heiligen Josef und auf Gott wohl so ohne Weiteres kein Verlass ist, allmächtig scheinen sie dem Kind jedenfalls nicht, eher schon als Händler, denen man den richtigen Deal anbieten muss. Das entbehrt nicht einer gewissen blasphemischen Ironie, insbesondere wenn man die letzte Strophe mitliest. Das kleine Herz, das eigentlich ein übergroßes ist, weil es nichts für sich und alles für andere will, also christlich ist im besten christlichen Sinne, vertraut nicht auf die göttliche Gnade, sondern treibt Handel mit Gott. Und das ist der Blick einer Instanz auf Vergangenes, die weiß, was das Kind nicht wissen kann: Dieses Gebet hat nicht gefruchtet. In dieser Differenz ist dann erst eine ironische Distanz möglich: Der Herrgott wird angefleht und zugleich wird an seiner Macht gezweifelt. In Lavants Gedichten aus den 1930er Jahren findet man diese ironische Distanz nicht, dazu fehlte der Dichterin, die damals noch keine Zwanzig war, die handwerkliche Souveränität. Es spricht also neben dem Schreibmaschinen-Befund auch inhaltlich einiges dafür, Christine Lavant in diesem Fall nicht vorbehaltlos zu vertrauen. *Erinnerung an ein Abendgebet* ist nicht eines ihrer ersten Gedichte überhaupt, sondern es ist Teil der für das Hauptwerk bedeutsamen frühen Phase, als sie mit Kriegsende wieder zu schreiben begann. Es entstand 1945.

#### 4. Nachlässe und Sammlungen

Der persönliche Nachlass Christine Lavants besteht aus mehreren tausend Textzeugen an Manuskripten und Typoskripten, Lyrik wie Prosa, Lebenszeugnissen und Briefen. Doch das ist bei Weitem nicht alles, was Christine Lavant an literarischen Zeugnissen hinterlassen hat. Lavant hat zeitlebens rege Korrespondenz geführt, aber diese nicht dokumentiert. Von den eigenen Briefen hat sie keine Abschrift, keinen Durchschlag angefertigt und die empfangenen Briefe nicht aufgehoben. Mit Ausnahme der Briefe von Werner Berg. Immer wieder hat sie Gedichte und andere Texte den Briefen beigelegt, sodass bei einzelnen Empfängern über die Jahre stattliche Sammlungen an Lavant-Texten entstanden sind. Was wir über die Sammlungen wissen, erfahren wir aus den Beständen, die die Empfänger hinterlassen haben. Diese sind wesentlich sorgsamer mit dem Material umgegangen als Christine Lavant selbst. Sie nämlich lagerte alles in Mappen und Schachteln

Abb. 7: Manuskript/Abschrift, datiert, annotiert, Privatbesitz



unter ihrem Bett, dem einzigen Platz, der ihr – zumindest bis zum Tod ihres Mannes 1964 – sicher erschien. Immer wieder hat Lavant dasselbe Gedicht an mehrere Personen geschickt – aber selbst keinen Durchschlag behalten. So sind einige bedeutsame Sammlungen entstanden, ohne deren Existenz etliche Gedichte unbekannt geblieben wären.<sup>8</sup> Aus der Zusammenschau der Überlieferungen lässt sich auch ermitteln, was es mit dem Entstehungshintergrund eines Gedichtes auf sich hat.

8 Im Detail gibt dazu der editorische Kommentar in den Nachlass-Bänden der Werkausgabe, Bd. 3 und Bd. 4, Auskunft.

Nehmen wir als Beispiel das Gedicht *Die vollendete Liebe*: Insgesamt sind für dieses Gedicht vier Textzeugen überliefert, zwei Typoskripte, ein Druck, ein Manuskript (Abb. 7). Das Manuskript in der *Sammlung Purtscher*, ein Typoskript im *Nachlass*, ein Typoskript in der *Sammlung Duscher*. Datiert sind die Handschrift und der Druck: Das Gedicht erschien 1949 im Band *Die unvollendete Liebe*, der Textzeuge in Abbildung 7 stammt aus dem Februar 1946, wie aus dem von Lavant angefügten Zusatz hervorgeht, den sie mit einem hintersinnigen Zusatz ergänzt: »Das Datum bezieht sich natürlich nicht auf das Gedicht!! -«.

Ist mit »Gedicht« der Zeitpunkt der Entstehung dieses Textzeugen gemeint, der – ohne Korrekturen und Fehler, in Schönschrift mit Tinte – wohl eine Abschrift ist? Oder nahm Lavant mit »Gedicht« auf den Inhalt Bezug, verwies auf die Hintergründe, die zu dieser besonderen Vorstellung von Liebe führten, von der im Gedicht die Rede ist? Eine Liebe, die ihre Vollendung in sich selbst findet, durch Entsagung und Verzicht von wahrer Größe sich zeigt und damit, fast blasphemisch alle Opferbereitschaft ins Gegenteil verkehrend, Gott gleichgestellt wird?

Den Zusatz, »das Datum bezieht sich natürlich nicht auf das Gedicht«, hat Lavant an die Empfängerin gerichtet, Paula Purtscher, die Ehefrau des Arztes Adolf Purtscher und von Lavant beziehungsweise »Mutter Purtscher« genannt. Ihr hat sie diese Abschrift geschenkt, in der *Sammlung Purtscher* ist dieser Textzeuge überliefert. Adolf Purtscher (1882–1976) war Primarius für Augenheilkunde am Landeskrankenhaus Klagenfurt und hatte Lavant bereits als junges Mädchen mehrmals behandelt. Unter den unveröffentlichten Juvenilia Lavants – allesamt im Besitz der Familie Purtscher – befinden sich einige Gedichte an den Arzt, schwärmerische Jugendliryk an den abgöttisch verehrten, aus der Ferne geliebten älteren Mann. Seit 1935 war Lavant auch in Kontakt mit Paula Purtscher (1884–1950). Diese wurde ihr zur mütterlichen Freundin und Förderin, hat ihr die erste Schreibmaschine geschenkt. Lavant bedankte sich für ideelle wie materielle Zuwendung auf ihre Art, nämlich mit Gedichten. Die *Sammlung Purtscher* enthält Textzeugen zu 164 Gedichten aus Lavants Jugend und ihrer frühen Schaffensphase, der Großteil veröffentlicht in *Die unvollendete Liebe* und in dem im dritten Band der Werkausgabe erstmals veröffentlichten Gedichtband aus 1948 *Die Nacht an den Tag*. Einem solchen Geschenk, einer Mappe mit 64 Gedichten, hat Lavant ein Widmungsblatt an die Familie vorangestellt: »Diese Gedichte sind ganz und gar der Familie Purtscher zugeeignet! -«. Der Widmung fügte sie ein Zitat Rilkes bei: »-- denn Vertrauen kommt nur aus Vertrauen, alles Wohltun ist ein Wiedertun.- / (aus einem Gedicht Rilkes an Benvenuta.) Christl Habernig«.

Dieses Vertrauen hat Lavant zeitlebens ausgewählten Menschen geschenkt und zugleich von ihnen eingefordert. Intensive Beziehungen pflegte sie nur zu wenigen, dann aber ohne Rückhalt und Rücksicht. Christine Lavant war eine nahezu manische Briefschreiberin. Doch sie wählte die Menschen, an die sie schrieb und denen sie in den Briefen ihr Herz ausschüttete, mit Umsicht. Den Menschen, denen sie zutraute, ihrer Offenheit mit Aufrichtigkeit und Ernst zu begegnen, denen dankte sie dafür mit Gedichten, die sie den Briefen beilegte. Und wenn sie Typoskripte verschenkte, behielt sie oft nicht einmal einen Durchschlag für sich. Die Gedichte, ihre

»Kinder«, sah sie bei den Freunden so gut aufgehoben wie sich selbst. Wenn man bedenkt, wie nachgerade innig Lavants Verhältnis zu ihren Gedichten über viele Jahre hinweg war, mag man ermesen, welche Bedeutsamkeit so eine Gabe hatte. Die Sammlungen, zumal die umfangreicheren, sind also nicht zufällig entstanden. Sie sind Teil der Lebensgeschichte Lavants und damit auch der Literaturgeschichte.

## 5. Ein Vormittag im Archiv – Fazit

Literaturarchiv und Literaturmuseum sind wunderbare Orte für einen multimodal ausgerichteten Literaturgeschichteunterricht (Stichwort: *Club der toten Dichter*). Nach einem Vormittag in Museum und Archiv wird man ein Gedicht mit anderen Augen lesen, wird in die Zuschreibungen von Bedeutung die materiellen Aspekte (Bleistift, Tinte, Papier) ebenso einfließen lassen wie das Portrait der Dichterin, den Klang ihrer Stimme, die Beengtheit ihrer Ein-Zimmer-Wohnung und die mit Gedichtentwürfen vollgekritzelten Rechenhefte, die schöne Abschrift, die unleserlichen Entwürfe. *Beachtlich fand ich auch den anschaulichen Ausflug ins Musilinstitut, der die Lebensbedingungen und Hintergründe des Lebens der Christine Lavant verdeutlichte*, schrieb eine Studierende in der anonymen Evaluation des im Wintersemester 2017 gehaltenen Proseminars zu Christine Lavant. Sie war nicht die Einzige. Allerdings gilt es abzuwägen, für welche Schulstufe bzw. welche Klasse ein Besuch im Archiv geeignet erscheint – und wie er vorbereitet bzw. eingebettet wird. Der Einblick in archivalische Detektivarbeit und die Welt der Christine Lavant war von den Studierenden der Germanistik – naturgemäß? – mit Interesse und Enthusiasmus aufgenommen worden, unter den Schülerinnen und Schülern der 5c blieb er durchaus ansprechendes Programm für eine Minderheit, die Mehrheit war mangels Motivation schlichtweg »überfordert«. <sup>9</sup> Mag sein, dass es nicht nur an der letzten Schulwoche vor den Ferien und am schönen Sommerwetter und dem nahen Wörthersee gelegen hat.

### Literatur

- GEHL, DAGMAR (2013): *Vom Betrachten zum Verstehen. Die Diagnose von Rezeptionsprozessen und Wissensveränderungen bei multimodalen Printclustern*. Wiesbaden: Springer SV.
- JEWITT, CAREY (2004): *Multimodality and New Communication Technologies*. In: LeVine, Philip; Scollon, Ron (Hg.): *Discourse & technology: Multimodal discourse analysis*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, S. 184–195.
- KRESS, GUNTER (2010): *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London-New York: Routledge.
- LAVANT, CHRISTINE [1954]: *Selbstdarstellung für den dänischen Rundfunk*. In: »... nur durch Zufall in den Stand einer Dichterin geraten.« Unbekannte autobiographische Texte von Christine Lavant, hg. von Ilija Dürhammer und Wilhelm Hemecker, *Sichtungen* 2, 1999. Online: <https://www.onb.ac.at/sichtungen/beitraege/duerhammer-i-1a.html#h.5> [Zugriff: 23.11.2019].

---

<sup>9</sup> Laut Auskunft von Prof. Dr. Ulrike Taferner, E-Mail an die Autorin vom 21.11.2019.

- DIES. (2014–2018): *Werke in vier Bänden*. Hg. von Klaus Amann und Doris Moser. Göttingen: Wallstein.
- LAVANT, CHRISTINE an Gerhard Deesen. Briefe. In: *ensemble* 5, 1974, S. 133–157.
- LAVANT, CHRISTINE an Erentraud Müller. Briefe. Zit. nach: Christine Lavant (1978): *Kunst wie meine ist nur verstümmeltes Leben*. Nachgelassene und verstreut veröffentlichte Gedichte – Prosa – Briefe, hrsg. von Armin Wigotschnig und Johann Strutz. Salzburg.
- MOSER, DORIS (2006): Die Kopfarbeiterin Christine Lavant. Von den Werkheft-Entwürfen zu »Spindel im Mond«. In: Herzmansky, Katharina; Rußegger, Arno (Hg.): *Lavant-Lektüren*. Wien: Praesens, S. 37–57.
- DIES. (2014): »Wenn nicht Himmel dann ordentlich die Hölle.« Christine Lavants Leben als Dichterin. In: Christine Lavant: *Zu Lebzeiten veröffentlichte Gedichte*. (= Christine Lavant: Werke, Bd. 1). Göttingen: Wallstein, S. 649–677.
- DIES. (2017): Nachwort: In: *Christine Lavant. Gedichte aus dem Nachlass*. Göttingen: Wallstein (= Werke, Bd. 3), S. 599–620.
- MOSER, DORIS; HAFNER, FABJAN (2014): Nachwort. In: *Christine Lavant: Zu Lebzeiten erschienene Gedichte*. Göttingen: Wallstein (= Werke, Bd. 1), S. 649–688.
- SCHNEIDER, URSULA A.; STEINSIEK, ANNETTE (2007): *Typoskripte lesen lernen. Was Schreibmaschinen für sich behalten und Typoskripte verraten*. Kolsass: Forschungsstelle Quellen und Kultur.
- WIESNER, ESTHER (2016): Multimodales Handeln im Unterricht. In: *leseforum.ch* 1. Online: [https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/564/2016\\_1\\_Wiesner.pdf](https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/564/2016_1_Wiesner.pdf) [Zugriff: 26.11.2019].
- Zu Gast bei Christine Lavant*. 1968. Fernsehdokumentation (ORF). Regie: Karl Stanzl. Buch: Jeannie Ebner.

Anja Wildemann, Barbara Hoch

## Heute schon Malayalam gelesen? Schriftsysteme im Unterricht in mehrsprachigen Lerngruppen thematisieren

Der Beitrag stellt vor, wie gesellschaftliche und individuelle Mehrschriftlichkeit stärker in den Fokus schulischer Auseinandersetzung gerückt werden kann. Dabei geht es zunächst darum, die Aufmerksamkeit für Schriften im Alltag zu wecken und zum Gegenstand einer reflexiven Auseinandersetzung zu machen. Dafür wird die (Forschungs-)Methode des *Linguistic Landscaping* herangezogen, mit der es auch im Unterricht gelingen kann, Schriftsprachen im öffentlichen Raum zu identifizieren und zu thematisieren und so sprachliches Lernen anzuregen. Inwiefern die gezielte Beschäftigung mit der Arbitrarität von Schriftsprachen das Symbolverständnis und damit Sprachbewusstheit bereits frühzeitig fördern kann, wird außerdem exemplarisch an einem Bilderbuch und einem Gedicht aufgezeigt.

Bei einem Spaziergang durch die Stadt wird offensichtlich, was vielfach in der didaktischen Debatte eingefordert wird: Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als funktionales Neben- und Miteinander mehrerer Sprachen in einem sozialen Raum ist

---

ANJA WILDEMANN ist Professorin für Grundschulpädagogik (Schwerpunkt Sprache) an der Universität Koblenz-Landau. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit, Sprachbildung, sprachsensibler Unterricht sowie sprachlicher Anfangsunterricht. Sie hat promoviert zu dem Thema »Kinderlyrik im Vorschulalter. Kinder zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit« und forscht seit einiger Zeit auch zu Bildungssprache.  
E-Mail: wildemann@uni-landau.de

BARBARA HOCH ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt »MoSAiK - Heterogenität und Mehrsprachigkeit« an der Universität Koblenz-Landau und wirkt dort an der Qualifizierung angehender Lehrkräfte für sprachlich-kulturell heterogene Klassen mit. In ihrem Dissertationsprojekt beschäftigt sie sich mit sprachbezogenen Positionierungen in Unterrichtsinteraktionen in der Grundschule, wobei auch die semiotischen Landschaften von Klassenräumen Berücksichtigung finden.  
E-Mail: hoch@uni-landau.de

Teil des Alltags. Wir sind umgeben von verschiedenen Sprachen, die wir hören, sprechen, lesen und schreiben. Auf der rezeptiven Ebenen begegnen uns Sprachen in der Öffentlichkeit beispielsweise auf Restaurantbeschriftungen, als Verhaltensregeln in der S-Bahn, als Verbotsschilder in öffentlichen Gebäuden, als Erläuterungstafeln im Museum oder bei mehrsprachigen Artikelbezeichnungen im Supermarkt. Mehrsprachigkeit zeigt sich somit auch in einer Mehrschriftlichkeit. Neben der lateinischen Schrift gehören vor allem chinesische, kyrillische, griechische und arabische Schriftzeichen zum Bild einer mehrsprachigen bzw. mehrschriftlichen Öffentlichkeit. Aber auch weniger bekannte Schriftzeichen, wie zum Beispiel die koreanische Buchstabenschrift oder die indische Silbenschrift Brahmi sind in Großstädten mit einer multikulturellen Einwohnerschaft zu finden. Schriften, die in unserer unmittelbaren Umgebung vorkommen, werden dabei unterschiedlich wahrgenommen, denn ihnen werden im Alltag der Sprachennutzer und -nutzerinnen individuelle Bedeutungen zugeschrieben; die bewusste oder unbewusste Begegnung mit Sprachen und Schriften ist somit Teil des individuellen und gesellschaftlichen Alltagsgeschehens.

In der Schule ist von der gesellschaftlichen Mehrschriftlichkeit zumeist kaum etwas zu sehen. Eine Befragung von 100 Schülerinnen und Schülern an drei sowohl ländlichen als auch städtischen Grundschulen in Rheinland-Pfalz zeigt etwa, dass Mehrschriftlichkeit in den untersuchten Schulen für die Schülerinnen und Schüler eine geringe Sichtbarkeit hat (vgl. Hoch i. V.): Auf die Frage hin, welche Sprachen und Dialekte sie in der Schule schon einmal gesehen haben,<sup>1</sup> nennen 85 Schülerinnen und Schüler das Deutsche; zudem werden neunmal deutschsprachige Dialekte genannt. Sprachen mit anderen Schriftsystemen werden von den Schülerinnen und Schülern 20 Mal angegeben, davon neun Nennungen für das Arabische, zwei Nennungen für das Bulgarische, eine Nennung für das »Indische« [Wortwahl des Schülers übernommen], sieben Nennungen für das Japanische und eine Nennung für das Russische; hinzu kommt eine Nennung für das Serbische, das in kyrillischer, weit verbreitet aber auch in lateinischer Schrift geschrieben wird (vgl. Ozer 2010, S. 209). Vier Schülerinnen und Schüler geben außerdem »Hieroglyphen« oder »Ägyptisch« an. Die übrigen von den Schülerinnen und Schülern aufgeführten Sprachen verwenden das lateinische Alphabet, zum Teil erweitert um Schriftzeichen, die im Deutschen nicht gebraucht werden, zum Beispiel das *ñ* im Spanischen, das *Ț* im Rumänischen oder das *ğ* im Türkischen. Zwar tragen die Schülerinnen und Schüler auf diese Weise ein breites Spektrum an sichtbaren Sprachen zusammen, insgesamt werden jedoch neben dem Deutschen lediglich das Englische und Türkische mehr als zehnmal benannt (34 Nennungen für das Englische, 13 Nennungen für das Türkische), was entweder auf eine tendenziell geringe Bewusstheit der Schülerinnen und Schüler für die sie umgebenden Schriften oder auf eine geringe Visibilität von Mehrsprachigkeit und Mehrschriftlichkeit im Schriftbild der Schulen schließen lässt.

---

1 Frageimpuls nach Volgger/Cortinovis 2010 in angepasster Form.

Mit der Ausrichtung an der Zielsprache Deutsch dominiert in der Schule die lateinische Schrift. Das ist einerseits nachvollziehbar, da die Alphabetisierung in der Amtssprache des Landes erfolgt, mit dem unmittelbaren Ziel einer erfolgreichen Schullaufbahn und dem mittelbaren Ziel einer gelingenden Partizipation in dem jeweiligen Land. Andererseits stellt sich jedoch die Frage, warum die Sprachen und deren Schriftsysteme, denen Schülerinnen und Schüler in ihrem Alltag mehr oder weniger direkt begegnen, nicht auch Teil des Unterrichts sind, beispielsweise als Transferbasen im Deutsch- oder Fremdsprachenunterricht.

