



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Linkshändigkeit als Herausforderung für Bildungsprozesse in der Schuleingangsphase

Spezielle Herausforderungen und Schwierigkeiten für das
linkshändige Kind hinsichtlich seiner Entwicklungsprozesse unter
besonderer Berücksichtigung der Umschulung als Problemfeld für
Identitätsbildungsprozesse in der Schuleingangsphase

Verfasserin

Nina Hochenegg

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Oktober 2008

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297 295 502

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Pädagogik

Betreuer:

Univ.-Doz. Dr. Thomas Stephenson

Vorwort

Im Zuge meines Studiums erweckte Dr. Böhms engagierte Haltung in Hinblick auf die Bedürfnisse linkshändiger Kinder meinen Wunsch, mich mit dem Thema Linkshändigkeit und den damit verbundenen Herausforderungen und Schwierigkeiten intensiver auseinanderzusetzen. Bestärkt wurde dieses Anliegen durch meine eigene Linkshändigkeit, die ich jahrelang den Anforderungen meines rechtshändig orientierten Umfeldes anzupassen versucht hatte, mich aber dennoch laufend erschwerten Bedingungen gegenübergestellt sah. Ebenso wesentlich erschien mir die Befassung mit dem Thema aus der Perspektive der Pädagogin, da die Problematik der Händigkeit im Schulalltag nach wie vor aktuell ist, ihr jedoch noch nicht die Bedeutung beigemessen wird, die für eine den kindlichen Bedürfnissen entsprechende Entwicklung erforderlich wäre. Es war mir ein Anliegen, mich weiter in diese Thematik zu vertiefen, um neue Erkenntnisse zu erwerben.

Mein besonderer Dank für die Betreuung dieser Arbeit gilt Univ.-Doz. Dr. Thomas Stephenson. Weiters möchte ich Frau Mag. Romana Gruber für ihre unterstützende Motivation meinen Dank aussprechen.

Danken möchte ich auch meinen Eltern beziehungsweise meiner gesamten Familie, die mir den unterstützenden Rahmen für das Absolvieren meines Studiums geboten haben und meinen Freundinnen Katharina Baminger-Lechner, Marion Sprenger, Andrea Wieder und besonders Inge-Marie Lajda, mit denen mich bereichernde Studienjahre verbinden.

Nicht zuletzt möchte ich meinen Sohn Benjamin erwähnen, der mir die Kraft und das Durchhaltevermögen für die Fertigstellung dieser Arbeit gegeben hat.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	3
Einleitung	7
1 Ausgangslage.....	9
1.1 Einführung	9
1.2 Relevanz der Arbeit für die Bildungswissenschaft.....	11
1.3 Entwicklung und Skizzierung des aktuellen Forschungsstandes zur Händigkeit....	13
1.4 Forschungslücke	16
1.5 Forschungsfrage	16
1.6 Methodik	17
2 Untersuchung.....	21
2.1 Linkshändigkeit	21
2.1.1 Theoretische Grundlagen zur Händigkeit.....	21
2.1.1.1 Aufbau und Funktion des Gehirns.....	21
2.1.1.2 Spezifische Funktionen der Hemisphären	23
2.1.1.3 Die Hemisphärendominanz	26
2.1.1.4 Zur Lateralisation der Händigkeit.....	27
2.1.1.5 Definitionen der Händigkeit	28
2.1.1.6 Bedingungen für Ausprägung der Händigkeit.....	29
2.1.1.7 Erworbene Händigkeit.....	30
2.1.1.8 Ausprägungsgrade von Linkshändigkeit	30
2.1.1.9 Schwierigkeiten bei der statistischen Erfassung der Linkshändigkeit	31
2.1.1.10 Bedeutung der Hände für das „Begreifen“ eines Kindes	32
2.1.2 Soziokulturelle Einstellungen zu „links“ und „rechts“	34
2.1.2.1 Die Begriffe „links“ und „rechts“ im Sprachgebrauch.....	34
2.1.2.2 Historischer Einblick	34
2.2 Bedeutung von Linkshändigkeit für das Kind und seine Entwicklung.....	36
2.2.1 Entwicklungsaufgaben nach Havighurst	36
2.2.2 „Persönlichkeitszüge der Linkshänderin“ nach Sattler	39
2.2.3 Bedürfnisse des linkshändigen Kindes	41
2.2.4 Fokus der Bedürfnisse hinsichtlich der Kindergarten- und Schulzeit.....	43
2.2.5 Erschwernis der Entwicklung bezüglich der allgemeinen Bedürfnisse.....	47
2.3 Umschulung als Problemfeld.....	50
2.3.1 Wandel von Umschulung	51
2.3.1.1 Historischer Rückblick	51
2.3.1.2 Kritischer Blick auf Beiträge zur Umschulungsproblematik	53

2.3.1.3 Aktuelle Situation	55
2.3.1.4 Einflussnehmende Faktoren hinsichtlich der Umschulungsproblematik.....	55
2.3.2 Problematik der Beidhändigkeit.....	58
2.3.3 Folgen der Umschulung.....	61
2.3.4 Problematik der Rückschulung	64
2.3.5 Zusammenfassung.....	64
2.4 Identitätsentwicklung nach Erikson im Kontext des (umgeschulten) linkshändigen Kindes mit besonderem Fokus auf das Kindergarten- und Schulalter	66
2.4.1 Die Entwicklungsphasen nach Erikson.....	66
2.4.1.1 Urvertrauen versus Urmisstrauen.....	70
2.4.1.2 Autonomie versus Scham und Zweifel	71
2.4.1.3 Initiative versus Schuldgefühl.....	72
2.4.1.4 Leistung versus Minderwertigkeitsgefühl.....	74
2.4.1.5 Identität versus Identitätsdiffusion.....	76
2.4.1.6 Intimität versus Isolierung	76
2.4.1.7 Generativität versus Stagnation	77
2.4.1.8 Ich-Integrität versus Verzweiflung	77
2.5 Schuleintritt als Entwicklungsaufgabe unter besonderer Berücksichtigung des (umgeschulten) linkshändigen Kindes	78
2.5.1 Schulreife – Schulfähigkeit – Schulbereitschaft	79
2.5.2 Einschulung als Entwicklungsaufgabe	81
2.5.3 Schuleintritt als „Identitätskrise“	85
2.6 Der Schriftspracherwerb als zentraler Aspekt des Anfangsunterrichts unter besonderer Berücksichtigung des umgeschulten linkshändigen Kindes	89
2.6.1 Allgemeine Aspekte zum Schriftspracherwerb.....	90
2.6.2 Bedeutung der Schriftsprache	92
2.6.3 Schriftsprache als Ausdruck der Persönlichkeit.....	94
2.7 Blick auf den Lehrplan und daraus resultierende Problemfelder für das linkshändige Kind	95
2.7.1 Deutsch, Lesen, Schreiben.....	95
2.7.2 Textiles und Technisches Werken	97
3 Resümee und Ausblick	99
Literaturverzeichnis.....	101
Zusammenfassung.....	107
Abstract.....	107
Lebenslauf.....	108

Einleitung

Die folgende Arbeit widmet sich dem Thema „Linkshändigkeit“ und soll einen Einblick in die weit reichende Einflussnahme jener Handpräferenz auf den Entwicklungsaspekt im bildungswissenschaftlichen Kontext gewähren.

Im Zentrum der Bearbeitung soll der Frage „Welche speziellen Herausforderungen und Schwierigkeiten stellen sich für das linkshändige Kind hinsichtlich seiner Entwicklungsprozesse unter besonderer Berücksichtigung der Umschulung als Problemfeld für Identitätsbildungsprozesse in der Schuleingangsphase?“ nachgegangen werden.

Im ersten Kapitel, „Linkshändigkeit“, wird der Schwerpunkt auf die Darstellung allgemeiner Aspekte der Händigkeit gelegt, um themenrelevantes Basiswissen zu vermitteln. Ebenso soll der problematische Umgang mit dem Phänomen Linkshändigkeit aus historischer und aktueller Sicht beleuchtet werden.

Im zweiten Kapitel erfolgt die Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Linkshändigkeit für das Kind und seine Entwicklung, wobei der Fokus auf die Darstellung relevanter Entwicklungsaufgaben und die Bedürfnisse des linkshändigen Kindes gelegt wird, und daraus resultierende Erschwernisse herauskristallisiert werden.

Im Zuge dessen wird auch die Umschulung der Händigkeit als Problemfeld hervorgehoben und ihre Folgen für den weiteren Entwicklungs- beziehungsweise Identitätsbildungsprozess werden verdeutlicht. Eriksons Entwicklungstheorie hilft, diese Prozesse nochmals in spezifischer Weise zu verstehen und die mit der Umschulung verbundenen Problemstellungen für das Kind zu beleuchten. Daher werden die Grundgedanken des Phasenmodells vorgestellt und in Folge auch auf die erörterten Aspekte hinsichtlich der Bedürfnisse und Erschwernisse für linkshändige, resp. umgeschulte Kinder angelegt.

Die Thematik des Schuleintritts als Entwicklungsaufgabe wird in diesem Kapitel ebenso behandelt, da sich die Schwierigkeiten (umgeschulter) linkshändiger Kinder vorwiegend im schulischen Umfeld mit den damit verbundenen Herausforderungen manifestieren.

Als zentraler Aspekt des Anfangsunterrichts und besondere Hürde für das (umgeschulte) linkshändige Kind wird in diesem Abschnitt der Schriftspracherwerb näher beleuchtet.

Im letzten Kapitel des Hauptteils der Arbeit sollen schließlich jene im österreichischen Lehrplan und dem dazu gehörigen Kommentar enthaltenen Erläuterungen in Hinblick auf die Linkshändigkeit diskutiert und daraus resultierende mögliche Problemfelder für die linkshändige Schülerin¹ aufgezeigt werden.

¹ Auf Grund der besseren Lesbarkeit wird in der Arbeit hinsichtlich der geschlechtsspezifischen Unterscheidung auf die weibliche Form zurückgegriffen.

Der dritte Abschnitt dient der Zusammenfassung der erarbeiteten Problemlagen und deren Fokussierung hinsichtlich der kindlichen Bedürfnisse vor dem Hintergrund von Eriksons Theorie der phasenspezifischen Entwicklungsthemen, sowie dem Ausblick auf weiterführende Forschungsbereiche.

1 Ausgangslage

In einem ersten Schritt werden nun systematisch die der Arbeit zu Grunde liegenden Problemlagen erörtert und im Zuge dessen die disziplinäre Anbindung der Arbeit an die Bildungswissenschaft und der aktuelle Forschungsstand zur Händigkeit aufgezeigt, die festgestellte Forschungslücke und daraus resultierende Forschungsfrage abgeleitet sowie die methodische Vorgehensweise dargelegt.

1.1 Einführung

Das Phänomen der (Links-)händigkeit ist angeboren und stellt einen wichtigen Aspekt der Lateralität² eines Menschen dar. Sie kann als „*Ausdruck einer motorischen Dominanz im menschlichen Gehirn*“ (Sattler 2004, S. 47) bezeichnet werden und zeigt sich in der Bevorzugung entweder der linken oder der rechten Hand.

Obwohl aktuelle Untersuchungen eine Gleichverteilung von Links- und Rechtshänderinnen nahe legen (vgl. Sattler 2000, S. 242), leben wir nach wie vor in einer auf Rechtshändigkeit ausgerichteten Gesellschaft. Linkshändigkeit wird seit Urzeiten mit negativen Assoziationen in Verbindung gebracht (vgl. Smits 2002, S. 8), woraus Smits schließt, dass „*das Bild, das wir uns von der Linkshändigkeit machen, [...] viel weniger von der Wirklichkeit als von den anscheinend tief in unserem Denken verwurzelten Vorstellungen von links und rechts bestimmt*“ (ebd., S. 8) wird. Aus historischer Perspektive wurde aus diesem Grund in der Regel versucht, linkshändige Kinder oft auf drastische Art und Weise zu Rechtshänderinnen umzuerziehen.

Wenngleich gezielte Umschulungsmaßnahmen heutzutage zumindest im schulischen Bereich der Vergangenheit angehören, besteht die Problematik der Händigkeitsumstellung³ – in subtilerer Form – nach wie vor.

Jede Ausprägung von Händigkeitspräferenz ist eine natürliche Erscheinungsform, die als solche respektiert werden und, wie sich auch in jüngeren und vermehrten Untersuchungen zunehmend gezeigt hat, in keinsten Weise umgestellt oder unterdrückt werden sollte, da derartig massive Eingriffe schwere Beeinträchtigungen beim betroffenen Menschen verursachen können (vgl. Swelam 1989, S. 2), auf die im weiteren Verlauf der Arbeit näher eingegangen wird.

So wird auch heutzutage noch die Linkshänderin, aufgrund soziokultureller Einflüsse und von unzähligen für den rechtshändigen Gebrauch optimierten Alltagsgeräten und Werkzeugen, oft

² Die Seitigkeit eines Menschen zeigt sich nicht nur in Form von Händigkeit, sondern manifestiert sich auch in der Ausprägung von Füßigkeit, Äugigkeit, Ohrigkeit, Zungigkeit (vgl. Zuckrigl 1995, S. 36-39).

³ Der von den Amerikanern dafür geprägte Begriff „brain breaking“ kennzeichnet den massiven Eingriff in das Gehirn besonders treffend (vgl. Sattler 2004, S. 53).

in der natürlichen Entwicklung ihrer Händigkeit grundlegend beeinträchtigt. Fehlt überdies in der Praxis Förderung beziehungsweise Verständnis für die Bedürfnisse der Linkshänderin, kann es in Folge zur Umschulung zur Rechtshänderin oder zu selbsterzieherischer Fehlanpassung⁴ kommen.

Die Erfordernisse, um als linkshändiger Mensch in einer, auf Rechtshändigkeit ausgerichteten, Gesellschaft seiner Veranlagung entsprechend bestehen zu können, setzen sich aus mehreren Aspekten zusammen. Sattler plädiert, die nach wie vor bestehende Umschulungsproblematik in die Öffentlichkeit zu tragen und sorgfältig mit dem Wissen um das Phänomen der Linkshändigkeit umzugehen (vgl. Sattler 2000, S. 422), das ein Überdenken tradierter Vorstellungen impliziert, um die Normalität jeder Handpräferenz zu unterstreichen.

Wird auf die pädagogische Praxis geblickt, so wird die Bedeutung von Linkshändigkeit für das Kind und seine Entwicklung gegenwärtig noch immer nicht in ausreichendem Maß vonseiten der Eltern, Erzieherinnen und Lehrerinnen wahrgenommen und entsprechend darauf reagiert. Ausgehend von bereits genannten primären Bedürfnissen der Linkshänderin, ergeben sich im Kindergarten und in der Schule spezielle Anforderungen, die bereits im äußeren Rahmen Aspekte betreffen, wie die Bereitstellung adäquater Spielzeuge und Materialien, aber auch den entsprechenden alltagsgebräuchlichen Umgang⁵, sowie eine spezifische Förderung, wie an späterer Stelle noch aufgezeigt werden soll.

Im Spektrum der Bildungswissenschaft ergeben nun beispielsweise Forschungen und wissenschaftlich durchgeführte und evaluierte Beobachtungen in der Beratungsstelle von Sattler⁶ Divergenzen – deren Ursprung sich vermutlich in der unterschiedlichen Verarbeitungsweise von Denkprozessen in der rechten bzw. linken Hemisphäre manifestiert – hinsichtlich differenzierter Verhaltensweisen zwischen Links- und Rechtshänderinnen (vgl. Sattler 2003, S. 10), wodurch nun auch die Möglichkeit eröffnet wird, spezielle Bedürfnisse des linkshändigen Kindes abzuleiten. Die Beleuchtung dieses Aspekts soll einen Teilbereich der geplanten Arbeit darstellen.

Die noch immer wenig „linkshänderfreundliche“ Umweltsituation, die sich auf alle Aspekte des täglichen Lebens bezieht, führt zu erheblichen Erschwernissen in verschiedenen Entwicklungsphasen⁷ des linkshändigen Kindes. Daraus kann, auch ohne explizite pädagogische Absicht, die bereits seit einigen Jahrzehnten nicht mehr üblich ist, eine Umschulung der Händigkeit resultieren – und zwar, wie im Verlauf dieser Arbeit noch behandelt wird, in zweierlei Hinsicht: zum einen von unbedachten Haltungen und Erwartungen der Bezugsperson, resp. Pädagogin ausgehend, zum anderen aber auch vom Kind selbst.

⁴ In beiden Fällen werden die Betroffenen auch als „Pseudorechtshänderinnen“ bezeichnet (vgl. Sattler 2004, S. 53).

⁵ z.B. Vermeidung von Sätzen, wie: „Gib die schöne (rechte) Hand!“

⁶ Dr. Barbara Sattler ist Leiterin der Ersten deutschen Beratungs- und Informationsstelle für Linkshänder und umgeschulte Linkshänder in München. Sie zählt, durch intensive Forschung hinsichtlich der Händigkeitsproblematik und etliche Publikationen, zu einer der führenden Expertinnen auf diesem Gebiet.

⁷ Die Entwicklungsphasen und ihre diesbezügliche Darstellung sollen in der Arbeit ausgehend von Eriksons Entwicklungstheorie beleuchtet werden; siehe Kapitel 2.4.

Sattler bezeichnet die Umstellung der angeborenen Händigkeit als einen „*der massivsten Eingriffe in das menschliche Gehirn ohne Blutvergießen*“ (Sattler 2004, S. 22). Der überwiegende Einsatz der nicht dominanten Hand führt zu einer Fehlbelastung des Gehirns, wodurch häufig schwerste Störungen und Irritationen ausgelöst werden, die sich nachhaltig auf den Körper, die Psyche und somit auf die Persönlichkeit und das Wohlbefinden des Betroffenen auswirken (vgl. ebd., S. 22; vgl. Sattler 2005, S. 70). Sattler spricht in diesem Zusammenhang auch von Primär- und Sekundärfolgen, welche sich besonders im schulischen Bereich herauskristallisieren, wobei die sekundären Auswirkungen maßgeblich von inneren Faktoren (Begabungen, Persönlichkeitszüge etc.), wie auch von äußeren (Familienkonstellation, Umfeldeinfluss, schulische Förderung) abhängig sind (vgl. Sattler 2004, S. 91).

Als Primärfolgen führt Sattler Gedächtnis- und Konzentrationsstörungen, legasthenische Schwierigkeiten, Raum-Lage-Labilität, feinmotorische Probleme, sowie Sprachstörungen an. Die daraus resultierenden möglichen Sekundärfolgen können sich in Minderwertigkeitskomplexen, Rückzugstendenzen, Überkompensation, ausgeprägten Trothaltungen, Imponier- und Provokationsgehebe, verschiedensten Verhaltensstörungen, Bettnässen, Nägelkauen, emotionalen Schwierigkeiten sowie Störungen im Persönlichkeitsbild manifestieren (vgl. ebd., S. 49f.).

Die Umstellung der dominanten Hand und die daraus resultierenden schwerwiegenden Folgen nehmen erheblich Einfluss auf den weiteren Entwicklungsverlauf der betroffenen Kinder.

Wird nun der Blick auf spezielle Entwicklungsthemen des Kindes in der Phase der Umstellung gerichtet, ergibt sich nun zusätzlich die Frage, welches innerpsychische Erleben in der kindlichen Entwicklung hierbei eine Rolle spielen kann und welche Aspekte dabei auch zu jenen möglichen Folgeerscheinungen bei der Umschulung führen können. Hierbei gilt es, den Blick u.a. auf das Umfeld des Kindes zu richten, welchem in seiner Einflussnahme hinsichtlich der Ausprägung der Handdominanz und eine wesentliche Rolle zukommt.

Diesem auch noch weitgehend unbeforschten Aspekt in einem ersten Schritt nachgehend, sollen, ausgehend von Eriksons Entwicklungsmodell, mögliche ursächliche innerpsychische Faktoren analysiert werden, die zu den erwähnten Umschulungsfolgen führen können. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf der von Erikson entfalteten Theorie zur Entwicklungsaufgabe der Identitätsbildung: Diese erscheint bereits bei der einleitenden Betrachtung dem linkshändigen Kind in erheblichem Maße erschwert.

Das folgende Kapitel widmet sich nun der disziplinären Anbindung der Arbeit an die Bildungswissenschaft.

1.2 Relevanz der Arbeit für die Bildungswissenschaft

Nach Weber ist Linkshändigkeit als Normalität zu betrachten, sie stellt fest: „*In diesem Sinne ist noch viel Aufklärungsarbeit zu leisten, bis das Basiswissen über Ursachen, Entwicklung*

und Unterstützung der angeborenen Linkshändigkeit zum Allgemeinut unserer Gesellschaft geworden ist“ (Weber 2005, S. 14). Wie eingangs bereits erwähnt, herrschen für Linkshänderinnen noch immer nicht dieselben Ausgangsbedingungen, die u.a. eine, ihren entsprechenden Anlagen gezielte Förderung umfasst, wie für Rechtshänderinnen.

Die Arbeit soll die im täglichen Schulalltag immer noch bestehende Linkshänderproblematik aufzeigen und wissenschaftlich beleuchten.

Olsson und Rett drücken die Benachteiligung linkshändiger Menschen so aus: „*Linkshändigkeit ist nicht an sich pathologisch [...]; sie kann aber eine Behinderung werden, wenn sie von der Umwelt nicht akzeptiert wird, und in diesem Sinne ist sie auch ein Behindertenproblem*“ (Olsson/Rett 1989, S. 18).

In der bildungswissenschaftlichen Betrachtung erhalten nun die Befassung mit dem Thema der Händigkeit und die **Frage nach bildungsfördernden oder -hemmenden Faktoren** einen – zunehmend – bedeutsamen Stellenwert, da, wie auch eingangs genannte Erkenntnisse zeigen, diese einen maßgeblichen **Einfluss auf den Verlauf und die Entfaltung von Bildungsprozessen in kognitiver, aber auch seelischer Hinsicht** ausüben.

So konnte Böhm in seiner Studie nachweisen, dass „*Umerziehungsprozesse bei ursprünglichen Links- bzw. 'Beidhändern' in Richtung Rechtshändigkeit zu signifikanten Benachteiligungen in den 9 Jahren ihrer schulischen Laufbahnen führen können*“ (Böhm 2002, S. 201), wobei ein „*besonders deutlicher Indikator für die Benachteiligung der umerzogenen Linkshänder während ihrer späteren Schullaufbahnen [...] ihre relativ seltene AHS-Berechtigung*“ (ebd., S. 198) ist. In Bezug auf die seelische, emotionale Komponente bedeutet dieser oftmals ungerechtfertigte, nicht ihren tatsächlichen Fähigkeiten entsprechende Bildungsweg für die Betroffenen eine nicht nachvollziehbare Entwicklung. Der ungleich hohe Energieaufwand, welcher für die Bearbeitung sowohl kognitiver, wie auch physischer Prozesse aufgewendet werden muss, wobei sich jedoch trotz jener Anstrengungen das gewünschte Ergebnis oft nicht einstellt, kann zu Frust und Resignation führen. Hierbei werden bereits Erschwernisse der Bildungsprozesse bei Nichtbeachtung jener spezifischen Bedürfnislagen deutlich, und eine Notwendigkeit der differenzierten Betrachtung der bildungsfördernden und auch bildungshemmenden Faktoren für das linkshändige Kind. Für die Schulpädagogik stellt sich zudem noch die Frage, inwieweit Pädagoginnen in ihrer Handlungskompetenz auf jene Aspekte Einfluss nehmen.

So kann umgestellte Händigkeit „*mit ihren persönlichkeitsprägenden Folgen zu einem äußerst gefährlichen Störfaktor werden*“, da sich umgeschulte Linkshänderinnen oft als „*Opfer einer nicht rational begründbaren Chancenungleichheit*“ (Sattler 2004, S. 115) sehen.

Daraus resultierende Unsicherheit und das Gefühl ungerechte Behandlung erfahren zu haben, wirken sich kontraproduktiv sowohl auf die Persönlichkeitsentfaltung, als auch auf die Lern- und Leistungsbereitschaft aus.

Nur in einem Schulklima, in dem sich die Schülerinnen akzeptiert und in ihrer Individualität angenommen fühlen, ist ein gemeinsames produktives Arbeiten möglich. So konnte beispielsweise Eder darlegen, dass *„sich Zufriedenheit mit der Schule [...] fördernd auf Mitarbeit und Lernanstrengung und verringernd auf Störaktivitäten auswirkte, also Bereiche, die als wesentliche Voraussetzungen der Leistungserbringung in der Schule angesehen werden können“* (Eder 1995, S. 15). Analysen der wichtigsten Einflussfaktoren auf das Wohlbefinden (vgl. ebd., S. 156f.) lassen die Schlussfolgerung zu, dass Kindern, die nicht ihrer Händigkeitpräferenz entsprechend handeln dürfen und bereits unter Primär- bzw. Sekundärfolgen leiden, ein Wohlfühlen in der Schule und der Aufbau einer gesunden Identität nahezu unmöglich gemacht wird. Aus dieser Perspektive heraus erscheint die wissenschaftliche Betrachtung unterschiedlicher Entwicklungsaspekte in Hinblick auf Linkshändigkeit wesentlich.

1.3 Entwicklung und Skizzierung des aktuellen Forschungsstandes zur Händigkeit

Nach wie vor prägen uns die, in den vorhergehenden Kapiteln angeführten, tief verwurzelten tradierten Vorstellungen zu „links“ und „rechts“ und die damit verbundene Bedeutung der Händigkeit. Die Verwendung der diskriminierenden, im alltäglichen Sprachgebrauch benutzten, negativen Besetzung des „Linken“ trägt mit großer Wahrscheinlichkeit auch gegenwärtig noch vielfach zu einer unbewussten Abwehrreaktion gegenüber der Linkshändigkeit bei.

Sattler unterstreicht diese These in ihrer Ausführung, dass auch die *„in den Aberglauben eingegangenen, moralisch bewertenden Bedeutungen [...] die Vorurteile der Menschen gegenüber links und letztendlich auch gegenüber den Linkshändern unterbewußt weiter geprägt“* haben und sich heute noch auswirken (Sattler 2004, S. 125).

Zwar werden heutzutage (zumindest augenscheinlich) nicht mehr, wie noch vor einigen Jahrzehnten, die Kinder mit drastischen Mitteln zur Umschulung der Händigkeit, die *„lange Zeit gang und gäbe“* (Sattler 2004, S. 127) war, gezwungen, dennoch lassen sich nach wie vor Unsicherheit bzw. mangelnde Aufklärung der Gesellschaft hinsichtlich des Händigkeitsphänomens beobachten. Dahinter steht die Gefahr der latenten Umschulung, die meist nicht bewusst vonseiten der Eltern und Erzieherinnen ausgelöst wird.

Noch in den 70er Jahren speulierten verschiedene Autoren, ob eine Umschulung unter bestimmten Voraussetzungen nicht doch möglich wäre.

So hat Kramer mit ihrem Werk großen Einfluss auf das Bild der Linkshändigkeit genommen, das jedoch oft in sich widersprüchlich scheint. Sie warnt zwar – relativ wenig differenziert – einerseits vor negativen Umschulungsfolgen, andererseits spricht sie sich für die Umschulung mancher Linkshänderinnen aus. Sie erwähnt Kinder, die ihre Linkshändigkeit durch

Nachahmung erworben haben, jene, die nur eine leichtgradige linksseitige Handdominanz aufweisen sowie Linkshänder, die sich zwar generell zur Umschulung eignen, wobei dies jedoch erst dann geschehen sollte, wenn ihr Nervensystem mehr nachgereift sei. Sattler lehnt diese Behauptung auf Grund von zahlreichen in der Beratungsstelle durchgeführten Untersuchungen und deren Daten, die auch Langzeitbeobachtungen von Kindern und Erwachsenen mit einbeziehen, entschieden ab (vgl. Kramer 1970, zit.n. Sattler 2004, S. 133).

Die Auswertungen der von dem Diplompsychologen Otte-Schacht seit 1963 durchgeführten Testungen linkshändiger Jugendlicher ergaben, dass die Hintergründe der Linkshändigkeit noch nicht vollständig erforscht sind. Jedoch konnte er große Beeinträchtigungen speziell bei umgeschulten Linkshänderinnen feststellen, wobei diese Teilgruppe – verglichen mit den Linkshändern, die auch mit der linken Hand schrieben – nicht vollständig erfasst wurde (vgl. Otte-Schacht 1993, zit.n. ebd., S.134).

Wenngleich aus diesen Ausführungen ersichtlich wird, dass bereits vor Jahrzehnten die Umschulung als Problemfeld Thema in der bildungswissenschaftlichen Betrachtung war, setzte sich diese Erkenntnis bei Lehrerinnen und Eltern nur zögernd durch.

Erst seit Mitte der 80er Jahre konnte eine langsam wachsende Sensibilität hinsichtlich der Händigkeitsproblematik erreicht werden, auf welche die Gründung der Beratungs- und Informationsstelle für Linkshänderinnen wesentlichen Einfluss nahm (vgl. Sattler 2004, S. 137).

Von großer Bedeutung in der Händigkeitsforschung waren und sind die zahlreichen Publikationen und die praktische Arbeit von Dr. Barbara Sattler zu bewerten. Sie konnte durch die Auswertung der Daten von Tausenden Hilfe- und Ratsuchenden in der Beratungsstelle einen wissenschaftlichen Meilenstein in der Forschung erwirken. Erwähnenswert erscheint die Tatsache, dass die bisherigen Ergebnisse der Untersuchung der Händigkeit fast ausschließlich auf der Methode der Selbsteinschätzung basierten, die aus wissenschaftlicher Sicht „als äußerst unzuverlässiges Werkzeug“ (Sattler, 2004, S. 18) auf diesem Gebiet erscheint.

Sattler fasste die Untersuchungsergebnisse schließlich in ihrem Werk „Das linkshändige Kind in der Grundschule“ in erwünschter didaktischer Breite das erste Mal zusammenhängend und praxisbezogen formuliert zusammen. Auf Grund des großen Interesses wurde dieses Buch nicht nur innerhalb Deutschlands an Schulämter und Grundschulen verteilt, sondern ebenso im Rahmen der internationalen Kooperation offiziell an 71 Länder weitervermittelt. Die durchgreifende Forschung auf dem Gebiet der umgeschulten Händigkeit kann als bedeutsames Ergebnis der bisherigen Tätigkeit Sattlers betrachtet werden (vgl. Sattler 2004, S. 20f.).

