

Unterstützung des Schriftspracherwerbs von UK-Nutzern/innen durch Handzeichensysteme

von Dr. Johannes Hennies

Lautgebärden

Nutzer/innen von Unterstützter Kommunikation haben in einem unterschiedlichen Maße die Möglichkeit, schriftsprachliche Strukturen zu erwerben.

Zur Unterstützung dieses Prozesses werden in Schulen für den Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“, „Körperliche und motorische Entwicklung“ und „Lernen und Sprache“ häufig sogenannte „Lautgebärden“ verwendet, bei denen für einen Buchstaben ein Handzeichen oder eine Sequenz von Handzeichen stehen, die zugleich den Zusammenhang zwischen Sprachlaut (Phonem) und Schriftzeichen (Graphem) verdeutlichen sollen (Schäfer & Leis 2008, 22).

Die in der Sonderpädagogik eingesetzten Lautgebärden-Systeme können auf erste Ansätze bei Grosselin zurückgeführt werden, der Ende des 19. Jahrhunderts ein ähnliches Handzeichensystem in den schriftlichen Anfangsunterricht gehörloser Schüler/innen eingeführt hatte (Gümbel 1989, 193). Lautgebärden sind mittlerweile in zahlreichen neuen Ansätzen ausdifferenziert worden (Schäfer & Leis 2008, 70f.).

Fingeralphabet

Verfahren der Schriftsprachvermittlung

Die Idee, den Schriftspracherwerb mit einem Handzeichen-System zu unterstützen, ist jedoch sehr viel älter als die Lautgebärden-Systeme. Das Fingeralphabet (oder Handalphabet) als „graphembestimmtes“ Zeichensystem (Jussen & Krüger 1975), bei dem für jeden Buchstaben ein Handzeichen steht, wird in der Bildungsarbeit mit gehörlosen Menschen bereits seit über 500 Jahren verwendet und hat in einigen pädagogischen Ansätzen als Grundlage des Spracherwerbs hörgeschädigter Menschen gedient. Gehörlose verwenden es auch heute noch, um Schriftsprache direkt in eine gebärdensprachliche Kommunikation (z. B. in Deutscher Gebärdensprache) einbinden zu können.

Obwohl also beide Handzeichensysteme, d. h. „Fingeralphabet“ und „Lautgebärden-Systeme“ ein ähnliches Grundprinzip haben, wird die Verwendung des Fingeralphabets im Bereich der UK üblicherweise sehr kritisch gesehen, und zwar sowohl in der Förderung der Schriftsprache (Schäfer & Leis 2008, 18) als auch in der Kommunikation mit Gebärden in der UK (Adam 2012, 02.011.001).

Dem steht gegenüber, dass es durchaus Menschen mit dem Förderbedarf „Geistige Entwicklung“ gibt, die das Fingeralphabet erlernt haben und verwenden; insbesondere wenn sie zusätzlich einen

Förderbedarf „Hören“ haben und im Bildungssystem der DDR oder der neuen Bundesländer sozialisiert sind.

Der vorliegende Beitrag vergleicht die Systeme aus beiden Bildungstraditionen und differenziert, auf welche Bereiche und Prozesse des Schriftspracherwerbs sie sich jeweils beziehen. Angesichts des Ausbaus eines inklusiven Bildungssystems, der sich durch die UN-Behindertenrechtskonvention (Vereinte Nationen 2006) ergibt, erscheint es heute mehr denn je sinnvoll, eng gesteckte Fächergrenzen zu überwinden.

Deswegen wird im Folgenden dafür plädiert, ähnlich wie der bei Nutzung von Gebärden in der UK und dem gebärdensprachlichen Bilingualismus Gehörloser und Schwerhöriger (Hennies 2013), nach Schnittstellen und Gemeinsamkeiten beider Bereiche zu suchen.

Dies soll dazu anregen, noch einmal zu überdenken, welchen Beitrag das Fingeralphabet zum Schriftspracherwerb von UK-Nutzern/innen beitragen kann. Hierfür werden Informationsquellen und Materialien für den möglichen Einbezug des Fingeralphabets in eine schriftsprachliche Förderung von UK-Nutzern/innen vorgestellt.

1 Geschichte und Einsatz der Lautgebärden

Synthetisches und analytisches Verfahren der Schriftsprachvermittlung

Es gibt zwei Ansätze in der Schriftsprachvermittlung, die heute in den meisten Lehrwerken und Lehrgängen miteinander kombiniert werden, und zwar ein synthetisches und ein analytisches Vorgehen (Kirschhock 2003):

In einem synthetischen Vorgehen wird der Zugang zum Lesen und Schreiben über die Einsicht der Lautbezüge der einzelnen Grapheme (Buchstaben und Buchstabenkombinationen) und deren Zusammenwirken in einem Wort erworben (Phonem-Graphem-Korrespondenz).