## 1. Schriftwechsel – Herausforderungen und Chancen

Unterschiedliche Schriften und Schriftsysteme in den Unterricht einzubeziehen, bedeutet auch für Lehrkräfte, vertrautes Terrain zu verlassen: Je nach eigenen mehrsprachigen Kompetenzen müssen sie gegebenenfalls mit der Unsicherheit umgehen, nicht alle sprachlichen Zeichen, mit denen sie im Unterricht arbeiten wollen, auf Anhieb entschlüsseln und verstehen zu können. Hieraus entspringt zugleich die Chance, forschendes Lernen zu initiieren und eine Lernatmosphäre zu schaffen, in der alle Beteiligten gemeinsam Sprache(n) und Schrift(en) entdecken und ihre Beobachtungen und Erkenntnisse teilen. Auf diese Weise eröffnen sich Räume für Sprachreflexionen und auch für ein kreatives Arbeiten an und mit Sprache(n). Die Kompetenzen mehrsprachiger Lernerinnen und Lerner können hierbei gewinnbringend genutzt werden. Vorsicht ist jedoch insofern geboten, als mehrsprachige Sprecherinnen und Sprecher nicht zwingend in all ihren Sprachen auch alphabetisiert sind; wer eine Sprache spricht oder versteht, kann sie nicht zwangsläufig auch lesen oder schreiben.

Die bewusste und analytische Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Schriften führt oftmals zu der Einsicht, dass sich zumindest einzelne Elemente oder Regelmäßigkeiten herleiten lassen; so erschließen sich Zugänge zu dem auf den ersten Blick fremd Geglauten. Um Reflexionen über Sprache und Schrift gezielt anleiten zu können, ist seitens der Lehrkraft Planung und Vorbereitung erforderlich: Welche Texte bieten das Potenzial, zur Beschäftigung mit Schrift und zu sprachlichem Lernen anzuregen? Welche Fragen können an die Texte gestellt werden und mit welchem Ziel? In welchem Rahmen soll die Auseinandersetzung erfolgen: als eigenes Projekt rund um Schriftsprache oder als Sequenz in einem bestimmten Unterrichtsfach? Wie viel Zeit steht dafür zur Verfügung?

Eine große Chance der vorgestellten Möglichkeiten, Schrift im Unterricht zu thematisieren, besteht in der Arbeit mit authentischen Texten in unterschiedlichen Sprachen und Schriften. Dabei können vielfältige Bezüge zu den Lebens- und Vorstellungswelten von Schülerinnen und Schülern hergestellt werden, sei es zum Beispiel über literarische Texte, über Produktverpackungen oder Texte im öffentlichen Raum. Von dem Fokus auf lebensweltliche Mehrsprachigkeit und Mehrschriftlichkeit profitieren alle Schülerinnen und Schüler, die so in ihrer Sprachbewusstheit gefördert werden.

Abb. 1: Schriftsprachliche Zeichen in einer Mannheimer Straße (Fotos: B. Hoch)



## 2. Die Aufmerksamkeit für Schriften wecken – *Linguistic Landscaping*

Die *Linguistic Landscape Studies* stellen einen sprachwissenschaftlichen Forschungsansatz dar, der sich der Untersuchung schriftsprachlicher Zeichen im öffentlichen Raum widmet und hierbei insbesondere die Sichtbarkeit, Verteilung und Funktion unterschiedlicher Sprachen analysiert (vgl. u. a. Androutopoulos 2008; Blommaert 2013, S. 1 f.; Gorter 2006; Landry/Bourhis 1997; Shohamy/Gorter 2009). Zunehmend wird der Ansatz auch in pädagogischen Kontexten umgesetzt, entweder – so Krompák (2018) – indem der schulische Raum selbst zum Untersuchungsfeld wird (siehe z. B. Gorter/Cenoz 2015; Szabó 2015), oder aber indem *Linguistic Landscaping* als Unterrichtsmethode zur Förderung von Sprachbewusstheit genutzt wird (siehe z. B. Dagenais u. a. 2009; Ricart Brede 2014). Die folgenden Anregungen illustrieren exemplarisch, wie Schülerinnen und Schüler mithilfe von *Linguistic Landscaping* für Schriften sensibilisiert und zu einer analytischen Auseinandersetzung damit angeregt werden können.

Bei »linguistischen Streifzügen« (Ricart Brede 2014) erkunden Schülerinnen und Schüler den öffentlichen Raum und fertigen Fotografien von sprachlichen Zeichen an. In Form einer Bestandsaufnahme können anhand der Fotografien zunächst Vermutungen geäußert werden, um welche Sprachen es sich handeln könnte. So werden sich die Schülerinnen und Schüler des Spektrums an sichtbaren Sprachen in ihrem Umfeld nicht nur bewusst, sondern setzen sich auch aktiv mit der vorgefundenen Vielfalt auseinander. Abbildung 1 demonstriert anhand des Blicks in eine Straße, dass gerade Städte eine hohe Dichte schriftsprachlicher, aber auch nicht-schriftsprachlicher Zeichen und damit eine dichte semiotische Landschaft (vgl. Jaworski/Thurlow 2010) aufweisen.

Eine sorgfältige Beschreibung der Fotografien kann dabei helfen, unterschiedliche Schriften – ebenso aber auch unterschiedliche Schriftgestaltung und womöglich sogar musterhaften Schriftgebrauch – in bestimmten Domänen oder Funktionsbereichen zu entdecken.



**Abb. 2:**

Schild an der Außenfassade eines griechischen Restaurants (Foto: B. Hoch)

Abbildung 2 zeigt ein an der Fassade eines griechischen Restaurants angebrachtes Schild. Es ist in blauer und weißer Farbe gehalten, der Restaurantname ist auf der Basis des lateinischen Alphabets entschlüsselbar, scheint jedoch visuelle Anspielungen auf das griechische Alphabet zu enthalten, beispielsweise auf das  $\epsilon$  (Epsilon), das dem lateinischen  $e$  entspricht. Darunter weist ein englischer Schriftzug darauf hin, dass das Angebot der Lokalität original griechisch ist. An erste Beobachtungen kann sich eine Internetrecherche zur griechischen Schrift anschließen, die für die Schülerinnen und Schüler Gemeinsamkeiten zwischen dem fotografierten Schriftzug und dem griechischen Alphabet erkennbar werden lässt.

Sie können Vermutungen anstellen, weshalb sich die Restaurantbesitzer für eine gestalterische Anlehnung der Beschriftung an das griechische Alphabet und dennoch gegen den Gebrauch der griechischen Schrift entschieden haben könnten. Außerdem kann diskutiert werden, warum das Englische – noch dazu in einer anderen Schriftart – für den Zusatz gewählt wurde und in welchem Verhältnis Restaurantname und Zusatz gestalterisch und inhaltlich zueinander stehen. Gerade im Kunst-, aber auch im Deutschunterricht können Schülerinnen und Schüler eigene gestalterische Versuche rund um Schrift unternehmen und dabei ihre Auswahl bestimmter schriftgestalterischer Formen und Zeichen reflektieren. Fotografien wie die obigen können dabei als Inspiration und Reflexionsanlass dienen.

Den Schülerinnen und Schülern kann weiterführend die Möglichkeit gegeben werden, von eigenen Erfahrungen mit einzelnen oder mehreren der erfassten Sprachen zu berichten. Hierbei können zum Beispiel sprachbiographische Aspekte und die Sprachkompetenzen von Schülerinnen und Schülern eine Rolle spielen (»Ich kann diese Sprache sprechen/verstehen/schreiben/lesen«), aber auch Beobachtungen der Schülerinnen und Schüler über die Präsenz der jeweiligen Sprachen und Schriften in ihrem Alltag (»Diese Schrift habe ich schon einmal in der Straßbahn/in einer Zeitung/noch nie gesehen«). Außerdem können Beziehungen zwischen Graphemen und Phonemen hergestellt werden: Haben die Schülerinnen und Schüler die sichtbaren Sprachen schon einmal gehört? Wissen sie, wie man sie ausspricht? An dieser Stelle bietet sich die Chance, mehrsprachige Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern einzubeziehen, die die fotografierten Schriftzüge womöglich vorsprechen, verstehen und erklären können. Auch Rechercheaufträge können vergeben werden, etwa indem die Schülerinnen und Schüler angehalten werden, Sprecherinnen und Sprecher in ihrem Umfeld zu ausgewählten fotografierten Schriftzeichen zu befragen und so deren Aussprache und Bedeutung herauszufinden.

Abb. 3: Mehrsprachige Produktverpackungen (Fotos: B. Hoch)



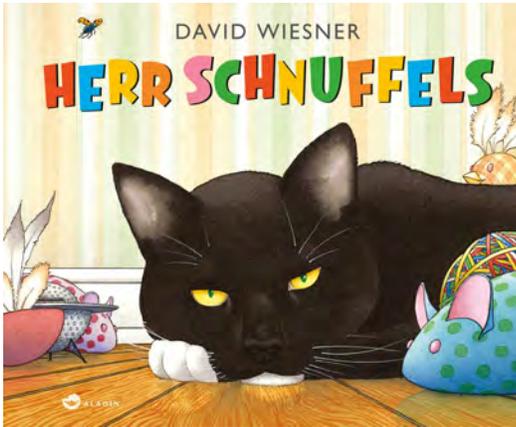
Stehen nicht die zeitlichen oder personellen Ressourcen zur Verfügung, um mit Schülerinnen und Schülern einen linguistischen Streifzug zu unternehmen, so bietet die Beschäftigung mit mehrsprachigen Produktverpackungen reichlich Anlässe für Sprachreflexionen und -vergleiche (vgl. hierzu auch Ricart Brede 2014; siehe Abb. 3).

Bei der Sichtung mehrsprachiger Produktverpackungen können nicht nur sprachliche Strukturen einander gegenübergestellt werden, sondern auch schriftsprachliche Erscheinungsbilder: Welche Buchstaben sind bekannt, welche unbekannt? Sind ähnliche Buchstaben in unterschiedlichen Schriften möglich, Buchstaben zu isolieren? Welche Funktion erfüllen diakritische Zeichen? Können Graphem-Phonem-Korrespondenzen erschlossen werden und welche Unterschiede gibt es hierbei zwischen den Sprachen (vgl. z. B. *tch* in *Ketchup* und *ç* in *ketçap*)? Auch hier kann möglicherweise vorhandenes Wissen von mehrsprachigen Lernerinnen und Lernern genutzt werden, insbesondere wenn diese in mehr als einer Sprache alphabetisiert sind.

### 3. Schrift als Symbolsystem – ein literarischer Zugang

Das Bilderbuch *Herr Schnuffels* von David Wiesner, 2014 deutschsprachig im Aladin Verlag erschienen und 2015 mit dem Deutschen Jugendliteraturpreis ausgezeichnet, führt dem Leser und der Leserin einen Stubentiger vor, der sich gelangweilt von seinem Katzenspielzeug einer neuen Herausforderung stellt, als ein Raumschiff mit Außerirdischen in seinem Revier landet. David Wiesner ist mit dem Buch nicht nur ein unterhaltsames Katzenportrait gelungen, sondern auch ein Spiel mit den Signifikanten. Vermutet der Leser oder die Leserin beim Betrachten des Buchcovers – vor allem der bunten, verspielten Buchstaben des Titels – noch eine niedliche

Abb. 4: Titelbild *Herr Schnuffels* von David Wiesner (2014), © Aladin Verlag GmbH, Stuttgart



Katzen- bzw. Katergeschichte (siehe Abb. 4), so wird schnell deutlich: Während Herr Schnuffels für seinen Besitzer ein verspieltes, kleines Haustier ist, ist er für die winzigen außerirdischen Wesen eine riesengroße Bedrohung. Der Schriftzug konterkariert hier also den Inhalt der Geschichte, wie sie aus der Sicht der Außerirdischen erlebt wird.

Mit der Langeweile und Gemütlichkeit ist es dann auch sehr schnell vorbei, als Herr Schnuffels in seinem Revier ein Raumschiff entdeckt. Ist die Freude der Außerirdischen nach einem Blick aus dem Raumschiff zunächst noch groß, so ändert sich das jäh, als sie von einer für sie noch unbekanntem Kraft durcheinandergewirbelt werden. In eckigen Sprechblasen stellt Wiesner Fragen und Ausrufe in Hieroglyphenschrift dar. Als vertraute konventionalisierte Zeichen dienen dem Rezipienten oder der Rezipientin auf schriftsprachlicher Ebene lediglich die Satzzeichen – Fragezeichen und Ausrufezeichen – als Entschlüsselungshilfe. Die übrigen Zeichen können nicht als konventionalisierte Zeichen dekodiert werden, sondern sind auf die bildliche Narration angewiesen. So lässt das Größenverhältnis von Kater Schnuffels und dem Raumschiff durchaus auf eine für die Außerirdischen beängstigende Situation schließen. Auch die Körperhaltung und die ausgefahrenen Krallen des Katers deuten an, dass er auf der Jagd ist. Uneindeutig und damit vieldeutig ist, ob die Außerirdischen Herrn Schnuffels bereits gesehen haben oder ob sie noch mutmaßen, was ihnen gerade widerfährt. Gemeinsam kann mit den Schülerinnen und Schülern das Bild gelesen und die unbekanntem Schriftzeichen können mit Bedeutung gefüllt werden. Im Sinne des literarischen Lernens nach Spinner sind dabei subjektive Involviertheit und damit einhergehende innere Vorstellungsbildung sowie der Nachvollzug der Perspektiven der literarischen Figuren relevante Aspekte für das literarische Verstehen und schließlich für die Wahrnehmung der sprachlichen Gestaltung (vgl. Spinner 2001, 2006). Die Schülerinnen und Schüler können

Abb. 5: Verschiedene Sprecher und verschiedene Sprachzeichen (Wiesner 2014, © Aladin Verlag GmbH, Stuttgart)



dabei die ihnen unbekanntenen Zeichen mit Bedeutungen füllen, sich über ihre Zuschreibungen austauschen und sich auf diese Weise dem Verstehen nähern. Thematisiert werden können zu diesem frühen Zeitpunkt der Rezeption auch schon der Symbolcharakter und die Arbitrarität von Schrift. Durch das Hinzuziehen anderer Schriftsysteme kann zudem die Vielfältigkeit symbolischer Zeichen aufgezeigt werden.

Inwieweit Sprache bzw. Schriftzeichen als Signifikanten auf den Inhalt (Signifikat) verweisen, wird im weiteren Verlauf der Geschichte nachvollziehbar. Für die Entschlüsselung oder Deutung der Hieroglyphen bedarf es der bildlich-narrativen Darstellung. Dies gelingt Wiesner zum einen durch die panelartige Darstellung von Ereignissen und die Körperhaltung, Mimik und Gestik der Außerirdischen. Durch sie kann es dem kindlichen Rezipienten gelingen, den unbekanntenen Schriftzeichen einen semantischen Gehalt zuzuweisen. Eine analytische Betrachtung der Hieroglyphen zeigt dabei auf, dass es, wie in anderen Sprachen, Regularitäten gibt. Beispielsweise kann die Wiederholung eines Zeichens in Verbindung mit einem Ausrufezeichen (□!□!□!) als ein sich wiederholendes Wort in Form eines Ausrufes

gedeutet werden. Literarisches Lernen und sprachanalytisches Lernen treffen bei einer solchen Form der Textbegegnung aufeinander. Erfahrungen mit und Kenntnisse über andere Sprachen können dabei von den Schülerinnen und Schülern hinzugezogen werden, um die Geschichte nachzuvollziehen.

Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit spielt in dem Bilderbuch *Herr Schnuffels* ebenfalls eine Rolle, wenn die unterschiedlichen Gattungen – Außerirdische, Ameisen und Marienkäfer – aufeinandertreffen (siehe Abb. 5). Offensichtlich verfügen auch die Ameisen und Marienkäfer über eigene Formen der Verständigung, die im Buch durch unterschiedliche Sprechblasen mit unleserlichem »Schriftzug« dargestellt werden. Hier bleibt Raum für Interpretation, ob es sich dabei um eine gesprochene Sprache, Töne oder Geräusche handelt. Mit Schülerinnen und Schülern kann darüber philosophiert werden, ob Tiere sprechen können oder die Sprache des Menschen verstehen. Denn eines ist auch klar: Der Einzige, der in diesem Buch nicht spricht, außer einem kläglichem *Miiiauuu*, als die Außerirdischen ihm durchs Fenster entwischen, ist Herr Schnuffels; mit ihm wird lediglich gesprochen.

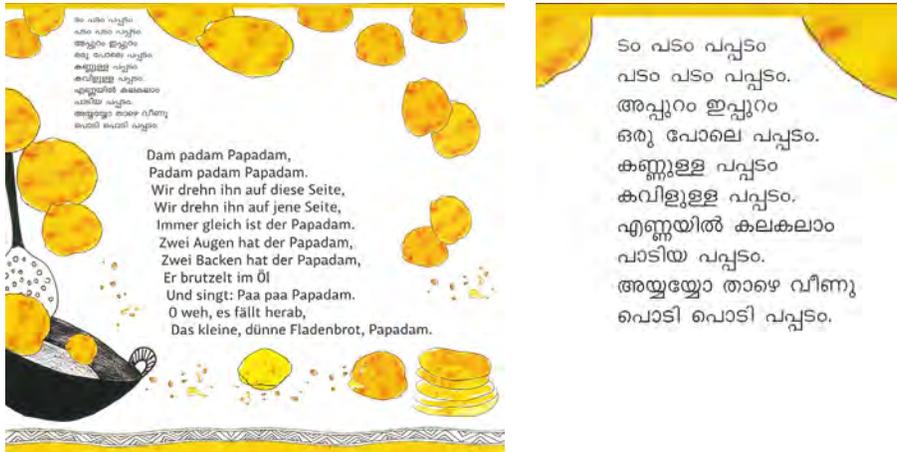
Einen weiteren Gesprächs- und Reflexionsanlass bieten die Situationen, in denen sich die Ameisen, Marienkäfer und Außerirdischen kennenlernen und nach und nach gegen den Kater verbünden. Die gemeinsame Kommunikation (siehe dazu exemplarisch Abb. 5) gelingt dabei augenscheinlich, trotz unterschiedlicher Sprachen. Dies kann ebenfalls ein Thema im Unterricht sein und mit der Frage einhergehen, wie Verständigung auch sprachenübergreifend gelingen kann. Die Schülerinnen und Schüler können ihre pragmatischen und diskursiven Fähigkeiten, die sie in einer oder mehreren Sprachen ausgebildet haben, einbeziehen. Außerdem können Aspekte des interkulturellen Lernens eine Rolle spielen, wenn beispielsweise Themen wie Fremdheitserfahrung, Ausgrenzung und Diskriminierung einbezogen werden. Auf diese Weise können Schülerinnen und Schüler bestehende Vorurteile identifizieren und mögliche Denk- und Handlungsalternativen entwickeln.

#### 4. Schriften untersuchen – Sprachbewusstheit fördern

Eine alltagsnahe und zugleich poetische Begegnung mit verschiedenen Schriftsystemen bietet auch der *Arche KinderKalender*, der jedes Jahr erscheint und jeweils für eine Woche ein Gedicht in einer Sprache bereitstellt, welches auch als deutsche Übersetzung vorliegt. Auf diese Weise sehen Schülerinnen und Schüler nicht nur, dass ihre und andere Sprachen in der Literatur eine Rolle spielen, sondern lernen auch unterschiedliche Schriften und Schreibweisen kennen. Dass bereits junge Lernerinnen und Lerner sich für unterschiedliche Schriftsysteme und ihre ästhetische Wirkung begeistern können, zeigt Claudia Rathmann (2017) in ihrem Beitrag »So möchte ich auch schreiben können«.