An dieser Stelle erscheinen einige Aussagen des Psychotherapeuten Dr. Ivo-Kurt Cizek erwähnenswert, der selbst mit umgeschulten Linkshänderinnen in seiner Praxis konfrontiert wurde: „Für mich begann die Forschung von Dr. Sattler immer deutlicher einen

Meilensteineffekt zu zeigen. Von dem Gesichtspunkt eines jahrelang praktizierenden Psychotherapeuten aus wird das vielleicht einmal einer der wichtigsten existenzbestimmenden Faktoren, die in diesem Jahrhundert entdeckt wurden. Die Faszination, die diese Forschungsergebnisse ausüben, bezieht sich vor allem auf die Verbindung der Theorie mit der Praxis, die sich andauernd durch die geleistete Arbeit ziehen“ (Cizek in: Sattler 2004, S. 16). Auf Grund jener Äußerungen erscheint die Forschung auf dem Gebiet der Händigkeit als bedeutsam für die Bildungswissenschaft und unterstreicht in Anbindung an die disziplinäre Relevanz die Notwendigkeit der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Thematik.

Weiters zieht Cizek die – für die Arbeit relevante – Bilanz, dass „wir es hier mit einem klassischen Fall zu tun haben, wo durch Präventivmaßnahmen praktisch die gesamte Problematik gelöst werden kann, und daß hier gleichzeitig ein außergewöhnliches Beispiel der vorbildlich günstigen Kosten-Nutzen-Relation vorliegt. Je früher diese Prävention stattfindet, umso erfolgreicher wird sie. Das bedeutet, man muß in den Kindergärten und in den Grundschulen beginnen“ (Cizek in: Sattler 2004, S. 16).

Als wichtiger Baustein des Anfangsunterrichts und für die Arbeit zentraler Aspekt ist der Schriftspracherwerb zu nennen, der somit einen Blick auf wissenschaftliche Erkenntnisse in diesem Bereich notwendig erscheinen lässt.

Für Bergk ist Schriftsprache „*das wichtigste Werkzeug*“ für die schulische Lerntätigkeit des Menschen (Bergk 1980, S. 11). Die Fähigkeit, lesen und schreiben zu können, erschließt dem Menschen eine neue, erweiterte Form sich mitzuteilen und auszudrücken. Als weitere Aufgabe der Schriftsprache, die von Bedeutung für den gesamten Bildungsweg ist, lässt sich die Erweiterung des Zugangs zu Informationen nennen.

Platte beschreibt, dass beide Funktionen erlebt werden können, als „*Begegnung mit der Welt: Lesen als Entziffern und Entschlüsseln von Nachrichten unterstützt das Entdecken, Schreiben als Ausdruck eigenen Erlebens und Fühlens das Gestalten von Welt*“ (Internet: Platte 2007, 9.6.2008).

Lesen und Schreiben stellt Schenk sehr ausführlich als „*Komponente der Persönlichkeitsentwicklung*“ (Schenk 2007, S. 39) dar, aus deren Blickwinkel heraus in der Arbeit wesentliche themenrelevante Aspekte abgeleitet werden sollen.

Wird nun die Handpräferenz unter diesem Gesichtspunkt betrachtet, wird deutlich, welche Rolle die Benützung der (dominanten) Hand beim Schreibprozess als Ausdruck der subjektiven Gefühlswelt des Menschen darstellt. Diese Überlegung lässt den Schluss zu, dass das Individuum seine Persönlichkeit und seine Identität, die Erikson u.a. als „*von etwas im Kern des Individuums Angelegtem*“ (Erikson 1959, S. 124) bezeichnet, nur dann entfalten kann, wenn es seine angeborene Lateralität ausleben darf.

Resümierend und Bezug nehmend auf die im weiteren Verlauf der Arbeit gewonnenen Erkenntnisse schließt die Verfasserin dieses Kapitel mit einem bereits aus dem Jahre 1986

stammenden Zitat Fischls in der Münchener Medizinischen Wochenzeitschrift, das jedoch in der heutigen Zeit seine Gültigkeit noch nicht gänzlich verloren hat:

„Obwohl die Händigkeit des Menschen seit Jahrzehnten Gegenstand reger Forschungstätigkeit ist, bleiben wissenschaftliche Erkenntnisse auch heute in weiten Gesellschafts- und Lebensbereichen ohne praktische Relevanz. Besonders in der Schul- und Arbeitswelt sind Linkshänder nach wie vor eine Randgruppe, die sich den ´rechtsfreundlichen´ Bedingungen anzupassen hat und für die Chancengleichheit damit nicht gewährleistet ist“ (Internet: Fischl 1986, 5.12.2007).

1.4 Forschungslücke

Die intensive Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Linkshändigkeit und der Blick auf den aktuellen Forschungsstand lassen erkennen, dass in diesem Bereich noch wesentliche Aspekte unerforscht geblieben sind.

So stellt die wissenschaftliche Betrachtung der speziellen Herausforderungen und Schwierigkeiten für das linkshändige Kind hinsichtlich seiner Entwicklungsprozesse unter besonderer Berücksichtigung der Umschulung als Problemfeld für Identitätsbildungsprozesse in der Schuleingangsphase eine Forschungslücke dar, deren Bearbeitung in Hinblick auf die bereits dargestellte Relevanz für die Bildungswissenschaft notwendig erscheint.

Jene Darstellung der für diese Arbeit in den Blick genommenen, noch weitgehend unerforschten Aspekte führt zu folgender Formulierung der Forschungsfrage.

1.5 Forschungsfrage

Folgende Frage, die der geplanten Arbeit zu Grunde liegt, soll zu einer intensiven Auseinandersetzung mit der Linkshändigkeit beim Schuleintritt und im Anfangsunterricht führen:

- **Welche speziellen Herausforderungen und Schwierigkeiten ergeben sich für das linkshändige Kind hinsichtlich seiner Entwicklungsprozesse unter besonderer Berücksichtigung der Umschulung als Problemfeld für Identitätsbildungsprozesse in der Schuleingangsphase?**

Ziel der Arbeit ist die Darstellung zentraler Entwicklungsaspekte im Schuleintritt in Hinblick auf Linkshändigkeit als spezielle Herausforderung und Betrachtung.

Es sollen die besonderen Schwierigkeiten im Schuleingangsbereich herauskristallisiert werden, die speziell für (umgeschulte) linkshändige Kinder erhebliche Erschwernisse in ihrem Entwicklungsverlauf bedeuten.

Wie bereits erwähnt, soll das erste große Kapitel der Arbeit grundlegende Kenntnisse über Linkshändigkeit und die aktuelle Umschulungssituation vermitteln, die als Basiswissen für die nachstehenden Themenbereiche erforderlich sind. Die anknüpfenden Beiträge werfen im Zuge der Bearbeitung Problemstellungen und Fragen hinsichtlich der Situation (umgeschulter) linkshändiger Kinder auf, die jeweils im Anschluss beleuchtet und diskutiert werden.

Im Folgenden soll nun auf die Problemfelder, die sich aus bisher Gesagtem ergeben, und denen sich diese Arbeit widmen möchte, näher eingegangen werden bzw. jene methodische Vorgehensweise zur Bearbeitung der Forschungsfrage vorgestellt werden.

1.6 Methodik

Die der Arbeit zu Grunde liegende Forschungsarbeit im Zusammenhang mit der Frage nach „speziellen Herausforderungen und Schwierigkeiten für das linkshändige Kind hinsichtlich seiner Entwicklungsprozesse unter besonderer Berücksichtigung der Umschulung als Problemfeld für Identitätsbildungsprozesse in der Schuleingangsphase“ soll nach folgenden methodischen Gesichtspunkten bearbeitet werden:

Die Arbeit soll das Thema Linkshändigkeit bildungswissenschaftlich beleuchten, dafür ist zunächst zum besseren Verständnis die Erläuterung grundlegender Kenntnisse in diesem Bereich entscheidend, wobei im Verlauf des ersten Kapitels bereits ein erster Einblick in die problematische Situation linkshändiger Menschen gegeben wird.

Ein Aspekt der grundlegenden Problematik in der Diskussion um Linkshändigkeit liegt vermutlich auch, wie bereits erwähnt, in den negativ besetzten Assoziationen, die uns seit Generationen durch die Sprache vermittelt werden (vgl. Böhm 2002, S. 98). Wird die Etymologie der Begriffe „rechts“ und „links“ betrachtet, sind die gegensätzlichen Wertungen dieser Wörter besonders auffallend. Böhm stellt in diesem Zusammenhang fest: *„Rechts‘ wird in den meisten Begriffen oder Satzfügungen mit etwas Positivem, Gutem, Günstigem assoziiert, ‘Links‘ mit etwas Negativem, Ungünstigem, Schlechtem“* (ebd., S. 87). Zahlreiche Redewendungen tragen maßgeblich zur Diffamierung von links, und damit allgemein der Linkshänderin, bei (vgl. ebd., S. 98). So wird ungeschicktes Agieren mit Wendungen, wie „zwei linke Hände“ haben oder sich „linkisch“ verhalten, bezeichnet, während gerichtliche „Rechtssprechung“ oder „Sie hat ihr Herz auf dem rechten Fleck“ eindeutig positiv besetzt sind.

Auf Grund jener tief verankerten, oftmals unbewussten Vorurteile gegenüber der Linkshändigkeit besteht die Gefahr, dass dem linkshändigen Kind die freie Entfaltung seiner dominanten Hand erschwert oder sogar verwehrt wird. Die Konsequenzen dieses Prozesses stellen einen Aspekt jener der Arbeit zu Grunde liegenden Problematik dar.

Basierend auf der erschwerten Ausgangssituation eines linkshändigen Kindes sollen nun die Bedeutung von Linkshändigkeit hinsichtlich des Entwicklungsprozesses und die daraus resultierenden Bedürfnisse näher betrachtet werden. Jeder Mensch sieht sich im Laufe seines Lebens mit unterschiedlichen Aufgaben und Entwicklungsprozessen konfrontiert, die es zu bewältigen gilt (vgl. Riecke-Niklewski/Niklewski 2004, S. 14). Dazu wird der Aspekt wesentlicher Entwicklungsaufgaben, der von Havighurst im Zuge dessen herangezogen wird, dargestellt.

Im Verlauf der Bearbeitung werden die Schwierigkeiten der Aufgaben, die insbesondere das umgeschulte linkshändige Kind vor Herausforderungen bzw. Probleme stellen, welche maßgeblichen Einfluss auf den gesamten Entwicklungsprozess ausüben, herausgearbeitet. So können jene Hindernisse beispielsweise in Hinblick auf den Schriftspracherwerb oder auf den Leistungsaspekt – die als zentrale Aspekte im nachfolgenden Teil behandelt werden – den sowohl Havighurst als auch Erikson als wesentlichen Faktor in der Bewältigung schulischer Aufgaben sehen, auftreten. Jene Aspekte sollen fokussierend auf die Forschungsfrage zueinander in Beziehung gesetzt werden und stehen in unmittelbarem Kontext zur nachfolgenden Betrachtung der Umschulung als Problemfeld.

Als Umschulung der Händigkeit wird jener Vorgang bezeichnet, der auf Grund vielfältiger – an späterer Stelle näher beleuchteter – Faktoren zum vorwiegenden Gebrauch der nicht dominanten Hand, vor allem hinsichtlich des Schreibprozesses, führt.

Somit zeigt sich die Problematik der Umschulung besonders deutlich beim Schriftspracherwerb in der Manifestation bereits genannter Primär- und Sekundärstörungen, welche wiederum erheblichen Einfluss auf die Motivation des Kindes ausüben und das geforderte produktive „Schaffen“ als bereits angeführte Entwicklungsaufgabe im schulischen Kontext massiv beeinträchtigen resp. den Aufbau einer gesunden Identität, welcher den wesentlichen Bereich der Forschungsfrage darstellt, erheblich stören können.

Die Arbeit hebt die Umstellung der Händigkeit als zentralen Gesichtspunkt hervor und sucht im Zuge einer intensiven Befassung die weit reichenden, problematischen Zusammenhänge im Entwicklungsprozess umgeschulter linkshändiger Kinder zu ergründen. Folgende Aspekte nehmen, zuzüglich bereits genannter, dabei einen wichtigen Stellenwert ein:

Um die Hintergründe der Umschulung zu erfassen, werden jene Prozesse diskutiert, die zu einer Umstellung auf die rechte Hand führen können. Wesentlichen Einfluss auf die Händigkeitsentwicklung nimmt das Umfeld des Kindes, wobei entweder aus expliziter Absicht oder auf Grund fehlenden Basiswissens unbewusst die Benutzung der rechten Hand angeregt wird. Andererseits ergibt sich im Problemfeld der Umschulung das Phänomen der selbst-erzieherischen Fehlanpassung, worunter eine Umstellung auf die nicht dominante Hand aus Eigeninitiative des Kindes, beispielsweise durch Nachahmung, verstanden wird.

Jene bereits angeführten Aspekte im Umstellungsprozess lassen den Blick auf kritische Phasen im kindlichen Entwicklungsverlauf notwendig erscheinen, welche in erhöhtem

Ausmaß die Gefahr hinsichtlich einer Umschulung der Händigkeit implizieren, und im Folgenden näher beleuchtet werden.

Die Arbeit soll als zentralen Gesichtspunkt die problematische Situation umgeschulter linkshändiger Kinder in Hinblick auf den dadurch möglicherweise beeinträchtigten Identitätsbildungsprozess untersuchen, wobei als theoretischer Hintergrund Eriksons Entwicklungsmodell herangezogen und fokussierend auf die themenrelevanten Phasen des Kindergarten- bzw. Schulalters näher betrachtet wird.

Im Folgenden werden Eriksons Grundannahmen zusammengefasst dargestellt und daraus jener Aspekt, welcher für die Arbeit relevant erscheint, abgeleitet. Schließlich soll jene Betrachtung in die bereits angekündigte Darstellung der noch nicht näher erläuterten kritischen Phasen des Kindergartens und der Schule hinsichtlich der Gefahr einer Umschulung münden, um in Folge systematisch die Verbindung zur Umschulungsproblematik linkshändiger Kinder in der Schuleingangsphase herzustellen.

Nach dem von Erikson geprägten Identitätsbegriff bedeutet Identität *„eine wechselseitige Beziehung [...], die sowohl ein dauerndes inneres Sich-Selbst-Gleichsein wie ein dauerndes Teilhaben an bestimmten gruppenspezifischen Charakterzügen umfasst“* (vgl. Erikson 1959, S. 124).

Erikson stellt in seiner psychosozialen Entwicklungstheorie acht Lebensphasen des Menschen (vgl. Erikson 1950, S. 241-264; Erikson 1959, S. 62-120) dar, welche in der Arbeit angeführt und betrachtet werden sollen.

Für die Arbeit wird der Blick speziell auf die Phasen des Kindergarten- und Schulalters – „Initiative versus Schuldgefühl“ bzw. „Leistung versus Minderwertigkeitsgefühl“ – gerichtet und die jeweilige Krise im Kontext der erschwerenden Umschulungssituation linkshändiger Kinder betrachtet.

Wird nun jene Betrachtungsweise des Schuleintritts im Kontext zu Eriksons Identitätsmodell einer Analyse unterzogen, wird jene äußerst sensible Phase, in welcher unterschiedlichste Faktoren – wie u.a. die Umschulung der Händigkeit – die Entwicklung des „Werksinnes“ erschweren können, deutlich.

Auf Grund der unterschiedlichen Positionen hinsichtlich der Betrachtung von Erwartungshaltungen im schulischen Kontext bedeutet dies für die Arbeit einerseits, die Anforderungen der Schule, hinsichtlich dessen, ob ein Kind als „schulreif“ zu bezeichnen ist, aufzugreifen und darzustellen, andererseits jedoch auch die Perspektive des linkshändigen Kindes in Hinblick auf seine spezifischen Bedürfnisse zu beleuchten.

Nach einer eingehenden Analyse lässt sich im Zusammenhang mit dem Schuleintritt auch die Möglichkeit unterschiedlicher, nach Knörzer, Grass und Schumacher dargestellter Krisenfelder herausarbeiten, welche sich, wie im Verlauf der Arbeit immer deutlicher erscheint, speziell für (umgeschulte) linkshändige Kinder in ihrer Dimension um ein Vielfaches verstärken können.

Ausgehend von der dargestellten Irritation hinsichtlich des Selbstbildes und Selbstwertgefühles, die in enger Verbindung zum Identitätsaspekt betrachtet werden kann, wird an dieser Stelle der Schuleintritt als möglicher Auslöser einer Identitätskrise näher beleuchtet.

Die Arbeit soll sich mit den speziellen Herausforderungen und Schwierigkeiten des linkshändigen Kindes auseinandersetzen, welche in besonderem Maße und wie eingangs bereits angedeutet, vor allem im Bereich des Schriftspracherwerbs, deutlich sichtbar werden. Jener zentrale Aspekt des Anfangsunterrichts soll in Anbindung an die Problematik der Umschulung behandelt werden und darauf Bezug nehmend sollen relevante Gesichtspunkte für Identitätsbildungsprozesse herausgearbeitet werden.

Im letzten Kapitel erhärtet ein kritischer Blick auf den österreichischen Lehrplan der Grundschule die Vermutung, dass die Bedeutung des Händigkeitsphänomens als zentraler Faktor im Entwicklungsprozess eines Kindes nicht in entsprechendem Ausmaß berücksichtigt wird und somit als entwicklungshemmender Aspekt in Bezug auf die Persönlichkeitsentfaltung und Identitätsbildungsprozesse genannt werden muss.

2 Untersuchung

Der folgende Teil dieser Arbeit widmet sich nun der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Linkshändigkeit und soll systematisch jene Aspekte darstellen und diskutieren, die in ihrer Zusammenführung auf die zu bearbeitende Forschungsfrage, „**welche speziellen Herausforderungen und Schwierigkeiten sich für das linkshändige Kind hinsichtlich seiner Entwicklungsprozesse unter besonderer Berücksichtigung der Umschulung als Problemfeld für Identitätsbildungsprozesse in der Schuleingangsphase**“ ergeben, Antworten finden soll.

2.1 Linkshändigkeit

Das folgende Kapitel widmet sich der Betrachtung des Phänomens der Händigkeit, wobei der Schwerpunkt auf allgemeine themenspezifische Grundlagen als notwendiges Basiswissen für die weitere Auseinandersetzung mit der vorliegenden Arbeit gelegt wird.

2.1.1 Theoretische Grundlagen zur Händigkeit

Zunächst soll ein kurzer Blick auf physiologische Aspekte des menschlichen Gehirns gerichtet werden, der als Ausgangspunkt für die nachfolgende Hinführung zur speziellen Befassung mit der Thematik der Linkshändigkeit dienen soll.

Dabei wird die Darstellung der unterschiedlichen Ausprägungsgrade der Linkshändigkeit, welche im nachfolgenden Kapitel als Indikatoren für die problematische Situation hinsichtlich der statistischen Erfassung linkshändiger Menschen gesehen werden können, näher betrachtet.

Mit der Diskussion um die Bedeutung der Hände für das „Begreifen“ eines Kindes sowie der Auseinandersetzung mit soziokulturellen Einstellungen zu „links“ und „rechts“ schließt das Kapitel „Linkshändigkeit“ ab.

2.1.1.1 Aufbau und Funktion des Gehirns

Das menschliche Gehirn wird in folgende drei Bereiche unterteilt: das Stammhirn, das Zwischenhirn und das Großhirn.

Dem Stammhirn, welches auf Grund seines phylogenetischen⁸ Alters auch Reptilienhirn genannt wird und den kleinsten Bereich darstellt, werden Funktionen zur Selbst- und

⁸ die Stammgeschichte betreffend

Arterhaltung zugeschrieben. Es ist das Zentrum angeborener Steuerungen und Instinkte, welches

- biologische Vorgänge, wie zum Beispiel Herzschlag, Stoffwechsel, Blutkreislauf, Atmung oder Schlaf bzw.
- Verhaltensweisen als Überlebensstrategien, bezüglich Nahrungsaufnahme, Fortpflanzung, Brutpflege oder territoriale Ansprüche, steuert.

Das Zwischenhirn, welches auch limbisches System genannt wird, befindet sich oberhalb des Stammhirns. Hier liegt die Zentralstelle des endokrinen, vegetativen und psychischen Regulationssystems, welches Reize aus dem Körperinneren und von außen verarbeitet. In diesem Bereich werden Vorgänge für Emotionen und Verhalten geregelt.

Im Großhirn finden höhere geistige Funktionen ihren Platz, die geplantes und vorausschauendes – zukunftsorientiertes – Denken möglich machen.

Sowohl das Vorstellungsvermögen, die Logik, das Erkennen von Form und Gestalt wie auch die Fähigkeit zur Abstraktion und zum Arbeiten mit Modellen, Analogien, und Mustern werden hier gesteuert. Unter anderem befindet sich in diesem Gebiet das Zentrum für Sprache und Artikulation (sogenanntes Brokasches Zentrum), ferner das Hörzentrum mit dem Wernickeschen Bereich für das Verständnis gesprochener Sprache (vgl. Internet: <http://www.biokurs.de/skripten/12/bs12-42.htm>, 26.12. 2003).

Das Großhirn ist in zwei Hälften geteilt, die lateralen Großhirnhemisphären. Sie werden durch den Balken (corpus callosum), der aus einem Bündel von Nervenfasern besteht, verbunden. Dadurch werden eine umfassende Informationsverarbeitung und die Verbindung zwischen der linken und der rechten Großhirnhälfte gewährleistet (vgl. Olsson/Rett 1989, S. 19).

Die beiden Hirnhemisphären werden in Stirnlappen (Lobus frontalis), Scheitellappen (Lobus parietalis), Schläfenlappen (Lobus temporalis) und Hinterhauptslappen (Lobus occipitalis) unterteilt. Der Frontallappen steht in unmittelbarer Beziehung zur Persönlichkeitsstruktur, überdies existiert im hintersten Abschnitt das motorische Zentrum (primäre motorische Cortex), von welchem motorische Fasern zu allen Muskeln verlaufen. Im Temporallappen werden Aufgaben des Gehörs bearbeitet und im vordersten Bereich des Okzipitallappens liegt das sensorische Zentrum, in das von allen Sinnesorganen die sensorischen Fasern münden sowie das visuelle Assoziationszentrum (vgl. Internet: <http://www.biokurs.de/skripten/12/bs12-42.htm>, 26.12. 2003).

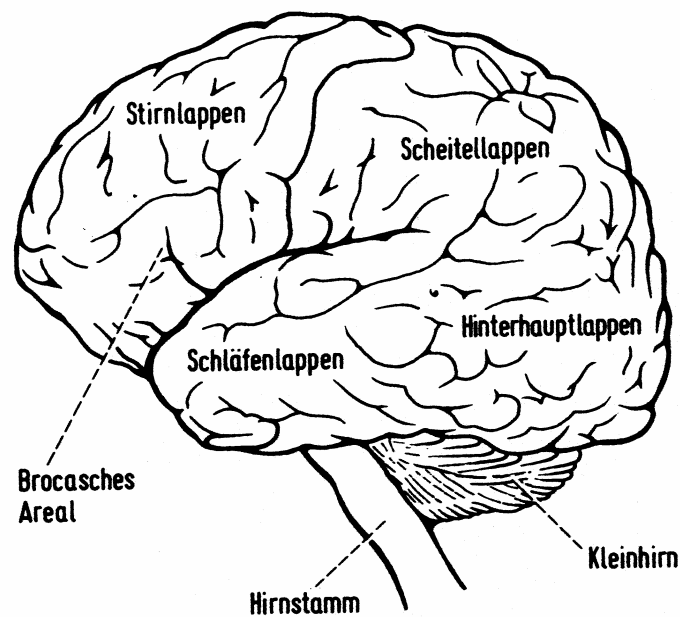


Abb.1: Vier Lappen des Großhirns; Lokalisation des Brocaschen Areals (Brocasches Zentrum) in der linken Großhirnhemisphäre (entnommen aus: Meyer 2003, S. 20)

Die beiden Gehirnhälften sind kontralateral organisiert, das heißt, dass „*periphere Reize auf der einen Körperseite vorwiegend von der gegenüberliegenden Hemisphäre verarbeitet werden und auch die efferenten (zur Peripherie hinziehenden) Impulse an die Muskeln von der gegenseitigen Gehirnhälfte ausgesendet werden. Die Kreuzung (decussatio) der meisten Nerven vollzieht sich in der Regel im oberen Rückenmark (medulla oblongata)*“ (Sattler 2004, S. 25).

Jede Hemisphäre übernimmt ganz unterschiedliche Aufgabenbereiche und Spezialisierungen. Das folgende Kapitel soll einen Überblick über die verschiedenen Funktionen der beiden Hemisphären geben.

2.1.1.2 Spezifische Funktionen der Hemisphären

Die neueren Erkenntnisse auf dem Forschungsgebiet der Gehirnhemisphärenspezialisierung sind vor allem Roger W. Sperry und seinen Kollegen, von denen Sattler Joseph E. Bogen, Michael S. Gazzaniga und Jerre Levy nennt, zu verdanken, welche „*das Wissen über die unterschiedlichen Verarbeitungsarten der linken und rechten Hemisphäre stark vorangetrieben*“ (Sattler 2003, S. 309) haben, wofür Sperry schließlich 1981 mit dem Nobelpreis ausgezeichnet wurde.

Die funktionelle Aufgabenteilung beider Gehirnhälften betrifft nahezu alle Tätigkeitsgebiete:

- die Rezeption (Aufnahme),

- die Verarbeitung,
- die Reaktion bezüglich der emotionalen und kognitiven Bereiche,
- die Geschicklichkeit,
- das manuelle Reaktionsvermögen
- das Abrufen gespeicherter Inhalte (vgl. Sattler 2004, S. 27)

Zimbardo zeigt in folgender Tabelle auf, dass beide Hemisphären zu Sprach- und Gedächtnisleistungen, zu Funktionen der Wahrnehmung und Kognition und zu emotionalen Prozessen ihren Beitrag leisten, ihre spezifische Rollenverteilung jedoch unterschiedlich ist (vgl. Zimbardo 1995, S. 234f.):

	Linke Hemisphäre	Rechte Hemisphäre
Sprach- und Gedächtnisfunktionen	Kontrolliert spontanes Sprechen, Schreiben	Kann verbale Wiederholungen, nicht aber spontane verbale Äußerungen steuern
	Steuert die Formulierung von Antworten auf komplexe Anforderungen	Kann einfache Reaktionen auf simple Anforderungen steuern
	Steuert das Wiedererkennen von Wörtern	Steuert das Wiedererkennen von Gesichtern
	Kontrolliert das Gedächtnis für Zahlen und Wörter	Kontrolliert das Gedächtnis für Gestalten und Musik
Funktionen der Wahrnehmung und der Kognition	Inszeniert Bewegungsabfolgen	Aktiv bei der Interpretation von Landkarten
		Aktiv beim Drehen von Vorstellungsbildern
Emotionale Funktionen	Ist bei Gefühlen der Angst beteiligt	Kontrolliert emotionale Reaktionsbereitschaft
	Ist verantwortlich für negative Emotionen in Reaktion auf unangenehme Ereignisse	Ist verantwortlich für selbsterzeugte, überschwänglich positive Emotionen
Beide Hemisphären sind aktiv bei den Sprach- und Gedächtnisfunktionen, den Funktionen der Wahrnehmung und der Emotionen, ihre Beiträge sind jedoch unterschiedlich.		

Tab.1: Spezialisierung der Gehirnhemisphären (nach Freeman 1972; Buchsbaum 1980; Tucker 1981 in: Zimbardo 1995, S. 234)

„Der grundlegendste Unterschied zwischen den Hemisphärenfunktionen ist, daß die linke Hemisphäre (die sensorisch und motorisch die rechte Körperseite kontrolliert) das analytische, logisch-sprachliche Denken beherrscht und linear, d. h. aufeinanderfolgend operiert, während die rechte Hemisphäre das synthetische ganzheitliche Denken bevorzugt, welches beziehungsreich und gleichzeitig ist“ (Sattler 2004, S. 33).

Sattler stellt die Erkenntnisse über die Spezialisierung der verschiedenen Funktionen in den beiden Hemisphären vereinfacht folgendermaßen dar:

linke Hemisphäre (rechte Körperseite)	rechte Hemisphäre (linke Körperseite)
analytisches, logisch-sprachliches Denken, linear, d. h. aufeinanderfolgend	synthetisches, ganzheitliches Denken, beziehungsreich und gleichzeitig
Zeit	Raum und Perspektive
Sprachzentrum	körperliche Vorstellung im Raum räumliche Orientierung
grammatikalisches Verständnis	bildhafte Vorstellung Erkennen von Gesichtern
sprachliche Sinnerfassung der Worte Wortschatz, insbesondere abstrakte Begriffe	Melodiegedächtnis Erkennen von Tonhöhe und Tonfall in der Stimme Gefühlsverständnis Ausdruckverständnis sprachfreie, soziale Wahrnehmung
Intellekt	Intuition
optimistisch	pessimistisch

Tab.2: Vereinfachte Darstellung der Hemisphärenspezialisierung (Sattler 2003, S. 310)

Trotz der unterschiedlichen Aufgabenbereiche beider Hirnhälften muss hier festgehalten werden, dass der Mensch für jede Aufgabe beide Hemisphären, wie das gesamte zentrale Nervensystem überhaupt, braucht. Jede Tätigkeit beinhaltet sowohl verbale als auch nonverbale, analytische und nichtanalytische Elemente sowie simultane Erfassung und sequentielle Ausführung (vgl. Olsson/Rett 1989, S. 21).

Beide Hemisphären müssen ihre Aktivitäten aufeinander abstimmen, „denn erst eine Integration ermöglicht Verhaltensweisen und Bewußtseinsprozesse, die über die spezifischen Einzelwirkungen hinausgehen“ (Swelam 1989, S. 19).

Die Bedeutung der unterschiedlichen Verarbeitung in den beiden Hemisphären wird in Kapitel 5.2, „Persönlichkeitszüge der Linkshänderin“ näher analysiert.

2.1.1.3 Die Hemisphärendominanz

Unter „dem ursprünglichen Begriff der Hemisphärendominanz versteht man die Überlegenheit einer der beiden Hirnhälften, bestimmte Informationen zu verarbeiten, bzw. das Phänomen, dass den beiden Hemisphären unterschiedliche Rollen in der Vermittlung gewisser Aspekte von Kognitionen zukommen“ (Baumann 1992, zit.n. Böhm 2002, S. 71).

Obwohl sich beide Gehirnhälften gleichen, gibt es sowohl experimentelle als auch klinische Belege, die deutlich auf Asymmetrie hinweisen: Jeder Hemisphäre können unterschiedliche anatomische, elektrische und chemische Eigenschaften zugeschrieben werden.