Analytische Verfahren wiederum streben einen Aufbau des schriftsprachlichen Systems durch das Erlernen sinnvoller Textabschnitte und ihrer Form an (Sätze, Wörter oder Morpheme).

Synthetische Ansätze gehen auf das Vorbild von Valentin Ickelsamer zurück, der 1527 in seinem

Werk „die rechte Weis aufs kürztzist lesen zu lernen“ eine Methode entwickelte, in der Buchstaben und Laute aufeinander bezogen werden sollten. Dieses sollte im Idealfall über eine Bewusstmachung der artikulatorischen Prozesse und das Erlernen der korrespondierenden Buchstaben ermöglicht werden.

Da es jedoch bereits Ickelsamer bewusst gewesen ist, dass dies ein sehr abstrakter und komplexer Zugang zur Schriftsprache ist, hat er eine „Naturlautmethode“ entwickelt, in der einzelne Laute „durch gleichnissen und andere deutungen“ (Gümbel 1989, 192) verdeutlicht werden, etwa durch Tierlaute (z. B. „das g wie die gänse pfeiffen“, Gümbel 1989, 192).

Einsatz der Lautgebärdensysteme in der Schule

Aus der Idee, dass es Schülern (und später auch Schülerinnen) leichter gemacht werden kann, eine Laut-Buchstaben-Beziehung herzustellen, wenn ihnen ein weiteres Zeichensystem zur Verfügung gestellt wird, sind im Prinzip alle Lautgebärdensysteme entstanden.

Schäfer und Leis (2008, 12f.) zeigen in einem kurzen historischen Überblick, wie diese Methode für den Einsatz in der „Hilfsschule“ zu Beginn des 20. Jahrhunderts und später für den Einsatz in Sonderschulen tradiert und weiterentwickelt worden ist. Lautgebärdensysteme sind jedoch nicht einheitlich darin, welchen Aspekt der Phonem-Graphem-Korrespondenz sie betonen, den lautlichen Anteil, die schriftsprachliche Form oder einen weiteren semantischen Bezug (z. B. eine Rahmengeschichte).

In der allgemeinen Grundschulpädagogik werden Lautgebärdensysteme nur vereinzelt eingesetzt, was Schäfer und Leis (2008, 13) bedauern, da ihnen zufolge „der Einsatz von Lautgebärden nicht zum Nachteil der Schülerschaft sein“ würde, und sich dieser deshalb lohne, selbst wenn nur einige davon profitierten. Die möglichen Vorteile sehen Schäfer und Leis (2008, 14) in der Erleichterung von Graphem-Phonem-Korrespondenzen, in der Hilfe bei der Synthese, d. h. dem Zusammenziehen der einzelnen Laute beim Lesen und Schreiben, und in einer verbesserten Artikulation.

Auch wenn einige Ansätze zur Schriftsprachvermittlung mittlerweile Lautgebärdensysteme aufgreifen, ist die Position in der allgemeinen Didaktik hierzu eher verhalten bis ablehnend: Bartnitzky (1998, 18) fasst die grundlegenden Bedenken gegen Lautgebärden zusammen, wenn er darauf verweist, dass „zu den beiden Symbolebenen, der lautlichen Ebene und der Buchstabenzeichen-Ebene, die Gebärde als dritte Symbolebene tritt, was den Schriftspracherwerb zusätzlich erschwert“. Er vermutet daher, dass „Kompetenz und Kinderzuneigung der hierfür besonders engagierten Lehrkräfte“ für die berichteten Erfolge verantwortlich wären. Schröder-Lenzen (2013, 152) stellt etwas neutraler fest: „Obwohl Lautgebärdensysteme

bis heute – insbesondere im Sonderschulbereich – Verwendung finden, ist ihr Nutzen empirisch nicht gesichert“. Füssenich und Löffler (2008, 117) zufolge hingegen ist „[i]nsbesondere bei Kindern mit Schwierigkeiten beim der Erwerb der GPK [Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln] (...) der Einsatz von Lautgebärden (Handzeichen) sinnvoll“ und zwar „vor allem dann, wenn sie die Bewusstmachung der Artikulation ermöglichen, sich also an Mundstellung und Artikulationsstelle orientieren“.