Nach einer eher ästhetischen Annäherung kann eine sprachanalytische Auseinandersetzung mit den Schriftbildern und Schriftzeichen erfolgen. Exemplarisch zeigen wir das am August-Gedicht (siehe Abb. 6) aus dem *Arche Kalender* aus dem Jahr 2017 auf. Es ist in Malayalam (മലയാളം malayāḷam) geschrieben, eine Spra-

Abb. 6: Gedicht in Malayalam aus Indien, *Arche Kinder Kalender* 2017 (Münchener Internationale Jugendbibliothek 2016)



che, die an der Südwestküste Indiens gesprochen wird. Die Malayalamschrift ist eine Alphabet- und Silbenschrift. Das August-Gedicht eignet sich besonders gut für einen Sprachvergleich, da es zahlreiche Wiederholungen enthält, die von den Schülerinnen und Schülern erkannt und mit der deutschen Übersetzung verglichen werden können. Der Schriftzug »പടം« (gesprochen »paṭam«) steht dabei für das Wort »padam«. Er kommt mehrfach im Text vor. Auch das Wort »പപടം« für »Papadam« kommt mehrfach vor und kann identifiziert werden. Der Satz »Wir drehn ihn auf diese Seite« wird mit Änderungen des Wortes «diese» in das Wort «jene» wiederholt und kann ebenfalls herausgesucht werden. Die Schülerinnen und Schüler lernen daran, dass andere Schriftzeichen, hier am Beispiel der Malayalamschrift, ebenfalls zwischen Zeichen (Signifikant) und Bezeichnetem (Signifikat) unterscheiden. Sie erkennen außerdem, dass Sprachen gewissen Normen und Regularitäten folgen.

Die bewusste Auseinandersetzung mit anderen Schriftsystemen, wie hier exemplarisch skizziert, fördert die Sprachbewusstheit der Schülerinnen und Schüler, da sie über Sprachen bzw. Schriften nachdenken, Hypothesen bilden und versprachlichen und ihre Vermutungen und Präkonzepte schließlich überprüfen. Vor allem das gemeinsame Nachdenken über Sprachen und Schriften und das Sprechen darüber führen zu einer zunehmenden Vergegenständlichung, bei der Sprache zum Gegenstand des Denkens und Handelns wird.

## Literatur

- ANDROUTSOPOULOS, JANNIS (2008): *Linguistic landscapes: Visuelle Mehrsprachigkeitsforschung als Impuls an die Sprachpolitik*. Vortrag auf dem Internationalen Symposium »Städte-Sprachen-Kulturen«, 17.–19.9.2008, Mannheim. Online: <https://jannisandroustopoulos.files.wordpress.com/2011/05/j-a-2008-linguistic-landscapes.pdf> [Zugriff: 16.12.2019].
- BLOMMAERT, JAN (2013): *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes: Chronicles of Complexity*. Bristol-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters.
- DAGENAIS, DIANE; MOORE, DANIELÈ; SABATIER, CÉCILE; LAMARRE, PATRICIA; ARMAND, FRANÇOISE (2009): Linguistic Landscape and Language Awareness. In: Shohamy, Elena; Gorter, Durk (Hg.): *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*. New York-London: Routledge, S. 253–269.
- GORTER, DURK (Hg., 2006): *Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism*. Clevedon-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters.
- GORTER, DURK; CENOZ, JASONE (2015): The linguistic landscape inside multilingual schools. In: Spolsky, Bernard; Inbar-Lourie, Ofra; Tannenbaum, Michal (Hg.): *Challenges for language education and policy. Making space for people*. New York: Routledge, S. 151–169. Online: [https://www.researchgate.net/publication/320596862\\_LINGUISTIC\\_LANDSCAPES\\_INSIDE\\_MULTILINGUAL\\_SCHOOLS](https://www.researchgate.net/publication/320596862_LINGUISTIC_LANDSCAPES_INSIDE_MULTILINGUAL_SCHOOLS) [Zugriff: 20.12.2019].
- HOCH, BARBARA (i. V.): *Positionierung im Klassenraum. Zur Verhandlung sprachlicher Differenz in Unterrichtssituationen in der Grundschule* (Arbeitstitel). Dissertationsschrift in Vorbereitung.
- JAWORSKI, ADAM; THURLOW, CRISPIN (Hg., 2010): *Semiotic Landscapes. Language, Image, Space*. London-New York: Continuum.
- KROMPÁK, EDINA (2018): Linguistic Landscape im Unterricht. Das didaktische Potenzial eines sozio-linguistischen Forschungsfelds. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 36 (2), S. 246–261.
- LANDRY, RODRIGUE; BOURHIS, RICHARD Y. (1997): Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality. An Empirical Study. In: *Journal of Language and Social Psychology* 16 (1), S. 23–49.
- MÜNCHNER INTERNATIONALE JUGENDBIBLIOTHEK (Hg., 2016): *Arche Kinder Kalender 2017. Mit 53 Gedichten und Bildern aus der ganzen Welt*. Zürich-Hamburg: Arche Kalender Verlag.
- OZER, KATALIN (2010): Serbisch. In: Colombo-Scheffold, Simona; Fenn, Peter; Jeuk, Stefan; Schäfer, Joachim (Hg.): *Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder – Sprachen im Klassenzimmer*. 2., korrigierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 207–223.
- RATHMANN, CLAUDIA (2017): »So möchte ich auch schreiben können«. Fremde Schriften entdecken. In: *Grundschule Deutsch* 56, S. 26–28.
- RICART BREDE, JULIA (2014): *Mehrsprachigkeit sichtbar machen – Linguistic Landscaping zur Durchgängigen Sprachbildung nutzen*. Vortrag im Rahmen der Fachtagung »Durchgängige Sprachbildung: Konzepte und Methoden zur Sprachbildung im Unterricht aller Fächer«, Europa-Universität Flensburg. Online: <https://www.uni-flensburg.de/fileadmin/content/seminare/daf-daz/dokumente/personal/julia/vortrag-ricartbrede-mehrsprachigkeit-sichtbar-machen-final.pdf> [Zugriff: 16.12.2019].
- SHOHAMY, ELENA; GORTER, DURK (Hg., 2009): *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*. New York-London: Routledge.
- SPINNER, KASPAR H. (2001): *Kreativer Deutschunterricht. Identität, Imagination, Kognition*. Seelze: Kallmeyer.
- DERS. (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch* 200, S. 6–16.
- SZABÓ, TAMÁS PÉTER (2015): The management of diversity in schools: an analysis of Hungarian practices. In: *Apples: Journal of Applied Language Studies* 9 (1), S. 23–51.
- VOLGGER, MARIE-LUISE; CORTINOVIS, ENRICA (2010): Lebensweltliche Mehrsprachigkeit in der Schule: Erste quantitative Befunde zweier Fallstudien (Österreich und Italien). In: Hülbauer, Cornelia; Vetter, Eva; Böhringer, Heike (Hg.): *Mehrsprachigkeit aus der Perspektive zweier EU-Projekte. DYLAN meets LINEE*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 191–229.
- WIESNER, DAVID (2014): *Herr Schnuffels*. Stuttgart: Aladin in der Thienemann-Esslinger Verlag GmbH. [Originalausgabe: *Mr. Wuffles!* © 2013 Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company].

Andrea Brait, Cornelia Sommer-Hubatschke

# Die Geschichte der Schrift

## Ein fächerübergreifender Stationenbetrieb

Im nachfolgenden praxisorientierten Beitrag wird ein möglicher fächerübergreifender Stationenbetrieb für die Sekundarstufe II zum Thema »Geschichte der Schrift« vorgestellt. In diesem können sich die Lernenden mit verschiedenen Schriftformen und dem Umgang mit Schrift von der Antike bis zur Gegenwart beschäftigen. Anhand von konkreten Beispielen wird aufgezeigt, wie sich Kompetenzen der Unterrichtsgegenstände Deutsch sowie Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung fördern lassen. Damit stellt der vorgeschlagene Stationenbetrieb eine motivierende und individualisierende Möglichkeit dar, um die Lernenden für die Reifeprüfung vorzubereiten.

### 1. Potentiale fächerübergreifenden Unterrichts

Schule und Unterricht befinden sich in einem vielfach beklagten, aber kaum auflösbaren Dilemma: »Zum einen werden Lernen und Lehren zunehmend eingekastelt und verfächert, zum anderen wird dagegen immer wieder versucht, die Verfächerung wieder aufzubrechen und Lernen und Lehren dem ›Ganzen‹, dem ›Leben‹, der ›Natur‹, dem ›Alltag‹ zu öffnen.« (Huber/Effe-Stumpf 1994, S. 72) Um den Lernenden zu ermöglichen, erworbene Kompetenzen vielfältig einzusetzen, bieten sich Unterrichtsformen an, welche die klassischen Fächergrenzen zumindest zeitweilig abschwächen oder ganz auflösen. In der Literatur finden sich verschiedene Modelle, wie der Unterricht in zwei Gegenständen miteinander verbunden werden kann

---

ANDREA BRAIT ist Assistenzprofessorin am Institut für Zeitgeschichte und am Institut für Fachdidaktik der Universität Innsbruck. E-Mail: andrea.brait@uibk.ac.at

CORNELIA SOMMER-HUBATSCHKE ist AHS-Professorin für Deutsch und Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung am BG/BRG Stockerau. E-Mail: cornelia.sommer-hubatschke@bildung.gv.at

(Labudde 2009). Die Möglichkeiten reichen von Bezugnahmen auf andere Gegenstände während des Unterrichts in einem Fach (fachüberschreitend) bis hin zur völligen Aufgabe von Fächergrenzen beispielsweise im Rahmen eines Projekttages (fächeraussetzend) (Huber 1995, S. 167 f.). Nachfolgend wird eine Variante eines fächerübergreifenden Unterrichts vorgestellt, der ein Lehr- und Lernarrangement bezeichnet, »in dem die Gegenstände und Methoden von wenigstens zwei Schulfächern gleichzeitig zur Bearbeitung einer unterrichtlichen Fragestellung bzw. eines Themas herangezogen werden« (Stübiger 2009, S. 313).

Wie erfolgreich fächerübergreifende Unterrichtsformen sein können, konnte beispielsweise in einer Studie in Deutschland gezeigt werden. Lernende berichten von einer gesteigerten Motivation und positiven Effekten in Bezug auf die Verstehens-tiefe von Lerninhalten; Lehrende beschreiben einen Zugewinn an überfachlichen Kompetenzen und eine Verbesserung der sozialen Aspekte im Unterricht (ebd., S. 316). Auch das österreichische Bildungsministerium sieht im fächerübergreifenden Unterricht große Potentiale, wie im Grundsatzlerlass zur »Ganzheitlich-kreativen Lernkultur in den Schulen« 2009 zum Ausdruck gebracht wurde:

Angesichts zunehmender Fragmentierung von Wahrnehmungen, Erfahrungen, Fähigkeiten und Ausdrucksmöglichkeiten als Folge einer hochgradig arbeitsteiligen Organisation unserer Gesellschaft ist es zum Erkennen von größeren Zusammenhängen und für nachhaltigen Wissenserwerb wichtig, fächerübergreifend wirksame Bildungsprozesse zu ermöglichen, zu planen, partizipativ zu gestalten und zu realisieren. (BMUKK 2009)

Auch im Lehrplan der Allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) wird gefordert »fächerübergreifende und fächerverbindende Aspekte zu berücksichtigen«. Vorgesehen ist eine »Bündelung von allgemeinen und fachspezifischen Zielen unter einem speziellen Blickwinkel«, wodurch es »den Schülerinnen und Schülern eher ermöglicht wird, sich Wissen in größeren Zusammenhängen [...] selbstständig anzueignen«, womit handlungsorientierte, offene Lernformen eingefordert werden (BMBWF 2019).

## 2. Stationenlernen als Methode

Um die im Lehrplan genannten Ziele zu erreichen, bietet sich u. a. ein Stationenbetrieb an. Stationenlernen (auch Planarbeit oder Werkstattlernen genannt)

- ist in allen Fächern (auch fächerübergreifend) gut einsetzbar,
- ist in allen Phasen des Unterrichts – sowohl bei der Neuerarbeitung eines Stoffgebietes als auch bei der Festigung oder Wiederholung – anwendbar,
- ist besonders für jene Inhalte geeignet, die in keiner vorgegebenen Reihenfolge zu bearbeiten sind,<sup>1</sup>

---

1 Im Bereich des Geschichtsunterrichts wären das beispielsweise Themen, die alltags-, kultur- oder mentalitätsgeschichtliche Aspekte behandeln. Auch Querschnitte (z. B. Geschichte der Schrift) erweisen sich als tauglich (Mathis 2007, S. 96).

- ermöglicht Individualisierung, vielfältige Lernwege und unterschiedliches Lern-tempo,
- ist schülerzentriert und fordert die aktive Selbsttätigkeit der Lernenden,
- fordert ein großes Maß an Eigenverantwortung, Selbstorganisation und Zeit-management von den Schülerinnen und Schülern,
- motiviert die Schülerinnen und Schüler durch die Methodenvielfalt bei den einzelnen Stationen und
- stärkt die soziale Interaktion zwischen den Schülerinnen und Schülern.

Der Aufbau eines Stationenbetriebs kann sehr unterschiedlich sein. Möglich sind Pflicht-, Wahl- und Wahlpflichtaufgaben. Je nach Thema kann die Reihenfolge der Stationen von der Lehrkraft definiert werden oder die Lernenden können diese selbst wählen. Wesentlich ist es, einen Abgabetermin festzulegen; wie viele Stationen die Lernenden in der Schule und wie viel sie außerhalb der Unterrichtszeit erledigen möchten, kann (zumindest teilweise) freigestellt werden. Die einzelnen Stationen sollten aber nicht zu umfangreich sein, damit die Lernenden durch die Bearbeitung der einzelnen Stationen einen Lernfortschritt feststellen können. Die einzelnen Stationen sollten in der Regel voneinander unabhängig bearbeitbar sein, die Abfolge dieser sollte jedoch zu einem Gesamtbild beitragen. Die Aktivität der Lehrkräfte verändert sich damit gegenüber klassischen Unterrichtsformen: Sie sind im Unterricht selbst deutlich weniger präsent und nehmen eine stärker beratende, unterstützende Funktion ein. Die Vorbereitung der Materialien und auch das Feedback zu den Produkten der Klasse nimmt viel Zeit auf einmal in Anspruch; durch Teamarbeit lässt sich der Aufwand jedoch reduzieren (Gautschi 2013).

### 3. Unterrichtsbeispiel

In der Folge wird ein an die aktuellen Lehrpläne (Stand August 2019)<sup>2</sup> angepasster fächerübergreifender Stationenbetrieb vorgestellt, der bereits mehrfach im Deutsch- und Geschichtsunterricht der neunten Schulstufe an Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) eingesetzt wurde. Das Thema »Schrift« ist für eine intensivere Auseinandersetzung im Geschichts- und im Deutschunterricht absolut lohnenswert, da neben der inhaltlichen Wissenserweiterung zahlreiche weitere Kompetenzen in beiden Fächern gefördert werden können. Ziele waren möglichst große Methodenvielfalt und die Gestaltung abwechslungsreicher Stationen, um bei den Lernenden Interesse zu wecken (Lohse 1993).

Je nach Schwerpunktsetzung und zeitlichen Ressourcen, die für den fächerübergreifenden Stationenbetrieb zur Verfügung stehen, können die Stationen in Pflicht- bzw. Wahlstationen eingeteilt werden. Außerdem sollten im Arbeitsplan die Arbeitsform (z. B. Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit) definiert und die für die

---

2 Die Lehrpläne für die Fächer Deutsch und Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung wurden zuletzt durch BGBl. II 219/2016 verändert.

jeweilige Station benötigten Materialien angegeben werden. Für das hier vorgestellte Projekt wurden 12 bis 16 Stunden (3 bis 4 Wochen)<sup>3</sup> veranschlagt, wobei Teile auch außerhalb der Unterrichtszeit bearbeitet werden können.

Zur Abdeckung einiger im Lehrplan genannter Lernziele können verschiedene Stationen angeboten werden, die von antiken Schriftarten bis zu aktuellen Formen des Umgangs mit Schrift reichen. Begonnen werden sollte mit wichtigen Fakten zur Schrift als kultureller Praktik. In der Folge könnte ein kurzer Überblick zur Geschichte der Schrift gegeben werden. Beispielsweise könnten sich die Lernenden mit der Keilschrift, den Hieroglyphen, dem griechischen Alphabet, der karolingischen Minuskel, der arabischen Schrift, den chinesischen Schriftzeichen, dem Kyrillischen, der Fraktur- und Kurrentschrift, dem Braille'schen Punktealphabet, Geheimschriften, Piktogrammen, Analphabetismus sowie mit aktuellen Diskussionen um die Bedeutung der Handschrift im 21. Jahrhundert auseinandersetzen. Mit passenden Arbeitsaufträgen können die verschiedenen, in beiden Fächern geforderten Kompetenzen abgedeckt werden. Die Lernenden könnten das Thema mithilfe von Zusammenfassungen von Sachtexten, Internetrecherchen, dem Hinterfragen von geschichtskulturellen Produkten, Schulbuchanalysen, einem Online-Kurs zur Kurrentschrift, Medienanalysen, Verfassen von Leserbriefen, Vorbereitung und Durchführung einer Podiumsdiskussion erarbeiten. Daneben können aber auch zahlreiche kreative Aufgabenstellungen angeboten werden, wie zum Beispiel das Stempeln von Namen in Hieroglyphen. Ein konkreter Vorschlag für Stationen befindet sich im Downloadbereich (siehe <http://ide.aau.at>).

In der Folge werden nun zwei Sequenzen des Stationenbetriebs näher beschrieben. Die erste Sequenz (Tab. 1) behandelt die Entwicklung der Schrift zur Zeit des Mittelalters und der Frühen Neuzeit und umfasst die Stationen Schriftgeschichte I und II. Die zweite genauer ausgeführte Sequenz (Tab. 2) stellt den gemeinsamen Abschluss des Stationenbetriebs dar, nämlich die Vorbereitung und Durchführung einer Podiumsdiskussion zum Thema »Ende der Handschrift?«. Eine weitere Sequenz »Griechische Antike« mit den Stationen »Das griechische Alphabet I-III« und Stationen zu Homer kann über die Website heruntergeladen werden.

#### 4. Fazit

Ein fächerübergreifender Stationenbetrieb, wie der oben beschriebene zur Geschichte der Schrift, braucht von Seiten der Lehrkraft im Vorfeld zweifelsohne viel Vorbereitung. Während der Durchführung ist jedoch kaum mehr weiterer Input nötig – die Lehrkraft kann als Coach agieren. Für die Lernenden wird jedenfalls eine Lernsituation geschaffen, in der in relativ kurzer Zeit lustbetont viele Fertigkeiten trainiert werden können. Zur Steigerung der Motivation wurden auch Stationen vorgeschlagen, die keine vom Lehrplan vorgegebenen Kompetenzen fördern.

---

3 In der neunten Schulstufe sind drei Wochenstunden in Deutsch und eine Wochenstunde in Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung vorgesehen.

Tab. 1:

Station	Arbeitsform	Arbeitssauftrag	Pflicht/Wahl	Kontrolle
<i>Schriftgeschichte I:</i> Von der karolingischen Minuskel zur lateinischen Schrift	☺	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Beschreibe die vorliegenden Schriftproben von karolingischer Minuskel, gotischer bzw. lateinischer Schrift mit jeweils einem Satz.</li> <li>- Vergleiche sie miteinander und arbeite zumindest drei Unterschiede heraus. Trage diese am Arbeitsblatt ein.</li> <li>- Wähle einen Schrifttyp aus und recherchiere zwei interessante Fakten darüber.</li> </ul>	P	SK

**Lehr- und Lernziel**

Die Schülerinnen und Schüler lernen drei wichtige Schriftarten aus der Zeit des Mittelalters bzw. der Frühen Neuzeit kennen, beschreiben und vergleichen diese.