Den Grund für diese funktionelle Asymmetrie liefert die Tatsache, dass jede Gehirnhälfte primär auf andere Fähigkeiten spezialisiert ist und beide im Zusammenspiel der Informationsverarbeitung jeweils eine andere Aufgabe übernehmen. Die Verarbeitungsverteilung wird auch als Lateralitätsstruktur bezeichnet (vgl. Zimbardo 1995, S. 233; vgl. Meyer 2003, S. 19).

„Die Tendenz jeweils einer Hirnhemisphäre, bei der Kontrolle einer bestimmten Funktion eine im Vergleich zur anderen dominante Rolle einzunehmen, wird zerebrale Dominanz genannt“ (Zimbardo 1995, S. 233).

Das Wort *lateralis* stammt aus dem Lateinischen und bedeutet *seitlich*.

„Als Lateralität bzw. Dominanz wird eine Entwicklungsasymmetrie im Sinne des Vorherrschens eines der paarig angelegten Organe bezeichnet“ (Schilling 1979, zit.n. Swelam 1989, S. 14f.).

Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die Begriffe Hemisphärendominanz, Hemisphärenspezialisierung, funktionelle Hemisphärenasymmetrie bzw. Lateralität in der Literatur oftmals synonym verwendet werden, wenngleich manche Autoren sie in Hinblick auf die geforderte Untersuchungsmethode unterschiedlich verwenden (vgl. Böhm 2002, S. 71).

2.1.1.4 Zur Lateralisation der Händigkeit

Die Pyramidenbahnen (Nervenbahnen), die beim Menschen zwischen dem Großhirn und den Extremitäten verlaufen, sind für die bewusste Koordination bzw. Kontrolle der Bewegungen und erlernter Bewegungsmuster (Sequenzen) von größter Bedeutung. Die Impulse werden nun von diesen Nervensträngen, die zwischen der rechten Hemisphäre und der linken Hand bzw. zwischen der linken Gehirnhälfte und der rechten Hand vorwiegend gekreuzt verlaufen, weitergeleitet. Durch die Spezialisierung der Hemisphären sind die Ausprägungen der Pyramidenbahnen unterschiedlich stark, wodurch sich meist eine Links- oder Rechtshändigkeit manifestiert.

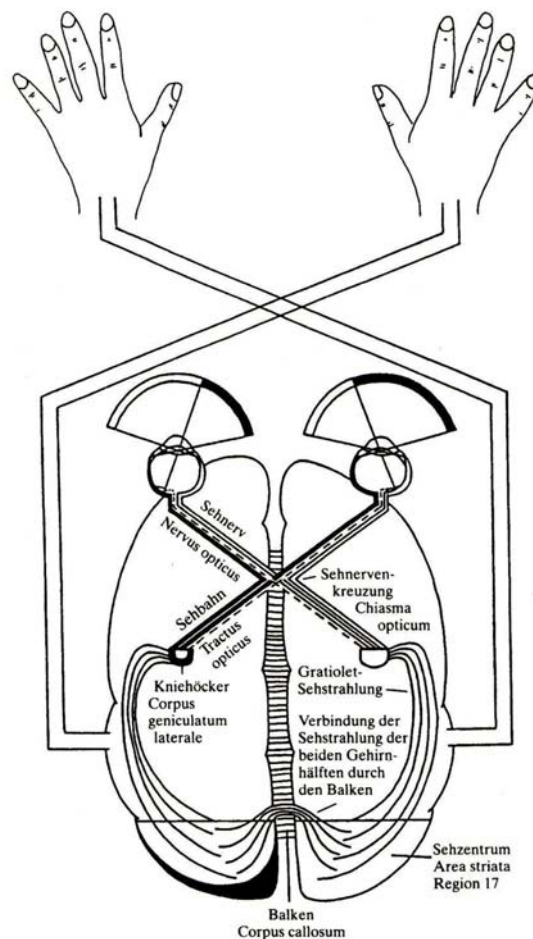


Abb. 2: Linke und rechte Hemisphäre (entnommen aus: Sattler 2005, S. 71)

Die in der Großhirnrinde angelegten Strukturen des Großhirns, die verantwortlich sind für die bewusste Kontrolle der Hände, Augen und Füße, liegen teilweise weit auseinander. Ebenso können diese Strukturen unterschiedlich stark entwickelt sein, was als Erklärung dafür dienen

kann, dass die Händigkeit beim Menschen möglicherweise anders lateralisiert ist als die Füßigkeit, Äugigkeit oder die Sprache (vgl. Olsson/Rett 1989, S. 79).

In den 70er Jahren untersuchte Böhm in einer empirischen Studie unter anderem die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Aspekten der Seitendominanz (Hand-, Bein-, Augendominanz, „Drall während des Blindgehens“) an Vorschulkindern. Das Ergebnis zeigte eine deutliche Rechtsseitigkeit der Kinder in allen Bereichen auf. Es konnte ein signifikanter Zusammenhang nur zwischen der Händigkeit und der Beindominanz festgestellt werden, zwischen allen anderen Aspekten der Seitendominanz waren keine Korrelationen nachprüfbar (vgl. Böhm 2002, S. 152).

2.1.1.5 Definitionen der Händigkeit

Auf Grund der vielen unterschiedlichen Prägungseinflüsse der Erscheinungsformen der Händigkeit ist es schwer, eine umfassende Definition der Handdominanz zu finden (vgl. Swelam 1989, S. 16).

Innerhalb der wissenschaftlichen Humanbereiche ist die Händigkeit als der am meisten untersuchte Teilbereich des Seitigkeitsphänomens zu betrachten. Bis heute werden zu dessen Bestimmung meist Handbevorzugungen beobachtet (vgl. Annett 1976, Miller 1883, Mandes/Strauss 1984, Borod et al. 1984, Plato et al. 1984; Tierney et al. 1984; Bradshaw et al. 1985; Pringle et al. 1985, zit.n. Swelam 1989, S. 15). Viele Autoren betrachten die Kraft und Geschicklichkeit bei der Ausübung diverser manueller Tätigkeiten als ausschlaggebendes Merkmal bei der Bestimmung der Händigkeit.

Hurlock fasst Händigkeit als *‘den überwiegenden Gebrauch einer der beiden Hände’* auf und versteht unter Rechtshänder den, der *‘in den meisten Fällen die rechte Hand als seine dominierende Hand benutzt’* und bezeichnet als Linkshänder den, der *‘die linke bevorzugt’* (Hurlock 1970, zit.n. Swelam 1989, S. 15).

Steingrüber (1971) demonstriert mit einer diagnostischen Betrachtungsweise die Unterschiede zwischen Präferenz- und Leistungsdominanz. Unter *„Präferenzdominanz wird die Bevorzugung einer Hand bei Durchführung bestimmter Tätigkeiten (Alltagsnützlichkeit oder Pressionen der Umwelt)“* verstanden, als Leistungsdominanz wird *„die Überlegenheit der leistungstärkeren Hand bezüglich bestimmter Aufgaben (geführt mit Kraft, Präzision und feinmotorische Koordination)“* (Swelam 1989, S. 16) bezeichnet. Da in einer Rechtshänderkultur die Prägung der Händigkeit stark von soziokulturellen Bedingungen beeinflusst wird, so muss folglich nach Steingrüber die Messung der Leistungsdominanz relevant sein (vgl. Swelam 1989, S. 15).

Schilling ist der Ansicht, die Händigkeit als *„Präferenz- oder Leistungsdominanz der Hände in Bezug auf bestimmte Tätigkeiten oder Bewegungscharakteristika zu definieren“* (Schilling 1972, zit.n. Swelam 1989, S. 16).

Swelam versteht Händigkeitdominanz als „*seitlichen Fortgang einer dominanten cerebralen Steuerung, der auch durch Erbanlagen, pathologische Faktoren und Lerneinflüsse gesteuert sein kann*“ (Swelam 1989, S. 16).

„*Händigkeit ist vor allem Ausdruck einer motorischen Dominanz im menschlichen Gehirn, und diese betrifft sowohl die Bevorzugung der einen Hand als auch die stärkere Betonung der hemisphärischen Verarbeitungsart in der entsprechenden, kontralateralen Gehirnhälfte*“ (Sattler 2004, S. 47).

2.1.1.6 Bedingungen für Ausprägung der Händigkeit

Schon Platon suchte nach möglichen Ursachen für das offensichtliche Vorhandensein einer Händigkeitspräferenz. Seiner Vorstellung nach kämen alle Menschen als Ambidexter (Beidhänder) zur Welt, und nur durch leichtfertige Erziehung entstünde die „*Lahmheit an einer Hand*“ (vgl. Smits 2002, S. 115).

Heutzutage jedoch gehen Neuropsychologen weitgehend davon aus, dass die gesamte Lateralitätsstruktur genetisch verankert ist, das heißt, dass die Händigkeit eines Menschen bereits vor der Geburt festgelegt ist.

Schon beim Ungeborenen kann in der 28. Schwangerschaftswoche durch Beobachtungen des tonischen Nackenreflexes die dominante Hand festgestellt werden. Dabei wird bei der Drehung des Kopfes auf den gleichzeitig stattfindenden Streckreflex des Fötus geachtet, bei dem auf einer Seite Arm und Bein gestreckt, die anderen Extremitäten hingegen gebeugt werden. Gesell und Ames erkannten, dass die Seite der Streckrichtung mit der Seite der bevorzugten Hand übereinstimmt (vgl. Meyer 2003, S. 23).

Ein weiterer Anhaltspunkt für eine sehr frühe Möglichkeit der Händigkeitsbestimmung zeigt sich durch die Beobachtung des Haarwirbels eines Neugeborenen. Hierbei gibt die Lage des Wirbels, der sich am Hinterhaupt entweder links bzw. rechts, beidseitig oder direkt auf der Saggittalnaht befindet, Aufschluss darüber. Smith und Gong bestätigten 1974 die von Voigt bereits im Jahr 1857 aufgestellte These, wonach in der zehnten bis zwölften Schwangerschaftswoche auftretende Spannungszustände die Position des Haarwirbels determinieren. Das Auftreten dieses Phänomens ist immer auf der Seite der dominanten Gehirnhälfte feststellbar, woraus sich die Händigkeit des Menschen schließen lässt (vgl. Jenker 1995, zit.n. Böhm 2002, S. 80f).

Dennoch ist die sichtbare Ausprägung der Händigkeit vorwiegend durch Übung und Wiederholen zu erreichen. Als Beispiel kann eine potentielle Linkshänderin genannt werden, der zwar – wenn auch nur unter Druck und Zwang – beigebracht wird mit der rechten Hand zu schreiben, die aber der Veranlagung nach immer eine Linkshänderin bleiben wird (vgl. Meyer 2003, S. 20f.) .

2.1.1.7 Erworbene Händigkeit

Es gibt verschiedene Umstände, die dazu beitragen können von einer erworbenen Händigkeit eines Menschen zu sprechen.

Beispielsweise führen unter Umständen anomale Lageverhältnisse in der Embryonalzeit, eine schwere Geburt oder auch eine Gehirnerkrankung (zum Beispiel Encephalitis) zum Erwerb der Linkshändigkeit. In diesem Falle können verständlicherweise ungleich häufiger auch andere schwerwiegende Beeinträchtigungen als Folgeerscheinungen auftreten als bei veranlagter Linkshändigkeit.

Zuckrigl schreibt in Anlehnung an G. E. Arnold, dass ebenso viele Epileptiker nicht geborene Linkshänder sind, sondern ihre Händigkeit „*durch frühkindliche Halbseitenlähmungen nach geburts-traumatischen oder entzündlichen Hirnerkrankungen erworben*“ (Zuckrigl 1995, S. 14) haben.

In solchen Fällen ist auch von pathologischer Linkshändigkeit, einem krankhaften Störungsbild, die Rede. Vermutlich ist durch die erworbene Linkshändigkeit die weit verbreitete Meinung entstanden, Linkshändigkeit wäre generell pathologisch bedingt.

Durch Amputation, Lähmung oder ähnliche Umstände hervorgerufene Umstellung auf die nicht dominante Hand wird auch als erzwungene (Links-)Händigkeit bezeichnet (vgl. Zuckrigl 1995, S. 14).

Das folgende Kapitel soll die verschiedenen Typen von Linkshänderinnen noch einmal zusammenfassend darstellen.

2.1.1.8 Ausprägungsgrade von Linkshändigkeit

Meyer unterscheidet folgende Ausprägungsgrade von Linkshändigkeit:

Genotypische Linkshändigkeit (vererbte Linkshändigkeit)

Dieser Gruppe gehören Linkshänderinnen an, die

- keine Umschulung über sich ergehen lassen mussten und dementsprechend die meisten Handgriffe mit links verrichten, auch das Schreiben.
- rechts schreiben, jedoch zahlreiche Tätigkeiten mit der linken Hand ausüben. Sie werden ferner oft als „Pseudorechtshänderinnen“ bezeichnet, die vielfach mit Primärstörungen im Gehirn und daraus resultierenden Sekundärstörungen konfrontiert werden.
- die meisten durch Erziehung beeinflussten Tätigkeiten, wie zum Beispiel Malen, Zeichnen, Schneiden, Essen, rechts erledigen. In diesen Fällen können nur sehr präzise Testmethoden Aufschluss darüber geben, ob eine ursprüngliche Links-

händigkeit vorliegt. Hier treten ebenso häufig primäre und sekundäre Umschulungsfolgen in unterschiedlicher Intensität auf.

Zwangslinkshändigkeit

Personen, deren rechte Hand durch einen Unfall abgetrennt bzw. auf Grund eines Hirnschlags oder Tumors gelähmt oder durch andere Umstände beeinträchtigt wird, werden als Zwangslinkshänderinnen bezeichnet. Primär- und Sekundärfolgen werden auch hier beobachtet.

Pathologische Linkshändigkeit

Pathologische Linkshändigkeit wird dann diagnostiziert, wenn infolge einer schwierigen Schwangerschaft, Geburt oder etwaigen Gehirnerkrankungen die rechte Hemisphäre krankhaft gestört ist.

Pseudolinkshändigkeit

Pseudolinkshändigkeit tritt sehr selten auf. Hierbei handelt es sich um umgeschulte Rechtshänderinnen. Ebenso wie bei allen anderen Formen umgeschulter Händigkeit sind auch bei diesen Menschen primäre und sekundäre Folgen in verschiedensten Ausprägungen zu erwarten (vgl. Meyer 2003, S. 24f.).

2.1.1.9 Schwierigkeiten bei der statistischen Erfassung der Linkshändigkeit

Da das Phänomen der Händigkeit schon seit Menschengedenken besteht, stellt sich die Frage, wie es um die Verteilung von Links- und Rechtshänderinnen in unserer Gesellschaft steht.

Trotz etlicher Studien zu dem Thema variieren die Angaben über die Häufigkeit von Linkshänderinnen erheblich.

Weber stellt fest, dass „Hochrechnungen aus diversen Untersuchungen [...] Bevölkerungsanteile an Linkshändern von etwa 3,5 Prozent (Annett 1967), über 22 Prozent (Otte-Schacht 1993) bis zu 50 Prozent (Sovák 1968)“ (Weber 2005, S. 20) ergeben.

Sovák konnte somit anhand seiner Studie, der eine Untersuchung mit 1000 Kindern vorausgegangen war, nahe legen, dass sich die genetische Verteilung von Links- und Rechtshändigkeit offenbar größtenteils die Waage hält (vgl. Meyer 2003, S. 23).

Sattler unterstützt diese These, wonach sich in aktuellen Untersuchungen ein Linkshänderanteil von bis zu 50 Prozent finden lässt. Als ausschlaggebende Faktoren für diese massive statistische Streuung können unter anderem die verschiedenen Messmethoden

(Beobachtung, Befragung, Test) und deren Strenge beim angelegten Maßstab ebenso genannt werden, wie auch die unterschiedliche Zuordnung hinsichtlich der Ausprägungsgrade von Linkshändigkeit (vgl. Sattler 2000, S. 242).

Nach Weber müssten folgende Fragen geklärt werden: *„Wurde nur die Schreibhand als Kriterium zur Einordnung als Linkshänder verwendet, oder wurde umgeschulte Linkshändigkeit auch berücksichtigt? Kamen die Ergebnisse aus anonymen Fragebogenaktionen, oder wurde eine ausführliche, individuelle Händigkeitsdiagnostik durchgeführt? Wurden die Testpersonen aus der Normalbevölkerung oder aus dem klinischen Bereich ausgewählt, und wurde vielleicht nur ein bestimmter Altersbereich herangezogen“* (Weber 2005, S. 20)?

Ein geringer Prozentsatz an Linkshänderinnen ergibt sich u.a. vor allem dann, wenn die Methode der Selbsteinschätzung angewendet wird. Einerseits zählen sich umgeschulte Linkshänderinnen oft unbewusst zu den Rechts- oder Beidhänderinnen, andererseits wird vielfach aus Angst vor Geringschätzung und Vorurteilen gegenüber der Linkshändigkeit ihre Veranlagung bewusst verdeckt gehalten. Dies betrifft vor allem ältere Personen, denen damals vermutlich noch mehr wie heute ihre dominante linke Hand als „Makel“ angelastet wurde.

Gramm erwähnt in seinem Werk, welches 1977 publiziert wurde, Feststellungen von englischen, belgischen und holländischen Internisten, wonach sich die Anzahl der Linkshänderinnen in den vergangenen dreißig Jahren zumindest verzehnfacht hat (vgl. Gramm 1977, S. 7), ein Umstand, der höchstwahrscheinlich als ein zaghaftes Zeichen eines sich wandelnden Bildes der Linkshändigkeit gewertet werden darf.

Ebenso wird gegenwärtig von Pädagoginnen ein immer stärker zunehmender Linkshänderanteil an Schulen beobachtet, welcher vermutlich einen erfreulichen Hinweis auf eine größere Toleranz Linkshänderinnen gegenüber darstellt und auf genauere Händigkeitsdiagnostik zurückzuführen ist (vgl. Weber 2005, S. 21).

Dennoch herrschen nach Ansicht der Verfasserin rund um das Thema Linkshändigkeit noch immer große Wissenslücken sowie Vorurteile sowohl bei Lehrerinnen, wie auch bei Eltern.

2.1.1.10 Bedeutung der Hände für das „Begreifen“ eines Kindes

„Die Händigkeit kann zunächst aus dem Aspekt der Lateralität, d. h. der funktionellen Spezialisierung der Großhirnhemisphären für die höchsten psychischen und motorischen Funktionen, betrachtet werden“ (Olsson/Rett 1989, S. 79).

Olsson und Rett meinen, *„die erste und wichtigste Entwicklung der Anpassungs- und Lernfähigkeit des Menschen liegt in seinen Händen“* (Olsson/Rett 1989, S. 20).

Auf Grund ihrer funktionell unspezifischen Rolle sind die Hände des Menschen besonders vielseitig einsetzbar. Sie ermöglichen dem Kind Lernen durch Begreifen und Handeln,

insbesondere im „sensomotorischen Stadium“, der ersten Phase der Intelligenzentwicklung nach Piaget (1975) (vgl. Olsson/Rett, 1989, S. 20).

Die folgende Abbildung weist auf „die Größe der Felder für die Bewegungen der Finger und des Gesichtes im Vergleich zu denen für die Rumpfmuskulatur“ hin. „Der Gebrauch der Hand und die Sprache überwiegen in ihrer Bedeutung beim Menschen gegenüber allen anderen motorischen Funktionen“ (Benninghoff/Goerttler, 1979, S. 37).

„Die Größenverhältnisse des Homunculus zeigen die überwiegende Bedeutung der funktionellen Regionen für die Hand und den unteren Teil des Gesichtes (Sprache) beim Menschen“ (Rein-Schneider 1956, zit.n. Benninghoff/Goerttler 1979, S. 37):

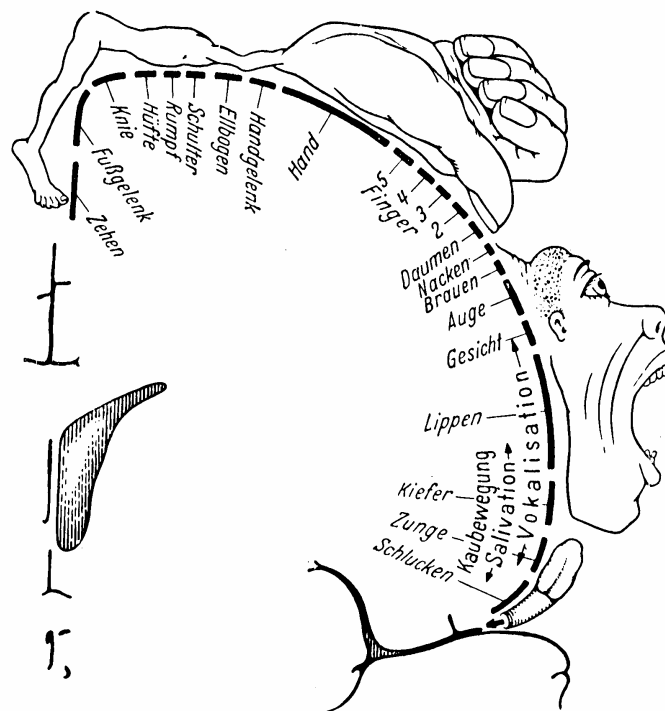


Abb.3: Motorische Felder (entnommen aus: Benninghoff/Goerttler 1979, S. 37)

An dieser Stelle sei erwähnt, dass nicht nur Kleinkinder durch Begreifen und dank dem Einsatz ihrer Hände in Interaktion mit ihrer Umwelt treten, sondern auch Schulkinder (und Erwachsene) lernen leichter, mit mehr Motivation und Freude, wenn eine Thematik für sie greifbar ist. Daher ist auch in der Schule anschaulicher und konkreter Unterricht für guten Lernerfolg von größter Bedeutung.

Wird die außergewöhnliche Bedeutung, die den Händen sowohl im Alltag als auch besonders in der Schule zukommt, betrachtet, erscheint es umso erstaunlicher, dass heutzutage dem Phänomen der (Links-)Händigkeit noch immer nicht die Beachtung zukommt, die es verdient.

Das folgende Kapitel soll nun der Betrachtung soziokultureller Einstellungen zu „links“ und „rechts“ gewidmet werden, die von jeher einen maßgeblichen Einfluss auf das Bild der Linkshändigkeit ausgeübt haben.

2.1.2 Soziokulturelle Einstellungen zu „links“ und „rechts“

Generell betrachtet werden gesellschaftliche Einstellungen durch die Wechselseitigkeit von Erziehung und Kultur geprägt. Hinsichtlich des Händigkeitsphänomens werden in der geschichtlichen Entwicklung des Menschen die vielen unterschiedlichen kulturellen Auffassungen deutlich, deren vielschichtige soziale Wertungen sich in der Betrachtung historischer Wurzeln, religiöser Vorstellungen sowie der gegenwärtigen gesellschaftlichen Haltung widerspiegeln (vgl. Swelam 1989, S. 4).

2.1.2.1 Die Begriffe „links“ und „rechts“ im Sprachgebrauch

Nach Swelam ist die Gegensätzlichkeit der Begriffe „rechts“ und „links“ auf der ganzen Welt nachweisbar, wobei „rechts“ nahezu überall etwas zu tun hat *„mit dem Schicksal, Lebensquell, Wahrheit, Schönheit, Tapferkeit, Himmel, Sonnenschein, Männlichsein“* (Swelam 1989, S. 5), „links“ demnach mit der gegenteiligen Zuordnung.

Durch die negative Gleichsetzung des „linken“ Begriffes, welche uns über die Sprache seit Generationen transportiert wird, erscheint die Diffamierung der Linkshändigkeit eine nahe liegende bedauerliche Begleiterscheinung zu sein. Bereits in der Einleitung genannte Sprichwörter des Volksmundes, die eine entsprechend wertende Haltung von „links“ und „rechts“ einnehmen, lassen sich durch Wendungen wie beispielsweise „mit dem linken Fuß aufstehen“, „jemanden linken“ oder jemand ist „rechtschaffen“, „mit rechten Dingen zugehen“ etc. erweitern (vgl. Böhm 2002, S. 87f.). Böhm vermutet, *„dass die Sprache viele negative Einstellungen und Gefühle zur Linkshändigkeit bewirkt hat und noch immer bewirkt“* (Böhm 2002, S. 92).

2.1.2.2 Historischer Einblick

Um nun auf die unterschiedlichen Haltungen verschiedener Kulturen gegenüber der Händigkeit zu blicken, sei zunächst erwähnt, dass unter anderem Waffen, Werkzeuge, Zeichnungen in Höhlen und Gräbern wie auch schriftliche Dokumente Hinweise auf jene Entwicklung bieten, wie Rett, Kohlmann und Strauch jedoch feststellen, diese „Beweislage“ nicht als einheitliche Auswertung gelten darf, sondern ebenso hier bereits vorgefasste Meinungen die Ergebnisse beeinflussen. So bleiben nach Ansicht der Autoren selbst aktuelle Forschungsergebnisse hinsichtlich der Händigkeitsentwicklung damaliger Kulturstufen europäischer Völker problematisch (vgl. Rett et al. 1973, S. 17).

Für den griechischen Philosophen Plato war die Disposition beider Hände gleichwertig und er schrieb dem Menschen die Verantwortung zu, sie nicht beide äquivalent zu nutzen, *„die Dummheit der Ammen und Mütter hat uns also alle zu Einarmigen gemacht“* (Fincher 1980,

zit.n. Swelam 1989, S. 5). Davon abweichend schreibt Mulack, dass in der mythologischen Darstellung bei den Griechen die linke Seite als schlechtes Omen galt. Ebenso stellt Sattler fest: „Bei den Griechen galt jedoch die linke nie als die Glück bringende, sondern als die Unheil verkündende Seite“ (Sattler 2000, S. 44).

Nach Fincher war bei den Römern eine deutliche rechtsseitige Präferenz zu entdecken. Beim Grüßen wurde die rechte Hand geschüttelt, ein Rechts-Links-Alphabet entwickelt und bekundeten damit polarisierende Wortbedeutungen aus, wie „dexter“ für „rechts“, sinnverwandt mit „geschickt“, wohingegen „sinister“ „links“ bzw. „schlecht“ ausdrückte. Ebenso wurde beim Essen ausschließlich die rechte Hand verwendet (vgl. Swelam 1989, S. 6).

Demgegenüber weist Sattler auf die bei den Römern „bemerkenswerte Konstellation“ hin, dass zumindest anfänglich „Links als die Glück bringende Seite betrachtet wurde“ (Sattler 2000, S. 42). Diese Einstellung verkehrte sich bis zur Kaiserzeit jedoch ins Gegenteil, „und Rechts wurde zu der Seite des Glücks, z.B. bei dem Stoiker Seneca“ (Sattler 2000, S. 43):

‘et laevo aethere / atrum cucurrit limitem sidus trahens’⁹.

Sattler bezieht sich bei dieser Betrachtung auf Zitate, die als ältere römische Deutung in ihren Inhalten die Darstellung göttlicher Zeichen umfassen, welche sich dann auch allgemein im Bereich der Auguration finden lassen (vgl. Sattler 2000, S. 43). Weshalb es zu dem Bedeutungswechsel von der „guten linken“ zur „guten rechten“ Seite kam, wird in den Ausführungen Sattlers nicht näher erläutert.

Wohl aber stellt die Autorin fest, dass die Römer weder die linke noch die rechte Seite unmittelbar diskriminierten, wobei die rechte Seite des Menschen als die stärkere galt und, wie anzunehmen ist der männlichen zugeschrieben wurde, die linke Seite hingegen als schwächere gedeutet und mit Weiblichkeit in Verbindung gebracht wurde (vgl. Sattler 2000, S. 43).

Sattler kommt zu dem Schluss, dass die römische Vorstellung zur ursprünglich Glück bringenden linken Seite „sich aber im Laufe der Zeit zu der griechischen Bedeutung, als Unheil vorhersagende Seite, umgewandelt hat“ (Sattler 2000, S. 48).

Die Einstellung der Germanen hinsichtlich der Seitenpräferenz ist nach Swelam weitestgehend unbekannt. Er vermutet, in Anlehnung an Diem, dass „die Germanenstämme, die längere Zeit im römischen Reich lebten, teilweise die damaligen Lebensgewohnheiten übernommen haben könnten“ (Swelam 1989, S. 6).

Zusammenfassend ist bei der Betrachtung historischer Auffassungen bezüglich der Links-Rechts-Thematik die Tendenz zur „rechten guten“ Seite deutlich feststellbar, wie Sattler

⁹ *‘...am Altare von links her fuhr ein Gestirn daher, eine düster Furche ziehend ... Einen jeden bewegten die Wunderzeichen, aber ungerührt bleibt einzig Atrous fest, mehr noch, er setzt die Götter in Schrecken, die ihm drohen.’* (Seneca, Thyestes. In: Bibliothek der Alten Welt. Lat.-dt., übersetzt von T. Thomann, Zürich 1969, Bd.2, S. 698ff., zit.n. Sattler 2000, S. 43)

festhält: „Sowohl Aberglauben, Volksglauben und Mythen, als auch das Alte und Neue Testament und ganz besonders die christliche Liturgie, [...] haben fast immer größere Probleme mit links als mit rechts gehabt. Das selbe gilt auch für den divergierenden Umgang mit Linkshändern und Rechtshändern“ (Sattler 2003, S. 320).

2.2 Bedeutung von Linkshändigkeit für das Kind und seine Entwicklung

Zunächst soll dieses Kapitel unter dem Aspekt der allgemeinen Entwicklungsaufgaben betrachtet werden, um im Anschluss daran, die daraus resultierenden speziellen Bedürfnisse des linkshändigen Kindes herauszukristallisieren.

2.2.1 Entwicklungsaufgaben nach Havighurst

Die anfängliche Erarbeitung des Konzeptes der Entwicklungsaufgaben ist das Verdienst Robert J. Havighursts und seiner Kollegen, die im Laufe der dreißiger bzw. vierziger Jahre an der Universität von Chicago jene Theorie aufstellten. Das Bestreben war die Vernetzung entwicklungspsychologischen Wissens mit didaktisch kompetenter, praxisorientierter Arbeit.

Der Grundgedanke dieses Konzepts ist die Darlegung von Entwicklungsaufgaben, die gewissermaßen als Lernaufgaben betrachtet werden können (vgl. Oerter/Dreher in: Oerter/Montada 2002, S. 268),

„d.h. Entwicklung wird als Lernprozess aufgefasst, der sich über die gesamte Lebensspanne erstreckt, und im Kontext realer Anforderungen zum Erwerb von Fertigkeiten und Kompetenzen führt, die zur konstruktiven und zufriedenstellenden Bewältigung des Lebens in einer Gesellschaft notwendig sind“ (Oerter/Dreher in: Oerter/Montada 2002, S. 268).