Impulse für die Schriftsprachvermittlung

Im Zuge des Ausbaus eines inklusiven Bildungssystems ist der Hinweis von Schäfer und Leis (2008, 13) ernst zu nehmen, dass eine Methode, die vielleicht nur wenigen nützt und den anderen nicht schadet, ihren festen Platz in der Regelschuldidaktik haben sollte – schließlich stellt sich die Frage, wie eine inklusive Deutschdidaktik allen Schülern/innen Zugänge zu einem gemeinsamen Fachunterricht ermöglichen kann (Ritter & Hennies 2013). Zugleich jedoch grenzen sich Schäfer und Leis (2008, 18) deutlich von dem Gebrauch des Fingeralphabets der Gehörlosen ab, das kein „semantisch-kommunikative[r] Bestandteil (...) der Unterstützten Kommunikation sein“ könne, da seine „Anwendungsebenen zu komplex sind und in der Regel an den Bedürfnissen der Schüler im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung vorbeigehen“.

Während der Einwand gegen das Fingeralphabet als Teil der alltäglichen (unterstützten) Kommunikation mittels Gebärden stichhaltig ist, wenn man davon ausgeht, dass „Menschen mit geistiger Behinderung meist gar nicht oder nur einzelne Ganzwörter lesen können“ (Adam 2012, 02.011.001), ist er im Zuge der Schriftsprachvermittlung nicht im gleichen Maße überzeugend. Insbesondere für diejenigen UK-Nutzer/innen, die keinen oder wenig Zugang zum lautsprachlichen System aufbauen können, kann die jahrhundertealte Erfahrung in der Bildungsarbeit mit gehörlosen Menschen durchaus nützliche Impulse geben.

2 Geschichte und Einsatz des Fingeralphabets

Einsatz des Fingeralphabets im 15., 16. und 17. Jahrhundert

In Deutschland wird heute das einhändige Fingeralphabet verwendet, wie es in ähnlicher Form in den meisten Staaten, u. a. in Frankreich und den USA, Verbreitung gefunden hat.

Es geht auf das früheste bekannte Fingeralphabet zurück, von dem einzelne Buchstaben bereits in einem Gemälde des 15. Jahrhunderts eindeutig zu identifizieren sind und das Ende des 16. Jahr-

Bewusstmachung der Artikulation

Im Kontext der Inklusion

Gebärde als dritte Ebene

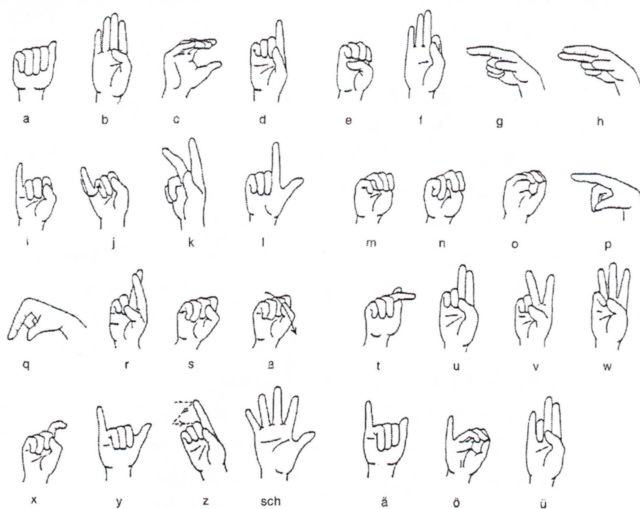


Abb. 1:
Das einhändige
Fingeralphabet

Zwei- händiges Finger- alphabet

hunderts erstmals in einer vollständigen Übersicht abgebildet ist.

Das zweihändige Fingeralphabet ist im 17. Jahrhundert in England auf dieser Basis entwickelt worden und wird heute vor allem in Großbritannien und einigen Commonwealth-Staaten verwendet. In allen genannten Ländern kommen Alphabetschriften zum Einsatz, weshalb in den Fingeralphabeten ebenfalls für einen Buchstaben jeweils ein Handzeichen steht. Es gibt aber auch „Fingeralphabete“ für die japanischen Silbenschriften oder die chinesische Lautschrift (Carmel 1982). Ebenfalls einen Sonderfall stellen Systeme für seh-hörgeschädigte Menschen dar, bei denen Buchstaben abgefühlt oder in die Hand geschrieben werden, wie z. B. das Lorm-Alphabet (Carmel 1982). Diesen Handzeichensystemen ist gemeinsam, dass sie eindeutig schriftbestimmt sind.

Die früheste Abbildung von Handzeichen, die eindeutig mit dem bis heute verwendeten Fingeralphabet übereinstimmen, finden sich in Leonardo da Vincis „Felsgrottenmadonna“ von 1486 (Folchi & Rossetti 2003, hier nach Feige & Hennies 2003, 458). In dem Gemälde bilden die Figuren die Initialen Leonardo da Vincis als Fingeralphabet: Maria formt mit ihrer schützenden Hand ein <L>, der Schutzengel unter ihr ein <D> und das am tiefsten sitzende Jesuskind ein kleines <V> (Abb. 2).