Station	Arbeitsform	Arbeitssauftrag	Pflicht/Wahl	Kontrolle
<i>Schriftgeschichte II:</i> Veränderungen der Schrift durch den Buchdruck	☺☺ ☺/ ☺☺ ☺☺	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nehmt in Kleingruppen (3-4 Personen) Stellung zur Frage, inwiefern der Buchdruck die (Hand-)Schrift beeinflusst hat.</li> <li>- Formuliert eine These dazu.</li> </ul>	P	PK

**Lehr- und Lernziel**

Die Schülerinnen und Schüler sollen sich Gedanken über den Einfluss des Buchdrucks auf die Schrift allgemein bzw. auf die Handschrift im Speziellen machen und Veränderungen benennen können.

Dennoch kann etwas gelernt werden, wenn beispielsweise in der Station »Keilschrift II« Text in Keilschrift in Knetmasse gedrückt wird. Die Lernenden erwerben auf diesem Wege ein tiefgehendes Verständnis für eine alte Kultur, was eine wichtige Grundlage für die Weiterentwicklung von historischen Kompetenzen darstellt.

Die meisten der vorgeschlagenen Stationen dienen jedoch der Kompetenzförderung im Sinne der in den AHS-Lehrplänen für die Fächer Deutsch sowie Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung festgelegten Kompetenzen.<sup>4</sup> Im Fach Deutsch (BMBWF 2019) sollen die Lernenden unter anderem dazu »befähigt werden, Informationen alleine oder in Teamarbeit zu finden, aufzunehmen, zu verarbeiten und zu vermitteln« und »schriftlich und mündlich sowie in Form medialer Präsentation Texte zu produzieren, die den sprachlichen Standards und den situativen Anforderungen entsprechen«. Dies erfolgt an allen Stationen, an denen mit Informationsblättern gearbeitet wird; im Sinne der Textkompetenz werden dabei u. a. »wichtige und unwichtige Informationen« unterschieden und diese werden »mit dem eige-

4 Mit geringfügigen Anpassungen wäre der Stationenbetrieb auch in den BHS einsetzbar.

Tab. 2:

Station	Arbeitsform	Arbeitssauftrag	Pflicht/Wahl	Kontrolle
<p><i>Ende der Handschrift?</i> - Medienrecherche</p>	<p>☺☺ ☺☺/ ☺☺☺ ☺☺</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recherchiert in Kleingruppen (4–5 Personen) im Internet zumindest zwei Beiträge zum Thema »Ende der Handschrift«.</li> <li>- Fasst die wichtigsten Inhalte der Beiträge zusammen.</li> <li>- Arbeitet die in den gewählten Beiträgen genannten Argumente für und gegen ein Ende der Handschrift heraus.</li> <li>- Nehmt in der Kleingruppe Stellung zu den genannten Argumenten.</li> <li>- Formuliert zum Abschluss gemeinsam einige Stichworte für die folgende Diskussion.</li> </ul>	P	PK

**Lehr- und Lernziel**

Die Schülerinnen und Schüler haben sich nun im Offenen Lernen ausführlich mit ganz unterschiedlichen Aspekten des Themas »Schrift« befasst. Zum Abschluss des Projekts sollen sie sich Gedanken dazu machen, welche Rolle Schrift bzw. Handschrift im Speziellen in der Zukunft spielen wird bzw. ob es zum Ende der Handschrift kommen wird. Dazu soll zunächst in Kleingruppen eine Internetrecherche zum Thema durchgeführt werden. Die gesammelten Beiträge sollen gelesen und analysiert werden. Am Ende der Gruppenarbeit, für die ungefähr eine Schulstunde veranschlagt werden sollte, sollte jede Gruppe stichwortartig ausreichend Pro- und Contra-Argumente formuliert haben, dass in der Folge eine interessante Podiumsdiskussion geführt werden kann.

Station	Arbeitsform	Arbeitssauftrag	Pflicht/Wahl	Kontrolle
<p><i>Ende der Handschrift?</i> - Podiumsdiskussion</p>	<p>☺☺☺ ☺☺☺</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Per Los werden Querschnittsgruppen (je eine Person aus jeder Kleingruppe der vorhergehenden Station) gebildet.</li> <li>- Führt nun mithilfe eurer vorbereiteten Redebeiträge eine Podiumsdiskussion.</li> </ul>	P	LK

**Lehr- und Lernziel**

Nachdem bereits in der vorangegangenen Stunde die Diskussionsbeiträge in Gruppen erarbeitet wurden, kann nun die Podiumsdiskussion mit Vertreterinnen bzw. Vertretern jeder Gruppe durchgeführt werden. Vor der Diskussion sollten unbedingt die Diskussionsregeln vereinbart werden (z. B. Kommunikationsregeln, Publikum darf sich beteiligen). Je nach Diskussionsbereitschaft der entsendeten Personen ist mit einer Dauer von ca. 15 bis 25 Minuten zu rechnen. Nach der Diskussion sollte eine kurze Feedbackrunde für alle Schülerinnen und Schüler zu dieser Methode bzw. Aufgabenstellung erfolgen.

nen Wissens- und Erfahrungssystem« verknüpft. Im Zuge von Internetrecherchen werden »lineare und nichtlineare Texte in unterschiedlichen Medien« gesucht und auch die Mediennutzungskompetenz gefördert, indem verschiedenen Medienformaten Informationen entnommen und die »Fertigkeiten des Informationslesens

in den digitalen Medien« angewandt werden. Auch das Hörverständnis wird gefördert, indem die Lernenden u. a. »an verschiedenen Kommunikationssituationen teilnehmen« und »Präsentationsformen kennenlernen und anwenden« (BMBWF 2019). Letztlich werden auch Teilbereiche der Schriftlichen Kompetenz gefördert und an der Station »Geschichte der Schrift« wird zum Beispiel die für die Reifeprüfung relevante Textsorte Zusammenfassung eingesetzt (Textsortenkatalog, BMBWF 2018).

Im Zuge des Stationenbetriebs werden außerdem Kompetenzen gefördert, die im Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung vorgesehen sind. Bei der Station »Entzifferung der Hieroglyphen« hinterfragen die Lernenden beispielsweise ein geschichtskulturelles Produkt, womit dieses im Sinne der Historischen Methodenkompetenz »als Ort des historischen Erzählens« erkannt wird. Bei der Station »Analphabetismus I« beschäftigen sich die Lernenden mit einem Begriff und seinen politischen Dimensionen, womit politische Sachkompetenz gefördert wird (vgl. BMBWF 2019). Bei der abschließenden Podiumsdiskussion können die Lernenden schließlich Kompetenzen von beiden Fächern weiterentwickeln und – wie vom Lehrplan gefordert – größere Zusammenhänge erkennen.

## Literatur

- BMBWF (2018): *Textsortenkatalog zur SRDP in der Unterrichtssprache (Deutsch, Kroatisch, Slowenisch, Ungarisch)*. Online: <https://www.srdp.at/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=1278&token=99dc6d1ca2692c102205ca354c4537aca1af8a44> [Zugriff: 27.8.2019].
- BMBWF (2019): *Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 14. November 1984 über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen*, zuletzt geändert durch BGBl. II 107/2019.
- BMUKK (2009): *Grundsatzertlass »Ganzheitlich-kreative Lernkultur in den Schulen«*, GZ BMUKK-10.077/0004-I/4/2009.
- GAUTSCHI, PETER (2013): Lernen an Stationen. In: Mayer, Ulrich; Pandel, Hans-Jürgen; Schneider, Gerhard (Hg.): *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 515–531.
- HUBER, LUDWIG (1995): Individualität zulassen und Kommunikation stiften: Vorschläge und Fragen zur Reform der gymnasialen Oberstufe. In: *Die Deutsche Schule*, H. 2, S. 161–182.
- HUBER, LUDWIG; EFFE-STUMPF, GERTRUD (1994): Der fächerübergreifende Unterricht am Oberstufenkolleg. Versuch einer historischen Einordnung. In: Krause-Isermann, Ursula; Kupsch, Joachim; Schumacher, Michael (Hg.): *Perspektivenwechsel. Beiträge zum fächerübergreifenden Unterricht für junge Erwachsene*. Bielefeld: Oberstufen-Kolleg NRW, S. 63–86.
- LABUDDE, PETER (2009): Fachunterricht und fächerübergreifender Unterricht: Grundlagen. In: Arndt, Karl-Heinz; Sandfuchs, Uwe; Wiechmann, Jürgen (Hg.): *Handbuch Unterricht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 331–336.
- LOHSE, BERND (1993): *Geschichtsinteresse von Jugendlichen*. Hamburg: Kovač.
- MATHIS, CHRISTIAN (2007): Stationenlernen. In: Günther-Arndt, Hilke (Hg.): *Geschichtsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen, S. 95–98.
- STÜBIG, FRAUKE (2009): Fächerübergreifender Unterricht. In: Blömeke, Sigrid; Bohl, Thorsten; Haag, Ludwig; Lang-Wojtasik, Gregor; Sacher, Werner (Hg.): *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 313–317.

Helen Bito, Julia Bito

# Buchstabenpartituren

Das Gesicht der Wörter: Visuelle Poesie.

Unterrichtsbeispiele für einen produktionsorientierten  
Lyrikunterricht in der Sekundarstufe II

KONKRETE POESIE – das sind texte zum meditieren, zum spielen  
und mitspielen. sie helfen das gesicht der wörter wieder zu entdecken,  
im trivialen das komplexe, im komplexen das triviale  
(Gomringer 2018, S. 8.)

**K**reatives Schreiben und Lyrik sind zwei Bereiche des schulischen Deutschunterrichts, die oft (vor allem) aus Zeitgründen vernachlässigt werden. Der kreative Zugang zu Lyrik steht im Zentrum dieses Plädoyers für einen produktionsorientierten Literaturunterricht. Der vorliegende Artikel stellt eine Unterrichtssequenz zum produktiven Umgang mit Visueller Lyrik für die Sekundarstufe II vor. Die Aufgabenstellungen zur Gedichtproduktion sind für einen mehrstündigen Workshop konzipiert, können jedoch auch einzeln im Unterricht umgesetzt werden. Einwortgedichte, Buchstabenbilder und Figurengedichte sollen das Verständnis für literarische Texte fördern und die Freude am eigenen kreativen Prozess wecken: *Sprache und Schrift dienen der Spielerei, es darf und soll experimentiert werden!*

## 1. Konkrete Poesie – Visuelle Lyrik

Konkrete Poesie ist eine literarische Strömung der experimentellen Literatur, die versucht, sprachliche Elemente von ihrem Sinn zu lösen. Eugen Gomringers *aufwurf vom vers zur constellation* (1954) gilt als das Gründungsmanifest der konkreten Dichtung. Die Wörter sind für ihn nicht nur Bedeutungsträger, sondern sie werden als visuelle und phonetische Gestaltungselemente eingesetzt. Die Sprache wird in

---

HELEN BITO siehe Seite 7.

JULIA BITO ist AHS-Lehrerin und unterrichtet Deutsch und Geschichte am BRG Traun in Oberösterreich. E-Mail: julia.bito@bildung.gv.at

ihre Elemente zerlegt, diese werden zu neuen Konstellationen (vgl. Gomringer 1997, S. 12–18). In intensiver, teilweise radikaler und zugleich reflektierter Weise wird die Sichtbarkeit der Schrift in den unterschiedlichen Formen visueller Poesie genutzt.

In der experimentellen Dichtung der Konkreten Poesie unterscheidet sich die akustische Dichtung von der Visuellen Poesie. Visuelle Lyrik ist prinzipiell ein Sammelbegriff für lyrische Dichtung, bei der die visuelle Präsentation eines Textes ein wesentliches Element der künstlerischen Konzeption darstellt. Im engeren Sinne wird Visuelle Lyrik mit der literarischen Strömung der Konkreten Poesie verbunden, die sich insbesondere im deutschsprachigen Raum ab den 1950er Jahren formierte. Visuelle Lyrik experimentiert mit dem Erscheinungsbild von Texten, wodurch der Text über seine äußere Form eine Aussage vermittelt oder tatsächlich zum Bild wird. Die Visuelle Poesie ist ein Grenzbereich zwischen Sprache und optischer Gestaltung. Zu den visuellen Formen zählt das Ideogramm, wenn Gebilde aus Buchstaben und Wörtern so kombiniert werden, dass die Bedeutung auch visuell ausgedrückt wird. In einem Piktogramm wird eine vorgezeichnete Figur mit Sprache aufgefüllt (Stangel 2011, S. 288).

Auch in den sogenannten »Figurengedichten« wird die sprachliche Botschaft durch die visuelle Gestaltung unterstützt. Solche Formen sind seit der Antike bekannt und erleben in der Barockdichtung eine Renaissance: Gedichte in Form von Sanduhren demonstrieren in der Barockzeit Vergänglichkeit. Durch die Formung des Textkörpers wird in optischer Hinsicht eine weitere Bedeutungsebene aufgebaut. Thematisch, inhaltlich und grafisch versinnbildlicht der Text ein wesentliches Thema des Barockzeitalters. Nach der Barockzeit wurden Figurengedichte wiederum wenig umgesetzt. Erst im 20. Jahrhundert wurden sie durch die Konkrete Poesie wiederentdeckt. Die »Wiener Gruppe« zum Beispiel nahm barocke Anregungen und der traditionellen Dichtung des Alltags zu üben (Stangel 2011, S. 78).

Vertiefende fachliche Informationen zur Konkreten Poesie können in Gomringers Publikationen *konkrete poesie* (Gomringer 2018), *visuelle poesie* (Gomringer 1995) und *Theorie der Konkreten Poesie* (Gomringer 1997) nachgelesen werden. Wer sich in Sprachtheorie und Sprachphilosophisches dazu vertiefen möchte, sei auf die Dissertation *Sprachtheoretische Grundlagen der Konkreten Poesie* des österreichischen Schriftstellers Wolf Haas (1987) verwiesen. Grundlegende Informationen für Lehrpersonen sind auch in gängigen literaturgeschichtlichen Schulbüchern nachzulesen (siehe Literaturverzeichnis). Literaturgeschichtliche Lehrwerke, die für den österreichischen Schulunterricht approbiert sind, bieten zumeist kurze Abrisse zur Konkreten Poesie mit Beispielen, wobei die fachlichen Begriffe mitunter auch ungenau verwendet werden (z.B. Experimentelle Poesie = Konkrete Poesie = Visuelle Lyrik). Figurengedichte werden in den Lehrwerken häufig bei der Barocklyrik erwähnt, dazu sind meistens Vergleiche mit modernen Gedichten angeführt und illustriert. Bisweilen finden sich auch kreative Aufgabstellungen zur Visuellen Lyrik (vgl. Stuibler 2012). Publikationen zur kreativen Beschäftigung mit Lyrik im Deutschunterricht bieten vereinzelt auch Anregungen zu

visuellen Gedichten und zu Visualisierungen von Gedichten. In diesem Zusammenhang als sehr empfehlenswert hervorzuheben ist *Das literarische Sprachlabor. Workshop-Konzepte für den Deutsch-Unterricht* (Krist/Brooks/Vallaster 2009).

## **2. Kreativer Zugang zu visuellen Gedichten – produktionsorientierter Literaturunterricht**

Kreatives Schreiben und Lyrik sind zwei Bereiche des schulischen Deutschunterrichts, die oft (vor allem) aus Zeitgründen vernachlässigt werden. Durch die Beschäftigung mit Visueller Lyrik soll prinzipiell das Interesse an Gedichten geweckt werden, durch den kreativen Schreibprozess die Freude am Gestalten von experimentellen Gedichten geschürt und verstärkt werden.

Allmählich erlangt die literarische Produktionskompetenz mehr Beachtung in der literaturdidaktischen Diskussion und Forschung. Mittlerweile kann sie in ein erweitertes Konzept literarischen Lernens eingegliedert werden. Typisch für einen handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht sind textproduktive Verfahren. Sie fördern in besonderem Maße die Vorstellungsbildung und tragen zu einer lebendigen Auseinandersetzung mit literarischen Texten bei (Spinner 2017, S. 222). Wer selbst ein Gedicht verfasst, nutzt Verfahren der Literatur und bildet durch eigenständige Produktion literaturbezogene Fähigkeiten aus. Eigenes Schreiben soll das Verständnis für literarische Texte fördern und wird so zum Bestandteil des Texterschließungsprozesses. Kreatives Schreiben fördert die Schreibbereitschaft und Schreibfähigkeit, die kommunikative Kompetenz, ästhetische Kompetenz und Sprachbewusstsein. Laut Spinner müsse neben dem Erschließen und Verstehen von Texten auch das »Sich-vergnügliche-Aneignen« von literarischen Ausdrucksformen Beachtung finden (Spinner 2013, S. 11).

Im Zentrum des Verständnisses von literarischer Kompetenz nach Gerhard Haas steht der emotionale und kreative Zugang zu literarischen Texten. Seine Überlegungen zur literarischen Kompetenz münden in ein Plädoyer zum handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht, der einen von Imaginationen und Emotionen geprägten Zugang zu Texten schafft. Die jungen Menschen müssen zunächst in die poetische und fiktionale Welt neugierig eintreten (Haas 1997, S. 36).

Die Möglichkeiten textproduktiver Verfahren sind prinzipiell vielfältig. In den nachfolgenden Beispielen wird zum einen vor allem die Methode des analogen Schreibens eingesetzt, zum anderen methodisch zum Weiterschreiben von Gedichtanfängen angeregt.

Beim analogen Schreiben wird besonders auf eine intuitiv-imitative Herangehensweise Wert gelegt, da vorwiegend ohne vorherige Textbesprechung durch die Lehrperson der Auftrag an die Schülerinnen und Schüler gegeben wird, in der Art des vorgelegten Gedichtes selbst ein Gedicht zu produzieren und zu gestalten.

### **3. Unterrichtssequenz – produktive Aufgaben zur Visuellen Lyrik**

#### **3.1 Unterrichtsidee und Konzept**

Ganz im Sinne von Eugen Gomringers Vorgabe und Vorstellung wurden für diesen Beitrag Unterrichtsideen zur Visuellen Lyrik, die zum »Spielen und Mitspielen anregen« und die Freude am eigenen kreativen Prozess erwecken sollen, entworfen. Diese Aufgabenstellungen zur Gedichtproduktion fordern und fördern Originalität und Improvisationstalent, kreatives Potenzial soll spielerisch erweckt werden.

Der angebotene didaktische Aufbau der Arbeitsaufträge ist idealerweise für einen halbtägigen Unterricht konzipiert (ca. fünf Unterrichtsstunden, »Workshop zur Visuellen Lyrik«). Es können auch nur einzelne Aufgabenstellungen (z. B. in Doppelstunden) in den Unterricht integriert werden. Der Aufbau der Arbeitsaufträge orientiert sich am Schreibprozess der Schülerinnen und Schüler. Die Reihenfolge kann jedoch verändert werden, die Beispiele können umgestellt und mit eigenen Ideen ergänzt werden. Das Konzept soll den individuellen Bedürfnissen einer Gruppe angepasst werden.

Grundsätzlich sei dabei immer an die »heiter-verpflichtende Denkweise« erinnert, die Gomringer einfordert (Gomringer 2018, S. 11) und die er als wesentliches Unterscheidungsmerkmal von der Konkreten Poesie gegenüber der Experimentellen Poesie anführt: Sprache und Schrift dienen der Spielerei, es darf und soll experimentiert werden!