Durch die phasenbezogene Darstellung, die bei Havighurst (in lerntheoretischer Tradition) neun Entwicklungsperioden im Lebenslauf eines Menschen umfasst, und deren positive Bewältigung als Voraussetzung für eine gesunde Weiterentwicklung des Individuums gilt, wird der Bezug zu Eriksons Entwicklungsmodell¹⁰ (in psychoanalytischer Tradition) klar erkennbar. Zudem lassen sich inhaltliche Berührungspunkte finden, beispielsweise wird nach Erikson die erste Phase durch die Entwicklung von Urvertrauen versus Urmisstrauen geprägt, nach Havighurst zeigt sich die Entwicklungsaufgabe in der frühen Kindheit unter dem Aspekt des Aufbaus einer sozial-emotionalen Bindung (vgl. Krampen in: Oerter/Montada 2002, S. 694).

Die folgende Übersicht stellt die Entwicklungsaufgaben nach Havighurst dar:

¹⁰ siehe Kapitel 2.4

Entwicklungsperiode	Entwicklungsaufgabe
Frühe Kindheit (0-2 Jahre)	- Anhänglichkeit („social attachment“) - Objektpermanenz - Sensumotorische Intelligenz und schlichte Kausalität - Motorische Funktionen
Kindheit (2-4 Jahre)	- Selbstkontrolle (v.a. motorisch) - Sprachentwicklung - Phantasie und Spiel - Verfeinerung motorischer Funktionen
Schulübergang und frühes Schulalter (5-7 Jahre)	- Geschlechterrollenidentifikation - Einfache moralische Unterscheidungen treffen - Konkrete Operationen - Spiel in Gruppen
Mittleres Schulalter (6-12 Jahre)	- Soziale Kooperation - Selbstbewusstsein (fleißig, tüchtig) - Erwerb der Kulturtechniken (Lesen, Schreiben etc.) - Spielen und Arbeiten im Team
Adoleszenz (13-17 Jahre)	- Körperliche Reifung - Formale Operationen - Gemeinschaft mit Gleichaltrigen - Heterosexuelle Beziehungen
Jugend (18-22 Jahre)	- Autonomie von den Eltern - Identität in der Geschlechterrolle - Internalisiertes moralisches Bewusstsein - Berufswahl
Frühes Erwachsenenalter (23-30 Jahre)	- Heirat - Geburt von Kindern - Arbeit/Beruf - Lebensstil finden
Mittleres Erwachsenenalter (31-50 Jahre)	- Heim/Haushalt führen - Kinder aufziehen - Berufliche Karriere
Spätes Erwachsenenalter (51 Jahre und älter)	- Energien auf neue Rollen lenken - Akzeptieren des eigenen Lebens - Haltung zum Sterben entwickeln

Tab. 2: Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (Oerter in: Oerter/Montada 1995, S. 124)

Havighurst verbindet in seiner Theorie biologische, soziologische sowie psychologische Gesichtspunkte. Diese berücksichtigen in ihrer umfassenden Gesamtheit die Aspekte der Lebenssituation allgemein, sowie auf jenen der schulischen Belange umgeschulter linkshändiger Kinder und deren Bedürfnisse bestmöglich. So schreibt Trautmann über Havighurst: „*Mit seinen Entwicklungsaufgaben formuliert er die Forderung, die soziale und emotionale Entwicklung der Schüler in der Schule zu berücksichtigen*“ (Trautmann 2004, S. 38)

Als allgemeine Ausgangspunkte für Entwicklungsaufgaben im Leben eines Menschen nennt Havighurst:

- a) Physische Veränderungen bzw. Reifung
- b) Gesellschaftliche Erwartungen und Aufgaben
- c) Individuelle Zielsetzungen und Werthaltungen (vgl. Montada in: Oerter/Montada 2002, S. 44; vgl. Oerter/Dreher in: Oerter/Montada 2002, S. 268).

Montada veranschaulicht am Beispiel der Darstellung sozialen Aufstiegs, dass die Realisierung der Aufgaben von vielfältigen Faktoren abhängig ist. Der Autor argumentiert somit in konkreter Weise, dass „*die Chancen für eine optimale Entwicklung zwischen Geburtskohorten, zwischen Familien und zwischen Individuen beträchtlich variieren*“ (Montada in: Oerter/Montada 2002, S. 44).

Im folgenden Kapitel sollen nun jene theoretischen Überlegungen auf die Situation linkshändiger Kinder übertragen und der Versuch unternommen werden, deren besondere Bedürfnisse für eine erfolgreiche Bewältigung ihres Entwicklungsprozesses zu dokumentieren.

Unterschiedliche Aspekte bestimmen im Laufe der Entwicklung eines linkshändigen Kindes, ob es sich seiner Händigkeitpräferenz entsprechend entfalten darf und dadurch günstige Voraussetzungen für alle weiteren Entwicklungsschritte gewährleistet sind.

So nimmt ausgehend von der Betrachtung obig genannter Quellen von Entwicklungsaufgaben zunächst die physiologische Gegebenheit der genetisch festgelegten Lateralität (a)) Einfluss auf die Bewältigung der Schwierigkeiten eines linksveranlagten Kindes. Weiters seien die Aspekte des gesellschaftlichen Druckes, in unserer heutigen Zeit der unabdingbaren Notwendigkeit der Kulturtechnik des Lesens und Schreibens¹¹ mächtig und den alltäglichen Anforderungen gewachsen zu sein (b)), erwähnt, welche gerade für eine (umgeschulte) Linkshänderin zur großen Herausforderung werden. Die spezifischen Bedürfnisse und Forderungen, die ein linkshändiges Kind zur Erfüllung dieser Aufgabe stellt, stoßen in seinem Umfeld nicht selten auf Unverständnis und diskrepante Auffassungen. Schließlich ist die Einstellung des Menschen zur eigenen Händigkeitsdominanz – die jedoch wesentlich von seiner Umgebung mit beeinflusst wird – und der damit verbundenen individuellen Ziele und

¹¹ Dieser Aspekt, wird in Kapitel 2.6 ausführlich beleuchtet.

Werte (c)), die Havighurst sieht „als Teil des Selbst, das im Laufe der Lebensspanne ausgebildet und zur treibenden Kraft für die aktive Gestaltung von Entwicklung wird“ (Oerter/Dreher in: Oerter/Montada 2002, S. 269), für seine Entfaltung unerlässlich.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass eine Entwicklungsaufgabe ein Bindeglied darstellt „im Spannungsverhältnis zwischen individuellen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Anforderungen“ (Oerter/Dreher in: Oerter/Montada 2002, S. 269).

Somit kann die Bewältigung der Probleme hinsichtlich der Linkshändigkeit als Entwicklungsaufgabe betrachtet werden, die das betroffene Kind zu meistern hat.

2.2.2 „Persönlichkeitszüge der Linkshänderin“ nach Sattler

Bevor nun die speziellen Bedürfnisse des linkshändigen Kindes näher beleuchtet werden, sei zunächst auf ein Phänomen hingewiesen, welches einen neuen Blickwinkel auf die Händigkeitsthematik eröffnet. Die Rede ist die von Sattler durchgeführten Beobachtungen und in ihrem Werk *„Die Psyche des linkshändigen Kindes“* (Sattler 2003) festgehaltenen Aufzeichnungen über die divergierenden Verhaltensweisen, die Linkshänderinnen von Rechtshänderinnen unterscheiden. Nach Sattler liegt die Ursache hierfür „höchstwahrscheinlich in der – oft sogar deutlich – unterschiedlichen Art, wie die linke beziehungsweise die rechte Gehirnhälfte Gedachtes verarbeitet – bevor Anpassungsprozesse einsetzen. Diese unterschiedliche Art der Gedankenverarbeitung wird durch die angeborene motorische Dominanz verstärkt“.¹²

Es ist nicht das Hauptziel der vorliegenden Arbeit, Sattlers Forschungen auf diesem Gebiet detailliert darzustellen, jedoch sollen in diesem Kapitel die Grundzüge typischer Verhaltensweisen von Links- bzw. Rechtshänderinnen vorgestellt werden, die „oft in bezeichnbare Persönlichkeitsstrukturen münden, die man dann deutlich erkennen und als verschiedene Eigenschaften differenzieren kann und die wie unterschiedliche Basisfundamente die Persönlichkeit und die Handlungsweisen des Links- oder Rechtshänders neben vielen anderen Komponenten stimulieren und motivieren“ (Sattler 2003, S. 10).

Folgende Darstellung soll nun einen Einblick in die jahrelang gesammelten Erfahrungswerte geben, die Sattler „im Hinblick auf ihr Persönlichkeitsbild und unterschiedliche Eigenschaften bei der jeweiligen motorischen Dominanz“ (Sattler 2004, S. 39f.) erfassen konnte:

¹² Zum besseren Verständnis siehe Kapitel 2.1.1.2, „Spezifische Funktionen der Hemisphären“. Jedoch betont Sattler, dass die in der folgenden Tabelle angeführten Persönlichkeitszüge von Links- bzw. Rechtshänderinnen „nur zum Teil deckungsgleich mit den als links- und rechtshemisphärisch bezeichneten Denkstrukturen“ (Sattler 2003, S. 319) sind, deren Grundlage sich auf Sperrys Forschungen beziehen. „Offensichtlich sind Persönlichkeitsstrukturen und Neigungen, die mit Links- und Rechtshändigkeit in Zusammenhang gebracht werden können, mehr als ´nur´ Ausdruck der typischen neurobiologischen Eigenschaften und Verarbeitungsarten in der linken oder rechten Gehirnhemisphäre“ (Sattler 2003, S. 319).

linke Hemisphäre (rechte Körperseite)	rechte Hemisphäre (linke Körperseite)
Taktisches Denken	Strategisches Denken
Neigung, Gruppen zu bilden oder sich Gruppierungen anzuschließen	Neigung zum autonomen Subjektivismus und Einzelgängertum
Geselligkeit, Neigung zum Opportunismus	Bedürfnis, oft „mit sich und den eigenen Träumen“ allein zu sein
Bevorzugung des verdeckten Führungsstils	Bevorzugung des offenen Führungsstils
Organisationstalent und verbale Überzeugungskraft	Vertrauen in die Kraft des persönlichen Beispiels - Vorbildhaftigkeit
Neigung zur Risikobereitschaft	erhöhtes Sicherheitsbedürfnis
Flexibilität	Neigung zu Sturheit und Haften
Ideenvereinnahmung, Ideenumsetzung, Ideensprunghaftigkeit	Ideenreichtum, Assoziationsfähigkeit, Neigung zum Dogmatismus
Begeisterungsfähigkeit	Kritizismus
Bevorzugung der Kontinuität, u. U. Neigung zum unbegründeten Zögern und Entscheidungsaufschub	Akzeptanz der Diskontinuität, u. U. unerwartete, plötzliche Aufbruchbereitschaft
Intrigenakzeptanz	Polarisierung: Vertrauen - Mißtrauen
im Extremfall Rachsucht	in der Regel nachtragend
passive und aktive Manipulationsbereitschaft	durch Angst vor Manipulation manipulierbar
unter kumuliertem Streß:	
Panik, aggressive Reaktion	Verzweiflung, aversive Reaktion
Fähigkeit, mitzufühlen und Mitleid zu empfinden:	
verzögert, gelernt	spontan, impulsiv
größere Affinität zu	
Zeit	Raum
Gestaltung der Tagesplanung:	
mehr zeitlich, linear	mehr räumlich, vernetzt
erkannte Arglist wird:	
erklärt, verziehen, vergessen und verdrängt. Neigung, „Gnade walten zu lassen“	analysiert, nie vergessen. Durch assoziative, negative Impulse „tauchen oft unerwartet Reminiszenzen auf“.

Tab. 3: Darstellung der Persönlichkeitsstruktur und typischer Verhaltensweisen hinsichtlich der links- bzw. rechtshemisphärischen Dominanz (Sattler 2003, S. 13f.)

In Folge einer Umschulung der Händigkeit können sich einzelne, obig angeführte Eigenschaften der Linkshänderin entweder verstärken oder aber auf Grund extremer Anpassungsversuche der Betroffenen an ihre (rechtshändige) Umgebung latent manifestieren, bzw. sich verzerrt oder verschoben darstellen (vgl. Sattler 2003, S. 15).

Weber sieht in Erwartungshaltungen der Umwelt einem Kind gegenüber, seien sie positiver oder negativer Natur, eine Gefahr für die Entwicklung und freie Entfaltung eines Kindes. Darauf Bezug nehmend fordert die Autorin: *„Lassen wir uns deshalb auf das Abenteuer ein, das Geheimnis der Persönlichkeit eines linkshändigen Kindes mit all seinen Stärken und Schwächen selbst zu entdecken“* (Weber 2005, S. 93).

Sattler selbst postuliert jedoch nachdrücklich, dass aus diesen gegenüberstellenden Persönlichkeitsmerkmalen keine neue Typologie im psychologischen Bereich entwickelt werden soll und nicht vorschnell beurteilt werden darf, wie das Individuum auf Grund seiner Händigkeit zu sein hätte, da hierfür eine Vielzahl unterschiedlicher Faktoren das Leben eines Menschen beeinflussen. Vielmehr *„soll ergänzend auf verhaltensprägende Merkmale¹³ bei Links- und Rechtshändern hingewiesen werden“* welche als Hintergrundinformationen genutzt werden und *„die uns helfen können, mit uns selbst und in der Gemeinschaft besser zurechtzukommen und uns nach unseren eigenen Anlagen und Neigungen zu entwickeln und zu entfalten“* (Sattler 2003, S. 293f.).

Die Befassung mit den speziellen Bedürfnissen linkshändiger Kinder soll Gegenstand des folgenden Kapitels sein.

2.2.3 Bedürfnisse des linkshändigen Kindes

Das wohl grundlegendste Bedürfnis, das einem Kind hinsichtlich seiner Händigkeit innewohnt, ist der Anspruch, ihm *„im wahrsten Sinne des Wortes ‘freie Hand zu lassen‘“* (Rett et al.¹⁴ 1973, S. 176). Die Behinderung der Entfaltung seiner genetisch festgelegten Lateralität führt zu physischen und psychischen Beeinträchtigungen, wie in Kapitel 2.3, „Umschulung als Problemfeld“, ausführlich erörtert wird.

Wie Sóvak bereits 1968 erkannte, unterstützt die Förderung der angeborenen Händigkeit die Entfaltung der Persönlichkeit (vgl. Sóvak 1968, zit.n. Zuckrigl 1995, S. 88) und bekräftigt den von Zuckrigl formulierten Grundsatz, die anlagemäßige Lateralität zu stärken (vgl. Zuckrigl 1968, S. 137ff.) Zuckrigl plädiert dafür, die Linkshänderin in ihrem Selbstbewusstsein zu ermutigen und ihre Verunsicherung, die heute nach wie vor unter vielen Linkshänderinnen verbreitet ist, einzudämmen (vgl. Zuckrigl, S. 88).

Angesichts unserer „aufgeklärten“ Gesellschaft, in der vor allem in der Pädagogik auf die Berücksichtigung der spezifischen Bedürfnisse hingewiesen wird, ist auch in Richtung Händigkeit ein Umdenken erforderlich. Zuckrigl postuliert: *„Die Einsicht, daß es unmöglich*

¹³ Sattler stellt hier den Vergleich mit geschlechtsspezifischen verhaltensprägenden Merkmalen bei Frauen und Männern an (vgl. Sattler 2003, S. 293), wobei sie die Geschlechtszugehörigkeit wie auch die Händigkeit als eine Plattform bezeichnet, *„die zwar bestimmte Ausgangsnuancen beinhaltet, auf der aber, durch Lernprozesse geprägt, das Verhalten des Individuums, verbunden mit Motivation und Moral, den jeweiligen Lebenslauf mit der Kette der Erfolge und Mißerfolge in unzählbaren Varianten determiniert“* (Sattler 2003, S. 321).

¹⁴ Rett (Neuropädiater), Kohlmann (Psychologe) und Strauch (Pädagoge) beleuchten in ihrem Werk das Phänomen der Linkshändigkeit aus interdisziplinärer Sicht.

ein Anliegen unserer Zeit sein kann, Menschen zur Gleichförmigkeit, zur Uniformität, zu erziehen, muß jeder gewinnen“ (Zuckrigl 1995, S. 89).

Im bildungswissenschaftlichen Kontext bedeutet das, die Anforderungen des linkshändigen Kindes aufzuzeigen und theoretisch zu beleuchten. Das Wissen um grundsätzliche Fragen zur Linkshändigkeit, die eingehende Auseinandersetzung mit eventuell speziellen Bedürfnissen und deren angemessene Umsetzung aller im Umgang mit Linkshänderinnen stehenden Personen bzw. Berufsgruppen, wie Eltern, Pädagoginnen, Ärztinnen, Therapeutinnen etc. stellen einen wichtigen Beitrag zur Sicherung eines entwicklungsfördernden Prozesses der Betroffenen dar.

So tragen in allgemeiner Hinsicht die selbstverständliche Annahme der linkshändigen Veranlagung des Kindes, die positive Unterstützung und Einstellung vonseiten des Umfeldes, welches das Kind in seiner Gesamtpersönlichkeit wahrnimmt und unterstützt, wesentlich zu einer, seinen Anlagen entsprechenden, Entfaltung der Händigkeits- und Persönlichkeitsentwicklung bei.

Zu erwähnen sei auch die vorangestellte Betrachtung der spezifischen links- bzw. rechtstypischen Persönlichkeitsmerkmale. Es besteht die Möglichkeit, dass allein auf Grund der Bewusstmachung des offensichtlichen Vorhandenseins prägender Eigenschaften bezüglich der Handpräferenz, mehr Verständnis für die Bedürfnisse linkshändiger Kinder geweckt wird, was wiederum der Vorbeugung eventueller Missverständnisse in Alltagssituationen dienlich sein kann.

Auf Grund der Beeinflussung der Händigkeit, die bereits oft im Kleinkindalter ihren Anfang nimmt, könnte eine Umschulung der dominanten Hand als Folge daraus resultieren. Jede Aufforderung oder Hinführung zur Benutzung der rechten Hand (bei gleichzeitig diskriminierender Haltung der linken Hand gegenüber) impliziert die Möglichkeit einer Umstellung. Jedoch gehört die, in Günter Gramms Erzählung „Die Linkshänder“, beschriebene Art und Weise, einem Kind seine angeborene Linkshändigkeit als „Makel“ anzulasten, noch nicht gänzlich der Vergangenheit an: *‘Und allen mußte die Hand gegeben werden: ‘Nein, nicht das unartige Händchen, das brave. Wirst du wohl das richtige Händchen geben, das gute Händchen, das kluge, geschickte, das einzig wahre, das rechte Händchen’* (Grass 1987, S. 295, zit.n. Werner 2001, S. 41)! So lautet eine der meistgenannten Forderungen, die eine „größere Gruppe von Linkshändern“¹⁵ stellt, die gefragt wurde, wie Linkshänderinnen in unserer Gesellschaft geholfen werden könnte (Meyer 2003, S. 92f.):

- „Aufheben von Anstandsregeln, die die rechte Seite bevorzugen (z.B. Lage des Bestecks, Getränke sind von der rechten Seite her einzugießen)
- Des Weiteren werden genannt:
- „keine Umerziehung (‘kein Umdressieren’) auf rechts

¹⁵ Es fehlen sämtliche nähere Angaben zu dieser Untersuchung, die somit natürlich jeglicher Wissenschaftlichkeit entbehrt, jedoch als Anregung und Basis für theoretische Überlegungen durchaus relevant erscheint.

- *die linksseitige Veranlagung einfach zu akzeptieren wäre wohl die größte Hilfe*
- *mehr Gebrauchsgegenstände, die unserer linksseitigen Veranlagung entgegenkommen“*

Die Bereitstellung adäquater Spielsachen, Werkzeuge und Gebrauchsgegenstände, die entweder sowohl von Rechts- als auch von Linkshänderinnen benutzt werden können oder spiegelverkehrt produziert werden müssten, wären eine Notwendigkeit für das Schaffen gleicher Voraussetzungen. Die Industrie und der Handel sind aufgefordert, entsprechend zu reagieren und geeignete Produkte anzubieten¹⁶.

Das folgende Kapitel soll nun auf die speziellen Bedürfnisse der Linkshänderinnen im Kindergarten und in der Schule eingehen, welche die Grundlagen eines positiven Entwicklungsverlaufes darstellen.

2.2.4 Fokus der Bedürfnisse hinsichtlich der Kindergarten- und Schulzeit

Das richtige Erkennen und Stärken der Linkshändigkeit ist als grundlegende Basis für gleichberechtigte Entwicklungschancen rechtshändiger Kinder gegenüber entscheidend und sei hier nochmals erwähnt, wobei eine intensive Auseinandersetzung hinsichtlich der Umschulung als Problemfeld im nachstehenden Abschnitt erfolgt und somit an dieser Stelle nicht näher erläutert wird.

Um die dominante Hand beim Kind richtig einzuschätzen, wäre hier nochmals auf die entscheidenden Kriterien des kompetenten Fachwissens, sowie der sensiblen Beobachtung vonseiten der Pädagoginnen¹⁷ hingewiesen. Ein reger Informationsaustausch mit den Eltern wäre erforderlich und wünschenswert, *„um parallel zu der Betreuung eine adäquate Erziehung zu erreichen“* (Swelam 1989, S. 49).

Welche besonderen Aspekte müssen jedoch beachtet werden, um eine adäquate Ausgangsposition für einen förderlichen Entwicklungsprozess linksveranlagter Kinder zu ermöglichen?

Die Selbstverständlichkeit, mit der ein rechtshändiges Kind „händigkeitsgerechte“ Anleitungen z.B. im richtigen Umgang mit der Schere oder der richtigen Stifthaltung¹⁸ erhält,

¹⁶ Zwar gibt es bereits diverse Gebrauchsgegenstände und Spielzeuge für Linkshänderinnen zu kaufen, allerdings noch nicht in ausreichendem Maße bzw. fehlen kompetente Information und Beratung.

¹⁷ Bei Auffälligkeiten bzw. um Gewissheit bezüglich der Feststellung der dominanten Hand zu erlangen, sollte jedoch in jedem Fall eine entsprechend auf Händigkeitdiagnostik spezialisierte Expertin zu Rate gezogen werden.

¹⁸ Der Verfasserin fällt eine vielfach ungünstige bzw. falsche Stifthaltung bei Linkshänderinnen auf, selbst wenn jene keiner Umschulung unterzogen wurden. Diese Feststellung impliziert höchstwahrscheinlich die pädagogische Vorgehensweise des zwar linkshändigen „Gewährenlassens“, welche jedoch explizite Hilfestellungen vermissen lässt. Der Verfasserin erscheint das Achten auf eine korrekte Stifthaltung bereits im Kindergarten äußerst wichtig, denn manche Kinder drängen bereits als „Vorschulkinder“ darauf, ihren Namen schreiben zu können. Nach Sattler ist eine bereits eingelernte Schreibhaltung nur noch schwer zu korrigieren

sollte auch für das linkshändige Kind gelten. Entsprechende Instruktionen und Tipps, z.B. beim Schneiden, sind bereits im Kindergarten – und zwar mit einer Linkshänderschere – Pflicht. Dabei ist der Einfluss der pädagogischen Ermutigung vonseiten der Pädagogin ein nicht zu unterschätzender Faktor in der Unterstützung der Linkshänderin, ihre Handpräferenz als natürliche Gegebenheit zu betrachten und auszuleben. So erwähnt Sattler als wichtigen Aspekt im Umgang mit dem linkshändigen Kind im Kindergarten und in der Schule die positive Verstärkung und die Vermittlung der Normalität linkshändiger Veranlagung (vgl. Sattler 2005, S. 123), wobei es ratsam wäre, alle Kinder in diesen Prozess mit einzubeziehen, um eventuell vorurteilsbelasteten Einstellungen, die bereits in diesem Alter prägend sein können, entgegenzuwirken und eine klar definierte positive Grundhaltung bezüglich der Gleichstellung beider Hände zu beziehen. Der gewichtigen Rolle der Vorbildwirkung¹⁹, insbesondere auf die Entwicklungsstufe der Schuleingangsphase, soll ein zentraler Stellenwert eingeräumt werden.

Allgemein betrachtet, entfalten und vertiefen Kinder durch das tägliche Spiel ihre Aufmerksamkeits- und Konzentrationsfähigkeit, Ausdauer, Beobachtungsgabe, ihr Durchhaltevermögen sowie ihre feinmotorische Entwicklung, der Swelam *„eine hohe Bedeutung für die gesamte Persönlichkeitsentwicklung“* (Swelam 1989, S. 55) beimisst. Jene Fertigkeiten spielen eine große Rolle in der weiteren Entwicklung und finden ihren Ausdruck vor allem im schulischen Bereich. Jedoch bietet der Handel vorwiegend Spielzeug an, dessen Mechanik durch den Gebrauch der rechten Hand ausgeübt wird, wie Hebeln, Kurbeln bzw. Arretiervorrichtungen (vgl. Internet: Rotberg von 2001, 16.8.2008).

Entscheidend für die Motivation linkshändiger Kinder, sich mit bestimmten Tätigkeiten bzw. Spielsachen auseinanderzusetzen, ist jedoch das, wie bereits erwähnte, notwendige Angebot händigkeitsgerechter Ausstattung, die es dem Kind ermöglicht, nicht frustriert seine Handlungen einzustellen. Die betroffenen Kinder reagieren oftmals verdrossen, *„ohne dass sie ausdrücken können, woher die Irritation kommt“* (Weber 2005, S. 58).

Die Biologin Sylvia Weber plädiert, dass das Kind beim Hantieren mit einem Gegenstand *„dies in einem möglichst harmonischen und ergonomisch günstigen Bewegungsablauf durchführen“* (Weber 2005, S. 58) sollte. Jedoch trifft dies auf Grund erwähnter spezifischer Funktionen des für den rechtshändigen Gebrauch ausgerichteten Spielzeuges für linkshändige Kinder häufig nicht zu.

Von Rotberg äußert sich kritisch darüber, dass linkshändige Kinder in Spielsituationen häufiger unökonomischeren Bewegungsabläufen ausgesetzt sind, als rechtshändig veranlagte *„und haben so vergleichsweise weniger Gelegenheit, Bewegungen spontan, gemäß ihrem*

(vgl. Sattler 2005, S. 33). Nach Ertl sollte auf Grund dessen linkshändigen Vorschulkindern die Möglichkeit einer entsprechenden Schreibvorbereitung eingeräumt werden (vgl. Internet: Ertl 2005, 16.8.2008). Diese pädagogische Maßnahme setzt jedoch, wie bereits erwähnt, bei Pädagoginnen entsprechende Grundkenntnisse hinsichtlich der Händigkeitsproblematik voraus.

¹⁹ die bei Erikson besonders in den Phasen „Initiative versus Schuldgefühle“ sowie „Werksinn versus Minderwertigkeitsgefühl“ zum Tragen kommt; siehe auch Kapitel 2.4

natürlichen Bewegungsablauf, zu erproben und zu automatisieren“ (vgl. Internet: Rotberg von 2001, 16.8.2008).

Angesichts der fehlenden Übungsmöglichkeiten, der Misserfolgserlebnisse sowie der mangelhaften ökonomischen Bedingungen, ist die Gefahr einer Umstellung auf die rechte Hand gegeben bzw. können Irritationen in der Drehrichtung ausgelöst werden oder es werden Drehbewegungen gänzlich vermieden (vgl. ebd.). *„Letztere sind aber auch wichtig z.B. für eine gute Links-Rechts-Orientierung (Raumlage), die unter anderem eine wichtige Voraussetzung für das Lesen, Schreiben und Rechnen ist. Demnach kommt dem adäquaten Spielzeug nicht nur für rechtshändige Kinder sondern auch für linkshändige Kinder in ihrer Händigkeitseinfaltung sowie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung eine wesentliche Rolle zu“* (ebd.).

Viele der aktuell im Handel erhältlichen Spielsachen sind auf den Gebrauch der rechten Hand ausgerichtet. Zu erwähnen sei beispielsweise eine „Werkbank“ für Kinder, wobei hier die „Säge“ mit der rechten Hand bedient werden muss, eine „Zaubertafel“, an welcher der dazugehörige Stift rechtsseitig angebracht ist etc.. Eine Auswahl der Spielsachen, die entweder händigkeitsneutral oder sowohl in rechts- als auch in linkshändiger Ausführung verfügbar sind, entspricht den Bedürfnissen des linkshändigen Kindes.

Zusammenfassend sei auf die von Ertl²⁰ formulierten Empfehlungen an Pädagoginnen hingewiesen. Ertl postuliert neben der Offenlegung des Händigkeitsthemas innerhalb der Kindergruppe die Vermeidung diskriminierender Ausdrücke („linken, linkisch,...“), die Akzeptanz des Grüßens mit der linken Hand²¹, das Einhalten der „Grundregel“, beim Aufdecken, Kindern das Besteck²² mittig anzubieten, auf eine adäquate Einrichtung²³ der vorhandenen Räumlichkeiten zu achten, die Verwendung vorwiegend händigkeitsneutraler Gegenstände²⁴ bzw. die Bereitstellung rechts- und linkshändergeeigneter Utensilien²⁵ anzustreben, auf entsprechendes Vorzeigen diverser Bewegungsabläufe und Tätigkeiten²⁶ Wert zu legen, sensibel auf etwaige Auffälligkeiten²⁷ zu reagieren und entsprechende

²⁰ Gründerin und Leiterin des 2007 ins Leben gerufenen österreichischen Vereins „Linkshänder-Initiative“

²¹ Die Einführung der gängigen Norm des Grüßens mit der rechten Hand sollte erst dann erfolgen, wenn das Kind eine bereits „*gefestigte Händigkeitsidentität*“ (Internet: Ertl 2005, 16.8.2008) entwickelt hat. Ebenso haben bereits Rett, Kohlmann und Strauch erwähnt, erst im Schulalter das Grüßen mit der rechten Hand auf Grund von Zweckdienlichkeit einzuführen, auch *„kommt in dieser Zeit dem Handgeben in der Reihe der selbständig ausgeführten Handlungen nicht mehr die frühere Bedeutung und Beachtung zu, und eine der wirksamsten Verunsicherungen des Kindes fällt fort. Interessant ist, daß viele Pseudorechtshänder so negativ zum Händeschütteln eingestellt sind, daß sie dies nach Möglichkeit vermeiden“* (Rett et al. 1973, S. 136).

²² Vorsicht geboten ist bei der Verwendung gebogener Löffel!