Abb. 2:
Die Finger-
alphabet-
Buchstaben <L>,
<D> und <V> in
Da Vincis „Fels-
grottenmadonna“
(1486)

Die beiden Brüder Evangelista und Ambrogio de Predis hatten zusammen mit Leonardo da Vinci



den Auftrag zu diesem Altarbild. Sie stammen aus einer Künstlerfamilie, bei der da Vinci in seiner ersten Zeit in Mailand gewohnt hatte. Ein weiterer Bruder war der „taubstumme“ Christoforo de Predis, der als Buchillustrator berühmt geworden ist und vermutlich des Lesens und Schreibens mächtig war.

Die erste vollständige Abbildung des Fingeralphabets findet sich in einem 1593 posthum veröffentlichten Buch des Fray Melchor de Yebra, der von 1526 bis 1586 lebte (gefunden und abgebildet von Werner 1932, 244f.).

Melchor de Yebra geht auch auf die „Tauben“ ein, „die das Handalphabet erlernt haben, durch ihre Notlage gezwungen, um mit anderen verkehren zu können“ (Werner 1932, 245). Pedro Ponce de Leon, der von ca. 1550 an die ersten adligen „taubstummen“ Kinder außerhalb ihrer Familien unterrichtet, verwendet ebenfalls ein Fingeralphabet. Da er als einfacher und nicht besonders gebildeter Mönch beschrieben wird, der für seinen Unterricht keine Vorbilder gekannt hat, muss es also für ihn in seiner unmittelbaren Umgebung zu finden gewesen sein (Günther 1996).

Einlass in die internationale „Taubstummenpädagogik“ und somit letztlich in die Gehörlosengemeinschaft von heute hat das Fingeralphabet durch ein Buch von Juan Pablo Bonet aus dem Jahr 1620 gefunden, dessen Darstellung mit de Yebra und mit den drei Buchstaben bei da Vinci weitgehend übereinstimmt, besonders wenn man berücksichtigt, dass Ungenauigkeiten in Abbildungen, etwa in Hinblick auf die Perspektive, in dieser Zeit zu erwarten sind (Abb. 3).



Abb. 3: Die Fingeralphabet-Buchstaben <L>, <D> und <V> bei de Yebra (1593) und Bonet (1620)

Als einzige transnationale Institution, die von einem solchen System profitieren konnte und die genug Beständigkeit hatte, um weitgehend identische Zeichen im 15. Jahrhundert für da Vinci, im 16. Jahrhundert für de Yebra und schließlich im 17. Jahrhundert für Bonet bereit zu stellen, erscheint die Kirche, in deren Klöstern z. T. das Schweigegebot

herrschte. Das Fingeralphabet ist also vermutlich zunächst von Mönchen verwendet und dann von „Taubstummen“ und ihren Familien übernommen worden.

Das Fingeralphabet in der Förderung gehörloser und mehrfachbehinderter Menschen

Bonets Buch ist von sämtlichen „Taubstummenpädagogen“ des folgenden Jahrhunderts wahrgenommen und sein Fingeralphabet insbesondere vom Abbe de Sicard in Paris aufgegriffen worden, von wo aus es sich in Europa und den USA verbreitet hat.

Es gibt insbesondere zwei Richtungen innerhalb der Hörgeschädigtenpädagogik, die sich in intensiver Weise auf das Fingeralphabet stützen: Die Rochester-Methode, die 1878 an der Rochester School for the Deaf in New Mexico entwickelt worden ist (Jussen & Krüger 1975, 54) und die Daktylologie, die 1956 an der Moskauer Gehörlosenschule eingeführt wurde und sich von dort ausgehend im gesamten Ostblock inklusive der DDR verbreitet hat. Beide Richtungen verstehen sich als lautsprachliche Ansätze, bei denen jedes gesprochene Wort parallel im Fingeralphabet produziert wird. Die so unterrichteten gehörlosen Kinder zeigen sich den rein-lautsprachlich beschulten gehörlosen Kindern in allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten überlegen; sie haben jedoch keine signifikant besseren Fähigkeiten in der Rezeption oder Produktion von Lautsprache (Quigley 1969, 91).