#### **3.2 Aufbau**

Der Unterrichtseinstieg soll zunächst allgemein zum Thema Lyrik hinführen. Nach der Aufwärmphase und den ersten Versuchen, selbst ein visuelles Gedicht zu gestalten, folgen unterschiedliche kreative Aufgaben, die so aufgebaut sind, dass sie von den leichter umsetzbaren Beispielen zu den anspruchsvolleren führen. Es wurde bei der Auswahl der Arbeitsaufträge darauf geachtet, dass die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler bei der Themenauswahl miteinbezogen wird und dass auch kreativ ungeübtere Schülerinnen und Schüler Erfolgserlebnisse haben, die in den Resultaten sichtbar werden. Die Umsetzung der Arbeitsaufträge kann alleine, in Partnerarbeit oder auch in der Gruppe stattfinden. Eine Besprechung und Präsentation der Ergebnisse soll auf freiwilliger Basis erfolgen. Als Abschluss ist geplant, dass die Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit der Lehrperson überlegen, wie die eigenen Gedichte präsentiert und verbreitet werden können.

#### **3.3 Unterrichtseinstieg – visuelle Hinführung zum Thema Lyrik**

Ein wichtiges didaktisches Kriterium für den gewählten Einstieg ist die Anregung, Vorkenntnisse und Vorerfahrungen zu aktivieren, an das Vorverständnis der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen und dabei einen ersten Orientierungsrahmen zu vermitteln. Schon beim Einstieg in die Thematik soll das Visuelle einbezogen

werden, daher kann der Einstieg passenderweise als stummer Dialog gestaltet sein: Die Lehrperson schreibt LYRIK als Schlüsselbegriff auf eine Tafel und die Schülerinnen und Schüler dürfen ihre Assoziationen ergänzen. Eine modernere Variante sind Word-Clouds, sie bieten eine ansprechende thematische Visualisierung. Es gibt verschiedenste Dienste, die es ermöglichen, solche »Wort-Wolken« gratis zu erstellen. Die Webseiten der gängigsten Anbieter finden sich problemlos im Internet.

### 3.4 Aufwärmphase – Einführung in das Thema »Visuelle Lyrik«

Die Lehrperson legt nun im nächsten Unterrichtsschritt den Schülerinnen und Schülern zwei bekannte und typische Gedichte (Abb. 1 und 2) der Visuellen Lyrik vor und die Schülerinnen und Schüler sollen in eigenen Worten ausdrücken, was das Besondere dieser speziellen Art der Lyrik ist. Die gewählten Beispiele sollen über das Kommende informieren, Interesse am neuen Thema wecken, vor allem neugierig machen.



Abb. 1:  
Reinhard Döhl 1965;  
in Gomringer 2018, S. 6

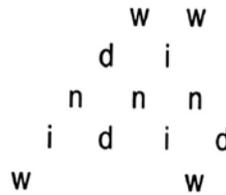


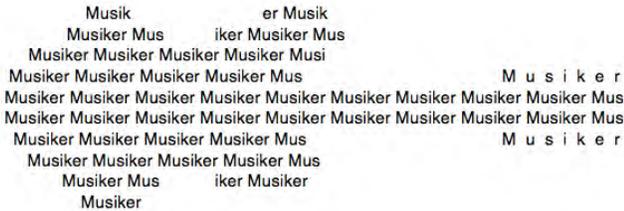
Abb. 2:  
Gomringer 2018, S. 93

*Apfel* von Reinhard Döhl (1965) ist eines der bekanntesten visuellen Gedichte. Hier erkennt man sofort, dass das Gedicht in Form eines Apfels mit der wiederholten Aneinanderreihung des Wortes Apfel gestaltet ist. Der Autor vermittelt visuell und mit sprachlichen Mitteln dieselbe Bedeutung. Sieht man genauer hin, bemerkt man den »Wurm«, der sich in der fünften Reihe von unten versteckt. Nach den eigenen »Definitionen«, die die Schülerinnen und Schüler erarbeitet haben, ergänzt die Lehrperson mit einigen grundlegenden Informationen zur Konkreten Poesie und Visuellen Lyrik und führt so zur produktiven Phase hin.

### 3.5 Erste Versuche – Liebe und Traumberuf

Als erster Versuch soll nun zu einem der folgenden Begriffe ein ähnliches visuelles Gedicht (wie in der Aufwärmphase) komponiert werden. Die vorgegebenen Begriffe sind: Liebe, Herzschmerz, Liebeskummer, Trauer. Verschiedene Sprachen

können in die Gestaltung miteinbezogen werden. Als Alternative zu den angebotenen Begriffen kann auch »Traumberuf« (oder »Lieblingsstadt«) als Vorgabe verwendet werden. Das folgende Beispiel (Abb. 3) kann, muss jedoch nicht vorgegeben werden.



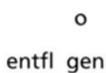
**Abb. 3:**  
Traumberuf – Konkrete Poesie (Blog): Musiker (15. Nov. 2011)  
(<http://blogs.ubc.ca/germ200section004term1winter2011/> - Zugriff: 2.2.2020)

Nach der Präsentation der ersten eigenen Ergebnisse geht es im nächsten Schritt darum, nun mit einzelnen Wörtern eigene Einwortgedichte zu schreiben.

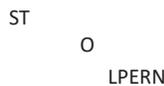
### 3.6 Einwortgedichte – Spielerische Visualisierung einzelner Wörter

Wörter stellen sich selbst dar, die visuelle Dimension wird literarisches Mittel. Nach dem Vorbild des Beispiels *entflogen* (von Christian Lippuner, Abb. 4) sollen einzelne Wörter wie zum Beispiel verloren, stolpern, stürzen, verschwinden, erhöhen, stottern, schwafeln oder niesen visualisiert werden. Eigene Beispiele sind bei diesem Arbeitsauftrag willkommen (Abb. 5, 6).

Die Bedeutung des Wortes wird graphisch präsentiert und durch diese Visualisierung spielerisch erforscht und entdeckt. Die verschiedenen Beispiele können auf einem Plakat als Collage gesammelt werden und als »Gesamtkunstwerk« präsentiert werden.



**Abb. 4:**  
Christian Lippuner (<https://christianlippuner.ch/literatur/> [Zugriff: 2.2.2020])



**Abb. 5:**  
eigenes Beispiel



**Abb. 6:**  
eigenes Beispiel

### 3.7 Buchstabenbilder

Als Anregung und Inspiration für die nächste Aufgabe dienen folgende bekannte Beispiele von Eugen Gomringer (Abb. 7) und Timm Ulrichs (Abb. 10). Im Visuellen

soll dabei die experimentelle graphische Anordnung der Wörter und Buchstaben neue Konstellationen eröffnen. Nachdem kurz die Besonderheiten dieser visuellen Gedichte besprochen wurden, werden folgende Begriffe angeboten, die von den Schülerinnen und Schülern verwendet werden können: lauter – leiser, fliegen, reden, gleichmäßig, Stille, Ordnung, Brücke, Einsamkeit.

Unerwähnt soll dabei zunächst bleiben, dass es zu den Vorgaben »lauter – leise« (Abb. 8) und »fliegen« (Abb. 9) schon veröffentlichte Gedichte gibt. Diese Beispiele können im Anschluss mit den eigenen »Buchstabenbildern« verglichen werden.

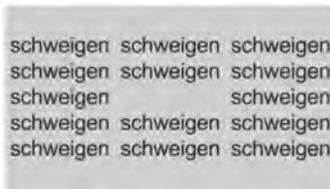


Abb. 7:  
Eugen Gomringer 2018, S. 90

lauter lauter lauter lauter lauter lauter lauter leise leute

Abb. 8:  
Ernst Jandl; zit. nach Stuibler 2012, S. 338



Abb. 9:  
Ernst Jandl 1985, S. 391

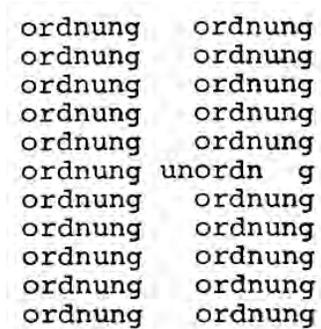


Abb. 10:  
Timm Ulrichs; zit. nach Stuibler 2012, S. 338

### 3.8 Computertexte – Zeichen unserer Zeit

Der nächste Arbeitsauftrag ist am Computer zu bearbeiten. Zwei Gedichtanfänge (die ersten beiden Zeilen) von *kein fehler im system* (1969) von Eugen Gomringer (Abb. 11 und 12) werden vorgestellt, eine Variante kann ausgewählt und ergänzt werden. Die beiden Gedichte gehören zu einer Gedichtserie, die aus ironischen Gedichten besteht, die alle mit den Wörtern »kein fehler im system« spielen.

**kein system im fehler**

kein fehler im system  
 kein fehler imt system  
 kein fehler itm system  
 kein fehler tmi system  
 kein fehler tim system  
 kein fehler mti system  
 kein fehler mit system

kein system im fehler  
 kein system mir fehle  
 keiner fehl im system  
 keim in systemfehler  
 sein kystem im fehler  
 ein fehkler im system  
 seine kehl im fyrsten  
 ein symfehler im sekt  
 kein symmet is fehler  
 sey festh kleinr mime

Abb. 11 und 12: Eugen Gomringer 2018, S. 95, 96

Eine weitere Möglichkeit wäre, den Anfang des Gedichtes *Zeichen unserer Zeit* von Anatol Knotek (Abb. 13) am PC fortzuführen. Nach der freiwilligen Präsentation der eigenen Texte kann die Lehrperson mit der Schreibgruppe diese Beispiele mit den vollständigen Originalversionen vergleichen. Bei diesen Gedichten können Sonderzeichen und Emoticons verwendet werden, der Phantasie sind keine Grenzen gesetzt.

**ZEICHEN UNSERER ZEIT**

Z3|cH3N vN53r3r Z3|t  
 z€|@}|{€N |}|V\$€@€@ z€|t  
 23|[#3| μ|}|53я3я 23|+  
 2E|<|E? [|]75E1+E1² 2E!|'|  
 "v\_&|<H&|t v|}|\$&?&? "v\_&|7

Abb. 13:

Anatol Knotek ([http://www.anatol.cc/konkrete\\_poesie.html#](http://www.anatol.cc/konkrete_poesie.html#).  
 Xj1ZB2hKhpg; Zugriff: 2.2.2020)

**3.9 Figurengedicht – die Sanduhr**

Das Figurengedicht aus der Barockzeit in der Gestalt einer Sanduhr *Die Zeit vergehet* von Theodor Kornfeld (1685) (Abb. 14 und 15) soll den Schülerinnen und Schülern als Vorlage für ein modernes Parallelgedicht dienen. Das Bild der Sanduhr verweist anschaulich auf die zeitliche Begrenztheit bzw. Vergänglichkeit menschlicher Existenz, also auf ein Leben in (ständiger) Erwartung des Todes. Der Textkörper soll beim Parallelgedicht beibehalten werden, auch die Botschaft – die von der Lehrperson vor dem Schreibprozess erläutert werden kann – soll gleich bleiben, allerdings modernisiert werden und zur heutigen Zeit passen. Sollten sich Probleme beim Verfassen des Textes ergeben, weil zum Beispiel eigene Ideen fehlen, könnte als zusätzliche Hilfestellung das *Liedchen* von Joachim Ringelnatz (1935, S. 107; Abb. 18) zur Verfügung gestellt werden. Die ersten Zeilen dürfen übernommen werden und in ähnlicher Weise weitere Zeilen ergänzt werden, die dann in die Gestalt einer Sanduhr (oder eventuell auch in Kreuzform) übertragen werden. Nach der Präsentation der eigenen Ergebnisse können diese der Variante von Mira Lobe und Gerri Zotter *Die Sanduhr* (Abb. 16) gegenübergestellt werden. Zusätzlich kann in diesem Zusammenhang auch das Gedicht von Ernst Jandl mit dem Titel *Die Zeit vergeht* (Abb. 17) erwähnt und auch besprochen werden.



Die Zeit vergehet Und halb  
entsteht Der Rechnungstag  
Von aller Sach; Sey  
fromm Und kom.  
Der Sand versin-  
ket Uns damit  
winket Wir  
sollen  
fort  
  
Zum  
an-  
dern Orth!  
Gott uns leite  
und bereite! Miss  
alle Stunde wohl  
und richte deine Sachen;  
Das du in letzter Stund  
kanst gute Rechnung machen!

Abb. 14 und 15:  
Theodor Kornfeld 1685; zit. nach Mittermayer/Popp 2006, S. 69



Abb. 16:  
Mira Lobe/Gerri Zotter; zit. nach  
Mittermayer/Popp 2006, S. 69

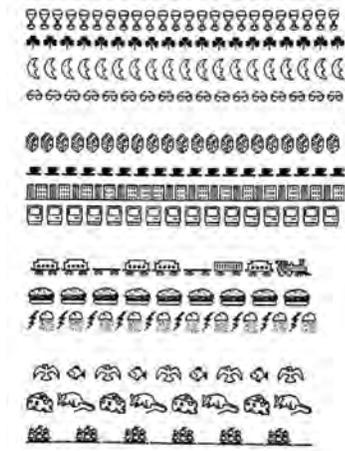
lustig  
lulustigtig  
lululustigtigtig  
lulululustigtigtigtig  
lululululustigtigtigtigtig  
lulululululustigtigtigtigtigtig  
lululululululustigtigtigtigtigtigtig  
lulululululululustigtigtigtigtigtigtigtig

Abb. 17:  
Ernst Jandl, zit. nach Gomringer 2018, S. 128

**Liedchen – Joachim Ringelnatz**

Die Zeit vergeht,  
 Das Gras verwelkt,  
 Die Milch entsteht,  
 Die Kuhmagd melkt.  
 Die Milch verdirbt.  
 Die Wahrheit schweigt.  
 Die Kuhmagd stirbt.  
 Ein Geiger geigt.

**Abb. 18:**  
 Joachim Ringelnatz 1935, S. 107



**Abb. 19:**  
 Karl Riha; zit. nach Gomringer 1995, S. 110

**3.10 Zu guter Letzt – ein Liebesgedicht**

Durch Ergänzen, Weglassen und/oder Umstellen von Wörtern und Buchstaben und mit Einbeziehung des Wissens zur Visuellen Lyrik wird zum Abschluss ein Liebesgedicht verfasst. Alles, was zur Visuellen Poesie erfahren und vermittelt wurde, soll nun mit einbezogen werden. Figurative und sprachliche Elemente sollen sich nach eigenem Kompositionsprinzip zu einer Einheit zusammensetzen.

Wer dennoch auch zum Abschluss lieber eine Anleitung möchte, sei auf folgendes Beispiel verwiesen: Dichter der Visuellen Poesie machen sich gerne Formensprache und Aussagekraft von Piktogrammen zu eigen, wie zum Beispiel Karl Riha in seiner Computergrafik *Königssonett* (Abb. 19). In 14 Reihen, die den Zeilen eines Sonettes entsprechen, wird veranschaulicht, was ein Leben ausmachen kann. Jede Reihe wird von einem Zeichen gebildet: Eine Reihe Gläser, eine Reihe Kaffeetassen, eine Reihe Computerbildschirme, usw. Dieses »Königssonett« könnte als Vorbild und Anregung genommen werden, um in ähnlicher Weise ein »Liebessonett« zu konstruieren.

**4. Verbreitung: Gedichte zum Pflücken**

Zum Abschluss soll mit den Schülerinnen und Schülern noch besprochen werden, wie die eigenen Gedichte verbreitet werden können. Sie könnten zum Beispiel als Lyrikflugblatt gesammelt oder in Form von Zettelbotschaften als »Gedichte zum Pflücken« unter den Mitschülerinnen und Mitschülern weitergegeben werden. Eine Auswahl kann als Lesezeichen oder Postkarten vervielfältigt werden und als

Geschenk dienen. Bestimmte Tage – wie der Tag der Lyrik – eignen sich besonders für eine dieser angedachten Aktionen: Gedichte werden an Wänden, Spinden oder Wäscheleinen befestigt. Im gesamten Schulgebäude und vor allem in der Bibliothek können sie von Interessierten gepflückt, behalten oder auch weitergeschenkt werden.

## Literatur

- ADLER, JEREMY; ERNST, ULRICH (1987): *Text als Figur. Visuelle Poesie von der Antike bis zur Moderne*. Weinheim: Herzog August Bibliothek.
- DENKER, KLAUS PETER (2002): *Poetische Sprachspiele: Vom Mittelalter bis zur Gegenwart*. Stuttgart: Reclam.
- FRITZSCHE, JOACHIM (2010): *Schreibwerkstatt. Geschichten und Gedichte: Schreibaufgaben, -übungen, -spiele*. Stuttgart: Klett.
- GOMRINGER, EUGEN (1995): *visuelle poesie: anthologie*. Stuttgart: Reclam.
- DERS. (1997): *Theorie der Konkreten Poesie. Texte und Manifeste 1954–1997*. Gesamtwerk Band II. Wien: Edition Splitter.
- DERS. (2018): *konkrete poesie: deutschsprachige autoren*. Stuttgart: Reclam.
- HAAS, GERHARD (1997): *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht: Theorie und Praxis eines »anderen Literaturunterrichtes« für die Primar- und Sekundarstufe*. Stuttgart: Klett.
- HAAS, WOLFGANG (1987): *Sprachtheoretische Grundlagen der Konkreten Poesie*. Dissertation, Universität Salzburg.
- JANDL ERNST (1985): *Gesammelte Werke*. Erster Band. Gedichte 1. Darmstadt-Neuwied: Luchterhand.
- KAMMLER, CLEMENS (Hg., 2006): *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe*. Stuttgart: Klett.
- KÄMPER-VAN DEN BOOGAART, MICHAEL; SPINNER, KASPAR H. (Hg., 2017): *Lese- und Literaturunterricht. Teil 2: Kompetenzen und Unterrichtsziele. Methoden und Unterrichtsmaterialien*. Gegenwärtiger Stand der empirischen Forschung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 11/2).
- KRIST, STEFAN; BROOKS, PATRICIA; VALLASTER, GÜNTER (Hg., 2009): *Das literarische Sprachlabor. Workshop-Konzepte für den Deutsch-Unterricht*. Wien: Praesens.
- KUHNE, BERND; BOEHNCKE, HEINER (1993): *Anstiftung zur Poesie*. Bremen: Manholt.
- MITTERMAYER, MANFRED; POPP, FRITZ (2006): *Literatur entdecken. Texte, Themen, Anregungen*. Wien: Braumüller.
- RAINER, GERALD; KERN, NORBERT; RAINER, EVA (2009): *Stichwort Literatur NEU. Geschichte der deutschsprachigen Literatur*. Linz: Veritas.
- RINGELNATZ, JOACHIM (1935): *103 Gedichte*. Berlin: Ernst Rowohlt.
- SCHWEIGER, HANNES; NAGY, HAJNALKA (Hg., 2013): *Wir Jandln! Didaktische und wissenschaftliche Wege zu Ernst Jandl*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 18).
- SPINNER, KASPAR H. (2001): *Kreativer Deutschunterricht: Identität – Imagination – Kognition*. Stuttgart: Klett.
- DERS. (2013): Ästhetische Bildung und Literaturunterricht. In: Rieckmann, Carola; Ganh, Jessica (Hg.): *Poesie verstehen – Literatur unterrichten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 17–34.
- DERS. (2017): Methoden des Literaturunterrichts. In: Kämper-van den Boogaart, Michael; Spinner, Kaspar H. (Hg.): *Lese- und Literaturunterricht*. Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 11/2), S. 190–242.
- STANGEL, JOHANN (2011): *Literaturräume*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- STEINBACH, DIETRICH (1981): *Experimentelle und Konkrete Poesie – mit Materialien*. Stuttgart: Klett.
- STUIBER, BRIGITTE (2012): *Spurensuche. Ein Literaturbuch*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.