²³ hinsichtlich der geeigneten Benutzbarkeit für rechts- sowie linkshändigen Handgebrauch, z. B. Wasserhähne, Toilettenspülung, -papier, Mousetaste beim Computer, Arbeitsplatz mit rechts einfallendem Licht, keinen rechtshändigen Sitznachbarn auf linker Seite beim Essen, Malen (vgl. Internet: Ertl 2005, 16.8.2008)

²⁴ wie z. B. Spielzeug, beidseitige Bemalung von Tassen, Abbildungen auf Zahnbürsten und Stiften sollten bei linkshändigem Gebrauch nicht auf dem Kopf stehen (vgl. ebd.)

²⁵ z.B. Scheren, Bleistiftspitzer, Füllfedern (vgl. ebd.)

²⁶ z.B. Schleifen binden, stricken, häkeln (vgl. ebd.)

²⁷ z.B. bei über vierjährigen Kindern häufig wechselnder Handgebrauch (siehe dazu auch Kapitel 2.3.2, „Problematik der Beidhändigkeit“), Vermeidungsverhalten in Bezug auf feinmotorische Tätigkeiten (könnte auf eine Umschulung der Händigkeit hinweisen) (vgl. ebd.)

Maßnahmen, wie die Durchführung eines geeigneten Händigkeitstests²⁸ durch eine geschulte Fachkraft, einzuleiten (vgl. Internet: Ertl 2005, 16.8.2008).

Wird nun der Fokus spezieller Bedürfnisse des linkshändigen Kindes auf die schulischen Belange ausgedehnt, liegen besonders die Förderung der dominanten Hand beim Schreibenlernen, sowie Hinweise auf sinnvolle Gebrauchsgegenstände, nahe. Folgende wichtige Aspekte, die nach Sattler den Bedürfnissen des linkshändigen Kindes entsprechen, sollten von Pädagoginnen in den Unterricht integriert werden:

- Der Sitzplatz sollte so gewählt werden, dass es mit dem linken Arm genügend Bewegungsfreiheit hat, das heißt links in der Bank oder neben einem anderen linkshändigen Kind.
- Der Lichteinfall sollte nach Möglichkeit von rechts oder vorne kommen, wenn auch das Licht in den meisten Klassenräumen, auf die Bedürfnisse der Rechtshänderin abgestimmt, von links einfällt.
- Bei der Blattlage ist ein um 30° nach rechts geneigter Winkel empfehlenswert. Auf jene Blattneigung nach rechts sowie eine lockere Stift- und Handhaltung ist zu achten, da diese, wie bereits erwähnt, bei falscher Einübung nur noch schwer korrigierbar ist. Die Folgen einer verkrampften, hakenförmigen Handhaltung können bis ins Erwachsenenalter reichen und dort migräneartige Erkrankungen auslösen.
- Von Beginn an ist auf eine Handhaltung unter der Zeile zu achten, die dem späteren Verwischen der Tinte beim Schreiben von links nach rechts vorbeugen soll.
- Lockerungs-, bzw. Schwungübungen erleichtern dem Kind den Schreiblernprozess und ermöglichen ihm das Erlernen der korrekten Schreibhaltung. Dabei ist unbedingt die Schriftrichtung einzuhalten (vgl. Sattler 2005, S. 33ff.).

Meyer hebt die große Bedeutung hervor, die eine Lehrerin mit ihrem Einsatz methodischer Hilfestellungen beim Schreibunterricht hat, denn gerade der linkshändigen Schülerin würde es schwer fallen von alleine eine lockere und unverkrampfte Schreibhaltung zu finden (vgl. Meyer 2003, S. 59).

Da die Schulen vorwiegend mit Materialien für Rechtshänderinnen ausgestattet sind, ist besonders darauf zu achten, dem linkshändigen Kind seiner Händigkeit entsprechende Geräte zur Verfügung zu stellen.

Als Grundausrüstung in der Volksschule erweisen sich folgende Gebrauchsgegenstände, die in Fachgeschäften oder Spezialläden für Linkshänderinnen erhältlich sind, als sinnvoll:

²⁸ Auf die nähere Darstellung verschiedener Händigkeitstests soll in vorliegender Arbeit verzichtet werden, eine Übersicht über die Feststellungsmöglichkeiten vorhandener Lateralität bzw. Händigkeit bieten u.a. Zuckrigl (1995, S. 32-45), Meyer (2003, S. 26-53), Sattler (2005, S. 17-32). Einfache Beobachtungsmöglichkeiten werden in Kapitel 2.5.2 im Zuge der Schuleinschreibung zur Einschätzung der Händigkeit, beschrieben.

- Füllfeder beziehungsweise Tintenroller, Schere, Spitzer und Lineal (erst in höheren Klassen, da die Zählrichtung von rechts nach links anfänglich Verwirrung stiften könnte)

Ebenso hilfreich wären an das linkshändige Kind angepasste Werkzeuge im Werkunterricht, Musikinstrumente oder auch Sessel mit einer linksseitig angebrachten Kollegplatte, die gelegentlich im Musikunterricht verwendet werden (vgl. Meyer 2003, S. 63ff.).

Die Erschwernisse des Entwicklungsprozesses linkshändiger Kinder, die sich in Bezug auf all jene dargestellten Bedürfnisse ergeben, bilden den Schwerpunkt des folgenden Abschnitts.

2.2.5 Erschwernis der Entwicklung bezüglich der allgemeinen Bedürfnisse

Dieses Kapitel soll nun aus den bisher dargestellten Bedürfnissen bzw. hinsichtlich der Händigkeit, problematischen „rechtslastigen“ Ausgangsbedingungen, welche für das linkshändige Kind nach wie vor eine Hürde bedeuten, den sich daraus ergebenden erschwerten Entwicklungsprozess deutlich machen. Im Zuge der Bearbeitung kristallisiert sich jener entwicklungshemmende Einfluss der Umstellung der angeborenen Händigkeit heraus, welcher im Anschluss daran eine eingehende Beleuchtung des Umschulungsprozesses notwendig macht.

Swelam stellt fest, dass in *„einer rechtshändig orientierten Kultur bzw. Gesellschaft mit negativer sozialer Wertung der Linkshändigkeit [...] die falsche Erziehung zu Hause, im Kindergarten und in der Schule (besonders beim Mal- und Schreiblernprozeß) ein starker Störfaktor bei der Händigkeitsentwicklung der linkshändigen Kinder“* (Swelam 1989, S. 47) bedeutet.

Die Umwelt nimmt einen weit reichenden Einfluss auf die Ausprägung der veranlagten Händigkeit eines Kindes. Werden nun all jene bereits angesprochenen Bedürfnisse des linkshändigen Kindes v.a. vonseiten der Familie sowie der Pädagoginnen im Kindergarten und in der Schule missachtet, kann dies folgenschwere Konsequenzen für das betreffende Kind nach sich ziehen, welche eine gesunde Entwicklung massiv erschweren. Somit führt das Thema kontinuierlich zur fokussierten Darstellung der „Umschulung als Problemfeld“.

Der Kindergarten und die Schule stehen vor der großen Herausforderung, die Händigkeitsproblematik in eine positive Richtung zu lenken und das (linkshändige) Kind in seiner individuellen Entwicklung bestmöglich zu unterstützen. Zugleich sollten jene Institutionen in Kooperation mit dem Elternhaus stehen, um Unsicherheiten und Vorurteile auszuräumen und kompetentes Fachwissen weiterzugeben.

Um die Verantwortung der Schule hervorzuheben, argumentiert Bettelheim, dass das Kind dazu tendiere, *„sich seine Ansichten über die Gesellschaft nach seinen Erfahrungen in der Schule zu bilden, weshalb die frühen Erfahrungen mit der Schule nicht nur die Grundlage für*

seine sämtlichen späteren Schulerfahrungen sind, sondern auch in beträchtlichem Maß seine Meinung über sich selbst und seine Beziehung zur Welt im allgemeinen beeinflussen“ (Bettelheim 1981, S. 13). In seinen Ausführungen schreibt er jenen Erlebnissen die fundamentale Bedeutung zu, ob sich das Kind gut aufgehoben und wohl fühlt, mit der Überzeugung in dieser Gesellschaft etwas zu erreichen oder ob es auf Grund negativer schulischer Erfahrungen kapituliert und eine entsprechend resignierende Haltung zugleich auf die Gesellschaft allgemein und ihre Institutionen entwickelt. In diesem Falle empfindet das Kind sich bereits früh von der Gesellschaft abgelehnt (vgl. ebd., S. 13).

An dieser Stelle erscheint ein Blick auf die bereits dargestellten Entwicklungsaufgaben nach Havighurst²⁹, insbesondere die Anforderungen im mittleren Schulalter, relevant. Bei näherer Betrachtung fällt auf, dass sich exakt jene Anforderungen gerade für (umgeschulte) linkshändige Kinder als schwer zu bewältigende Hürde offenbaren. Folgende Überlegungen beziehen sich nun unter besonderer Berücksichtigung jenes Aspekts auf diese Aufgaben:

Die Entwicklungsaufgabe „Erwerb der Kulturtechniken“, welche sich durch Lesen- und Schreibenlernen³⁰ im schulischen Bereich manifestiert, sei als eine der „Hauptaufgaben“ in der ersten Grundstufe hier vorangestellt. Wie an späterer Stelle ausführlich aufgezeigt wird, impliziert der Schriftspracherwerb wahrscheinlich die größte Herausforderung für ein (linkshändiges) umgeschultes Kind, da jenem Prozess sowohl in physischer³¹ wie auch in psychischer³² Hinsicht enormes „Gefahrenpotenzial“ zu Grunde liegt.

Havighurst nennt weiters „Selbstbewusstsein“ als Entwicklungsaufgabe im Schulalter, welches sich durch die Darstellung der möglichen Entwicklung von Unsicherheit und Minderwertigkeitskomplexen³³ in Folge einer Umschulung als nahezu unlösbares Hindernis darstellt.

Die Entwicklungsaufgaben „Soziale Kooperation“ sowie „Spielen und Arbeiten im Team“ unterliegen ebenfalls erheblichen Belastungen, ist zum einen für jene Aufgaben doch ein Mindestmaß an Selbstbewusstsein hilfreich, zum anderen besteht auf Grund möglicher Rückzugstendenzen³⁴ ein verringertes Bedürfnis, soziale Kontakte einzugehen.

Somit werden die Erschwernisse hinsichtlich der Umsetzung der von Havighurst genannten Entwicklungsaufgaben v.a. für Kinder, deren bevorzugter Handgebrauch nicht berücksichtigt wird, klar ersichtlich.

Wird die dominante Hand nicht gefördert, sondern sogar eine Umschulung in Gang gesetzt, hat dies Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentfaltung bzw. generell den gesamten

²⁹ siehe Kapitel 2.2.1

³⁰ siehe Kapitel 2.6

³¹ siehe Primärfolgen in Kapitel 2.3.3

³² siehe Sekundärfolgen in Kapitel 2.3.3

³³ siehe Sekundärfolgen in Kapitel 2.3.3

³⁴ Siehe Sekundärfolgen in Kapitel 2.3.3

Entwicklungsprozess des Kindes, „es wird auch die Fähigkeit ‘zur Entfaltung der höchsten Qualitäten unterdrückt, abgesehen von den weiteren möglichen schädigenden Auswirkungen im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung’“ (Zuckrigl 1995, S. 88). In der Darstellung eines Fallbeispiels bezeichnet eine vierzigjährige Dame, welche in ihrer Kindheit auf rechts umgeschult wurde, ihre linkshändige Veranlagung, „als ihr Lebensproblem“ (ebd., S. 9) und ist überzeugt, dass ihre „gesamte Lebensunsicherheit“ (ebd., S. 9) auf die Unterdrückung ihrer Linksveranlagung zurückzuführen ist.

Solch ein Verlust des Selbstwertgefühles, des Vertrauens in seine eigenen Fähigkeiten, welcher alle Lebensbereiche durchdringt, führt mit großer Wahrscheinlichkeit zu jener Verunsicherung und Resignation, die ferner die Entfaltung vorhandener Potenziale beeinträchtigen oder gar gänzlich verhindern kann. Der Aufbau einer für die gesunde Entwicklung notwendigen Ich-Identität (Ego-Identity), welche Erikson als ein Identitätsgefühl bezeichnet, das „die Fähigkeit vermittelt, sein Selbst als etwas zu erleben, das Kontinuität besitzt, das ‘das Gleiche’ bleibt, und dementsprechend handeln zu können“ (Erikson 1950, S. 36), wird dadurch erschwert.

Hanke unterstreicht ferner ebenfalls – neben der Bedeutung kognitiver, sozialer und emotionaler Prozesse im schulischen Bereich – die zentrale Aufgabe der Entwicklung einer Ich-Identität. Das Kind muss sich in der Schule als Teil einer unbekannten Gemeinschaft neu orientieren und definieren und ein neues Selbstbild gewinnen (vgl. Hanke 2007, S. 58), wobei diese Aufgabe speziell das linkshändige Kind vor eine große Hürde stellt.

Kippen jedoch aufgrund der Häufung negativer Erfahrungen und etwaiger Anpassungsschwierigkeiten die Vorfriede und Motivation des Kindes ins Gegenteil um - bei (umgeschulten) linkshändigen Kindern keine Seltenheit - sehen auch Knörzer, Grass und Schumacher das Auftreten von Schulunlust, Verhaltensauffälligkeiten, Aggression, sozialer Isolierung sowie Resignation, Passivität, Rückzugstendenzen als potenzielle Gefahrenquelle (vgl. Knörzer et al. 2007, S. 171ff.).

Jedoch haben jene nicht nur Einfluss auf die Motivation des Kindes, sondern sind für den gesamten Entwicklungsprozess entscheidend. Aus dieser Perspektive heraus wird erneut die äußerst schwierige Ausgangslage der umgeschulten linkshändigen Schülerin verdeutlicht, die durch die Auswirkungen der Umstellung mit potenzierten Problemen zu kämpfen hat, welche entscheidende Bedeutung für den weiteren Entwicklungsverlauf haben.

Jene Ausführungen führen unausweichlich zur grundlegenden intensiven Auseinandersetzung mit der Umschulungsproblematik, welche als elementarer Aspekt der Arbeit im nächsten Kapitel folgen soll.

2.3 Umschulung als Problemfeld

Die Beschäftigung mit dem Phänomen der Lateralität eines Menschen impliziert unausweichlich die seit Jahrzehnten geführte Diskussion um die Umschulung der angeborenen Händigkeit. Aus diesem Grunde wurde im Verlauf dieser Arbeit jener Aspekt bereits mehrfach angesprochen, wobei im Zuge dessen seine nach wie vor bestehende Aktualität und Präsenz thematisiert wurde.

Im Folgenden soll nun versucht werden, die weit reichende Problemstellung der Umschulung, welche nach Schenk-Danzinger *„Rückwirkungen auf die gesamte Persönlichkeit“* (Schenk-Danzinger 1974, S. 17) eines Menschen hat, in möglichst vielen Facetten zu beleuchten.

Die Wortbedeutung der Umschulung³⁵ der Händigkeit *„entspricht am besten den Umständen, die zu einer Bevorzugung der nicht dominanten Hand an Stelle der dominanten Hand führen“* (Internet: <http://www.lefthander-consulting.org>, 22.8.2008), wodurch sich v.a. beim Schreibvorgang erhebliche Schwierigkeiten ergeben und schwerwiegende Konsequenzen hervorgerufen werden können (vgl. Sattler 2004, S. 49).

Nach Rett, Kohlmann und Strauch reicht das Verständnis der Umschulung *„vom unaufgeforderten Nachahmen des erwachsenen Rechtshänders durch das Kind bis zum mit Brachialgewalt erzwungenen Schreiben mit der rechten Hand. Je größer der Zwang, umso stärker sind die aus diesem Prozeß resultierenden Folgen“* (Rett et al. 1973, S. 176).

Es wird auf Grund des Umschulungsprozesses die Dominanz im Gehirn nicht verändert, sondern vielmehr eine Überbelastung der nicht dominanten Hemisphäre in Gang gesetzt, welche massive Übertragungsblockierungen im Corpus callosum und somit schwerste Irritationen im Gehirn auslösen, die sich in unterschiedlichsten Primär- und Sekundärfolgen manifestieren können (vgl. Sattler 2004, S. 49).

Zuckrigl formuliert in drastischer Weise: *„Die Erbanlage zur Linkshändigkeit läßt sich [...] nicht ändern. Man kann sie aber unterdrücken, verbiegen, vergewaltigen“* (Zuckrigl 1995, S. 88).

Die Autoren Olsson und Rett befinden, dass das *„Umtraining des kleinen Kindes zur Rechtshändigkeit in einer Phase, wo man noch nicht weiß, ob sich das Kind, seinen Anlagen entsprechend, zu einem Links- oder Rechtshänder entwickeln wird, [...] ein sehr riskantes Eingreifen in die Entwicklung der Lateralität (die Lateralisation) der höchsten Großhirnfunktionen“* (Olsson/Rett 1989, S. 133f.) ist.

Schenk-Danzinger schreibt über die Umschulung der Linkshändigkeit, dass es sich *„bei der Unterdrückung der durch die Gehirnstruktur bevorzugten Motorik gleichzeitig um den Zwang“* handelt, *„die motorisch weniger leistungsfähige Hand zu gebrauchen. Der*

³⁵ Die Anwendung der Begriffe wie „Umerziehung“, „Umdressierung“ etc., die sich v.a. in älterer Literatur finden lassen, lassen ausschließlich auf eine aktive Einwirkung der Umgebung auf jenen Prozess schließen, ohne Berücksichtigung der Tatsache, dass viele linkshändige Kinder sich oft selbst durch Nachahmungs- oder Modellverhalten umschulen (vgl. Internet: <http://www.lefthander-consulting.org>, 22.8.2008) .

Betroffene muß dabei in Konkurrenz treten mit den Leistungen der Rechtshändigen und muß seine leistungsfähige, motorisch bevorzugte Hand verkümmern lassen. Er muß die ständig zur Bewegung drängende linke Hand zurückhalten, das heißt, deren Betätigung gewaltsam unterdrücken“ (Schenk-Danzinger 1974, S. 17).

Werden nun jene dargestellten, von unterschiedlichen Autoren formulierten Ansichten zur Umschulung der Händigkeit einer zusammenführenden Betrachtung unterzogen, kristallisiert sich auf Grund der erkannten Problematik die Tendenz heraus, die Umstellung als eine die gesamte Persönlichkeit des Menschen beeinträchtigende Entwicklung anzuerkennen.

2.3.1 Wandel von Umschulung

Die Umstellung linkshändiger Kinder auf die rechte Hand ist nach wie vor ein aktuelles Problem. Generell wurde (und wird) die Umschulung der Händigkeit vorwiegend auf Grund von, bereits in Kapitel 2.1.2, „Soziokulturelle Einstellungen zu ‘links’ und ‘rechts’“ dargestellten gesellschaftlichen Einstellungen und Vorurteilen (*„mechanischer Traditionalismus, pseudopraktische Realitätsbezogenheit, Bequemlichkeit, Unwissen und oft sogar religiös-ideologischer Hintergrund“* (Sattler 2004, S. 49), durchgeführt. Dennoch hat sich die Umschulungssituation natürlich im Laufe der Zeit gewandelt und es sollen an dieser Stelle ein Rückblick auf das damals gängige Umschulungsprozedere, sowie der aktuelle Stand der Problematik aufgezeigt werden.

2.3.1.1 Historischer Rückblick

Wie sich aus der bereits vorgestellten damaligen (wie teilweise heute noch gegenwärtigen) Sichtweise über das Phänomen der Abwertung der linken Seite resultierend feststellen lässt, wurde die Umschulung lange Zeit als selbstverständliche Notwendigkeit angesehen.

Jedoch trat sie, solange die Linkshänderinnen keinem Schreibunterricht unterzogen wurden, nicht so offenkundig hervor, da vielen v.a. in handwerklichen Berufsfeldern Tätigen hinsichtlich der Einrichtungsgestaltung und der Herstellung ihres erforderlichen Handwerkszeugs häufig „freie Hand“ gelassen wurde, wobei nach Sattler allerdings nur mangelnde Nachweise in Form damaliger Gebrauchsgegenstände erhalten geblieben sind (vgl. Sattler 2004, S. 127).

Rett, Kohlmann und Strauch wiederum betonen die massiven Benachteiligungen, welche linkshändige Menschen bei der Ausübung jener Handwerke erfahren mussten, die speziell rechtshändig geschicktes Arbeiten erforderten³⁶.

Die Problemlage für Linkshänderinnen wurde ab dem Zeitpunkt verschärft, als im ausgehenden 18. Jahrhundert die allgemeine Schulpflicht eingeführt wurde (vgl. Rett et al. 1973, S. 27).

Linkshändige Kinder wurden lange Zeit mit erschreckend anmutenden Methoden, wie „*Schlägen auf die Hand, mit Einbinden der Hand an den Körper (oft auch Festbinden der Hand an einen Stuhl oder Tisch)*“ (Sattler 2004, S. 52) oder sogar Eingipsen der linken Hand (vgl. ebd., S. 52) zum Gebrauch der rechten Hand, v.a. beim Schreibprozess, gezwungen. „*Nicht viel weniger drastisch war die Umschulungsmethode durch Schimpfen, Bestrafung, Liebesentzug und Entzug von Spielsachen oder Vorenthaltung von Belohnungen für erreichte Erfolge und Leistungen in anderen Bereichen*“ (ebd., S. 52).

Um einen weiteren Einschnitt in der Geschichte der Linkshänderin zu nennen, sei auf die hohe Zahl linkshändiger Deserteure in der Armee hingewiesen (vgl. Rett et al. 1973, S. 27f.).

Der im Gegensatz zu Europa feststellbare weitaus höhere Prozentsatz an Linkshänderinnen in den USA wurde ursprünglich u.a. mit der Annahme begründet, dass sich eben vermehrt linkshändig Veranlagte unter den Auswanderern befänden. Anzunehmen ist, dass sich der wahre Grund dafür in der dort beobachtbaren liberaleren Erziehung finden lässt (vgl. ebd., S. 28).

Dennoch brachen auch in Amerika immer wieder rechtshändig orientierte Strömungen durch. In Nordamerika standen die ersten Schulen unter kirchlicher Obhut, deren Erziehungsbeauftragte absolute Präferenz für die Rechtshändigkeit zeigten. Nach Rett, Kohlmann und Strauch war dies der ausschlaggebende Grund, dass Benjamin Franklin (1706-1790) eine ‚*Bittschrift der linken Hand*‘ (Rett et al. 1973, S. 28; Sattler 2004, S. 127) herausgab (vgl. Rett et al. 1973, S. 28).

Auch Sattler hält jene Bittschrift für ein „*interessantes Zeugnis über die übliche Umschulung der Händigkeit und die absolute Benachteiligung der linken Hand*“ (Sattler 2004, S. 127).

Selbst die Aufklärung konnte in Europa an der herrschenden vorurteilsbehafteten, starren Einstellung hinsichtlich der Händigkeit und der damit verbundenen Umschulung kaum eine Änderung herbeiführen. Rett, Kohlmann und Strauch heben einige wichtige Philosophen hervor, die nach wie vor an der traditionellen Vorstellung der linken, weiblichen, gemütsbehafteten und der rechten, männlichen, intellektuellen, dem Willen entsprechenden Seite festhielten und damit meinungsbildend auf weite Schichten der Bevölkerung Einfluss nahmen. Die Autoren stellen fest: „*Diese Ansicht, gleichsam eine Rückendeckung und Stütze*

³⁶ „Vom traditionsverbundenen schweizerischen Handwerk berichtet Schkölziger noch 1952, daß linkshändige Lehrlinge sich als Rechtshänder ausgeben mußten, um eine Lehrstelle als Optiker oder als Feinmechaniker zu erhalten“ (Rett et al. 1973, S. 27).

einer extrem patriarchalischen Gesellschaft, wirkt bis in die Gegenwart“ (Rett et al. 1973, S. 28)³⁷.

Die Zeit der Industrialisierung bedeutete für Linkshänderinnen, durch das Bedienen der an Rechtshänderinnen angepassten Maschinen, eine Umstellung auf die rechte Hand. Dies war – und ist – mit einer erhöhten Unfallgefahr verbunden und gilt deshalb heute noch als Argument für die Bevorzugung der rechten Hand (vgl. ebd., S. 28).

Nach Sattler können die *„Tiefpunkte für Linkshänder“* (Internet: Sattler 2000, 14.8.2008) in der geschichtlichen Entwicklung, welche zwangsläufig in einer Umschulung der Händigkeit mündeten, in der Einführung der allgemeinen Schulpflicht, der Industrialisierung sowie im Bereich des Militärs zusammengefasst werden (vgl. ebd.).

Wie wird die Frage zur Umschulung der Händigkeit heute behandelt?

Im folgenden Abschnitt wird zunächst ein kritischer Blick auf (vorwiegend ältere) wissenschaftliche Abhandlungen geworfen, wobei die zum Teil eher zweifelhaften Einstellungen zur Umschulung der Händigkeit diskutiert werden und somit die Verunsicherung der Menschen im Umgang mit der Händigkeitsfrage bzw. der Umstellung im Handgebrauch verständlich erscheint. Im Anschluss daran erfolgt die Darstellung und Beleuchtung der aktuellen Situation jener Problemlage.

2.3.1.2 Kritischer Blick auf Beiträge zur Umschulungsproblematik

Obwohl in den meisten wissenschaftlichen Abhandlungen die schwerwiegenden Folgen einer Umschulung der Händigkeit zumindest angesprochen werden und von einer Umstellung vorwiegend abgeraten wird, erscheinen manche Aussagen für die Leserin doch sehr diskrepant zu sein, da immer wieder die Frage erhoben wird, ob eine Umschulung der Händigkeit unter bestimmten Bedingungen nicht denkbar wäre.

So spricht Schenk-Danzinger einerseits die Auswirkungen einer Umschulung an, der *„Schaden liegt in der Vernichtung der Arbeitsfreude, in der Entstehung großer Hemmungen, in der Abwehrhaltung gegenüber schriftlichen Arbeiten und eventuell im Auftreten des Stotterns“* (Schenk-Danzinger 1974, S. 19) und schlussfolgert, dass *„Umdressur [...] ein schwerer Eingriff in die organisch bedingte Funktionstüchtigkeit eines Menschen“* sei, sowie *„zu einer schweren Verunsicherung der Gesamtpersönlichkeit führen kann“* (ebd., S. 21). Andererseits wiederum stellt Schenk-Danzinger fest: *„Ob eine Umstellung ohne Schaden möglich ist oder nicht, hängt von der Plastizität, d. h. von der Trainierbarkeit der rechten Hand ab“*, weiters führt sie vage an: *„Zeigt ein Kind zu irgendeinem Zeitpunkt selbst den Wunsch, rechtshändig zu schreiben, soll es durch vorsichtige Ermutigung und mit viel Geduld dazu angeleitet werden“* (ebd., S. 21).

³⁷ und beeinflusst auch heute noch tief verwurzelt unser Denken

Diese Auffassung lässt eindeutig die Möglichkeit offen, ein Kind einer Umschulung zu unterziehen, wobei hier die Problematik des auf jeden Fall stattfindenden Eingriffs in Gehirnprozesse, mit allen möglichen negativen Konsequenzen, nicht angeführt wird. Auf Grund der bereits beschriebenen schwierigen Situation des linkshändigen Kindes, ohnehin ständig dem Druck der rechtshändig orientierten Gesellschaft ausgesetzt zu sein, mit dem gleichzeitig häufigen Wunsch sich anzupassen, kann angenommen werden, dass „zu *irgend-einem Zeitpunkt*“ (Schenk-Danzinger 1974, S. 21) höchstwahrscheinlich (fast) jedes Kind einmal die Tendenz zeigt „so sein zu wollen, wie die anderen“. Genau diese Situation der latenten Umstellung durch Nachahmungs- und Modellverhalten³⁸, die es nach dem heutigen Stand des Wissens unter allen Umständen zu vermeiden gilt (Ermutigung des linkshändigen Agierens, Darstellung der Linkshändigkeit als absolute Normalität etc.), wird nach Ansicht Schenk-Danzingers als förderliche Maßnahme im Umgang mit linkshändigen Kindern erachtet.

Demgegenüber sehen Rett, Kohlmann und Strauch sehr wohl die Problematik der latenten Beeinflussung linkshändiger Kinder, welche sie auch sehr ausführlich beschreiben und lehnen prinzipiell eine Umstellung der Händigkeit ab, wobei die Autoren teilweise nicht ganz präzise formulieren: „*Die Vorteile der Umschulung auf die rechte Hand sind für die Masse der anlagemäßigen Linkshänder minimal, die Nachteile von körperlichen, seelischen und intellektuellen Störungen groß. In vielen Fällen wird das Kind bzw. der Jugendliche aus eigenem Antrieb versuchsweise die rechte Hand zu bestimmten Aktionen benützen. Die Möglichkeiten des beidhändigen Agierens sollten gefördert werden, nur eben nicht unter Zwang*“ (Rett et al. 1973, S. 176). Welche Vorteile der Umschulung bzw. welche Formen des beidhändigen Agierens hier gemeint sind, bleibt offen.

Im Gegensatz dazu drängt Sieler sehr kategorisch darauf, ein linkshändiges Kind sollte auf Grund des Ausgleiches der natürlichen Vorteile der Rechtshändigkeit, „*die rechte Hand gleich der linken schulen, soweit es nur möglich ist*“ (Sieler 1977, S. 70). Für Sieler erscheint eine Umstellung auf die rechte Hand vorteilhaft zu sein, so schreibt er: „*Anders bei einseitig zu verrichtenden Arbeiten wie Schneiden, Malen und Schreiben. Für sie gilt im allgemeinen der Rechtshandgebrauch. Soll der Linkshänder versuchen, diese Tätigkeiten mit der rechten Hand auszuüben? Ja, er soll es*“ (ebd., S. 70f.). Der Autor plädiert zur „zwanglosen Umschulung“ auf die rechte Hand, die durch fleißiges Üben vollzogen werden soll: „*Das Kind wird, wieder und wieder, allerdings ohne Nachdruck und ohne Zwang, dazu angehalten, Schere, Pinsel oder Federhalter mit der rechten Hand zu führen. [...] Es ist stets zu weiteren Übungen zu ermutigen, es soll selbständig die Versuche weiterführen*“ (ebd., S. 72).

Die einzigen Ausnahmen bilden „*Kinder mit extrem stark ausgeprägter Linkshändigkeit*“, welche „*sofort mit der Einschulung zum Linksschreiben erzogen werden*“ (ebd., S. 74) sollen.