Während sich in der BRD das Fingeralphabet lange Zeit nicht durchgesetzt und erst mit der zunehmenden Anerkennung der Deutsche Gebärdensprache (DGS) den 1980er Jahren Verwendung gefunden hat, ist es in der ehemaligen DDR als primäre Methode zur Förderung des Spracherwerbs gehörloser Kinder verbreitet gewesen. Das Fingeralphabet, mit dem man nur etwa halb so schnell wie in der gesprochenen Sprache Wörter wieder-geben kann (Prillwitz 1994, 1624), hat sich jedoch letztlich als zu schwerfällig erwiesen, um alleine eine

hörgeschädigtenpädagogische Methode zu tragen. In den ostdeutschen Bundesländern ist es aber wegen dieser Tradition durchaus üblich, sowohl in der Pädagogik mit gehörlosen und schwerhörigen Schülern/innen als auch in der Arbeit mit mehrfachbehinderten Menschen das Fingeralphabet einzusetzen (vgl. Kühn & Schneider 2007, 52f.).

Angesichts der langen Tradition und der weiten Verbreitung des Fingeralphabetes, auch unter Menschen mit dem Förderbedarf „Geistige Entwicklung“, stellt sich also die Frage, ob und wenn ja in welchem Kontext die Förderung mit dem Fingeralphabet im UK-Bereich ihren Sinn haben kann.

3 „Lautgebärden“ und „Fingeralphabet“ im Schriftspracherwerb

In dem Verhältnis zwischen der gesprochenen Sprache und der geschriebenen Sprache gibt es eine Reihe von Beschreibungsebenen und möglichen Verarbeitungsprozessen (siehe Abb. 4):

Auf der Ebene der kleinsten bedeutungsunterscheidenden Einheiten befinden sich die Phoneme und Grapheme. Weiterhin gibt es die Silbenebene (Sprech- und Schreibsilben), die Ebene von bedeutungstragenden Einheiten (Morpheme in Lautsprache und Schrift) und die Wortebene (Worte in Lautsprache und Schrift).

Lautgebärdensysteme und Fingeralphabet dienen beide der *Repräsentation von Graphemen*, d. h. sie bilden die Schriftzeichen ab. Für eine primäre Repräsentation des Lautsystems, der Phoneme, sind sie nicht gedacht. Hierfür sind in der Hörgeschädigtenpädagogik eine Reihe von anderen Handzeichensystemen entwickelt worden, von denen das Phonembestimmte Manualsystem (PMS) von Schulte (1974) das systematisch schlüssigste und am besten erprobte ist.

Einsatz in Klöstern

4 Ebenen zwischen gesprochener und geschriebener Sprache

Primäre Methode in der ehemaligen DDR

	Gesprochene Sprache	Verarbeitungsprozesse	Geschriebene Sprache
Ebene der kleinsten bedeutungsunterscheidenden Einheiten	Phoneme (Sprachlaute)	Synthetisches Vorgehen: - Phonem-Graphem-Korrespondenz - Lautsynthese	Grapheme (Schriftzeichen)
Silbenebene	Sprechsilbe		Schreibsilbe
Ebene der kleinsten bedeutungstragenden Einheiten	Morpheme (Lautsprache)	Analytisches Vorgehen: - Morpheme und Worte zuordnen - Morphemkonstanz erkennen	Morpheme (Schrift)
Wortebene	Worte (Lautsprache)		Worte (Schrift)

Abb. 4:
Bezug von
Lautebene und
Schrift

Wie gebärdet man PAUSE? Wenn eines der Handzeichensysteme im Schriftspracherwerb eingesetzt werden soll, dann ist es entscheidend darüber zu reflektieren,

- was die jeweiligen Handzeichen abbilden,
- welche weiteren Prozesse damit verbunden sind und
- welche Beschränkungen das System hat.

Lautgebärden im Schriftspracherwerb

Lautgebärdensysteme sind so angelegt, dass sie die Buchstabenschrift abbilden und häufig zugleich weitere Bezugs Ebenen eröffnen. Dadurch kann z. B.

- der *Lautbezug* des Buchstabens aufgezeigt werden, wenn z. B. das R in der Nähe des Kehlkopfs gebildet wird,

Brücke zwischen Buchstaben und Lauten

- eine *visuelle Ähnlichkeit* zum Graphem dargestellt werden, wenn z. B. die Punkte der Umlaute Ä, Ö, Ü durch zusätzliche in die Luft gemalte Punkte gezeigt werden oder

- eine *symbolische* Lernhilfe angeboten werden, wenn z. B. das SCH mit dem Zeigefinger an den Lippen gebildet wird (wie in „Sch, leise!“).

Dieses System der „Mehrdimensionalität“ (Schäfer & Leis 2008, 46f.) macht sicherlich den besonderen Reiz der Systeme im Bereich „Geistige Entwicklung“ und Unterstützte Kommunikation aus, weil es in einer sehr heterogenen Gruppe von Nutzer/innen unterschiedliche Herangehensweisen ermöglicht.