Mara Rader

# Schrift und Schriftlichkeit

## Bibliographische Hinweise

Die folgenden bibliographischen Hinweise behandeln Schrift und Schriftlichkeit aus sprachwissenschaftlicher und sprachdidaktischer Sicht. Aufgrund der Vielfalt des Themas kann nur eine Auswahl an Literatur angegeben werden, die vorrangig aktuelle Publikationen umfasst. Der erste Abschnitt stellt Grundlagenwerke vor und ist in zwei Teilbereiche gegliedert. Zunächst werden zentrale Publikationen der Sprachwissenschaft und Schriftlinguistik angeführt, die sowohl funktionale als auch bedeutungstragende Eigenschaften der Schrift beleuchten. Der zweite Teilbereich setzt einen kulturwissenschaftlichen Schwerpunkt und beleuchtet ästhetische, historische und philosophische Aspekte. Schwerpunkte des zweiten Kapitels sind Schrift- und Schriftspracherwerb, Handschrift und Schreiben mit digitalen Endgeräten. Abschnitt drei beinhaltet methodisch und didaktisch relevante Publikationen in den Bereichen Schrift- und Schriftspracherwerb, digitales Schreiben, Schreibförderung, Schreibaufgaben, Schreiben in Zweit- und Fremdsprache, Schreibprozesse, Schreibstrategien und Perspektiven der Schreibforschung und einige ausgewählte Unterrichtsmaterialien, insbesondere für Primarstufe und Sekundarstufe I. Ausgewählte deutschdidaktische Zeitschriften mit weiterführenden Fachartikeln und Unterrichtsmaterialien stehen im Fokus des vierten Abschnitts. Abschließend werden Schreib-/Lernportale und Unterrichtstools in ausgewählten online-Quellen sowie Medienbeiträge vorgestellt.

## 1. Grundlagen: Einführung und Überblick

### 1.1 Schrift und Schriftlichkeit: linguistisch und schriftlinguistisch

- Androutsopoulos, Jannis (2018): Digitale Interpunktion: Stilistische Ressourcen und sozio-linguistischer Wandel in der informellen digitalen Schriftlichkeit von Jugendlichen. In: Ziegler, Arne (Hg.): Jugendsprachen: Aktuelle Perspektiven internationaler Forschung/ Current Perspectives of International Research. Berlin-Boston: de Gruyter, S. 721–748.
- Back, Otto (2006): Buchstäblich geschrieben. Aufsätze über Schrifttheorie, Orthographie und Transkription. Wien: Praesens.
- Bredel, Ursula; Hinney, Gabriele; Müller, Astrid (Hg., 2010): Schriftsystem und Schriffterwerb. Linguistisch – Didaktisch – Empirisch. Berlin-New York: de Gruyter (= Germanistische Linguistik, Bd. 289).
- Breitholz, Martina; Hausendorf, Heiko; Kato, Hiloko; Kesselheim, Wolfgang (Hg., 2017): Textkommunikation. Ein textlinguistischer Neuanfang zur Theorie und Empirie der Kommunikation mit und durch Schrift. Berlin-New York: de Gruyter (= Reihe Germanistische Linguistik, Bd. 308).
- Bubenhofer, Noah (2009): Sprachgebrauchsmuster. Korpuslinguistik als Methode der Diskurs- und Kulturanalyse. Berlin-New York: de Gruyter (= Sprache und Wissen, Bd. 4).
- Cancik-Kirschbaum, Eva; Krämer, Sybille; Totzke, Rainer (Hg., 2012): Schriftbildlichkeit. Wahrnehmbarkeit, Materialität und Operativität von Notationen. Berlin: Akademie Verlag.
- Coulmas, Florian (1989): The Writing Systems of the World. Oxford-New York: Blackwell.
- Dahmen, Silvia; Weth, Constanze (2018): Phonetik, Phonologie und Schrift. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Deppermann, Arnulf; Reineke, Silke (Hg., 2018): Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext. Germanistische Sprachwissenschaft um 2020. Berlin-New York: de Gruyter.
- Dürscheid, Christa (2016): Einführung in die Schriftlinguistik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Fischer, Klaus (2019): Einführung in die Psychomotorik. 4., überarb. u. erw. Aufl. München: Ernst Reinhardt.
- Geisenhanslüke, Achim; Mein, Georg (2015): Grenzümrisse der Schrift. Bielefeld: transcript (= Literalität und Liminalität, Bd. 2).
- Glück, Helmut (1987): Schrift und Schriftlichkeit. Eine sprach- und kulturwissenschaftliche Studie. Stuttgart: Metzler.
- Hartmann, Stefan (2018): Deutsche Sprachgeschichte. Grundzüge und Methoden. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Hartmut, Günther (2016): Schriftliche Sprache. Strukturen geschriebener Wörter und ihre Verarbeitung beim Lesen. Berlin-New York: de Gruyter (= Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft, Bd. 40).
- Hartmut, Günther; Ludwig, Otto (2008): Schrift und Schriftlichkeit/Writing and its use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung/An interdisciplinary Handbook of International Research. 2 Bände. Berlin-New York: de Gruyter.
- Onea, Gaspar; Victor, Edgar (2008): Sprache und Schrift aus handlungstheoretischer Perspektive. Berlin-New York: de Gruyter (= Studia Linguistica Germanica, Bd. 81).
- Riehl, Claudia Maria; Yilmaz Woerfel, Seda; Barberio, Teresa; Tasiopoulou, Eleni (2018): Mehrschriftlichkeit: Zur Wechselwirkung von Sprachkompetenzen in Erst- und Zweitsprache und außersprachlichen Faktoren. In: Brehmer, Bernhard; Mehlhorn, Grit (Hg.): Potenziale von Herkunftssprachen. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren. Tübingen: Stauffenburg, S. 93–116.
- Wende, Waltraud (Hg., 2002): Über den Umgang mit der Schrift. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Woerfel, Seda Yilmaz; Riehl, Claudia Maria (2016): Mehrschriftlichkeit: Wechselseitige Einflüsse von Textkompetenz, Sprachbewusstheit und außersprachlichen Faktoren. In: Rosenberg Peter; Schroeder Christoph (Hg.): Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit. Berlin: de Gruyter, S. 305–336.

## 1.2 Schrift und Schriftlichkeit: ästhetisch, historisch, philosophisch

Birk, Elisabeth; Schneider, Jan G. (Hg., 2009): Philosophie der Schrift. Tübingen: Niemeyer (= Germanistische Linguistik, Bd. 285).

Bollwage, Max (2010): Buchstabengeschichte(n). Wie das Alphabet entstand und warum unsere Buchstaben so aussehen. Graz: Akademische Druck- und Verlagsanstalt.

Büttner, Urs; Gotterbarm, Mario; Schneeweiss, Frederik; Seidel, Stefanie; Seiffarth, Marc (Hg., 2015): Diesseits des Virtuellen. Handschrift im 20. und 21. Jahrhundert. Paderborn: Wilhelm Fink (= Zur Genealogie des Schreibens, Bd. 18).

Ehler, Christine; Schaefer, Ursula (Hg., 1998): Verschriftung und Verschriftlichung. Aspekte des Medienwechsels in verschiedenen Kulturen und Epochen. Tübingen: Narr.

Goody, Jack; Watt, Ian; Gough, Kathleen (1986): Entstehung und Folgen der Schriftkultur. Frankfurt/M.: Suhrkamp (= Suhrkamp taschenbuch wissenschaft, Bd. 600).

Grube, Gernot; Kogge, Werner; Krämer, Sybille (Hg., 2005): Schrift. Kulturtechnik zwischen Auge, Hand und Maschine. München: Fink.

Haarmann, Harald (2017): Geschichte der Schrift. München: Beck (= Beck'sche Reihe).

Illich, Ivan (2014): Im Weinberg des Textes. Als das Schriftbild der Moderne entstand. Aus dem Französischen von Ylva Eriksson-Kuchenbuch. München: Beck (= Beck'sche Reihe).

Krämer, Sybille (2003): »Schriftbildlichkeit« oder: Über eine (fast) vergessene Dimension der Schrift. In: Krämer, Sybille; Bredekamp, Horst (Hg.): Bild – Schrift – Zahl. München: Fink, S. 157–176.

Noack, Christina (2010): Von Wortjägern und Buchstabensammlern: Geschichte(n) des homo scribens. In: Neef, Martin; Noack, Christina (Hg.): Sprachgeschichten. Eine Braunschweiger Vorlesung. Bielefeld: Verlag für Regionalgeschichte, S. 73–88.

Salomon, Corinna (2011): Schriftgeschichte und Schrifttypologie. In: Anders lesen lernen. Lesen und schreiben lernen mit Deutsch als Zweitsprache. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= schulheft, H. 143), S. 9–18.

Stein, Peter (Hg., 2006): Schriftkultur. Eine Geschichte des Schreibens und Lesens. Darmstadt: Primus.

Van der Ley, Jules (2010): Kleine Kulturgeschichte der Handschrift. In: Grundschule Aktuell, H. 110, S. 31–35.

Willberg, Hans Peter (2018): Wegweiser Schrift. Was passt – was wirkt – was stört? 5., erg. und überarb. Aufl. Mainz: Hermann Schmidt.

Wehde, Susanne (2000): Typographische Kultur. Eine zeichentheoretische und kulturgeschichtliche Studie zur Typographie und ihrer Entwicklung. Berlin-New York: de Gruyter.

Zanetti, Sandro (Hg., 2015): Schreiben als Kulturtechnik. Grundlagentexte. Frankfurt/M.: Suhrkamp (= suhrkamp taschenbuch wissenschaft, Bd. 2037).

## 2. Schrift- und Schriftspracherwerb mit der Hand und am PC

Accardo, Agostino P.; Genna, Mariangela; Borean, Michaela (2013): Development, maturation and learning influence on handwriting kinematics. In: Human Movement Science, H. 32, S. 136–146.

Barkow, Ingrid (Hg., 2013): Schreiben vor der Schrift. Frühe Literalität und Kritzeln. Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Böhm, Manuela; Gätje, Olaf; Schorch, Günther (2014): Geschichte der Didaktik des Handschreibens. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST), H. 85, S. 83–110.

- Bredel, Ursula; Fuhrhop, Nanna; Noack, Christine (2017): *Wie Kinder lesen und schreiben lernen*. 2., überarb. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Brommer, Sarah; Dürscheid, Christa; Wagner, Franc (2010): *Wie Jugendliche schreiben. Schreibkompetenz und neue Medien*. Berlin-New York: de Gruyter.
- Brügelmann, Hans (2015): Von der Druckschrift zur persönlichen Handschrift. Aus der Forschung: kurzer Überblick über die aktuelle Diskussion und den Stand der Forschung. In: *Grundschule aktuell*, H. 130, S. 31–33.
- Brügelmann, Hans (2016): Soll die Schreibschrift abgeschafft werden? In: *Didaktik Deutsch*, H. 40, S. 3–8.
- Bulut, Necle (2019): *Handschrift in der digitalisierten Welt*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Online: [https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/Faktencheck\\_Handschrift\\_in\\_der\\_digitalisierten\\_Welt.pdf](https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/Faktencheck_Handschrift_in_der_digitalisierten_Welt.pdf) [Zugriff: 12.1.2019].
- Dehn, Mechthild (1994): *Schlüsselszenen zum Schrifterwerb*. Weinheim-Basel: Beltz Juventa.
- Fay, Johanna; Schmidt, Hanna M. (2018): Lesen- und Schreibenlernen in der Fremde – Eine Übersicht nationaler und internationaler Vorgehensweisen. In: *leseforum.ch*, H. 2, S. 1–20. Online: [https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/629/2018\\_2\\_de\\_schmidt\\_fay.pdf](https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/629/2018_2_de_schmidt_fay.pdf) [Zugriff: 11.1.2020].
- Grieffhaber, Wilhelm; Kalkavan, Zeynep (Hg., 2012): *Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Hasert, Jürgen (1998): *Schreiben mit der Hand. Schreibmotorische Prozesse bei 8–10-jährigen Grundschulern*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Helms, Stefanie; Rautenberg, Iris (Hg., 2017): *Der Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen. Empirische Befunde – didaktische Konsequenzen – Förderperspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hurschler Lichtsteiner, Sibylle; Saxer Geiger, Andrea; Wicki, Werner (2010): *Schreibmotorische Leistungen im Primarschulalter in Abhängigkeit vom unterrichteten Schrifttyp*. Luzern: Hochschule Luzern. Online: [https://zenodo.org/record/30787/files/2010\\_fb24\\_hurschler-saxer-wicki.pdf?download=1](https://zenodo.org/record/30787/files/2010_fb24_hurschler-saxer-wicki.pdf?download=1) [Zugriff: 11.1.2020].
- Jakobs, Eva-Maria; Lehnen, Katrin; Schindler, Kirsten (Hg., 2010): *Schreiben und Medien. Schule, Hochschule, Beruf*. Frankfurt/M.: Peter Lang (= *Textproduktion und Medium*, Bd. 10).
- Marquardt, Christian; Diaz Meyer, Mariana; Schneider, Manuela; Hilgemann, René (2016): *Learning handwriting at school – A teachers' survey on actual problems and future options*. In: *Trends in Neuroscience and Education*, H. 5, S. 82–89.
- Mueller, Pam A.; Oppenheimer, Daniel M. (2014): *The pen is mightier than the keyboard: Advantages of longhand over laptop note taking*. In: *Psychological Science*, H. 25/3, S. 1159–1168.
- Philipp, Maik (Hg., 2017): *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben*. Weinheim-Basel: Beltz Juventa.
- Röber, Christa; Olfert, Helena (Hg., 2015): *Schriftsprach- und Orthographieerwerb. Erstlesen, Ersts Schreiben*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= *Deutschunterricht in Theorie und Praxis*, Bd. 2).
- Sauerborn, Hanna (2015): *Zur Bedeutung der Early Literacy für den Schriftspracherwerb*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= *Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht*, Bd. 14).
- Schründer-Lenzen, Agi (<sup>4</sup>2013): *Schriftspracherwerb*. Wiesbaden: Springer.
- Steinig, Wolfgang (2014): *Schriftsprachenwandel in Texten von Grundschulern*. In: *Frederking, Volker; Huneke, Hans-Werner; Krommer, Axel; Meier, Christel (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts*. Bd. 3, *Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren S. 486–501.
- Weingarten, Rüdiger (2014): *Schreiben mit der Hand und Schreiben mit dem Computer. Chirographie, Typographie und Diktat*. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)*, H. 85, S. 133–149.

Wiesner, Esther (2016): MyPad multimodal. Literalitäts- und Schriftspracherwerb mit digitalen Medien. In: Knopf, Julia; Abraham, Ulf (Hg.): Deutsch Digital. Bd. 2, Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 16–13.

### 3. Schrift und Schriftlichkeit im Unterricht

- Baurmann, Jürgen; Kammler, Clemens; Müller, Astrid (Hg., <sup>2</sup>2019): Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- Brügelmann, Hans; Brinkmann, Erika (2016): Die Schrift erfinden. Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht im Schreiben und Lesen. Lengwil: Libelle.
- Colombo-Scheffold, Simona; Fenn, Peter; Jeuk, Stefan; Schäfer, Joachim (Hg., 2010): Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder – Sprachen im Klassenzimmer. 2., korrigiert und erweitert. Aufl. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Dehn, Mechthild (<sup>4</sup>2016): Kinder & Lesen und Schreiben. Was Erwachsene wissen sollten. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- Dehn, Mechthild; Hüttis-Graff, Petra (<sup>3</sup>2013): Zeit für die Schrift – Lesen und Schreiben im Anfangsunterricht. Berlin: Cornelsen.
- Funke, Reinold (2014): Erstunterricht nach der Methode Lesen durch Schreiben und Ergebnisse schriftsprachlichen Lernens – Eine metaanalytische Bestandsaufnahme. In: Didaktik Deutsch, H. 36, S. 64–85.
- Füssenich, Iris; Löffler, Cordula (2009): Materialheft Schriftspracherwerb. 2., überarbeitete Aufl. München-Basel: Reinhardt.
- Girgensohn, Katrin; Sennewald, Nadja (2016): Schreiben lehren, Schreiben lernen. Eine Einführung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Graf, Günter (Hg., 2014): Theorie und Praxis des kompetenzorientierten Deutschunterrichts. Am Beispiel von Sprach-, Schreib- und literarischer Kompetenz. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Grieffhaber, Wilhelm; Roll, Heike; Schmörlzer-Eibinger, Sabine; Schramm, Karen (Hg., 2018): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch. Berlin-New York: de Gruyter (= DaZ-Handbücher, Bd. 1).
- Hartmut, Günther (2010): Beiträge zur Didaktik der Schriftlichkeit. Duisburg: Gilles & Francke (= KöBeS, Bd. 6). Online: [http://sprachdidaktik.phil-fak.uni-koeln.de/sites/koebes/user\\_upload/koebes\\_06\\_2010.pdf](http://sprachdidaktik.phil-fak.uni-koeln.de/sites/koebes/user_upload/koebes_06_2010.pdf) [Zugriff: 20.2.2020].
- Hochstadt, Christiane; Krafft, Andreas; Olsen, Ralph (2015): Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis. 2., überarbeitete und verbundene Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Hofmann, Bernhard; Valtin, Renate (Hg., 2007): Förderdiagnostik beim Schriftspracherwerb. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Huneke, Hans-Werner (2013): Schriffterwerb und Rechtschreibunterricht. In: Huneke, Hans-Werner; Frederking, Volker (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 1: Sprach- und Mediendidaktik. 2., neu bearbeitete und erweiterte Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 308–326.
- Jeuk, Stefan; Schäfer, Joachim (2019): Schriftsprache erwerben. Didaktik für die Grundschule. 5., aktualisierte Neuauflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Knopf, Julia (2016): Schreiblern-Apps. Kriterien und Herausforderungen. In: Knopf, Julia; Abraham, Ulf (Hg.): Deutsch Digital. Bd. 2, Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 24–29.
- Lindauer, Thomas; Manz, Karin (2016): Der (Schön-)Schreibunterricht zwischen Technikerwerb und Arbeitshaltung – zur Genese eines neuen Schulfachs. In: [leseforum.ch](http://www.leseforum.ch), H. 2, S. 1–15. Online: [https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2016\\_2\\_Lindauer\\_Manz.pdf](https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2016_2_Lindauer_Manz.pdf) [Zugriff: 11.1.2020].