Der Autor negiert, trotz damals bereits bekannter schädlicher Auswirkungen der Umschulung, etwaige Folgeerscheinungen, selbst wenn sich das Kind „freiwillig“ auf die rechte Hand

³⁸ siehe Kapitel 2.3

umstellt: „Vollzieht sich dieser Versuch einer Umgewöhnung behutsam probierend, ohne Nachdruck und Zwang, bei bewußter Anteilnahme durch das Kind, beziehen wir also das Wollen des Kindes in unsere Bemühungen mit ein, werden negative Auswirkungen ausgeschlossen“ (Sieler 1977, S. 72).

Nach aktuellem Wissensstand ist jedoch erwiesen, dass eine Umschulung der Händigkeit – unabhängig von der Art und Weise, in der sich diese vollzieht – Schäden beim betroffenen Individuum auslösen kann.

2.3.1.3 Aktuelle Situation

In Anbetracht der gegenwärtig weitgehend akzeptierten Linkshändigkeit wird häufig die Frage erhoben, ob es heutzutage denn noch immer Umschulungen gäbe. Hier muss zur Kenntnis genommen werden, dass Kinder zwar nicht mehr, wie vor einigen Jahren noch, nachdrücklich zum rechtshändigen Hantieren, speziell im schriftsprachlichen Bereich gezwungen werden, es jedoch nach wie vor eine nicht unbeträchtliche Zahl an Pseudorechtshänderinnen gibt³⁹.

Einzig die Umschulungsmethoden auf die nicht dominante Hand haben sich stark verändert: von direkter Aufforderung bis hin zu vielfach latenter Umstellung, die oftmals unerkannt, aber nicht ohne Konsequenzen für die Entwicklung des linkshändigen Kindes bleibt.

Im Folgenden soll nun ermittelt werden, welche Faktoren einflussnehmend auf eine nach wie vor bestehende Umschulungsproblematik sind bzw. werden deren vielfältige Formen (bewusst herbeigeführte oder verdeckte Umstellung) dargestellt, deren gravierende Auswirkungen sich bereits im Kindergarten sowie v.a. in der Schule manifestieren.

2.3.1.4 Einflussnehmende Faktoren hinsichtlich der Umschulungsproblematik

So ist der Linkshänder „verschiedenen seiner Anlage entgegenwirkenden Erziehungseinflüssen ausgesetzt“ (Rett et al. 1973, S. 132), welche nach Ansicht der Autoren in der problematischen Haltung der Erziehungsbeauftragten hinsichtlich der häufig mit negativen Assoziationen besetzten Linkshändigkeit wurzeln. Auf Grund dessen wird das Wissen um die Konsequenzen einer Erziehung zur Rechtshändigkeit verdrängt. In Folge der negativen Emotionen, denen das Kind im Zuge einer Umschulung ausgesetzt ist, verdrängt es ebenfalls jene Erfahrungen. Dieser Umstand ist dafür verantwortlich, dass die im Erwachsenenalter gestellte Frage nach eventueller Linkshändigkeit oftmals Empörung auslöst, die jedoch emotionell begründet ist. Außer Frage steht allerdings die Tatsache, dass bedeutende

³⁹ Die Gründe, die zu dieser Tatsache führen, sind im Verlauf dieser Arbeit zwar schon mehrfach angedeutet worden, bedürfen jedoch noch einer intensiveren Betrachtung, welche in diesem Kapitel vorgenommen wird.

Erziehungseinflüsse bis weit in die Kindheit zurückreichen, an welche sich die Betroffene nicht mehr erinnert (vgl. Rett et al. 1973, S. 132).

Bereits im Säuglingsalter werden die Weichen für die Ausprägung des Handgebrauchs vonseiten der Eltern gestellt, die entweder aus Unwissenheit oder geleitet von der unterbewussten tradierten Vorstellung, das Kind auf rechts umstellen zu müssen, handeln. So wird schon dem kleinen Kind das Spielzeug beziehungsweise der Löffel immer wieder in die rechte Hand gegeben oder das Kind soll zur Begrüßung „das schöne Händchen“ reichen (vgl. Sattler 2004, S. 243).

Rett, Kohlmann und Strauch befinden neben dem Spielen „*das Essen für jenen Faktor, dem in der Erziehung der Händigkeit die größte Bedeutung zukommt*“ (Rett et al. 1973, S. 135). Der Annahme zufolge, dass durch das Essen eine Reihe weitaus stärkere Bedürfnisse befriedigt werden⁴⁰ als beispielsweise durch das Schreiben, messen die Autoren jenem Lernvorgang die größte Bedeutung bei. Somit verursacht jeder Versuch, linkshändige Kinder auf rechtshändigen Gebrauch umzustellen, Störungen. Bei ursprünglicher Linkshändigkeit kann, je nach Ausmaß des „*Erziehungserfolgs*“, „*von diesem Zeitpunkt des mit der rechten Hand erlernten Essens an von einem Pseudorechtshänder gesprochen werden*“ (ebd., S. 135). Passen sich linkshändige Kinder nicht dem rechtshändigen Gebrauch an, reichen die Störungen von Zurückweisung des Essens, Spielen mit jenem, über Weinen, Erbrechen etc. (vgl. Rett et al. 1973, S. 135).

Gramm formuliert in ähnlicher Weise, dass mit dem erzieherischen Einfluss in einer rechtshändig dominierten Umgebung „*die Schädigung des echten Linkshänders beginnt*“ (Gramm 1977, S. 13).

Eine weitere große Gefahr sehen die Autoren Rett, Kohlmann und Strauch in der Domäne des (vorschulischen) Spielens, wobei einerseits der bereits angeführte Aspekt der Bedeutung adäquater Spielsachen beachtet werden muss, andererseits auch an dieser Stelle der rechtshändig orientierte erzieherische Einfluss nicht unterschätzt werden darf. Im Spiel stellen Kinder häufig in Rollenspielen⁴¹ Alltagssituationen der Erwachsenen nach, die als „*Vorübungen*“ für jene Welt bezeichnet werden können, wobei hier die unterschiedlichsten Tätigkeiten, vorzugsweise mit der dominanten Hand, ausgeführt werden. Hierbei spielt das Ausmaß der Beaufsichtigung durch die Erziehenden sicher eine große Rolle, inwieweit durch Anleitung, Vorzeigen und spontane Nachahmung der rechtshändige Gebrauch prägenden Einfluss hat.

Wichtige Hinweise auf die dominante Hand könnten im Beobachten des kindlichen Spiels liegen (Rett et al. 1973, S. 137). „*Das Kind versucht, sich seine Welt zu bauen, in der es so sein kann und darf, wie es will – eben linkshändig*“ (ebd., S. 137). Die Autoren meinen, dass in Folge eines nicht massiv genug ausgeübten erzieherischen Druckes, sich sehr früh jene

⁴⁰ „*Hunger, Aggression im Kauen, Phantasien bei der Einverleibung von Objekten, die dann besessen werden*“ (Rett et al. 1973, S. 135)

⁴¹ siehe Kapitel 2.4.1.3, „Initiative versus Schuldgefühl“

Beidhändigkeit⁴² entwickelt, „bei der alle vorwiegend kulturellen Handlungen rechts, die eigengesetzlichen hingegen links ausgeführt werden“ (Rett et al. 1973, S. 137)⁴³.

Um Hinweise auf die tatsächlich dominante Hand zu erhalten, postuliert Sattler in ähnlicher Weise, dass „hier besondere Aufmerksamkeit auf spontane, ungeübte Handlungsabläufe gerichtet werden“ sollte, „die noch nicht in eingeübten Automatismen verankert sind“ (Sattler 2004, S. 269)⁴⁴.

Auf Grund der Tatsache, dass die Umstellung meist im Kindergarten oder bei Schuleintritt erfolgt (vgl. ebd., S. 22), und zu erheblichen Belastungen und Beeinträchtigungen des Kindes in physischer wie psychischer Hinsicht führen kann, besteht in dieser Entwicklungsphase nach Ansicht der Verfasserin primäres Forschungsinteresse.

Die Problematik der (latenten) Linkshändigkeit kommt, wie bereits erwähnt, besonders mit dem Schuleintritt, in Form zahlreicher Schwierigkeiten als Folge schulischer Anforderungen, zum Ausdruck. Der nächste entscheidende Gefahrenpunkt hinsichtlich der Umschulung der Händigkeit ergibt sich somit während der Schuleingangsphase, in welcher häufig der Einsatz der nicht dominanten Hand gerade beim Schreibenlernen zu bereits genannten massiven Problemen führen kann (vgl. Sattler 2004, S. 49).

Wird nun der Blick auf die Beeinflussung hinsichtlich des Zeichnens und Schreibens in der Schule gerichtet, muss klar gelegt werden, dass eine bewusste Umschulung durch die Lehrerin nicht mehr üblich ist. Dem Kind wird meist gestattet, seine Schreibhand eigenständig zu wählen. Jedoch lassen sich auch in diesem Fall zwei Problematiken hervorheben: zum einen wird, wie bereits erwähnt, das linkshändige Kind, welches den Gebrauch seiner dominanten Hand durchsetzen konnte, meist nicht entsprechend seiner Bedürfnisse gefördert, zum anderen sind viele Umschulungen „bis zum 6. Lebensjahr äußerlich bereits so weit verdeckt, daß den jeweiligen Lehrern die anlagemäßige Linkshändigkeit nicht mehr auffällt“ (Rett et al. 1973, S. 138).

Schenk-Danzinger unterscheidet hier zwei Gruppen von Kindern: jene, die zwar versuchen mit der rechten Hand zu schreiben, jedoch links zeichnen, welches ein deutlicher Hinweis auf bereits erfolgte Umschulungsmaßnahmen sein kann und solche Kinder, die bereits durch äußere Einflüsse so verunsichert sind, dass sie den Stift sowohl zum Zeichnen, als auch zum Schreiben in die rechte Hand nehmen. Oftmals wurde durch Beeinflussung den Kindern die Lust am Malen genommen, wodurch als Reaktion darauf ein Vermeidungsverhalten⁴⁵ in Gang gesetzt wurde. Somit stehen jene Kinder bereits am Beginn ihrer schulischen Karriere in ihrer

⁴² siehe Kapitel 2.3.2, „Problematik der Beidhändigkeit“

⁴³ Die Autoren weisen auf den interessanten Aspekt im Leistungssport hin, wo vermeintlich rechtshändige Sportlerinnen „für besondere Kraft oder Geschicklichkeit erfordernde Leistungen eben doch die linke Hand einsetzen“ (Rett et al. 1973, S. 137).

In Kapitel 2.5.2 werden bestimmte Kriterien (nach Sattler) erläutert, mit Hilfe derer Auffälligkeiten, welche Hinweise auf eine mögliche Pseudorechtshändigkeit liefern könnten, herauskristallisiert werden.

⁴⁴ siehe auch Kapitel 2.5.2

⁴⁵ nicht nur hinsichtlich des Malens, sondern bei bereits eingeleiteter Umschulung generell feinmotorischer Tätigkeiten

zeichnerischen Entwicklung weit hinter ihren Möglichkeiten zurück (vgl. Schenk-Danzinger 1974, S. 19). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die durch eine Umstellung ohnehin in ihrer Persönlichkeit angegriffenen und verunsicherten Kinder, welche sich natürlich auch im Vergleich zu Mitschülerinnen sehen, noch bevor der eigentliche Schreibprozess⁴⁶ begonnen hat, ein mangelndes Selbstwertgefühl entwickeln und ein damit verbundener *circulus vitiosus* in Gang gesetzt wird.

Die Erziehungseinflüsse, die meist vonseiten der Familie aktiv auf das Kind einwirken, um es scheinbar „*in seinem eigenen Interesse*“ und „*damit es sich mit den Umweltgegebenheiten schneller abfindet und nicht im späteren Leben zusätzliche Schwierigkeiten hat*“ (Gramm 1977, S. 14) umzuschulen, geschehen oft in bester Absicht. Jedoch ist auch die so genannte „sanfte Umschulung“, „*die nicht durch körperliche Beeinflussung und Strafe durchgeführt wurde, sondern durch ausgeklügelte Belohnungssysteme oder individuell beeindruckende, oft moralisch gefärbte Überredungskünste*“ ein massiver Eingriff in Körper und Psyche des betroffenen Kindes, auch „*ein psychisch sanfter Terror bleibt ein Terror*“ (Sattler 2004, S. 52).

Auf Grund dieser vielfältigen, oft unbewussten Beeinflussungsmaßnahmen, welche u.a. auch über die bereits beschriebene subtile Macht der Sprache die negative Wertigkeit der Linkshändigkeit suggeriert, schulen sich viele linkshändige Kinder durch Nachahmungs- und Anpassungsverhalten⁴⁷ an ihr rechtshändiges Umfeld selbst auf die rechte Hand um⁴⁸, sie wollen „*nicht negativ auffallen, sondern sich natürlich und unauffällig eingliedern und hoffen so auf Zuwendung, Akzeptanz und Anerkennung*“ (Sattler 2004, S. 52).

Ebenso sieht Weber in dem Prozess der Selbstumschulung eine oft ablehnende Haltung gegenüber der eigenen Linkshändigkeit, die auf Grund der Erkenntnis des Kindes, eine Sonderrolle einzunehmen, als Ausgrenzung empfunden wird (vgl. Weber 2005, S. 54).

Der Blick auf diese Problematik wird im Zuge der Darstellung auf Eriksons Entwicklungsmodell in Kapitel 2.4 verdeutlicht.

2.3.2 Problematik der Beidhändigkeit

Im Folgenden wird der Fokus auf die Betrachtung des Phänomens der Beidhändigkeit gerichtet, welches, wie sich im weiteren Verlauf dieses Abschnitts zeigen wird, ebenso als Problemfeld im Entwicklungsprozess eines linkshändigen Kindes darstellt.

⁴⁶ siehe Kapitel 2.6

⁴⁷ Nach Sattler sind es besonders „*die aufgeweckten, willensstarken und intelligenten Kinder*“, die „*oft ein starkes Nachahmungs- und Modellverhalten*“ zeigen (Sattler 2004, S. 52).

⁴⁸ Sattler beschreibt in ihrem Werk ein Fallbeispiel einer selbst initiierten Umschulung eines Mädchens im Kindergarten, das trotz äußerst positiver Einstellung der Eltern zum Thema Linkshändigkeit, durch negativ besetzte Aussagen seiner besten Freundin, zur Pseudorechtshänderin wurde (vgl. Sattler 2004, S. 179-186).

Kurz nach der Jahrhundertwende wurde in Berliner Schulen versucht, das Linkshänderproblem dadurch zu lösen, indem sehr viel Zeit in die Erziehung zur Beidhändigkeit, die auch das Schreiben betraf, investiert wurde.

Die Versuche wurden durch die Annahme begründet, dass der gleichmäßige Einsatz beider Hände eine harmonische Durchbildung von Körper und Geist des gesamten Menschen fördern würde (vgl. Gramm 1977, S. 13).

Jedoch hatte diese Erziehung zur Ambidextrie⁴⁹, an der sich unter anderem auch England und Frankreich orientierten, äußerst negative Auswirkungen, sowohl unter rechts- wie auch unter linkshändigen Schülerinnen, deren Schwierigkeiten in der Schule beträchtlich zunahmen. Dadurch kam es bald, insbesondere vonseiten der Ärzteschaft, zu eindringlichen Warnungen vor den Gefahren solch einer Schulung.

Die Folge war die Einstellung der Erziehung zur Beidhändigkeit (ca. 1910-1925), die als kläglich gescheitertes Experiment betrachtet werden muss.

Jedoch findet sich oftmals noch heute in der Bevölkerung die Idealvorstellung von Beidhändigkeit. Dabei wird meist eine ungenaue Definition von dem, was einen Ambidexter ausmacht, gegeben bzw. wird der unterschiedliche Einsatz beider Hände für bestimmte Tätigkeiten häufig fälschlicherweise als Beidhändigkeit ausgelegt. Bei näherer Betrachtung würde erkannt werden, dass diese Menschen mit beiden Händen nicht gleich geschickt agieren, sondern deren Einsatz für bestimmte Tätigkeiten durch unterschiedlichste Einflüsse geprägt wurde. Gerade Menschen mit jener vermeintlichen „Begabung“ weisen häufig feinmotorische Störungen auf, die sich sowohl in unkoordinierten Bewegungsmustern manifestieren als auch sprachliche Schwierigkeiten und das Unvermögen fließend vorzulesen nach sich ziehen.

Als Ursache des häufig wechselnden Handgebrauchs bei Kindern wurde in breit angelegten Untersuchungen Folgendes festgestellt: Kinder, die oft als „Beidhänder“ bezeichnet wurden, waren entweder bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt umgeschulte Linkshänderinnen oder sie erlitten nachweislich perinatale⁵⁰ Hirnschädigungen. Daraus resultierte die Vermutung, dass die Sauerstoffunterversorgung im Gehirn in der perinatalen Phase speziell die dominante Hemisphäre schädigt, da diese mehr Funktionen erfüllen muss und dementsprechend mehr Sauerstoff beansprucht. Die dominante Gehirnhälfte ist jedoch für die angeborene Handpräferenz zuständig, wodurch es in diesem Bereich zu Beeinträchtigungen kommt, die sich in zeitweilig instabilem Handgebrauch des betroffenen Kindes manifestieren. Diese Tatsache mag als Erklärung dienen, weshalb sich viele Kinder bis zur Einschulung noch nicht eindeutig auf eine Hand festlegen und oftmals fälschlicherweise als „Beidhänderinnen“ bezeichnet werden. Hier besteht die latente Gefahr einer Umschulung – die sich besonders beim Schreiblernprozess auswirkt – da in der Phase, in der sich üblicherweise die Hemisphären-

⁴⁹ Beidhändigkeit

⁵⁰ „perinatal“ bezeichnet die Zeit vor, während oder einige Zeit nach der Geburt (vgl. Luchsinger/Arnold 1970, S. 532)

dominanz durch bevorzugten Handgebrauch zu manifestieren beginnt, die angeborene Händigkeit oft nicht richtig erkannt wird.

Die auf Grund des Sauerstoffmangels erlittenen minimalen zerebralen Schädigungen, die bei den betroffenen Kindern oft in Form von Teilleistungsstörungen sichtbar werden, können durch Kompensationsprozesse im Gehirn möglicherweise bis zur Pubertät weitestgehend ausgeglichen werden. Wird jedoch diese Phase des Heilungsprozesses durch die Beeinflussung in Richtung des Gebrauchs der nicht dominanten Hand gestört, entstehen erneut Schädigungen, die zu vergleichsweise nachhaltigeren Hirnfehlfunktionen führen (vgl. Sattler 2004, S. 247ff.).

In ihrem Werk „Die Sprache und ihre Störungen“ fassen Luchsinger und Arnold zusammen: *„Wir müssen nochmals betonen, dass es nicht die Linkshändigkeit an sich ist, welche die Symptome der verzögerten oder unvollständigen Sprachentwicklung verursacht. Vielmehr ist es das Phänomen der gemischten oder gekreuzten Dominanz und der Reifungsverzug einer klaren Lateralitätsentwicklung mit fortbestehender Ambilateralität, welche die Orientierung in Raum, Richtung und Zeit stören“* (Luchsinger/Arnold 1970, S. 531).

In der von Olsson und Rett durchgeführten Studie konnte belegt werden, dass die Umschulung von Links- zur Rechtshändigkeit mit einer daraus folgenden gemischten Händigkeit oder Ambilateralität Anpassungs- und Leistungsprobleme verursachen kann. Die Autoren drücken die Folgen des Umtrainings drastisch aus: *„Viele linkshändige Volksschüler, vor allem die zur Rechtshändigkeit umtrainierten Linkshänder und die ambilateralen, befinden sich in den ersten Jahren in einer Behindertensituation“* (Olsson/Rett 1989, S. 134).

Gramm beschreibt, dass die höchstmögliche Funktionstüchtigkeit und Leistung der Hände nur dann erreicht wird, *„wenn eine Hand für ihre Aufgabe spezialisiert wird. Es muß daher im Laufe der kindlichen Entwicklung auf die Tatsache geachtet werden, dass eine Hand unbedingt ‚führend‘ wird“* (Gramm 1977, S. 14).

Gerade den Kindern, deren Händigkeitspräferenz nicht eindeutig zu sein scheint und die auf diese Weise eine Beeinträchtigung der dominanten Hirnhälfte signalisieren, soll zukünftig besonders viel Beachtung geschenkt werden, um sie vor einer eventuellen zweiten Hirnschädigung zu bewahren. Ebenso ist die Weiterentwicklung diagnostischer Methoden zur noch verlässlicheren Feststellung der dominanten Hand von Bedeutung (vgl. Sattler 2004, S. 265).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Beidhändigkeit kein erstrebenswertes Erziehungsziel sein kann, da dieses Phänomen immer deutlicher als Zeichen einer zerebralen Störung gewertet werden muss (vgl. Sattler 2004, S. 248).

2.3.3 Folgen der Umschulung

Im Folgenden werden jene verheerenden möglichen Auswirkungen der Umschulung zusammengefasst, die Sattler als Primär- und Sekundärfolgen deklariert hat:

Primärfolgen können sich dabei äußern durch:

- „Gedächtnisstörungen (besonders beim Abrufen von Lerninhalten)
- Konzentrationsstörungen (schnelle Ermüdbarkeit)
- legasthenische Probleme (Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten)
- Raum-Lage-Labilität (Links-Rechts-Unsicherheit)
- feinmotorische Störungen (die sich z. B. im Schriftbild äußern)
- Sprachstörungen (Stammeln bis zum Stottern)

Diese Primärfolgen können sich dann in unterschiedliche Sekundärfolgen umsetzen:

- Minderwertigkeitskomplexe
- Unsicherheit
- Zurückgezogenheit
- Überkompensation durch erhöhten Leistungseinsatz
- Trotzhaltungen, Widerspruchsgeist, Imponier- und Provokationsgehebe (z.B. „Klassenkasperle spielen“ im Unterricht, und im Erwachsenenalter die Rolle des Clowns und des andauernden, oft krampfhaften Witzemachers)
- Unterschiedlich ausgeprägte Verhaltensstörungen
- Bettnässen und Nägelkauen
- Emotionale Probleme bis ins Erwachsenenalter mit neurotischen und/oder psychosomatischen Symptomen
- Störungen im Persönlichkeitsbild

Alle unter Primär- und Sekundärfolgen aufgeführten Schwierigkeiten können selbstverständlich auch ohne eine Umschulung der Händigkeit auftreten, und zwar genauso bei Links- wie bei Rechtshändern. Durch eine zusätzliche Umschulung der Händigkeit werden aber diese Schwierigkeiten, wie die Praxis zeigt, noch unverhältnismäßig verstärkt“ (Sattler 2004, S. 49f.).

Sattler stellt fest, dass sich im Zuge der Umschulung durch den Eingriff in Gehirnablaufsprozesse die Intelligenz zwar nicht verringert, ihre Manifestation allerdings erheblich beeinträchtigt wird, beispielsweise in der Fähigkeit, Gedanken zu artikulieren, gespeicherten Lernstoff abzurufen, sowohl in schriftlicher, als auch verbaler Form (vgl. Sattler 2004, S. 50).

Dieser Umstand führt bei dem betroffenen Kind zu einer psychisch massiv belastenden Situation, in welcher es die Diskrepanz erlebt zwischen seiner Fähigkeit, die Dinge gedanklich richtig zu ordnen, und des häufigen Unvermögens, jene ausdrücken zu können. Auf Grund dieser Widersprüchlichkeit von zeitweise erfolgreichem Arbeiten und plötzlichen

Blackouts spricht Sattler in diesem Zusammenhang auch von einem *‘Wackelkontakt im Gehirn’* (Sattler 2005, S. 72).

Die Folge dieser für das Kind nicht nachvollziehbaren Kausalität ist die unterschiedlich starke Ausprägung bereits angeführter Sekundärstörungen, die jedoch wiederum abhängig sind von individuellen Persönlichkeitszügen, der Familienkonstellation, schulischen Einflüssen bzw. allgemeinen Lebensumständen (vgl. Sattler 2005, S. 72).

Manche umgeschulte Linkshänderinnen versuchen im Zuge der dargestellten Unstimmigkeit, ihren „Makel“ durch Überkompensation auszugleichen, welche als innerer Zwang andauernd zu übermäßigem Leistungsaufwand – der oft zu einem Persönlichkeitsmerkmal wird – führt. Dabei ist ein permanent erhöhter Energieeinsatz⁵¹ vonnöten, um annähernd die gleiche Leistung wie die anderen zu erzielen. Dieses Phänomen erklärt die häufig zu beobachtende, für Eltern und Lehrerinnen meist unerklärliche, variierende Schwankungsbreite bezüglich der Noten (vgl. Sattler 2005, S. 72f.), da das Bewusstsein für den kausalen Zusammenhang entweder nicht wahrgenommen werden will bzw. auf Grund fehlender Basisinformationen über die Händigkeit oder durch latente Linkshändigkeit des Kindes nicht vorhanden ist.

Durch die Erkenntnis permanenten Versagens zieht sich das Kind immer mehr zurück, ist verunsichert, entwickelt Minderwertigkeitskomplexe oder andere aufgezeigte Störungen (vgl. Sattler 2004, S. 56f.) und gerät dabei immer mehr in die Außenseiterrolle. Die Auswirkungen dieser Spirale betreffen in Anbetracht dieser Überlegungen die gesamte Entwicklung des Kindes, wobei hier die Bewältigung der spezifischen Aufgaben⁵² grundlegend beeinträchtigt wird.

In ihren Ausführungen beschreibt Schenk-Danzinger, dass als Konsequenz der Umschulung, *„das Kind [...] am Ende ‘zwei linke Hände’“* (Schenk-Danzinger 1974, S. 17) hat. *„Die von der Natur begünstigte linke Hand wird durch den ständigen Zwang, sich jeder Betätigung zu enthalten, total verkrampft, während die zur Betätigung gezwungene rechte nicht über die nötige motorische Reife verfügt, um brauchbare Leistungen zu vollbringen“* (ebd., S. 17)

Schenk-Danzinger sieht, wie eingangs bereits erwähnt, die Umstellung als Eingriff in die Persönlichkeit und zwar insofern, als dass sie auf *„einen der bedeutendsten Lernprozesse, nämlich in den Prozeß der Mechanisierung alltäglicher Handlungsabläufe“* (Schenk-Danzinger 1974, S. 17) massiv Einfluss nimmt. Auf Grund jener mechanisierter Bewegungsfolgen, die Schenk-Danzinger als *„Ökonomieprinzip der menschlichen Psyche“* (ebd., S. 18) bezeichnet, gewinnt der Mensch ein Gefühl persönlicher Sicherheit sowie Ausgeglichenheit. Wird nun ein Kind im Zuge seiner „Umgewöhnung“ bei der Ausführung diverser Handlungen ständig zurechtgewiesen, verhindert dies eine Mechanisierung bestimmter Bewegungsabläufe. Daraus resultiert unweigerlich eine erhebliche Unsicherheit, welche *„sich auf alle Hand-*

⁵¹ von dreißig Prozent und darüber (vgl. Sattler 2004, S. 50)

⁵² An dieser Stelle sei der Blick auf die „Entwicklungsaufgaben nach Havighurst“ (Kapitel 2.2.1) und die phasenspezifische Identitätstheorie nach Erikson (Kapitel 2.4) gerichtet.

lungen, auf seine Haltung, auf seine Arbeitseinstellung, auf seine Reaktionen in neuen Situationen“ (Schenk-Danzinger 1974, S. 18), überträgt.

Diese Entwicklung betrifft auch linkshändige Kinder, die zwar letztendlich in ihrer Händigkeit belassen werden, jedoch eventuell hinsichtlich ihres Handgebrauchs kritisch beäugt bzw. in „wohlwollender“ Absicht doch immer wieder „korrigiert“ wurden.

Rett, Kohlmann und Strauch sehen in Bezug dazu vor allem in der Entwicklungszeit der Trotzphase, die etwa um die Mitte des dritten Lebensjahres auftritt, eine große Gefahr „so kann doch die Stärke des erwachenden Selbstbewusstseins gebrochen worden sein, das Kind fühlt sich nicht so akzeptiert, wie es ist. Die fehlende Anerkennung ist aber für das Kind gleichbedeutend mit fehlender Liebe, und das führt letztlich zur Unsicherheit“ (Rett et al. 1973, S. 136).

Jene Verunsicherung wird durch die Umschulung erheblich verstärkt. Wird die aufgezeigte Folgeerscheinung der legasthenischen Probleme sowie der feinmotorischen Störungen betrachtet, so lässt sich dies zusammenfassen: Unter allgemein großer Anstrengung fällt das Schreiben mit der rechten Hand der Linkshänderin naturgemäß schwer, die Schrift ist „nicht schön“, das Arbeitstempo langsam, infolgedessen werden oft Buchstaben oder Wörter ausgelassen. Durch die leichte Ermüdbarkeit werden Zahlen und Buchstaben verdreht und auf Grund der daraus resultierenden Ermahnungen und ständigen Korrekturen „wird das Kind in zunehmendem Maße verunsichert. Unsicherheit bedeutet Angst, Angst wieder führt zu gesteigerter Erregbarkeit, und Erregung verschlechtert wiederum die Leistungen. Ein Teufelskreis von einer für den Laien unvorstellbaren Konsequenz. Das Kind erlebt also ständig sein Versagen“ (Rett et al. 1973, S. 78).

Es sei hier erwähnt, dass der Entwicklungsprozess von einer großen Anzahl unterschiedlicher Faktoren⁵³ mitbestimmt wird, auch in Hinblick auf die Auswirkungen der Umschulung auf die rechte Hand, jedoch weisen Rett, Kohlmann und Strauch darauf hin, dass einzelne „scheinbar harmlose Entwicklungen“, nicht zu dem Trugschluss führen dürfen, „alle Pseudo-rechtshänder, die ohne ärztliche Hilfe mit den Schwierigkeiten der Umerziehung fertig wurden, hätten ihre Persönlichkeit auch voll entfaltet“ (Rett et al. 1973, S. 130).

Nach Olsson und Rett ist Linkshändigkeit keineswegs als zu behandelndes Problem zu sehen, im Gegenteil, erst durch die Umschulung „zur Rechtshändigkeit kann aus der Linkshändigkeit ein sehr schwieriges pädagogisches Problem und eine ärztliche oder psychologische Hilfe notwendig werden“ (Olsson/Rett 1989, S. 17).

Swelam spricht im Zusammenhang mit Umschulung vom unterdrückten Linkshänder, der „dann als Sorgenkind beim Erzieherberater und Sonderpädagogen“ (Swelam 1989, S. 29) landet.