Im Prozess des Schriftspracherwerbs weisen die meisten Lautgebärdensysteme jedoch Beschränkungen auf. Sie sind nicht wirklich geeignet, ganze Worte am Stück darzustellen, weil sich Ausführungsart und -ort der einzelnen Handzeichen deutlich unterscheidet. Sie sind z. B.

- abwechselnd zweihändig oder einhändig,
- bestehen pro Buchstabe aus einer Sequenz von Handzeichen oder nur aus einem Handzeichen und
- werden an verschiedenen Orten im Raum oder am Körper ausgeführt.

Beschränkungen der Lautgebärden

Mögliche Beschränkungen der Lautgebärdensysteme entstehen ebenfalls durch die symbolische Mehrdeutigkeit, die sich aus der angestrebten „Mehrdimensionalität“ ergibt. Der oben zitierte Einwand von Bartnitzky (1998, 18) gilt dann in besonderer Weise, wenn innerhalb des Handzeichensystems mehrere, sich bei den einzelnen Graphemen voneinander unterscheidende Bezugs Ebenen eröffnet werden, die etwa Schrift- und Lautbezug und eine weitere symbolische Lernhilfe repräsentieren sollen.

Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn im Wort <Pause>

- das <P> einhändig mit Bezug zur Artikulation des Phonems [p] (auf den Handrücken pusten),
- das <AU> beidhändig mit symbolischer Lernhilfe (in den Hand kneifen, was wehtut),
- das <S> einhändig mit Bezug zur Artikulation des stimmhaften Phonems [z] (Daumen und Zeigefinger ziehen das <S> aus dem Mund) und
- das <E> beidhändig ohne erkennbaren Laut-, Schrift- oder Symbolbezug (Arme werden vor dem Körper gekreuzt) gebildet wird (vgl. Fachkonferenz BLIK 2012, 20ff.).

Hier ist also genau abzuwägen, ob die zusätzlichen Verarbeitungsprozesse tatsächlich einen hilfreichen Einfluss haben.

Für Schüler/innen, die ohne diese Systeme keinen Bezug zwischen Buchstaben und Lauten herstellen, können sie eine Brücke darstellen, um synthetischen Prozesse des Schriftspracherwerbs zu unterstützen. Viele der neu eingeführten Repräsentationsebenen entsprechen aber weder der Zielstruktur der Schriftsprache (Grapheme, Silben oder Morpheme) noch den angestrebten Prozessen im Schriftspracherwerb (z. B. Graphem-Phonem-Korrespondenz, Laut- und Buchstabensynthese), die in Abb. 4 zusammengefasst sind. Sie sind damit allenfalls assoziiert und werden deswegen auch zusätzliche Verarbeitungskapazitäten in Anspruch nehmen.

Fingeralphabet im Schriftspracherwerb

Das Fingeralphabet ist im eigentlichen Sinne ein Alphabet, das mit der Hand geformt statt geschrieben wird. Zwischen den meisten Graphemen und Handzeichen besteht eine deutlich erkennbare ikonische, d. h. abbildende Beziehung wie bei <L>, <D> oder <V>. Bei einigen Graphemen ist diese Ähnlichkeit nicht deutlich erkennbar, wie bei <A>, <S> oder <SCH>.

Die Begleitung des Handzeichens durch das Aussprechen des Wortes ermöglicht eine zusätzliche Unterstützung durch die Lautsprache. Parallel zu den Buchstaben kann das ganze Wort vom Mundbild „abgelesen“ werden.

Gehörlose Kinder bedienen sich des Fingeralphabets im Schriftspracherwerb, wobei sie zunächst ganze Wortteile oder Worte und dann erst die einzelnen Buchstaben unterteilen erlernen (Akamatsu 1985, hier nach Wilcox 1992, 21f). Emmorey und Petrich (2012) haben eine enge Verbindung zwischen Fingeralphabet und Lautsprache bei amerikanischen Gehörlosen nachgewiesen.

Ein Vorteil des Fingeralphabetes im Schriftspracherwerb besteht darin, dass es nicht nur die Grapheme, sondern auch das gesamte Schriftbild von Wörtern und Sätzen deutlich abbildet.

Mit dem einhändigen Fingeralphabet werden ganze Worte dadurch gebildet, dass sich die Hand während des Buchstabierens entsprechend der Schreibrichtung nach rechts bewegt und damit auch den visuellen Eindruck eines fließenden Textes wiedergibt. Dadurch kann das Fingeralphabet nicht nur synthetische Prozesse im Spracherwerb unterstützen, sondern auch analytische Zugänge ermöglichen.