- Marquardt, Christian (2016): Diagnose schreibmotorischer Kompetenzen durch digitale Medien. In: Knopf, Julia; Abraham, Ulf (Hg.): *Deutsch Digital*. Bd. 2: Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 9–15.
- Marquardt, Christian; Söhl, Karl (2014): *Schreibforscher-Box*. Eine neue, wissenschaftlich gestützt Schreiblernmethode. Heroldsberg: Stabilo.
- Mayer, Werner (2013): Wie lernen Kinder trotzdem lesen? In: *Anders lesen lernen. leben = lesen? Alphabetisierung und Basisbildung in der mehrsprachigen Gesellschaft (= schulheft 149)*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag, S. 33–53.
- Moths, Sophia (2014): Der silbenbasierte Zugang zur Schriftsprache. Eine Chance für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt »Lernen«. In: *Frederking, Volker; Huneke, Hans-Werner; Krommer, Axel; Meier, Christel (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts*. Bd. 3: Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik. Berlin: Erich Schmidt, S. 463–487.
- Philipp, Maik (2018): *Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung*. 6., erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Pott, Gottfried (2018): *Schön schreiben können. Der erfolgreiche Grundkurs mit Gottfried Pott*. Mainz: Hermann Schmidt.
- Pröscholdt, Marie V. (2017): *Effekte von Förderprogrammen des Schriftspracherwerbs und eines vorschulischen Sprachförderprogramms auf den späteren Schriftspracherwerb bei Kindern mit Migrationshintergrund*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač (= *Schriften zur pädagogischen Psychologie*, Bd. 66).
- Rathmann, Claudia (2017): »So möchte ich auch schreiben können«. Fremde Schriften entdecken. In: *Grundschule Deutsch 56*, S. 26–28.
- Riehl, Claudia Maria; Ymaz Woerfel, Seda; Barberio Teresa; Tasiopoulou Eleni (Hg., in Vorb.): »*Mehrschriftlichkeit. Die Rolle des Schriftspracherwerbs bei bilingualen Schülerinnen und Schülern*«. LMU Open Access.
- Ritter, Michael; Ritter, Alexandra (Hg., 2012): *Schreibkompetenz und Schriftkultur. Ein Lese- und Arbeitsbuch*. Frankfurt/M.: Grundschulverband e.V.
- Röber, Christa (2009): *Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen. Grundlagen der Silbenanalytischen Methode. Ein Arbeitsbuch mit Übungsaufgaben*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schenk, Christa (2019): *Lesen und Schreiben lernen und lehren. Eine Didaktik des Schriftspracherwerbs*. 11., überarb. Neuaufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schneider, Hansjakob; Wiesner, Esther (2014): *Schulisch initiiertes Schreiben und Lesen auf der Internetplattform myMoment*. In: *leseforum.ch*, H. 2, S. 1–20. Online: [https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/516/2014\\_2\\_Wiesner\\_Schneider.pdf](https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/516/2014_2_Wiesner_Schneider.pdf) [Zugriff: 12.1.2020].
- Siekmann, Katja; Corvacho del Toro, Irene; Hoffmann-Erz, Ruth (Hg., 2017): *Schriftsprachliche Kompetenzen in Theorie und Praxis. Festschrift für Günther Thomé*. Tübingen: Stauffenburg.
- Speck-Hamdan, Angelika; Falmann, Peter; Heß, Stefan; Odersky, Eva; Rüb, Angelika (2016): *Zur Bedeutung der graphomotorischen Prozesse beim Schreiben(lernen)*. In: *Liebers, Katrin; Landwehr, Brunhild; Reinhold, Simone; Riegler, Susanne; Schmidt, Romina (Hg.): Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung*. Wiesbaden: Springer, S. 183–198.
- Weinhold, Swantje (2009): *Effekte fachdidaktischer Ansätze auf den Schriftspracherwerb*. In: *Didaktik Deutsch*, H. 26, S. 52–75.
- Wüstefeld, Kathrin; Hoffacker, Anna (2018): *Vom Schwung zur Schrift. Erste Schritte zur Alphabetisierung von DAZ-Lernern*. Mühlheim: Verlag an der Ruhr.

#### 4. Schrift und Schriftlichkeit in deutschdidaktischen Zeitschriften

Der Deutschunterricht, Nr. 3/1988: Theorie des Schreibens.

Deutsch differenziert, H. 2/2018: Schrift von Anfang an – Aufgaben für Schreibanfänger.

Deutschunterricht, H. 2/2019: Briefe, Mails & more.

Didaktik Deutsch, H. 39/2015 [Themenschwerpunkt: Hand- / Computerschreiben].  
Didaktik Deutsch, H. 42/2017 [Themenschwerpunkt: Schreiben].  
Grundschule, H. 2/2015: Handschreiben – ein Auslaufmodell?  
Grundschule, H. 6/2018: Schreiben lehren – Wie Kinder Schriftsprache erwerben.  
Grundschule Deutsch, Nr. 7/2005: Schön schreiben. Handschrift entwickeln.  
Grundschule Deutsch, Nr. 28/2010: Das Schreiben unterstützen.  
Grundschule Deutsch, Nr. 56/2017: Schrift entdecken und gestalten.  
Grundschulunterricht Deutsch, H. 1/2009: Schriftspracherwerb.  
Grundschulunterricht Deutsch, H. 1/2019: Schreiben mit der Hand.  
ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 1/2007: Kultur des Schreibens.  
ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 1/2013: Literale Praxis.  
ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 3/2013: Identitäten.  
ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 4/2016: New Literacies.  
ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 2/2018: Textmuster und Textsorten.  
ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 3/2018: Die Sichtbarkeit (in) der Literatur  
Pädagogik, H. 10/2016: Schreiben.  
Praxis Deutsch, H. 221/2010: Schriftstrukturen entdecken.  
Praxis Deutschunterricht, H. 5/2019: Digitales Schreiben.  
Schulheft, H. 149/2013: leben = lesen? Alphabetisierung und Basisbildung in der mehrsprachigen Gesellschaft.

##### 5. Ausgewählte online-Quellen sowie ausgewählte Medienbeiträge [Zugriff: 20.2.2020]

ALPHAwiki. Online: <http://wiki.naht.at/>  
Andresen, Ute (2011): Schreiben lernt man mit der Hand. In: Berliner TYPE Jahrbuch, S. 12–16.  
Online: <https://handschriftlich.files.wordpress.com/2012/04/andresenschreiben-lernt-man-mit-der-hand.pdf>  
Alpen-Adria-Universität Klagenfurt (Hg., 2008): Enzyklopädie des europäischen Ostens (EEO):  
<https://eoo.aau.at>.  
Beinert, Wolfgang (Hg., 2018): Typolexikon. Das Lexikon der Typografie. Online: <https://www.typolexikon.de/>.  
Landesinstitut für Pädagogik und Medien (o. J.): iDerBlog ii. Saarbrücken. Online: <https://www.iderblog.eu>.  
Müller, Hans-Georg (o. J.): Orthografietrainer. Das Rechtschreiblernportal. Berlin. Online: <https://www.orthografietrainer.net/index.php>.  
Pädagogische Hochschule Fachhochschule Nordwestschweiz (o. J.): youtype. Windisch. Online: <https://www.youtype.ch>.  
Reber, Karin; Steidl, Martin (2018): Anlautschriften & Co. Schriften für den Computer. Weiden. Online: <https://www.paedalogis.com/index.php/anlautschriften>.  
Reber, Karin; Steidl, Martin (2016): Computerprogramm zabulo. Individuelle Lernmaterialien. Weiden. Online: <https://www.paedalogis.com/index.php/zabulo>.  
Reber, Karin; Steidl, Martin (2011): Computerprogramm paLABra. Schriftsprache mit System. Weiden. Online: <https://www.paedalogis.com/index.php/palabra>.  
Senn, Fabienne (2009): myMoment. Windisch. Online: <https://www.mymoment.ch>.  
Università di Udine (o.D.): wrilab2. Online Reading and Writing Laboratory. Udine. Online: <https://wriab2.eu/moodle/>.  
Wampfler, Philippe (2017): WhatsApp als Umgebung für szenisches Schreiben. Zürich. Online: <https://schulesocialmedia.com/2017/01/18/whatsapp-als-fuer-szenisches-schreiben/>.

Sonja Kuri

# Die Technik nutzen

## Das Schreiben fördern mit WRILAB2

Der folgende Beitrag gibt einen Überblick über die Lernplattform *WRILAB2* ([www.wrilib2.eu/moodle](http://www.wrilib2.eu/moodle)), die Raum für die Entwicklung des Schreibens für die Sprachen Deutsch, Italienisch, Slowenisch und Tschechisch als L2 bietet, aber sich auch zur Förderung der Schreibkompetenz in Deutsch als L1 oder Bildungssprache eignet. Für jede der Sprachen stellt *WRILAB2* zwölf didaktische Module für zwölf verschiedene Textsorten bzw. Textsortenbündel bereit, die für unterschiedliche Zielgruppen von Relevanz sind. Die Plattform eignet sich sowohl für den direkten Einsatz im Unterricht als auch für andere Lehr- und Lernarrangements.

---

### 1. Befund

Natürlich wird im Zuge des Erlernens einer Zweit- oder Fremdsprache viel geschrieben: abschreiben, aufschreiben, Lücken füllen, Sätze schriftlich umformulieren. Und zunehmend werden auch kurze Ganztexte geschrieben. Dabei bleiben die Textsorten und -formen jedoch auf die prüfungsrelevanten beschränkt und die Operationalisierung des Schreibprozesses bleibt weiterhin vage und intuitiv. Auch durch den Einzug des Computers in die didaktische Welt und die damit verbundenen

---

SONJA KURI ist assoziierte Professorin für Germanistische Linguistik an der Universität Udine. Ihre Forschungsinteressen gelten text- und diskurslinguistischen Fragestellungen, Transkulturalität sowie didaktischen Ansätzen und Diskursen zu Sprachenlehren und -lernen unter plurilingualen, multikulturellen und multimedialen Bedingungen und deren konkrete Umsetzung.

E-Mail: [sonja.kuri@uniud.it](mailto:sonja.kuri@uniud.it)

neuen Möglichkeiten hat sich lange Zeit daran nichts wesentlich verändert. Versuche der produktiven Nutzung des neuen Mediums bleiben meist lokal begrenzt, Lehrbuchverlage bieten zunehmend Online-Materialien an, doch das Verfassen von Texten und den Schreibprozess nehmen sie nicht umfassend in den Blick.

## 2. Initiative

Mit dem EU-Projekt *WRILAB2* wird für die Sprachen Deutsch, Italienisch, Slowenisch und Tschechisch als L2 ein Raum für die Entwicklung des Schreibens von für die Lebenswelt verschiedener Zielgruppen relevanten Textsorten Abhilfe geschaffen. Die Kurse für Deutsch eignen sich auch zur Förderung der Schreibkompetenz in Deutsch als L1 oder Bildungssprache (Doleschal 2018). Sowohl Schreibprozess als auch Schreibprodukt werden dabei gleichermaßen in den Blick genommen. *WRILAB2* basiert auf folgenden didaktischen Prinzipien (Bräuer 2016, S. 14; Doleschal/Kuri 2016; Kuri/Doleschal 2016; Kuri 2019):

- Die Materialien, Aufgaben und Übungen sind authentisch und situiert, sie sind prozessorientiert und miteinander verbunden.
- Die gewählten zwölf Textsorten sind textlinguistisch (nach Fandrych/Thurmair 2011, S. 17–22) umfassend beschrieben und werden durch Beispieltex te mit und ohne Kommentierungen ergänzt; diese Beschreibungen sind Anleitung für das Verfassen eines eigenen Textes, dienen als Referenz für das Feedback und für die Überarbeitungen sowie schließlich für die Beurteilung des fertigen Textes.
- Innerhalb jedes Moduls werden Räume und Materialien zur Entwicklung von spezifischen Kompetenzen zum Verfassen von eigenen Texten bereitgestellt, diese berücksichtigen individuelle Voraussetzungen, der Transfer der erworbenen Kompetenzen in neue Bereiche wird ermöglicht.
- Die Aktivitäten sind mit reflexiver Praxis verbunden.

Die zwölf Textsorten werden auf der Plattform in folgender Reihenfolge präsentiert:

- Modul 01: Bewerbungsschreiben
- Modul 02: Reise-/Exkursionsbericht
- Modul 03: Rezension
- Modul 04: Leserbrief
- Modul 05: Werbebroschüre/Werbebrief
- Modul 06: Beschwerde/Reklamation
- Modul 07: Motivationsschreiben
- Modul 08: Kommentar
- Modul 09: Essay/Erörterung
- Modul 10: Gutachten
- Modul 11: Exposé
- Modul 12: Inhaltsangabe/Zusammenfassung/Abstract

Diese konzeptionell schriftlichen Textsorten mit expositorischem und argumentativem Charakter spielen in unterschiedlichen Bereichen des Alltags- und Berufs-

lebens eine Rolle und haben individuellen und/oder institutionellen Gebrauchswert, sie repräsentieren ein weites Spektrum an Textfunktionen und zeigen auch mediale und modale Vielfalt.

Der Aufbau der zwölf Moodle-Kurse pro Sprache ist gleich, die Ausgestaltung der einzelnen Phasen ganz der jeweiligen Textsorte und deren Charakteristika in kommunikativer Funktion, Materialbeschaffenheit, inhaltlicher Ausgestaltung etc. verpflichtet. Ein Video führt jeweils durch das Modul, ein Plan schlägt vor, wie man mit dem Modul erfolgreich arbeiten kann. Dies sind Angebote, man kann aber an jedem Punkt in das Modul einsteigen und jene Aspekte rezipieren und bearbeiten, die man aufgrund der eigenen Bedürfnisse als wichtig erachtet; notwendig ist jedoch eine erste Orientierung, um die adäquaten Materialien für den eigenen Bedarf zu finden. Anregungen, wie die Module in verschiedenen Kontexten eingesetzt und für spezifische Bedürfnisse adaptiert werden können, findet man in Kuri/Doleschal (2016, S. 119–121) und Doleschal/Kuri (2019), technische Hilfestellungen gibt das *Technische Handbuch WRILAB2* von Michaela Gindl (2016) auf der Plattform.

Jedes Modul besteht aus:

- Einleitung
- Tool Pool
- Planungsphase
- Schreibphase
- Überarbeitungsphase
- Selbstevaluation.

Für die Arbeit mit und in dem Modul sind vier Schritte vorgesehen: sich einen Überblick verschaffen, sich mit der Textsorte und ihren Charakteristika auseinandersetzen und die Grundlagen erarbeiten, den eigenen Text planen, eine Rohversion erstellen, mehrere Überarbeitungsschleifen durchmachen, die Endversion redigieren und abschließend über den Arbeitsprozess und das Produkt reflektieren. Dabei sind auch »Rückkehrschleifen« zu früheren Phasen des Schreibprozesses eingebaut (Doleschal/Kuri 2019, S. 222). Die konsequente Trennung der einzelnen Phasen soll Bewusstsein dafür schaffen, dass kein Text in einem Guss heruntergeschrieben wird.

Unter *Einleitung* findet man die Textsortenbeschreibungen, unter *Tool Pool* gibt es neben den Beispieltexten ohne und mit Kommentierungen auch klassische Aufgaben- und Übungsformate, wie man sie in jedem Sprachlehr-/lern-Kontext antrifft, sie sind aber jeweils darauf ausgerichtet, schreib- und textsortenrelevante Aspekte zu bearbeiten, um so zum Verfassen der jeweiligen Textsorte hinzuführen. Die Schreiblernenden benötigen Begleitung, Feedback und Raum für die Auseinandersetzung.

Untrennbarer Bestandteil jedes Kurses ist daher eine fundierte und konsequente Feedbackkultur. Foren in jeder Phase sollen dazu animieren, sich mit anderen auszutauschen, sich Rückmeldung schon von Anfang an zu suchen. Der anfänglichen Skepsis gegenüber dem *peer review* sollte eine konsequente Einforderung ent-

gegengesetzt werden: Durch die Auseinandersetzung mit Texten anderer verändert sich auch der Blick auf den eigenen.

Evaluationsergebnisse zeigen, dass dieses Programm sich besonders für ein *Blended learning*-Format eignet (vgl. dazu Doleschal 2018). Alle Materialien stehen nach einfacher Registrierung frei und kostenlos zur Verfügung. Sie können online genutzt werden, die zwölf Module des deutschsprachigen Teils können auch als Download-Pakete auf die eigene Moodle-Plattform heruntergeladen und nach den eigenen Bedürfnissen adaptiert werden. Jede Aufgabe, jede Übung, jeder Text ist mit einem Lizenzsymbol (Abb. 1) versehen.

Dieses erlaubt die Nutzung, die Veränderung und auch die Weitergabe der veränderten Materialien. Voraussetzung dafür ist die Nennung der Urheberin/des Urhebers des Originals; jegliche kommerzielle Nutzung ist ausgeschlossen.



Abb. 1:  
Lizenzsymbol

## Literatur

- BRÄUER, GERD (2016): The Didactic Framework for WRILAB2. In: Perissutti, Anna-Maria; Kuri, Sonja; Doleschal, Ursula (Hg.): *WRILAB2. A didactical Approach to develop Text Competences in L2*. Wien: LIT, S. 13–21.
- DOLESCHAL, URSULA (2018): Planung, Überarbeitung, Feedback: Textsorten erarbeiten mit WRILAB2. In: *JoSch – Journal der Schreibberatung*, Jg. 9, H. 1, Nr. 15, S. 33–42.
- DOLESCHAL, URSULA; KURI, SONJA (2016): WRILAB2: On-line Reading and Writing Laboratory for Czech, German, Italian and Slovenian L2. Insights from Theory and Application. In: Perissutti, Anna-Maria; Kuri, Sonja; Doleschal, Ursula (Hg.): *WRILAB2. A didactical Approach to develop Text Competences in L2*. Wien: LIT, S. 23–35.
- DIES. (2019): Vom Langtext zum Abstract: Das Thesis Abstract mit WRILAB2. In: Wymann, Christian (Hg.): *Praxishandbuch Schreibdidaktik. Übungen zur Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen*. Opladen-Toronto: UTB Barbara Budrich, S. 222–225.
- FANDRYCH, CHRISTIAN; THURMAIR, MARIA (2011): *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*. Tübingen: Narr.
- KURI, SONJA (2019): *Die Rezension: Entwicklung – Bestimmung – Geltung*. Udine: Forum.
- KURI, SONJA; DOLESCHAL, URSULA (2016): Zwölf Module für die Entwicklung von Textkompetenz. Didaktische Anmerkungen für Unterrichtende. In: Perissutti, Anna-Maria; Kuri, Sonja; Doleschal, Ursula (Hg.): *WRILAB2. A didactical Approach to develop Text Competences in L2*. Wien: LIT, S. 102–125.
- POHL, THORSTEN; STEINHOFF, TORSTEN (Hg., 2010): *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke (= KöBeS, Bd. 7).

## Ein Pionier ist abgetreten. In memoriam Roland Fischer



Im November 2019 ist der Didaktiker und Pädagoge Roland Fischer im Alter von 74 Jahren verstorben. Er war kein Deutschdidaktiker, sein Gebiet war die Mathematik, und dennoch verdanken ihm die österreichische und insbesondere die Klagenfurter Deutschdidaktik sehr viel.

Fischer, der nach einem Lehramtsstudium Mathematik und Physik promovierte und sich bald habilitierte, wurde 1974, mit 29 Jahren, ordentlicher Universitätsprofessor »für Mathematik mit besonderer Berücksichtigung der Didaktik« an der damals neuen Reform-Universität Klagenfurt. Auf ihn gehen viele Innovationen und Anstöße zurück, die weit über sein Fachgebiet hinausreichen.

Ausgangspunkt seines ganzheitlichen Denkansatzes war sicher, dass er auch die Mathematik immer im gesellschaftlichen Kontext dachte und ihren Bildungswert reflektierte. Das klang dann mitunter so wie in einem Aufsatz aus den frühen 1980er Jahren: »Unterricht als Prozeß der Befreiung vom Gegenstand — Visionen eines neuen Mathematikunterrichts«. Er erwarb sich früh Verdienste um die Institutionalisierung und Professionalisierung der Fachdidaktik Mathematik in Klagenfurt bzw. im gesamten deutschen Sprachraum, was erst den Boden für die damals noch umstrittenen anderen Fachdidaktiken, darunter die Deutschdidaktik, bereitete. Immer war es Roland Fischer ein Anliegen, über sein Fach hinaus die gesamte LehrerInnenbildung in den Blick zu nehmen. Als Proponent des Arbeitsbereichs LehrerInnenfortbildung und Leiter der Abteilung Theorie, Organisation und Didaktik von Wissenschaft am damaligen Interuniversitären Forschungsinstitut für Fernstudien war er führend an der Entwicklung eines äußerst erfolgreichen Lehrerfortbildungsprogramms beteiligt, das bis heute existiert: »Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer und Lehrerinnen« (PFL), das vor allem für Mathematik, Fremdsprachen und Deutsch angeboten wird ( seit 1982). Die Zusammenarbeit mit ihm im Rahmen von PFL hat auch das Interesse mancher DeutschdidaktikerInnen an transdisziplinären Zugängen geweckt und etwa zu dem schönen Sammelband *Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften* (herausgegeben von Gabriele Fenkart, Anja Lembens und Edith Erlacher-Zeitlinger, 2010 in der Reihe *ide-extra*) geführt.