Relevant erscheint die statistische Untersuchung „der Organisation für neutrale Wissenschaften in München“, wonach Linkshänderinnen, die in früher Kindheit umgeschult wurden,

⁵³ Veranlagungen, familiäre Situation, soziales Umfeld etc.

in etwa 60 Prozent der gesamten psychotherapeutischen Fälle stellen. Jedoch sind jene in der Therapie „schwer beeinflussbar, da weder dem Patienten noch dem Therapeuten der Zusammenhang der Symptome mit einem Jahre zurückliegenden Umerziehungsprozess bekannt oder bewusst ist“ (Internet: Fischl 1986, 5.12.2007).

Es sei auf die Forderung der Autoren Rett, Kohlmann und Strauch hingewiesen, vermehrt den Blick auf die *‘innere Reform’* der Schule bzw. Pädagogik zu legen, „wo die Persönlichkeit des Schülers schwer getroffen und auch letzten Endes zerbrochen werden kann“ (Rett et al. 1973, S. 9).

2.3.4 Problematik der Rückschulung

Im Zuge oder nach erfolgter Umschulung besteht die Möglichkeit einer Rückschulung auf die dominante Hand, die Ergebnisse sind jedoch äußerst unterschiedlich: „Das beobachtete Spektrum bewegt sich sogar von massiven Verschlechterungen über nur zeitweilige Besserungen bis zum tatsächlichen, dauerhaften Erfolg. Es lassen sich also die unterschiedlichsten Entwicklungen finden“ (Sattler 2004, S. 144f.).

Da der Fokus der Arbeit nicht auf jenen Aspekt gerichtet ist und die darüber geführte Diskussion den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, sei an dieser Stelle auf den Verzicht der Auseinandersetzung bezüglich der Rückschulungsthematik hingewiesen⁵⁴.

2.3.5 Zusammenfassung

Erste Anzeichen einer Handpräferenz sind nach ärztlichen Studien frühestens im fünften, mit großer Wahrscheinlichkeit zwischen dem siebenten und neunten Monat erkennbar (vgl. Gramm 1977, S. 13). Nach Sattler ist bei Kleinkindern etwa im Alter ab zehn bis fünfzehn Monaten die dominante Hand erkennbar, welche sich durch gezieltes Greifen herauskristallisiert. In diesem Zeitraum beginnen, wie obig beschrieben, bereits die ersten Beeinflussungen vonseiten der Umwelt, meist zugunsten der rechten Hand.

Kinder, die im Alter von zwei bis drei Jahren noch immer eine labile Handpräferenz aufweisen, sollten sehr aufmerksam beobachtet und gegebenenfalls von fachlicher Seite genau untersucht werden⁵⁵ (vgl. Sattler 2004, S. 243ff.).

Sattler weist auf die Dringlichkeit früher ärztlicher Vorsorgeuntersuchungen hin, bei welchen bereits auf die Lateralität des Kindes geachtet werden sollte und die Eltern eine fachliche Aufklärung bezüglich der Händigkeit ihres Kindes beziehungsweise der schwerwiegenden Folgen einer Umschulung erhalten sollten. Den meisten Eltern ist die Tragweite der

⁵⁴ Eine sehr ausführliche Bearbeitung des Themas findet sich in Sattler 2004, S. 143-241.

⁵⁵ siehe Kapitel 2.3.2

Händigkeitsfrage nicht bewusst, viele beginnen sich erst zum Zeitpunkt des Schuleintritts mit diesem Thema zu beschäftigen. Frühzeitige Aufklärung und Information der Eltern könnten dazu beitragen, Vorurteile abzubauen und dem Kind eine ungehinderte Entfaltung seiner Händigkeit und somit seiner Gesamtpersönlichkeit zu ermöglichen.

Zusammenfassend seien noch einmal die Einflüsse genannt, welche als Verursacher einer möglichen Umschulung klar hervorgehoben werden sollen:

Die extrinsischen Faktoren, die ein Kind zur Umstellung auf die rechte Hand zwingen, sind meist in familiärer Umgebung zu suchen, und prägen von klein auf auch die Einstellung des Kindes zu sich und seiner Handpräferenz. Die Beeinflussung erfolgt bewusst auf Grund von Vorurteilen und traditionell geltenden Normen oder unbewusst, durch Unwissenheit bzw. fehlendes Basiswissen, meist beim Essen, Zeichnen und Schreiben.

Häufig manifestiert sich die Umschulung dann im Kindergarten und in der Schule bzw. findet dort statt, wobei heutzutage das Schreiben mit der linken Hand zwar nicht mehr untersagt wird, jedoch entweder nicht entsprechend gefördert, die dominante Hand nicht richtig eingeschätzt oder ein bereits umgeschultes Kind nicht als solches erkannt und somit als Pseudorechtshänderin bezeichnet werden muss.

Der beschriebene Anpassungsdruck an eine rechtshändige Gesellschaft impliziert jedoch auch die Gefahr intrinsischer Faktoren, welche sich in Form von Nachahmungs- und Modellverhalten offenbaren, wobei sich das linkshändige Kind von selbst auf die rechte Hand umschult. Es stellt sich hier die Frage nach der vermutlich hohen Dunkelziffer solch latenter Umschulungen.

Es sei allerdings noch einmal mit Nachdruck auf die durch zahlreiche wissenschaftlichen Abhandlungen bewiesenen Konsequenzen einer Umschulung, ob sie nun mit aller Härte, „sanft“, oder in selbsterzieherischer Fehlanpassung erfolgt, hingewiesen, *„die Gehirnfunktionen werden in jedem Fall getroffen, und es kommt mit erdrückender Gesetzmäßigkeit zu negativen Folgeerscheinungen“* (Sattler 2004, S. 52).

Sattler akzentuiert ihre Ablehnung der Umstellung der angeborenen Handpräferenz in aller Schärfe: *„Eine von außen zugefügte Umschulung der Händigkeit ist eine von außen zugefügte Behinderung. Die Zulassung einer Selbstumschulung ist als eine unterlassene Hilfeleistung zu bewerten“* (Sattler 2004, S. 342).

Jegliche Form der Umschulung stellt einen massiven Eingriff in den Entwicklungsprozess des betroffenen Kindes dar, *„mit möglicherweise schwerwiegenden Folgen für die Persönlichkeitsentwicklung und das gesamte Leben des Betroffenen“* (Weber 2005, S. 45).

Als sensible Spanne unter dem Gesichtspunkt der Händigkeitsentwicklung, v.a. bezüglich der Umstellung der Händigkeit, ist die Kindergarten- und Schulzeit zu betrachten, die in Hinsicht auf die Forschungsfrage im Kontext zu Eriksons Theorie betrachtet werden muss.

Der Einfluss der Umschulungsproblematik soll nun fokussiert unter jenem Aspekt der Identitätsentwicklung nach Eriksons Entwicklungsmodell in der Schuleingangsphase betrachtet werden.

2.4 Identitätsentwicklung nach Erikson im Kontext des (umgeschulten) linkshändigen Kindes mit besonderem Fokus auf das Kindergarten- und Schulalter

Der Fokus in Eriksons Leben war auf die Identitätssuche gerichtet, deren Bearbeitung ferner in zahlreichen Schriften ihren Niederschlag gefunden hat. Es stellt sich die Frage, ob seine Biographie, die durch zahlreiche Wohnorts- und Berufswechsel, sowie das (Er-)leben verschiedenster Kulturen geprägt war, sein Hauptthema diktiert hat, „*oder hat das wissenschaftliche Thema der Identität ihm die vielen Wechsel und z.B. die Indianerstudien nahegelegt*“ (Flammer 2003, S. 83)?

Erikson wurde durch Freuds Psychoanalyse in seinem Wirken stark beeinflusst und übernahm schließlich dessen durch fünf Phasen gekennzeichnete Theorie. Erikson dehnte jene im Bereich der Pubertät und im Bereich des Erwachsenenalters aus, woraus sich schließlich acht Stufen der menschlichen Entwicklung herauskristallisierten. Die psychosexuelle Dynamik, die Freud jeder seiner Phasen beigemessen hat, wurde bei Eriksons Theorie durch die Beschreibung einer jeweiligen psychosozialen Dynamik erweitert. Mittels der Einbeziehung der sozialen Komponente wird der Entwicklungsprozess durch äußere Dimensionen beeinflusst (vgl. Flammer 2003, S. 85) und auf Grund dessen Eriksons Theorie für die Bearbeitung des Themas, welches stark durch Umwelteinflüsse geprägt wird, herangezogen wurde.

„Das menschliche Wachstum soll hier unter dem Gesichtspunkt der inneren und äußeren Konflikte dargestellt werden, welche die gesunde Persönlichkeit durchzustehen hat und aus denen sie immer wieder mit einem gestärkten Gefühl innerer Einheit, einem Zuwachs an Urteilskraft und der Fähigkeit hervorgeht, ihre Sache ´gut zu machen´, und zwar gemäß den Standards derjenigen Umwelt, die für diesen Menschen bedeutsam ist“ (Erikson 1959, S. 56).

2.4.1 Die Entwicklungsphasen nach Erikson

Eriksons psychosoziale Entwicklungstheorie impliziert acht stufenförmig ablaufende Lebensphasen des Menschen (vgl. Erikson 1950, S. 241-264), deren Bewältigung spezifische Krisen und Konflikte impliziert, die erfolgreich durchlaufen werden müssen, um eine positive Identitätsbildung zu erreichen. Auf jeder Stufe muss die Krise, welche Erikson in seinen Ausführungen ebenso definiert, im gegensätzlichen Spannungsfeld gelöst werden.

Die Entwicklungsphasen nach Erikson sind:

1. Vertrauen versus Urmisstrauen
2. Autonomie versus Scham und Zweifel
3. Initiative versus Schuldgefühl
4. Leistung versus Minderwertigkeitsgefühl
5. Identität versus Rollenkonfusion
6. Intimität versus Isolierung
7. Zeugende Fähigkeit versus Stagnation
8. Ich-Integrität versus Verzweiflung

Erikson versteht seine Theorie unter dem Gesichtspunkt des epigenetischen Prinzips, d.h. *„daß alles, was wächst, einen Grundplan hat, dem die einzelnen Teile folgen, wobei jeder Teil eine Zeit des Übergewichts durchmacht, bis alle Teile zu einem funktionierenden Ganzen herangewachsen sind“* (Erikson 1959, S. 57).

Im Verlauf des menschlichen Lebens stellt Erikson u.a. *„die Kindheit als eine allmähliche Entfaltung der Persönlichkeit durch phasenspezifische, psychosoziale Krisen“* (Erikson 1959, S. 148) dar. Daraus schlussfolgernd wird somit die Bedeutsamkeit der positiven Bewältigung anstehender Spannungsfelder demonstriert, die auf die Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes einen maßgeblichen Einfluss haben muss.

Diese These soll nun in Hinblick auf die forschungsrelevante Fragestellung betrachtet und, in einen systematischen Aufbau gegliedert, bearbeitet werden.

Die bereits ausführlich erörterten Herausforderungen und Schwierigkeiten, mit denen ein linkshändiges Kind konfrontiert wird, führen zu der offenen Frage, in welchem Komplex bzw. inwiefern die daraus resultierenden Erschwernisse einen beeinträchtigenden Einfluss auf den Entwicklungsprozess jenes Kindes ausübt.

Der Fokus soll nun auf dem Aspekt der Identitätsbildung liegen, welcher nach Eriksons Theorie beleuchtet werden soll und sich bereits in einleitender Betrachtung in Verbindung mit der Umschulungsproblematik als weiterer, im doppelten Sinne entwicklungshemmender Faktor zeigt.

Auf Grund der, aus Eriksons Zitat abgeleiteten Vermutung, dass die von ihm benannten Phasen maßgeblichen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes haben, sollen jene relevanten Stadien des Kindergarten- und Schulalters im Verlauf dieses Kapitels explizit darauf Bezug nehmen und Zusammenhänge aufzeigen.

Bevor nun auf die einzelnen Entwicklungsphasen näher eingegangen wird, wobei der Schwerpunkt auf den themenrelevanten liegt, sollen zur besseren Übersicht Eriksons Stufen tabellarisch vorgestellt werden.

Im folgenden Diagramm zeigt die Diagonale *„die Aufeinanderfolge der psychosozialen Krisen. In jedem Feld steht ein Kriterium relativer psychosozialer Gesundheit und darunter das korrespondierende Kriterium relativer psychosozialer Störung. In der ‘normalen’ Entwicklung wird das erstere dauerhaft überwiegen, wenn auch nie ganz das zweite verdrängen. Die Folge der Stadien ist zugleich die Entwicklungslinie der Komponenten der psychosozialen Persönlichkeit“* (Erikson 1959, S. 149).

Jede dieser Komponenten besteht bereits vor dem Eintreten in ihre phasenspezifische psychosoziale Krise und wächst stetig bis zur Lösung des Konfliktes, wobei jede Form der Bewältigung der nächsten Entwicklungsstufe von der vorangegangenen beeinflusst wird. Demnach sind alle Phasen eng verwoben und korrelieren miteinander (vgl. Erikson 1959, S. 149). *„Die Identität wird am Ende der Adoleszenz phasen-spezifisch [...], d. h. das Identitätsproblem muß an dieser Stelle seine Integration als relativ konfliktfreier psychosozialer Kompromiß finden – oder es bleibt unerledigt und konfliktbelastet“* (Erikson 1959, S. 149).

	1	2	3	4	5	6	7	8	
I Säuglings- alter	Urver- trauen gg. Miss- trauen				Unipolari- tät gg. vorzeitige Selbst- differen- zierung				I Säuglings- alter
II Kleinkind- alter		Auto- nomie gg. Scham und Zweifel			Bipolari- tät gg. Autismus				II Kleinkind- alter
III Spielalter			Initiative gg. Schuldge- fühl		Spiel- Identifika- tion gg. (ödipale) Phantasie- Identi- täten				III Spielalter
IV Schulalter				Werksinn gg. Min- derwer- tigkeits- gefühl	Arbeits- identifi- kation gg. Identitäts- sperre				IV Schulalter
V Adoleszenz	Zeitperspe- ktive gg. Zeit- diffusion	Selbstge- wißheit gg. pein- liche Identitäts- bewusst- heit	Experi- mentieren mit Rollen gg. negative Identitäts- wahl	Zutrauen zur eigenen Leistung gg. Arbeits- lähmung	Identität gg. Identitäts- diffusion	Sexuelle Identität gg. bisexuelle Diffusion	Führungs- polarisie- rung gg. Autori- täts- diffusion	Ideolo- gische Polarisie- rung gg. Diffusion der Ideale	V Adoleszenz
VI Frühes Er- wachsenen- alter					Solidarität gg. soziale Isolierung	Intimität gg. Iso- lierung			VI Frühes Er- wachsenen- alter
VII Erwach- senenalter							Genera- tivität gg. Selbst- Absorp- tion		VII Erwach- senenalter
VIII Reifes Er- wachsenen- alter								Inte- grität gg. Lebens- Ekel	VIII Reifes Er- wachsenen- alter

Tab. 4: Die acht Entwicklungsphasen nach Erikson (Erikson 1959, S. 150f.)

Das Hauptaugenmerk der Arbeit ist zum einen auf die Stufe „Initiative versus Schuldgefühl“, zum anderen insbesondere auf die der „Leistung versus Minderwertigkeitsgefühl“ gerichtet, wobei beide Phasen strukturell gegliedert werden in: a) Darstellung, b) Aspekt zur Linkshändigkeit, sowie c) Erschwernis bei Umschulung. Dennoch sollen in der Folge alle Entwicklungsstufen (vgl. Erikson 1950, S. 241-264) vorgestellt werden, da jene, wie bereits erwähnt *„erstens jedes zu diskutierende Problem der gesunden Persönlichkeit systematisch mit allen anderen verbunden ist und daß alle von der richtigen Entwicklung zur rechten Zeit abhängen, und daß zweitens jedes Problem in irgendeiner Form schon existiert, bevor es normalerweise in seine entscheidende, kritische Zeit eintritt“* (Erikson 1959, S. 59).

Jede Phase trägt somit ihren Baustein zum Aufbau einer gesunden Identität bei. Wird nun in einer bestimmten Phase die Krise nicht gemeistert, kann dies einerseits zur Ausprägung des negativen gegensätzlichen Poles führen bzw. zu einer spezifischen pathologischen Störung im Erwachsenenalter führen, Erikson spricht von *„Identitäts-Diffusion“*, d.h. *„einer (vorübergehenden oder dauernden) Unfähigkeit“* des *„Ichs zur Bildung einer Identität“* (Erikson 1959, S. 154).

2.4.1.1 Urvertrauen versus Urmisstrauen

Diese Stufe des Entwicklungsmodells entspricht der „oralen Phase“ der Psychoanalyse und umfasst die Zeitspanne des ersten Lebensjahres (vgl. Erikson 1959, S. 64). Erikson nennt in diesem Stadium als Hauptaufgabe die Entwicklung des Gefühls eines Ur-Vertrauens, welches er als eine auf Erfahrungen zurückgehende *„Einstellung zu sich selbst und zur Welt“* versteht und als *„Eckstein der gesunden Persönlichkeit“* (Erikson 1959, S. 63) bezeichnet. Als *‘Vertrauen’* nennt er *„das, was man im allgemeinen als ein Gefühl des Sich-Verlassen-Dürfens kennt, und zwar in bezug auf die Glaubwürdigkeit anderer wie die Zuverlässigkeit seiner selbst“* (Erikson 1959, S. 62).

Um ein Gefühl des Urvertrauens zu erlangen, muss vorzugsweise die Mutter resp. die primäre Bezugsperson das Kind annehmen, es (stillend) nähren, lieben und beschützen. Eriksons Beschreibung für *„die einfachste und früheste soziale Verhaltensweise ist das ‘Nehmen’, nicht im Sinne des Sich-Beschaffens, sondern in dem des Gegeben-Bekommens und Annehmens“* (Erikson 1959, S. 65). Zwischen Mutter und Kind entsteht ein sich selbst regulierender Prozess der Wechselseitigkeit von Geben und Nehmen, d.h. das Kind lernt, seine Mutter zum Geben zu animieren, bzw. zu nehmen, was ihm geboten wird. Dadurch werden schon beim Säugling *„die nötigen Grundlagen dafür entwickelt, ein Gebender zu werden, sich mit der Geberin zu ‘identifizieren’“* (Erikson 1959, S. 65), womit sich bereits in diesem jungen Alter die Bedeutung der Identifikation herauskristallisiert, der im Zuge der Bearbeitung des Themas noch eine wichtige Funktion zukommt.

Das Kind muss das Gefühl einer Übereinstimmung zwischen der Welt und seinen persönlichen Bedürfnissen erfahren und nach und nach vermehrte Kontrolle darüber erringen (vgl. Flammer 1990, S. 303-312, zit.n. Flammer 2003, S. 85).

Wird die Entstehung des Ur-Vertrauens tiefgreifend beeinträchtigt entsteht Ur-Misstrauen, welches sich in Rückzug, Entfremdung sowie psychischen Störungen etc. manifestieren kann (vgl. Erikson 1959, S. 63).

In der Realität ist es nahezu unvermeidbar, dass das Kind auch Enttäuschungen verkraften muss, jedoch ist es nach Erikson entscheidend, dass die positiven Erfahrungen dominieren, um die daraus resultierende Grundhaltung der Welt und sich selbst gegenüber bejahend zu erleben (vgl. Flammer 2003, S. 86).

Dennoch betont Erikson, dass die „*Summe von Vertrauen*“ in der ersten Lebensphase „*nicht allein von der Quantität an Nahrung und Liebe*“ abhängt, „*sondern eher von der Qualität der mütterlichen Bindung*“ (Erikson 1959, S. 72). Durch die mütterliche Bereitschaft, sensibel auf die individuellen Bedürfnisse ihres Kindes einzugehen und sie zu befriedigen, wird das Vertrauensgefühl des Kleinkindes zu seiner Mutter gestärkt und ruft gleichzeitig auch ein starkes Gefühl des Vertrauens seiner eigenen Person hervor (vgl. Erikson 1959, S. 72). Nach Erikson bildet sich hier „*die Grundlage des Identitätsgefühls, das später zu dem komplexen Gefühl wird, 'in Ordnung' zu sein, man selbst zu sein*“ (Erikson 1959, S. 72).

2.4.1.2 Autonomie versus Scham und Zweifel

Diese Stufe des Entwicklungsmodells tritt etwa im Alter von zwei bis drei Jahren in den Vordergrund und entspricht der analen Phase der Freud'schen Psychoanalyse.

In dieser Lebensphase befindet sich nach Ansicht Eriksons das gegenseitige „*Verhältnis von Erwachsenen und Kind in seiner schwersten Probe*“ (Erikson 1959, S. 78).

Durch die Emanzipation von der primären Bezugsperson (in den meisten Fällen handelt es sich hierbei um die Mutter), welche sich durch den stetig wachsenden Gewinn an Autonomie vollzieht, kommt es zu einer weiteren Krise.

Diese gewonnene Autonomie äußert sich vor allem durch die neu erworbenen Fähigkeiten des Kleinkindes z.B. im Koordinieren von „Festhalten und Loslassen“, Erlernen des (Weg-) Gehens bzw. im Erwerb der Sprache und der Stuhlkontrolle und ermöglicht zugleich dem Kind dessen eigenen Willen durchzusetzen, sich abzugrenzen bzw. sich von der Bezugsperson zu distanzieren und dadurch in gewisser Weise unabhängiger von seiner Versorgungsumwelt zu werden (vgl. Erikson 1959, S. 78ff.). In diesem Zusammenhang erkennt Erikson in dieser Phase auch einen „*Kampf um Autonomie*“ (Erikson 1959, S. 78).

Gleichzeitig verdeutlicht die Fokussierung auf die Autonomie des Kleinkindes auch dessen Unvermögen, nämlich dann, wenn Angestrebtes noch nicht erreicht werden kann. Zugleich

kann durch den Verlust der Selbstkontrolle und dem übermäßigen Eingreifen der Bezugspersonen ein fortwährendes Gefühl von Scham und Zweifel entstehen (vgl. Erikson 1959, S. 79).

Die Reifung des Muskelapparates – wie es Erikson beschreibt – ermöglicht es dem Kind mit zwei parallel laufenden sozialen Modalitäten zu experimentieren, nämlich, wie bereits zuvor erwähnt, dem Festhalten bzw. dem Loslassen (vgl. Erikson 1959, S. 80), was gleichzeitig zu einem Schwanken des Kindes zwischen jenen beiden Polen führt (vgl. Flammer 2003, S. 86).

Erikson geht davon aus, dass in dieser Phase eine *„doppelte Rebellion und doppelte Niederlage“* des Kleinkindes eintritt, sollte dieses eine zu frühe oder eine zu strenge Sauberkeits- bzw. Reinlichkeitserziehung erfahren, die das Kind daran hindert, seine Funktionen nach eigenem Willen beherrschen zu lernen (vgl. Erikson 1959, S. 78).

Desgleichen besteht die Gefahr einer nicht gefundenen Balance zwischen Autonomie und Abhängigkeit darin, dass sich später u.a. Gewinnsucht, Rechthaberei, Konsumverfallenheit, Geiz, Reinlichkeitsfimmel u.v.m. manifestieren können (vgl. Flammer 2003, S. 86).

Die folgende Phase ist nun die erste, die für diese Arbeit näher in den Blick genommen wird, da sie das hier behandelte Alter des Kindes betrifft.

2.4.1.3 Initiative versus Schuldgefühl

a) Darstellung

Die Phase „Initiative versus Schuldgefühl“ umfasst die Kindergarten- bzw. Vorschulzeit. In diesem Stadium weiß das Kind *„jetzt sicher, dass es ein Ich ist; nun muß es herausfinden, was für eine Art von Person es werden will“* (Erikson 1959, S. 87). Das Kind verfügt über einen unermüdlichen Wissensdurst, initiiert Rollenspiele, entwickelt unerschöpfliche Energie und beginnt, sich mit Erwachsenen zu vergleichen und zu messen. Dieses Stadium ist auch gekennzeichnet durch geschlechtlichen Forscherdrang und das Bestreben, an die Stelle des gleichgeschlechtlichen Elternteils zu treten, ein Vorhaben, das notwendigerweise zum Scheitern verurteilt ist. Gleichzeitig führt jedoch dieser Wunschgedanke zu tiefen Schuld- und Angstgefühlen.

Die daraus resultierenden emotionalen Konflikte können in dieser Phase zu einer übermäßigen Ausprägung des Gewissens führen, dessen Entwicklung in dieser Zeit seinen Ursprung findet. Die Folgen können bis ins Erwachsenenalter hinein zu einer „überkompensierten“ Aktivität oder einer übersteigerten Selbsteinschränkung reichen und das Individuum hinsichtlich seiner Tatkraft wesentlich beeinflussen.

Ziel ist, aus dieser Krise *„mit einem Gefühl ungebrochener Initiative als Grundlage eines hochgespannten und doch realistischen Strebens nach Leistung und Unabhängigkeit“* hervorzugehen (Erikson 1959, S. 87f.).

Erikson sieht als unerlässlichen Beitrag dieser Stufe hinsichtlich der Identitätsentwicklung *„die Initiative und das Gefühl für den Zweck erwachsener Aufgaben beim Kind freizusetzen, die eine Erfüllung seiner Spannweite an Fähigkeiten versprechen“* (Erikson 1968, S. 117).

Als relevanter Aspekt für die Arbeit erscheint die Gegebenheit, *„daß das Individuum gerade zu dieser Zeit mehr als zu jeder anderen bereit ist, schnell und begierig zu lernen, ‘groß’ zu werden“* (Erikson 1959, S. 96), es ist auf der Suche nach Vorbildern. Das Kind wendet sich nun, abgesehen von seinen primären Bezugspersonen, anderen Leit- bzw. Vorbildern zu, an denen es sich orientieren kann. Dazu zählen sowohl Gleichaltrige als auch für das Kind imponierende Persönlichkeiten.

Den Grund dafür sieht Erikson darin, *„daß die Kinder oft vermeiden möchten, an eine unveränderliche und hoffnungslos endgültige Ungleichheit erinnert zu werden: die gegenüber dem gleichgeschlechtlichen Elternteil. Sie [...] blicken eine Zeitlang nach Gelegenheiten aus, wo eine oberflächliche Identifizierung ein Feld für ihre Initiative ohne zuviel Konflikt- oder Schuldgefühle verspricht“* (Erikson 1959, S. 97).

b) Aspekt zur Linkshändigkeit

Die Phase, in der sich das Kind in diesem Maße mit anderen – meist rechtshändigen – Menschen identifiziert, stellt für die Entwicklung der Handpräferenz des linkshändigen Kindes eine nicht zu unterschätzende Problematik dar.

Unter dem Einfluss dieser Entwicklungsphase, die nach Erikson u.a. durch die oben beschriebene Suche nach Vorbildern bzw. den Wunsch des Kindes „groß“ zu werden gekennzeichnet ist, besteht das Phänomen der selbsterzieherischen Fehlanpassung, das heißt, dass Linkshänderinnen so sein wollen wie ihre rechtshändigen Freundinnen (und die rechtshändige Kindergärtnerin) und ihre angeborene Händigkeit aus Eigeninitiative unterbinden.

Der Wunsch des Kindes, sich alleine auf die rechte Hand umzustellen, um seinem Vorbild nachzueifern, nimmt in dieser Zeit ihren Anfang. Diese Form der Selbstumschulung wurde in der Arbeit bereits als wichtiger Aspekt des Nachahmungs- und Anpassungsverhaltens beleuchtet⁵⁶.

c) Erschwernis bei Umschulung

Die wohl größte Problematik in dieser Phase ergibt sich aus dem Aspekt der Identifikation mit rechtshändigen Vorbildern, die unter Umständen auch eine ablehnende Haltung des linkshändigen Kindes hinsichtlich seiner Händigkeit⁵⁷ hervorruft und somit eine Umstellung begünstigt.

⁵⁶ siehe Kapitel 2.3.1.4

⁵⁷ siehe Kapitel 2.3.1.4

Wurde bereits ein Umschulungsprozess eingeleitet, erscheint der Blick auf die Primär- und Sekundärfolgen⁵⁸ der Umschulung der Händigkeit notwendig, um die Erschwernis in dieser Phase in Hinblick auf den Identitätsbildungsprozess zu verdeutlichen.

Die von Erikson beschriebene Stufe, auf welcher die Krise durch „ungebrochene Initiative“ ihre Lösung finden soll, wird auf Grund möglicher Folgeerscheinungen, insbesondere der Sekundärfolgen massiv beeinträchtigt. Eventuelle Unsicherheiten, sowie ein „Sich-zurückziehen“ des Kindes, können jene geforderte Initiative blockieren und somit den Identitätsbildungsprozess erheblich stören.

2.4.1.4 Leistung versus Minderwertigkeitsgefühl

a) Darstellung

‘*Ich bin, was ich lerne*’ (Erikson 1959, S. 98), könnte auf der Entwicklungsstufe „Leistung versus Minderwertigkeitsgefühl“ als „Leitsatz“ dienen. Kennzeichnend in diesem Stadium ist der Tätigkeitsdrang des Kindes, das Bedürfnis etwas gut und richtig zu machen. Erikson nennt dieses Phänomen „Werksinn“. Das Schulkind hat das Verlangen, an der realen Welt der Erwachsenen teilzuhaben, es möchte etwas Nützliches machen, sein Werk vollenden. Durch stetigen Fleiß und Ausdauer lernt es, sich durch seine erbrachte Leistung Anerkennung zu erwerben (vgl. Erikson 1959, S. 103). Nach Erikson soll im Kind *„ein Sinn für Leistung und Werkgemeinschaft als Lebenschance und -aufgabe geweckt werden“* (Erikson 1959, S. 161).

Dieses Gefühl des „Schaffen-Könnens“ ist nach Erikson für die Entwicklung von Kindern unerlässlich, denn sie werden *„doch alle früher oder später unzufrieden und verstimmt, wenn sie nicht das Gefühl haben, imstande zu sein, Dinge zu machen und sie gut und sogar perfekt machen zu können: das ist es, was ich als Betätigungsgefühl bezeichnet habe“* (Erikson 1968, S. 118f.).

Als besondere Gefahr zeigt sich in dieser Phase die Entwicklung eines Gefühls von Minderwertigkeit und Unzulänglichkeit, dass *„man niemals etwas recht machen kann“* (Erikson 1959, S. 104). Erikson postuliert in diesem Zusammenhang die Bedeutung der guten, empathischen Lehrerin, die imstande sein sollte, die Fähigkeiten ihrer Schülerin zu erkennen und das, was sie machen *kann*, herauszustreichen (vgl. Erikson 1959, S. 104f.).

Auf die Bedeutung, welche das Rollenbild der Lehrerin auf die Schülerin ausübt, sei an dieser Stelle hingewiesen. Die Hinwendung zu Idealgestalten findet auch in dieser Phase ihre Berechtigung.