Fördermaterialien für den Einsatz des Fingeralphabetes können sehr leicht hergestellt werden. Es gibt dazu etliche frei zugängliche Zeichensätze für Textverarbeitungsprogramme des PCs oder Macs¹. Des Weiteren lassen sich im Internet verschiedene Seiten mit zusätzlichem Material finden, u. a. mit Trainingsprogrammen zum Verständnis des Fingeralphabetes.²

Es gibt in Gebärdensprachen mit den „ABC-Stories“ sogar eine eigene Poesieform, die nur auf den Handformen des Fingeralphabetes aufbaut.³

Eine mögliche Beschränkung des Fingeralphabetes besteht darin, dass es für Menschen, die motorisch eingeschränkt sind, eine Herausforderung darstellen könnte.

Zusammenfassung

Zusammenfassend zeigt diese Gegenüberstellung, dass sowohl Fingeralphabet als auch Lautgebädensysteme im Schrifterwerb von UK-Nutzer/innen eingesetzt werden können, jedoch vorher genau darüber reflektiert werden sollte, zur Unterstützung welcher Prozesse das Handzeichensystem gedacht ist. Vergleichende Untersuchungen zu beiden Systemen wären dabei von großem Interesse, fehlen aber bisher.

Lautgebädensysteme können den erschwerten Aufbau der Phonem-Graphem-Bezüge unterstützen. Wenn sie zahlreiche weitere semantische Bezüge eröffnen, nehmen sie hierfür jedoch auch zusätzliche Verarbeitungskapazitäten in Anspruch (Bartnitzky 1998, 18; Füssenich & Löffler 2008, 117).

Das *Fingeralphabet* kann insbesondere für diejenigen UK-Nutzer/innen eine interessante Option darstellen, die keinen Bezug zu einem lautsprachlichen System aufbauen können. Als manuelles Alphabet mit einer langen Tradition ist das Fingeralphabet als Merkhilfe der Grapheme und zum körpergebundenen Einbau von Schrift in die alltägliche Kommunikation geeignet. Durch die Anbindung an die Gehörlosengemeinschaft hat es zudem eine weite Verbreitung. Es ist nicht an bestimmte Fördermaterialien gekoppelt, sondern kann durch

frei zugängliche Zeichensätze über die Textverarbeitung des Computers in eigene Materialien und Arbeitsblätter eingebaut werden.

Gerade in einem inklusiven Bildungssystem wäre also eine Berücksichtigung des Fingeralphabetes im Unterricht von hörenden und gehörlosen Schülern/innen sowie von solchen, die unterstützt kommunizieren UK-Systeme benutzen, eine bedenkenswerte Alternative zu den zahlreichen Lautgebädensystemen, weil darüber tatsächlich alle Kinder angesprochen werden und für alle gemeinsame Materialien erstellt werden können.

Literatur

Adam, Heidemarie (2012): Gebärdensammlungen zur Unterstützten Kommunikation. In: isaac - Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. & von Loeper Literaturverlag (Hrsg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe 5., erweit. Aufl., 02.008.01 - 02.012.01

Akamatsu, Carol Tane (1985): Fingerspelling formulae: A word is more or less than the sum of its letters. In: William Stokoe & Virginia Volterra (Hg./1985): SLR' 83. Proceedings of the 3rd. International Symposium on Sign Language Research. Rome, June 22-26 1983, S. 126-132 [Zitiert nach Wilcox 1992, 20]

Bartnitzky, Horst (1998): „Die rechte Weis auf's kürzist lesen zu lernen“ Oder: Was man aus der Diktat-Geschichte lernen kann. In: Balhorn, Heiko; Bartnitzky, Horst; Büchner, Inge & Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Von den Wegen der Kinder in die Schrift. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule - Der Grundschulverband, 14 - 46

Carmel, Simon (1982): International Hand Alphabet Charts. 2. Aufl., Rockville, Maryland: Eigenverlag

Emmorey, Karen & A. F. Petrich, Jennifer (2012): Processing Orthographic Structure: Associations Between Print and Fingerspelling. In: Journal of Deaf Studies and Deaf Education 17, 194 - 204

Fachkonferenz (BLIK 2012): Die Bremer Lese-Intensivkurse – BLIK: Konzept, Bausteine, Übungsformen. Bremen: Lehrkräfte der Lese-Intensivkurse (Fachkonferenz BLIK) mit Unterstützung der LRS-Fachberatung der Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren Bremen (ReBUZ). Unter: http://www.rebuz.bremen.de/files/LRS/Bremer_Lese-Intensivkurse_-_BLIK-Konzept_2012.pdf [ges. am 6.7.2013].