Er hat die Einrichtung von Lehrstühlen für Deutschdidaktik in Klagenfurt unterstützt und gefördert, als sich dafür eine günstige Gelegenheit ergab. Er war der erste Fachdidaktiker in Österreich, der die Idee einer intensiven Kooperation der Fachdidaktik im Rahmen einer School of Education aufgebracht hat, und wenn es nach seinen Ideen gegangen wäre, hätte Klagenfurt damit einen Pionierstatus in Österreich erhalten. Unbeirrt hat er sein Anliegen verfolgt, LehrerInnen »als gesellschaftlich sichtbare Personen zu positionieren«, wie er es einmal formulierte. Auch nach seiner Emeritierung hat er sich für die LehrerInnenbildung engagiert. Als Mitglied des Qualitätssicherungsrates im Rahmen der PädagogInnenbildung NEU hat er wesentlich zu einer Reform des Lehramtsstudiums in Österreich beigetragen.

Er war ein streitbarer Geist mit Ecken und Kanten – so viel Geradlinigkeit ist heute selten. Deshalb konnte er auch akzeptieren, dass andere Menschen andere Meinungen mit gleicher Vehemenz vertraten. Denn um eines ist es ihm immer gegangen: Er hat, wie ein paar Kollegen über ihn zu Recht schreiben, »Wissenschaft stets als Mittel zur Veränderung und Verbesserung gesellschaftlicher Verhältnisse gesehen und eingesetzt«.

Das verbindet uns über die Fächergrenzen hinweg und das ist ein wesentlicher Grund, warum wir Roland Fischer stets ehrend in Erinnerung halten werden.

WERNER WINTERSTEINER

## ide empfiehlt



### Simon Singh **Geheime Botschaften**

Die Kunst der Verschlüsselung  
von der Antike bis in die Zeiten des Internet.  
Übersetzt von Klaus Fritz.

München: dtv, 152019. 459 Seiten.  
ISBN 978-3-4233-3071-8 • EUR 14,90

*Englischer Originaltitel:*

Simon Singh: The Code Book. The Science of  
Secrecy from Ancient Egypt to Quantum  
Cryptography. London: Fourth Estate. 1999.

Der britische Wissenschaftsjournalist und promovierte Physiker Simon Singh hat mit *Fermats letzter Satz* (engl. *Fermat's Last Theorem*, 1997) das erste Buch über Mathematik geschrieben, das in Großbritannien zum Bestseller wurde.

Seine zweite große Publikation ist das vorliegende Buch *Geheime Botschaften*, mittlerweile in der 15. Auflage, über Verschlüsselung und Entschlüsselung, also über das Codieren

und Decodieren, über das Chiffrieren und Dechiffrieren bis hin zum Verstecken von Nachrichten. Auch hier geht es zum Teil um mathematisch-strategisches Planen und Analysieren. Jedoch kann jeder in diese Denk-Welt eintauchen, ein Stück weit mitmachen und eigene Kreativität einsetzen. Kleine Beispiele, an denen sich die Leser und Leserinnen im Entschlüsseln versuchen können, werden angeboten. Dass das Buch spannend zu lesen ist, verdankt es auch Singhs kongenialen Übersetzer Klaus Fritz.

Seit Jahrtausenden arbeiten die Menschen mit verschlüsselten Botschaften und geheimen Codes, um kriegsrelevante Informationen, verbotene Liebeskontakte, wirtschaftliche Vorteile und vieles mehr vor Feinden oder Konkurrenten zu schützen. Mittlerweile werden raffinierte und komplizierte Computerprogramme dazu eingesetzt. Es geht um Klartext versus Geheimtext.

Kryptographie und Steganographie sind zwei unabhängige Disziplinen. Die Steganographie bedient sich primär keiner Verschlüsselung bzw. Geheimschrift, sondern arbeitet mit raffinierten Verstecken eines Klartextes. Die Kryptographie basiert auf zwei möglichen Prinzipien: Transposition (anderes Anordnen) bzw. Substitution (Ersetzen) der Buchstaben eines Klartextes. Während es in der Kryptographie um immer neue Methoden der Verschlüsselung geht, sucht die Kryptanalyse (die wir der Hochkultur der arabisch-islamischen Welt verdanken) nach Möglichkeiten, einen verschlüsselten Text ohne Kenntnis des Schlüssels zu knacken. Die Häufigkeitsanalyse war eine dieser Methoden: der häufig-

ste Buchstabe ist das E, der seltenste das Y in geschriebenen Texten in deutscher Sprache.

Singh erzählt von antiken bis hin zu modernen geheimen Botschaften und beschreibt fachlich genau die jeweiligen Vorgangsweisen. Besonders spannend ist neben anderen die Geschichte der Enigma, der mechanischen Chiffriermaschine der Deutschen, die mit großem Aufwand nach vielen Jahren von Franzosen und Briten im Zweiten Weltkrieg geknackt wurde.

Auch der Entzifferung der Hieroglyphen auf dem Stein von Rosette durch Champollion ist ein Kapitel gewidmet, wobei es sich hier nicht um eine verschlüsselte, also eine Geheimschrift, sondern um eine unbekanntete Schrift handelte.

Mit der Quantenkryptographie wagt Singh einen Blick in die Zukunft der Verschlüsselungen im öffentlichen Bereich, die uns alle betreffen.

Dieses Buch ist in zwei Hinsichten bemerkenswert für den Deutschunterricht: Erstens informiert es in spannender Form und fachlich fundiert über die geheimnisvolle Welt der Codierungen und Chiffrierungen von Texten. Zweitens ist es ein gelungenes Beispiel wissenschaftsjournalistischen Arbeitens und Schreibens – im Original ebenso wie in der Übersetzung! Gut schreiben muss man nicht nur in der Deutschstunde können.

ELISABETH SCHABUS-KANT



*Schon das nüchterne Autobahnschild zeigt mit dem Ortsnamen Radau Doppeldeutiges.*

### Bodo Hell Stadtschrift

Fotos und Texte.

Hg. von Hubert Christian Ehalt.

(= Bibliothek urbaner Kultur, Bd. 5).

Weitra: Verlag Bibliothek der Provinz | edition seidengasse, 2015. 304 Seiten.

ISBN 978-3-9902-8185-7 • EUR 24,00

Bodo Hell dokumentiert, ja archiviert geradezu die Schriften der Stadt: Aufschriften, Inschriften, Aufkleber, Schilder, Straßentafeln, Werbungen, Geschäftsportale, Schablonen-Graffiti. Im Wesentlichen sind die ca. 300 Bilder Fotos von Fundstücken aus Wien.

Bodo Hell gruppiert seine Fotos nach unterschiedlichen Gesichtspunkten: nach der Schriftart, nach dem Inhalt, nach zufälligen skurrilen Kontexten auf Hausfassaden u. a.: vier Geschäftsaufschriften aus jeweils vier Buchstaben in unterschiedlicher Blockschrift »ALWA«, »BIPA«, »SOWA«, »ZIKA« (S. 40). Das Foto der Modekette »Johann Strauss« platziert er neben der Geschäftsaufschrift »Eisenstein« (Protagonist in der Strauss-Operette *Die Fledermaus*) (S. 21). Die »Fleischerei Stierschneider« (S. 213) spricht für sich

selbst. Das schon ziemlich patinierte dreizeilige Schild RECHTSANWALTSKANZLEI 1.STOCK RECHTS amüsiert durch die Anordnung von »RECHTS« links oben und rechts unten (S. 238). Manches erschließt sich erst beim wiederholten Ansehen, für manches braucht man Lokalkenntnisse wie bei der Fahrschule MEIDLING, die das L im Firmennamen blau hervorhebt, um in origineller Form auf das L-Schild für Übungsfahrten hinzuweisen. Bodo Hell hingegen scheint dieses L an das sogenannte »Meidlinger L« zu erinnern, das monolateral gesprochen wird und mit den Bewohner\_innen der sogenannten Arbeiterbezirke assoziiert wird (S. 183). Augenzwinkernd hat er sich auch selbst auf die Schaufel genommen mit dem Wirtshausschild »Blunzenstricker« in der Hellgasse (S. 210).

Dieses Buch ist in einer früheren Fassung zugleich auch das 71. *Grundbuch der GRUNDBÜCHER der österreichischen Literatur seit 1945* (Hg. Klaus Kastberger und Kurt Neumann, 1983). Es versammelt 14 Texte über Wien, die zum Beispiel den Fahrten mit öffentlichen Verkehrsmitteln, wie die mit dem legendären Stockautobus der Linie 13A, folgen und Fahrgastdialoge mit optischen Eindrücken entlang der Strecke sowie Durchsagen des Fahrers verweben, damit vordergründig unterhalten und informieren, dahinter jedoch fast philosophisch, auf jeden Fall nicht unkritisch Gegenwart und Vergangenheit kommentieren. Diese Texte sind in Länge und Inhalt sehr unterschiedlich. In allen steckt gründliche (historische) Recherche, aktueller Lokalausweis, die Hell-typische Sprachkraft, die ein ziemliches Tempo

entstehen lässt, dessen Dynamik auch beim Lesen deutlich zu erleben ist. Noch eindringlicher werden die Texte, wenn der Performance-Künstler Hell sie selbst im raschen Vortrag präsentiert und das Publikum atemlos zuhört und zuschaut.

Für den Deutschunterricht bietet sich dieses Buch den Lehrkräften wie den Schülern und Schülerinnen als Ideengeber und Inspiration für eigene Wege durch die Hauptstadt, durch den Heimatort oder durch eine neu zu entdeckende Gegend an. Diese Stadtschrift öffnet die Augen und schärft den Blick und lädt auch zum Querdenken ein.

Bodo Hell, geboren in Salzburg, lebt in Wien und im Waldviertel und ist im Sommer Hirte auf einer Alm am Dachstein/Steiermark. Typisch für ihn sind seine zahlreichen Kooperationen mit Kunstschaffenden aus vielen anderen Sparten. Er wurde mehrfach mit Literaturpreisen ausgezeichnet, so auch 2019 mit dem Großen Kunstpreis des Landes Salzburg.

ELISABETH SCHABUS-KANT

## Neu im Regal

Maik Philipp (Hg.)  
**Handbuch Schriftspracherwerb  
 und weiterführendes Lesen und  
 Schreiben**

Weinheim-Basel: Beltz Juventa, 2017.  
 378 Seiten.  
 ISBN 978-3-7799-3130-0 • EUR 49,95

»Eine geänderte Großwetterlage im Bildungssystem« ortet Maik Philipp in der Einleitung des von ihm herausgegebenen Handbuchs *Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben*, womit er die im Gefolge der PISA-Testungen eingeläutete empirische Wende im Bildungswesen und den Perspektivenwechsel von der Input- zur Outputorientierung sowie die Etablierung von Bildungsstandards und die Installation eines Bildungsmonitorings meint.

Um sich von der mittlerweile doch schon beträchtlichen Zahl von Publikationen zum Thema abzuheben, wurden für das vorliegende Handbuch folgende Zielsetzungen festgelegt: Zum einen wird der Fokus auf das Essenzielle neuester Forschungsergebnisse unter Einbindung internationaler und empirischer Befunde gelegt. Dabei wird eine Erweiterung auf Aspekte des Schriftspracherwerbs angestrebt, die

über die Modellierung von Kompetenzen hinausgeht und nicht nur die kognitiven Aspekte des Umgangs mit Schriftsprache, sondern auch motivationale und soziale Aspekte mitberücksichtigt. Darüber hinaus wird von einem umfassenden Kompetenzerwerb ausgegangen, der den Blick über den eigentlichen Schriftspracherwerb hinaus auch auf für das Ende der Primarstufe anspruchsvolle Fähigkeiten wie das Planen und Revidieren von Texten richtet. Und schließlich ist auch noch der interdisziplinäre Zugang zum Thema hervorzuheben. So bieten Expert\_innen aus unterschiedlichen Disziplinen wie Deutschdidaktik, Pädagogischer Psychologie, Erziehungswissenschaft und Sonder- sowie Heilpädagogik in 22 Kapiteln einen systematischen Überblick über Grundlagen und Förderung des Lesens und (Recht-)Schreibens, also des »Schriftspracherwerbs«.

Dafür wurde das Handbuch in drei Teile gegliedert. Teil 1 bietet »Grundlagen« und versammelt Beiträge zu zentralen Bereichen des Schriftspracherwerbs, wie Rechtschreibung, Lese- und Schreibkompetenz, setzt sich mit hierarchieniedrigen und hierarchie-hohen Lese- und Schreibprozessen auseinander; darüber hinaus werden Störungen des Schriftspracherwerbs thematisiert und Faktoren der Lese- und Schreibmotivation sowie Parameter der Lese- und Schreibsozialisation erläutert. Der zweite Teil widmet sich dem Bereich der »Anwendungen« und bietet vor allem einen Überblick über Diagnoseverfahren und unterschiedliche Möglichkeiten der Förderung der in den Grundlagen dargestellten Schriftspracherwerbssituationen. Der

dritte und abschließende Teil setzt sich mit dem »Schriftspracherwerb und dem weiterführenden Lesen und Schreiben bei besonderen Personengruppen« auseinander. Auf einem inklusiven Ansatz beruhend werden geschlechtsspezifische Aspekte beim Lesen und Schreiben sowie die Situation von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen Voraussetzungen, wie Zuwanderungshintergrund, Verhaltensproblemen und Sprachentwicklungsstörungen, in den Blick genommen.

Das Handbuch ist für den Einsatz in der Aus- und Weiterbildung von Deutschlehrpersonen gedacht und bietet dafür eine umfassende Zusammenstellung zum aktuellen Forschungsstand und einen erweiterten Blick auf den umfassenden Kompetenzerwerb in Primar- und Sekundarstufe.

Monika Dannerer, Peter Mauser (Hg.)  
**Formen der Mehrsprachigkeit**

Sprachen und Varietäten in sekundären und tertiären Bildungskontexten.

Unter Mitarbeit von Philip C. Vergeiner.  
 (= Stauffenburg Linguistik, Bd. 102).

Tübingen: Stauffenburg, 2018. 440 Seiten.

ISBN 978-3-9580-9523-6 • EUR 49,80

Mehrsprachigkeit ist in der heutigen heterogenen Migrationsgesellschaft, aber auch in Zeiten zunehmender Globalisierung und eines regen Austausches in Wissenschaft und Forschung sowie zwischen Lehrenden und Studierenden über die Grenzen der jeweiligen Landessprache(n) hinaus ein sehr präsent Thema in der Angewandten Linguistik und der Sozio-

linguistik. Dabei lassen sich diverse »Formen der Mehrsprachigkeit« unterscheiden, von denen einige in den 22 Beiträgen der vorliegenden Publikation näher beleuchtet werden. Der Schwerpunkt des Bandes liegt dabei auf innerer und äußerer Mehrsprachigkeit mit einem institutionellen Fokus auf Schule und/oder Universität und umfasst aktuelle Forschungsprojekte in verschiedenen – überwiegend europäischen – Ländern, wobei gesellschaftliche und bildungspolitische Rahmenbedingungen thematisiert werden. Die Beiträge geben Einblicke in Einstellungen zu und Verwendung von Standardsprache(n) und (regionalen) Varietäten, blicken aber auch auf die Verwendung von Herkunft- und Zweitsprachen sowie Fremdsprachen und diskutieren forschungsmethodische Implikationen und didaktische Antworten; neben den amtlich deutschsprachigen Ländern Deutschland, Österreich, der Schweiz und Südtirol werden auch Belgien, Botswana, Luxemburg und Spanien berücksichtigt.

Die Beiträge, die alle ein Double blind review-Verfahren durchlaufen haben, wurden dabei so gruppiert, dass im ersten Teil die innere Mehrsprachigkeit an der Institution Schule in den Blick genommen wird. Der zweite Teil versammelt Beiträge, die sich ebenfalls mit der Institution Schule befassen, jedoch neben der inneren auch die äußere Mehrsprachigkeit berücksichtigen. Teil drei legt den Fokus auf Formen der Mehrsprachigkeit in tertiären Bildungsinstitutionen, wobei die Auseinandersetzungen mit der äußeren Mehrsprachigkeit überwiegen; drei dieser Beiträge greifen auch mehr-

sprachigkeitsdidaktische Fragen in der Lehrer\_innenausbildung auf. Allen Beiträgen gemeinsam ist ein Plädoyer für einen offenen Umgang mit Mehrsprachigkeit verbunden mit der Aufforderung zur Nutzung aller sprachlichen Ressourcen im Bildungskontext.

Mit diesem Sammelband wurde die Mehrsprachigkeitsforschung um wichtige Facetten erweitert und das Anliegen der Herausgeber\_innen, damit Wege zu ebnen, Schulen und Universitäten an die aktuellen gesellschaftlichen Anforderungen im Umgang mit Mehrsprachigkeit besser anzupassen, sollte sich angesichts der vielfältigen, profunden Beiträge jedenfalls erfüllen.

Jürgen Baurmann, Clemens Kammler, Astrid Müller (Hg.)

### **Handbuch Deutschunterricht**

Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens.  
Stuttgart: Klett|Kallmeyer, 2017. 424 Seiten.  
ISBN 978-3-7727-1072-8 • EUR 29,59

In den letzten Jahren sind zahlreiche Handbücher im Bereich des Deutschunterrichts und der Deutschdidaktik generell entstanden. Dies mag der großen Zahl an Publikationen geschuldet sein, die es zu verschiedensten Aspekten der doch noch recht jungen Forschungsdisziplin gibt, der sich schnell ändernden Forschungslage, neuen Erkenntnissen und dem Bedürfnis, Orientierung in dieser Vielfalt zu schaffen. Ziel des vorliegenden Handbuchs zum Deutschunterricht ist es, Lehrpersonen, Referendar\_innen und Studierenden des Faches Deutsch aller Schulformen einen kompakten Überblick über relevante Bereiche der Lite-

ratur- und Sprachdidaktik (Sprechen und Zuhören / Schreiben als Verfassen von Texten / Lesen / Umgang mit Texten / Umgang mit Medien / Rechtschreiben / Sprache und Sprachgebrauch untersuchen) zu bieten, vertiefend gibt es noch ein eigenes Kapitel zu lernbereichsübergreifenden Themen. Dass sich Leser\_innen dabei nicht in der Fülle der Informationen verlieren, verdanken sie der sorgsamsten Planung der sehr erfahrenen und versierten (Deutsch-)Didaktiker\_innen und Herausgeber\_innen dieses Bandes Jürgen Baurmann, Clemens Kammler und Astrid Müller, die nicht nur einige der 88 Beiträge selbst verfasst haben, sondern auch ausgewiesene Expert\_innen für die weiteren Bereiche gewonnen haben. Der übersichtliche Aufbau nimmt in acht Kapiteln die Gegenstände des Lernens im Deutschunterricht in den Blick, die knappen, durchschnittlich 5-seitigen Ausführungen bieten eine kompakte Auseinandersetzung mit aktuellen deutschdidaktischen Fragestellungen und loten Konsequenzen für die Unterrichtspraxis aus, weiterführende Literaturhinweise regen zur Vertiefung in die jeweiligen Teilbereiche ein.

Allen, die sich auf den aktuellen Stand der Forschung bringen und/oder zentrale Aspekte und Fragestellungen des jeweiligen Themenbereichs in kompakter Form wiederholen möchten, wird das Handbuch wertvolle Unterstützung bieten.

Rezensionen: URSULA ESTERL