Feige, Hans-Uwe & Hennies, Johannes (2003): 5. Internationale Tagung zur Geschichte der Gehörlosen in Paris. In: Das Zeichen 17: 65, 454 - 460

Folchi, Anna & Rossetti, Roberto (2003): Cristoforo De Predis et Léonard De Vinci: Au sujet de leur relation qui eut une grande influence sur l'art de la renaissance italienne [Vortrag gehalten bei der 5. Tagung der Deaf History International in Paris, am 13.6.2003; zitiert nach Feige & Hennies 2003, 458]

Die Hand bewegt sich wie beim Schreiben

Materialien sind leicht herzustellen

Merkhilfe für Grapheme

- Füssenich, Iris & Löffler, Cordula* (2008): Schriftspracherwerb: Einschulung, erstes und zweites Schuljahr. München; Basel: Reinhardt
- Günther, Klaus-B.* (1996): The Role of the Manual Alphabet in Deaf Education in the 16th/17th Centuries. In: Fischer, Renate & Vollhaber, Tomas (Hrsg.): Collage: works on international deaf history, Hamburg: Signum, 107 - 116
- Gümbel, Ruth* (1989): Erstleseunterricht: Entwicklungen - Tendenzen - Erfahrungen. 3., überarb. Auflage. Frankfurt am Main: Scriptor-Verl.
- Hennies, Johannes* (2013): Schnittstellen zwischen gebärdensprachlicher Mehrsprachigkeit und Unterstützter Kommunikation“. In: Hallbauer, Angela; Hallbauer, Thomas & Hüning-Meier, Monika (Hrsg.): UK kreativ!: Wege in der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: von Loeper, 484 - 494
- Jussen, Heribert & Krüger, Michael* (1975): Manuelle Kommunikationshilfen bei Gehörlosen: Das Fingeralphabet. Berlin: Marhold
- Kirschhock, Eva-Maria* (2003): Die Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen im ersten Schuljahr [E-Dissertation]. Erlangen-Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität. Unter: <http://www.opus.ub.uni-erlangen.de/opus/volltexte/2004/55/> [ges. am 10.1.2013]
- Kühn, Gabriele & Schneider, Jana* (2007): Konzepte und Ansätze zur Förderung der Kommunikation von Schülern mit Mehrfachbehinderung mit dominantem Hörschaden – dargestellt am Beispiel des Sonderpädagogischen Förderzentrums für mehrfachbehinderte Hörgeschädigte Schleiz. In: Sonderpädagogische Förderung 52:2, 195 - 219
- Prillwitz, Siegmund* (1994): Fingeralphabete, Manualsysteme und Gebärdenschriften. In: Günther, Hartmut & Ludwig, Otto (Hrsg): Schrift und Schriftlichkeit: ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Berlin, New York: de Gruyter, 1623 - 1629
- Ritter, Michael & Hennies, Johannes* (2013): Grundfragen einer inklusiven Deutschdidaktik: Ein Problemaufriss“. In: Zeitschrift für Inklusion 1. Unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/203/184> [ges. am 12.5.2013]
- Quigley, Steven* (1969): The Influence of Fingerspelling on the Development of Language, Communication, and Educational Achievement in Deaf Children. University of Illinois
- Schäfer, Holger & Leis, Nicole* (2008): Lesen und Schreiben im Handumdrehen: Lautgebärden erleichtern den Schriftspracherwerb in Förderschule und Grundschule. München [u. a.]: Reinhardt Schröder-Lenzen, Agi (2013): Schriftspracherwerb und Unterricht. 4., überarb. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Schulte, Klaus* (1974): Phonembestimmtes Manualsystem (PMS): Forschungsergebnisse und Konsequenzen für die Artikulation hörgeschädigter Kinder. Villingen-Schwenningen: Neckar
- Vereinte Nationen* (2006): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen [Übersetzung durch NETZWERK ARTIKEL 3 e.V.]. Unter: http://www.netzwerkartikel-3.de/attachments/093_schattenuebersetzungendgs.pdf [ges. am 15.8.2011].
- Werner, Hans* (1932): Geschichte des Taubstummensproblems bis ins 17. Jahrhundert. Jena: Fischer
- Wilcox, Sherman* (1992): The phonetics of fingerspelling. Amsterdam: J. Benjamins Publ. Co. (Studies in speech pathology and clinical linguistics, Bd. 4)

¹ http://www.taubenschlag.de/cms_pics/gms____.zip; http://2.www.taubenschlag.de/cms_pics/tastaturbelegunggms.pdf

² <http://www.fakoo.de/finger.html>; <http://www.imperfekt.de/interaktiv/homtrainer.html>

³ <http://www.deafkids.de/blogs/>