Jedoch können sich eben genau daraus Schwierigkeiten ergeben. Als weiteres Hindernis in der Identitätsentwicklung kann die Identifikation mit der Lehrperson genannt werden, die sich in dem Wunsch des Kindes nur eine kleine „Helferin“ bzw. „Arbeiterin“ zu sein, manifestiert,

⁵⁸ siehe Kapitel 2.3.3

wodurch womöglich nicht alle seine Begabungen geweckt werden. Die größte Gefahr sieht Erikson jedoch darin, „*dass das Kind in den vielen langen Schuljahren niemals die richtige Arbeitsfreude und den Stolz erlebt, wenigstens eine Sache gut zu machen*“ (Erikson 1959, S. 105).

b) Aspekt zur Linkshändigkeit

Die Identifikationsproblematik stellt nicht allein, wie im Verlauf dieser Arbeit bereits mehrfach angedeutet wurde, verschärfte Ausgangsbedingungen für das umgeschulte Kind dar, sondern bedeutet eine große Herausforderung für das linkshändige Kind allgemein.

Um eine Sache „gut“ oder sogar „perfekt“ zu machen, wie Erikson es nennt, müssen dem linkshändigen Kind seinen Bedürfnissen⁵⁹ entsprechend ebenso adäquate Hilfestellungen⁶⁰ angeboten werden. Geschieht dies nicht und fehlen Ermutigung und Zuspruch, keimen in dem Kind Unsicherheit, Minderwertigkeitsgefühle sowie Resignation, wodurch wiederum der in dieser Phase notwendige „Werksinn“ gehemmt werden kann.

c) Erschwernis bei Umschulung

An dieser Stelle sollen die Erschwernisse für das umgeschulte Kind bei der Bewältigung dieser Entwicklungsstufe herauskristallisiert werden.

Bezüglich der Identifikation mit der Lehrerin sei anzumerken, dass Kinder sich in dieser Phase⁶¹ an der (Rechtshänder-)Welt der Erwachsenen orientieren wollen, worin sich die Gefahr der selbsterzieherischen Fehlanpassung verbirgt, d.h. dass manche linkshändige Kinder ihre Händigkeit von selbst umstellen.

Wird nun erneut ein Blick auf die Primär- sowie Sekundärfolgen der Umschulung geworfen, erscheint es unvermeidbar, dass das umgeschulte Kind im Schulalltag vermehrt negativ besetzten Erlebnissen und Emotionen ausgesetzt ist.

Nach Zach und Künsemüller führt, im Hinblick auf Eriksons Erkenntnisse, „*ein Überwiegen der Misserfolgserlebnisse zu Versagensängsten oder Vermeidung von Herausforderungen*“ (Internet: Zach/Künsemüller, 1.5.2008). Das bedeutet für diesen Kontext, dass die beim Schreiblernprozess auftretenden Schwierigkeiten, wenn jene über einen längeren Zeitraum andauern – und das ist bei der Umstellung der Händigkeit der Fall – das Kind in seiner Motivation stark beeinträchtigen. Die Konsequenzen daraus können eine ablehnende Haltung neuen Aufgaben gegenüber – wie beispielsweise der Schriftspracherwerb eine solche darstellt – sein, auch eine völlige Verweigerung des Kindes hinsichtlich schulischer Aufgaben ist nicht auszuschließen.

⁵⁹ siehe Kap. 2.2.3

⁶⁰ welche für das rechtshändige Kind selbstverständlich sind

⁶¹ im Anschluss an das vorhergehende Stadium „Initiative gegen Schuldgefühle“, das besonders durch die Suche nach Leitbildern geprägt ist

Darauf Bezug nehmend, veranschaulicht Sattler in ihrem Werk „Der umgeschulte Linkshänder“ den Teufelskreis aus Versagen⁶², daraus entstehenden Minderwertigkeitsgefühlen und weiterem Rückzug des umgeschulten Kindes. Als besonders beunruhigend würden die betroffenen Kinder die scheinbar nicht existierende Kausalität zwischen Lernanstrengung und schulischen Erfolgen wahrnehmen (vgl. Sattler 2004, S. 57f.).

An dieser Stelle lässt sich der entwicklungshemmende Einfluss der Umschulung auf die Identitätsentwicklung hervorheben. Mögliche Rückzugstendenzen, die Sattler als eventuell resultierende Sekundärfolge einer Umstellung beschreibt, sowie der mangelnde Selbstwert des betroffenen Kindes beeinträchtigen in hohem Maße die entscheidende Entwicklung des „Werksinnes“, der für die Phase des Schulkindes besondere Bedeutung hat.

2.4.1.5 Identität versus Identitätsdiffusion

In der fünften Entwicklungsphase, welche in der Pubertät einsetzt, stellt Erikson in seiner Theorie die Identitätsproblematik in den Vordergrund.

Durch das relativ rasche Körperwachstum bzw. die physische Geschlechtsreife beginnt sich die Jugendliche selbst in Frage zu stellen, sucht ihre Identität bzw. ist damit beschäftigt, ihre soziale Rolle zu festigen (vgl. Erikson 1959, S. 106).

Dabei müssen, nach Ansicht Eriksons, einige Jugendliche in dieser „*Suche nach Identität die Kämpfe früherer Jahre noch einmal durchfechten*“ (Erikson 1959, S. 106).

Eine mögliche Gefahr dieses Stadiums erkennt der Psychoanalytiker in einer, so wie es Flammer präzise beschreibt, „unbefriedigenden Identitätsfindung“, welche sich später als ´ewige Pubertät´ sowie Ruhelosigkeit oder voreilige Begeisterungsfähigkeit hinsichtlich plötzlicher bzw. großer Veränderungen äußern kann (vgl. Flammer 2003, S. 88f.).

2.4.1.6 Intimität versus Isolierung

Erikson erweiterte das Freud'sche Schema um drei zusätzliche Stadien, welche im Erwachsenenleben bedeutend sind.

Nach Vollendung der Kindheit und Jugend beginnt nach Meinung Eriksons in der sechsten Entwicklungsphase „*das Leben*“, womit er im eigentlichen Sinne die Arbeit oder das Studium, ernsthaftere Begegnungen mit dem anderen Geschlecht bzw. auch in späterer Folge die Heirat und die Familiengründung meint (vgl. Erikson 1959, S. 114).

⁶² Besonders beim Abrufen von Lerninhalten leiden viele umgeschulte Menschen unter plötzlichen „Blackouts“ (vgl. Sattler 2004, S. 56f.).

Als wichtigste Aufgabe in dieser Phase erscheint Erikson einerseits die Entwicklung der Fähigkeit Intimität zu leben, tragfähige, soziale – auch freundschaftliche – Beziehungen aufzubauen, sich im Anderen zu verlieren bzw. sich im Anderen selbst finden zu können und sich andererseits auch von Einflüssen und Menschen, welche der eigenen Persönlichkeit als gefährlich erscheinen, distanzieren zu können. Gelingt es jedoch einem Menschen nicht in dieser Phase intime Beziehungen zu anderen einzugehen, so führt dies unweigerlich zu sozialer Distanz und Isolation (vgl. Erikson 1959, S. 115).

Das Eingehen sozialer Beziehungen ist zwar möglich, allerdings sind diese zumeist geprägt durch kühles, stereotypes und berechnendes Verhalten (vgl. Flammer 2003, S. 89).

2.4.1.7 Generativität versus Stagnation

Das Bedürfnis nach Elternschaft bzw. „*das Interesse an der Erzeugung und Erziehung der nächsten Generation*“ (vgl. Erikson 1959, S. 117) prägen das siebente Stadium der Entwicklungstheorie nach Erikson.

Im mittleren Erwachsenenalter ist anzunehmen, dass das Individuum längst seine Identität gefunden und Intimität erreicht hat und sich daher der Fürsorge anderer widmen kann bzw. diesen Trieb nicht auf ein Kind, sondern gegebenenfalls auch „*auf eine schöpferische Leistung richtet, die ihren Teil an elterlichen Verantwortung absorbieren kann*“ (vgl. ebd.). Gelingt dies jedoch nicht, besteht die Gefahr, dass sich eine drohende Stagnation einstellt, welche u.a. durch Langeweile, zwischenmenschliche Verarmung, intensives Bemühen um Bemutterung oder Selbstverewigung zum Ausdruck kommt (vgl. Flammer 2003, S.90).

2.4.1.8 Ich-Integrität versus Verzweiflung

Auf der letzten Stufe des menschlichen Lebenszyklus erfolgt aus Eriksons Sicht die Annahme des eigenen Lebens, mit all seinen vorausgegangenen Enttäuschungen und Krisen bzw. der Annahme jener Menschen, die in diesem Leben notwendigerweise da sein mussten und nicht ersetzbar sind durch andere (vgl. Erikson 1959, S. 118).

Dieses Verständnis für den eigenen individuellen Lebensverlauf und die Erkenntnis für sein Leben selbst verantwortlich zu sein, ermöglicht das Erwachen des Gefühls der Kameradschaftlichkeit gegenüber Männern und Frauen aus vergangenen Zeiten und Lebensformen (vgl. Erikson 1959, S. 119).

Wenn jene Ich-Integrität nicht gelingt, entstehen Verzweiflung bzw. unbewusste Todesfurcht, die sich oft in permanenter, wenig konstruktiver Kritik Institutionen oder anderen Menschen gegenüber äußert, jedoch in Wirklichkeit eine Form der Selbstverachtung darstellt. Den

Grund für diese Verzweiflung sieht Erikson darin, dass dem Individuum die Zeit zu kurz erscheint, um „*ein neues Leben zu beginnen, andere Wege zur Integrität einzuschlagen*“ (Erikson 1959, S. 119).

2.5 Schuleintritt als Entwicklungsaufgabe unter besonderer Berücksichtigung des (umgeschulten) linkshändigen Kindes

Die im Gesamtkontext zu Erikson betrachteten Schwierigkeiten in Hinsicht auf den Entwicklungsverlauf, resp. die Identitätsbildung, führen nun speziell den Blick auf die bedeutsame Phase des Schulübergangs.

Mit dem Schuleintritt beginnt für das Kind ein neuer bedeutender Lebensabschnitt, der als zukunftsprägende Weichenstellung hinsichtlich seiner gesamten weiteren (Schul-)laufbahn bezeichnet werden kann. Nach Barth ist der Eintritt in das System 'Schule' „*wahrscheinlich der aufregendste und empfindlichste Abschnitt in der kindlichen Entwicklung*“ (Barth 2006, S. 32).

Die einschneidende Bedeutung des Schuleintritts, den Schenk-Danzinger als „*Markstein*“ (Schenk-Danzinger 1988, S. 27) in der Entwicklung des betreffenden Kindes bezeichnet sowie in ähnlicher Weise von zahlreichen Autorinnen, die sich mit jener hochgradig brisanten Phase im Leben eines Menschen beschäftigen, beschrieben wird, gibt berechtigten Anlass zu einer näheren Betrachtung.

Weiters geht Schenk-Danzinger von der Annahme aus, dass die „*gesamte Persönlichkeit – Verhalten, Erleben und natürlich auch die kognitiven Prozesse, deren weitere Entwicklung eine der wesentlichen Aufgaben der Schule ist – [...] dadurch nachhaltig beeinflusst*“ (Schenk-Danzinger 1988, S. 27) wird.

Wird somit jener Stellenwert des Schulübertritts betrachtet und werden die bereits angesprochenen potenziellen Schwierigkeiten und Gefahren für das linkshändige Kind dazu in Bezug gesetzt, ergibt sich daraus jene prekäre Situation, die Rett, Kohlmann und Strauch zu dem Schluss kommen lässt, die Einschulung – nach der Phase des Kleinkindalters – als zweiten entwicklungskritischen Zeitpunkt im Leben eines linkshändigen Kindes zu bewerten (vgl. Rett et al. 1973, S. 43).

Im folgenden Abschnitt wird zunächst ein zusammenfassender Überblick hinsichtlich der Entwicklung der spezifischen Einschulungskriterien gegeben, anschließend der Schulübertritt als höchst bedeutsame Entwicklungsaufgabe einer Betrachtung unterzogen und schließlich werden die sich daraus ergebenden möglichen Krisenfelder, welche fokussierend auf das umgeschulte linkshändige Kind bezogen werden, dargestellt.

2.5.1 Schulreife – Schulfähigkeit – Schulbereitschaft

Die Frage nach dem adäquaten Zeitpunkt für den Schuleinstieg eines Kindes beschäftigt bereits seit Jahrzehnten Expertinnen im interdisziplinären Feld⁶³ wobei sich unterschiedlichste Lösungsvorschläge im Wandel der Zeit herauskristallisierten (vgl. Internet: Schattner 1997, S. 4, 19.4.2008).

Ausschlaggebend für den Beginn der intensiven Auseinandersetzung mit der Thematik war der Schulrat Artur Kern (1951), welcher die hohe Repetentenquote in Deutschlands Schulen kritisierte und eine Diskussion um die Problematik der Schulreife⁶⁴ entfachte.

Für Kern mangelte es den Repetentinnen meist nicht an Begabung, sondern er ging von der Annahme einer fehlenden biologischen 'Reife' aus, die auf Grund der noch nicht herangereiften „Fähigkeit zur visuellen Wahrnehmungsdifferenzierung und Gestaltgliederung“ zum Schulversagen führte (Schaub/Zenke 2000, S. 489). Nach seinem Konzept würde vielen das Wiederholen einer Klasse erspart bleiben, wenn die Einschulung zu dem Zeitpunkt stattfände, an dem das Kind 'reif' dafür ist (vgl. Knörzer et al. 2007, S. 117).

Die dabei im Vordergrund stehende Theorie ist „*ein entwicklungs- und reifungsbedingtes Stufenmodell, das einen Entwicklungsschub zum Schulkind um das siebte Lebensjahr anahm*“ (Internet: Schattner 1997, S. 4, 19.4.2008), welches durch endogene Faktoren beeinflusst wird. Die Stufen finden „*nach einem inneren Bauplan*“ statt, keine kann übersprungen werden, die „*Entwicklung der verschiedenen Kompetenzen des Kindes erfolgt im Gleichschritt. So kann man vom Entwicklungsstand eines Merkmals auf den eines anderen schließen*“ (Knörzer et al. 2007, S. 117).

In den sechziger Jahren erfolgte ein grundlegender Wandel des alten Denkmusters, in welchem Lernprozessen eine bis dahin unwesentliche Bedeutung beigemessen wurde (vgl. Internet: Schattner 1997, S. 4, 19.4.2008).

„*Nach dem neuen Paradigma sind es hauptsächlich Lernerfahrungen, die die Entwicklung beeinflussen. Was dann durch Lernen nicht erklärt werden kann, wird auf Reifung zurückgeführt. Deswegen spricht man auch nicht mehr von Schulreife, sondern von Schulfähigkeit*“ (vgl. Knörzer et al. 2007, S. 125).

Jenes lerntheoretische Entwicklungskonzept setzte ihren Schwerpunkt auf kognitiv-intellektuelle Aspekte⁶⁵ bzw. die Erkenntnis, dass diese in hohem Maße durch die Lernumgebung des Kindes beeinflusst werden.

⁶³ wie Pädagoginnen, Psychologinnen, Kinderärztinnen, bzw. -psychiaterinnen (vgl. Internet: Schattner 1997, S. 4, 19.4.2008)

⁶⁴ Damit wurde „früher üblicherweise die Summe der psychischen Merkmale“ bezeichnet, „die ein Kind befähigen, sich die Kulturtechniken im Rahmen einer Gruppe anzueignen“ (Schenk-Danzinger 2002, S. 200). „Entwicklungsstand eines Kindes, der für den erfolgreichen Besuch des Anfangsunterrichts nötig ist“ (Schaub/Zenke 2000, S. 489)

⁶⁵ „z.B. Formwahrnehmung, Zahl- und Mengenauffassung, Aufgabenverständnis“ (Schaub/Zenke 2000, S. 489)

Die Folge der veränderten Schuleingangsdiagnostik entsprach der Umsetzung einer „sogenannten Selektionsstrategie“ (Internet: Schattner 1997, S. 4, 19.4.2008) durch die Durchführung von Tests, die sich vorwiegend an kognitiven Maßstäben orientierten.

Durch die festgelegten Kriterien sollten die durch das Ausleseverfahren für nicht schulfähig befundenen Kinder durch entsprechende Fördermaßnahmen in Schulkindergärten bzw. Vorklassen an das vorherrschende Schulleistungsniveau herangeführt werden.

Jedoch sind neben kognitiven Aspekten ebenso emotionale bzw. motivationale Faktoren für die erfolgreiche Bewältigung schulischer Anforderungen ausschlaggebend und so erweiterte Schenk-Danzinger 1969 den Wortgebrauch „Schulfähigkeit“ durch den Begriff „Schulbereitschaft“ (vgl. Schaub/Zenke 2000, S. 489), um jene subjektiven Wirksamkeiten zu erfassen (vgl. Internet: Schattner 1997, S. 4, 19.4.2008).

So formuliert Schenk-Danzinger, dass die Entwicklung inzwischen als ein komplexer „Prozess von Wechselwirkungen erkannt“ wurde, „bei dem das Tempo der strukturellen Reifung (der Altersreifung) modifiziert werden kann, durch stärker oder schwächere individuell-genetische Reifungsimpulse (Intelligenz, Begabung), durch fördernde oder hemmende Milieueinflüsse, und schließlich durch die Art und Intensität der individuellen Selbststeuerung. Man spricht somit besser von Schulfähigkeit im objektiven Sinn und von Schulbereitschaft im subjektiven Sinn“ (Schenk-Danzinger 2002, S. 201).

Dennoch wurde die Kritik laut, dass alle bisher dargestellten Konzepte der Einschulungsproblematik ausschließlich dem Zweck dienten, die Fähigkeiten der Kinder den Gegebenheiten und Anforderungen der Schule anzupassen, ohne jedoch den Aspekt der „Fähigkeit der Schule“ miteinzubeziehen, „alle Schulanfänger aufzunehmen, da abzuholen, wo sie stehen, und durch Maßnahmen innerer Differenzierung individuell so zu fördern, dass die notwendige Schulfähigkeit bei allen Kindern erreicht wird“ (Schaub/Zenke 2000, S. 490).

Oerter umschreibt jene Problematik, dass die „Schulfähigkeit“ weniger das ist, „was ein Kind von selbst wird, sondern das, was die Umwelt von ihm verlangt“ (Oerter in: Oerter/Montada 1995, S. 278).

Nickel positioniert seit ca. 1980 sein ökopsychologisches Konzept, das den großen Einfluss der Wechselwirkung zwischen der Schulanfängerin, der Schule sowie der soziokulturellen Umwelt berücksichtigt. „Es bezieht neben den individuellen Dispositionen des Kindes die vorschulischen und außerhäuslichen Bedingungen ebenso ein wie die schulischen Lehr- und Lernbedingungen“ (Schaub/Zenke 2000, S. 490f.).

Schulfähigkeit ist nach diesem Modell „eine relative Größe. Sie steht im Schnittpunkt folgender drei Bestimmungsgrößen:

- Anlagen und Reifung
- Vorschulische Lernchancen und Lerngeschichte
- Organisationsstruktur und Anforderungen der Schule“ (Knörzer et al. 2007, S.128)

Knörzer, Grass und Schumacher setzen sich mit den theoretischen Annahmen jenes Konzepts ausführlich auseinander und erläutern, dass *„es bei der Einschulungsdiagnostik nicht nur um die Feststellung interindividueller Unterschiede zwischen Schülern, sondern auch um ein intraindividuelles Entwicklungsstandprofil geht. Schule wird als Größe angesehen, die veränderbar ist und die sich dem Kind anzupassen hat. Das heißt, dass die schulische Anforderungsschwelle möglicherweise zu verändern ist und gerade bei Schulanfängern durch innere Differenzierung unterschiedliche Eingangsangebote zu konzipieren sind“* (Knörzer et al. 2007, S. 127).

„Ob es zu einem ungünstigen krisenhaften oder zu einem positiv stimulierten Entwicklungsverlauf kommt, hängt wesentlich von der Art der neuen Anforderungen und ihrer Abstimmung mit den individuellen Kapazitäten ab“ (Nickel 1990, S. 223, zit.n. Internet: Schattner 1997, S. 5, 19.4.2008).

Würden diese theoretischen Überlegungen auch tatsächlich in die Praxis umgesetzt werden, hätten die linkshändigen Kinder die besten Chancen, sich optimal, ihrer Händigkeit entsprechend, zu entfalten.

Dennoch bestehen hier offensichtlich noch immer große Differenzen und Aufklärungsbedarf. Die Schwierigkeiten liegen vermutlich zum Großteil in der ausreichenden Erfassung der individuellen Entwicklungsgeschichte und Fähigkeiten jeder einzelnen Schülerin, wie beispielsweise die dargestellte Händigkeitsproblematik in vorliegender Arbeit zeigt.

Jedoch muss hier nochmals betont werden, welcher entscheidenden Einfluss gerade die Schuleingangsphase hinsichtlich der adäquaten Förderung der angeborenen Handpräferenz und in weiterer Folge auf den gesamten Entwicklungsprozess eines Kindes ausübt.

2.5.2 Einschulung als Entwicklungsaufgabe

Die Schuleingangsphase verlangt vonseiten der Pädagoginnen besondere Sensibilität, zumal der Schuleintritt auf psychologischer Ebene zu den kritischen Lebensereignissen gezählt⁶⁶ werden kann.

Das Konzept des kritischen Lebensereignisses ist eng mit jenem der „Entwicklungsaufgabe“ verwoben, welche dem Kind in diesem neuen Lebensabschnitt viele Chancen offen lässt, *„die ihm aber nicht einfach in den Schoß fallen. Schuleintritt ist eine solche Entwicklungsaufgabe. Er eröffnet Entwicklungschancen in vielen Bereichen, vor allem im kognitiven und sozialen Bereich“* (Knörzer et al. 2007, S. 174).

⁶⁶ Als kritisches Lebensereignis wird eine, mit bisherigen Strategien nicht mehr bewältigbare neue Situation bezeichnet, die neue Handlungsmuster, oft auch in Verbindung mit durchgreifenden emotionalen Veränderungen, erfordert. Ein kritisches Lebensereignis kann unter dem Begriff „Identitätskrise“ verstanden werden (vgl. Knörzer et al. 2007, S. 171).

Die kognitiven Anforderungen umfassen nicht nur Denk- und Gedächtnisleistungen, sie stellen u.a. notwendige Voraussetzungen für den in der ersten Schulstufe vorherrschenden Schriftspracherwerb dar.

Umstellungen im sozialen Bereich definieren sich u.a. durch die für das Kind neu „zusammengewürfelte“ unterschiedlichste Gruppenkonstellation und die noch unbekannten Lehrpersonen.

Erikson sieht in der Phase schulischer Kindheit den Konflikt „Leistung versus Minderwertigkeit“ und auch Havighurst erkennt die Aufbietung von Fleiß und Tüchtigkeit als zentrale Komponente der Entwicklungsaufgaben im schulischen Kontext. Des Weiteren wird ausdrücklich der Erwerb der Kulturtechniken, wie z.B. Schreiben, Lesen etc. angeführt (vgl. Oerter in: Oerter/Montada 1995, S. 278).

Damit im Zusammenhang betont Oerter kategorisch, dass es spätestens „*vom Schuleintritt an [...] unmöglich*“ wird, „*Entwicklungsverläufe unabhängig vom Schulbesuch zu beschreiben und zu erklären. Daß dies immer noch in der entwicklungspsychologischen Forschung geschieht, muß als theoretische Blindheit gegenüber der Wirkung ökologischer Bedingungen gelten*“ (Oerter in: Oerter/Montada 1995, S. 278).

Knörzer, Grass und Schumacher zeigen die deutliche Heterogenität der Schulanfängerinnen mit unterschiedlichsten Startbedingungen auf. Die Autoren postulieren „*neben der Sicherung eines für alle Schüler verbindlichen Sockelniveaus an Grundfertigkeiten [...], genügend Spielräume für die Entfaltung ihrer besonderen Fähigkeiten zu eröffnen*“ (Knörzer et al. 2007, S. 155).

Folgende Faktoren, die beim Übergang in die Schule als relevant erscheinen, führen Riecke-Niklewski und Niklewski unter dem Begriff „Entwicklungsaufgaben“ an:

- a) *„Anweisungen aufnehmen und behalten können*
- b) *Vorgegebene oder selbstgewählte Aufgaben planvoll bearbeiten und zu Ende führen*
- c) *Das Arbeitsergebnis mit dem angestrebten Ziel vergleichen und gegebenenfalls korrigieren können*
- d) *Sich Ergebnisse erarbeiten können, das heißt, Anstrengung und Energie auch dann aufwenden, wenn sich das gewünschte Resultat nicht sofort einstellt*
- e) *Frustrationen bei der schulischen Arbeit ertragen können*
- f) *Aktuelle Bedürfnisse zugunsten der schulischen Anforderung aufschieben können*
- g) *Von einer Tätigkeit zu einer anderen auf Anforderung umschalten können*
- h) *Sich trotz vieler Außenreize konzentrieren können*
- i) *Pünktlich sein*
- j) *Sich die gegebene Zeit richtig einteilen können (Riecke-Niklewski/Niklewski 2004, S. 14)“.*

Die Einschulungssituation gerade bei linkshändigen Kindern stellt eine bereits mehrfach angedeutete Problematik dar, indem u.a. dessen angeborene Händigkeit oftmals nicht richtig erkannt wird.⁶⁷

Die vorausgegangene (un)bewusste Beeinflussung der Händigkeit, wird oftmals vor den Pädagoginnen verborgen oder sogar das Gegenteil behauptet, wodurch eine unbemerkte Umschulung auf die nicht dominante Hand mit allen bereits erwähnten negativen Konsequenzen die Folge sein kann (vgl. Sattler 2004, S. 277)

In vielen dieser Fälle wurden bereits Umschulungsversuche der Eltern unternommen, die entweder aus Unwissenheit oder geleitet von der unterbewussten tradierten Vorstellung, das Kind auf rechts umstellen zu müssen, handeln.

Sattler beschreibt folgende leicht durchzuführende Aufgabenstellungen, die, während des Einschulungstests angewendet, Aufschluss über Auffälligkeiten bezüglich der Händigkeitssituation des Kindes geben sollen⁶⁸ (die Abfolge der Punkte sollte eingehalten werden):

1. Beobachtung des Kindes beim Malen ebenso wie beim Schreiben des eigenen Namens.

Auffälligkeiten können bei einem steten Wechsel der eingesetzten Hand zwischen Schreiben und Malen, oft selbst nur beim Malprozess, erkannt werden. In diesen Fällen ist auf Grund des instabilen Handgebrauchs unbedingt eine genaue Abklärung anzuraten. Ferner ist die Spiegelschrift, die selbst Kinder in ihrer Aufregung beim Einschulungstest anwenden, welche dieses „Manko“ bereits überwunden haben, Anzeichen einer möglichen Linkshändigkeit. Die Enttäuschung der Eltern über diesen „Fehler“ ist oft groß, auch hier helfen Information und Aufklärung.

2. Aufforderung, Blumen zu gießen oder einen Nagel einzuschlagen. Spontane Bewegungen, wie Greifen beziehungsweise Aufheben beobachten – beispielsweise mit welcher Hand das Kind einen heruntergefallenen Gegenstand ergreift.

Wichtig bei diesen Aufgabenstellungen ist die unauffällige Anleitung und Beobachtung der angeführten Tätigkeiten, deren eigentlicher Zweck von Kindern und Eltern nicht gleich durchschaubar sein soll, um eine eventuelle Beeinflussung zu vermeiden.

Falls nach der Ausführung der ersten beiden Punkte die Vermutung besteht, dass hier bereits eine Umschulung stattgefunden haben könnte, empfiehlt Sattler, bei nachstehenden Fragestellungen (siehe 3. Punkt) besonders aufmerksam zu agieren.

⁶⁷ Schwierigkeiten und Auffälligkeiten können natürlich schon viel früher, wie zum Beispiel im Kindergarten ersichtlich werden, wobei es günstig wäre, so früh wie möglich Aufklärungsarbeit zu leisten und etwaige Unsicherheiten im Handgebrauch, Koordinationsstörungen beziehungsweise feinmotorische Störungen durch eine Ergotherapeutin abklären zu lassen (vgl. Sattler 2004, S. 275f.). In der vorliegenden Arbeit wird jedoch fast ausschließlich auf die Problematik im schulischen Bereich eingegangen.

⁶⁸ wobei diese Hinweise auch im Rahmen des Anfangsunterrichts für Lehrerinnen durchaus interessant erscheinen

3. Die verbalen und nonverbalen Antworten und Reaktionen der Eltern auf die Frage nach der Händigkeit des Kindes genau vermerken.

Besondere Beachtung sollte den Aussagen über angebliche Beidhändigkeit des Kindes oder über einen häufig beobachteten Handwechsel geschenkt werden. Vielfach geschieht eine Umstellung der Händigkeit unbemerkt, im Kindergarten oder durch Einfluss der Eltern oder eines anderen Familienmitgliedes.

4. Hüpfen durch den Raum auf einem Bein.

Bei dieser Aufgabe ist nicht entscheidend, welches Bein das Kind vorzieht (Unsicherheit der Seitigkeit durch mögliche zerebrale Schädigung), sondern vielmehr, ob auch hier Auffälligkeiten, wie zum Beispiel Gleichgewichtsstörungen nach nur wenigen Sprüngen oder sonderbare Simultanbewegungen des anderen Beines vorliegen. Diese Symptome könnten Anzeichen einer eigentlichen Linkshändigkeit, kombiniert mit einer perinatalen zerebralen Schädigung, sein.

Sattler weist an dieser Stelle ausdrücklich darauf hin, dass der Einschulungstest kein Ersatz für eine fachliche Testung der Händigkeit sein kann, sondern er sollte den Eltern lediglich auf Grund eventuell erscheinender Auffälligkeiten empfohlen werden. Wichtig wäre die Feststellung der richtigen Schreibhand spätestens zu Schulbeginn, um jegliche Beeinflussungen, das Kind noch schnell vor der Schule zum Gebrauch der „richtigen“ Hand anzuleiten, auszuschließen. Ferner sollten die Eltern nachdrücklich auf die negativen Konsequenzen einer Umschulung aufmerksam gemacht werden. Leiden Kinder bereits unter Störungen in der Feinmotorik oder haben Koordinationschwierigkeiten, ist eine baldige Behandlung mit Ergotherapie empfehlenswert. Bereits im Zuge des Einschulungsgesprächs wäre es vorteilhaft, den Eltern des linkshändigen Kindes die richtige Blattlage und Schreibhaltung zu erklären (vgl. Sattler 2004, S. 280ff.).

Entscheidend für das Gelingen einer positiven Einschulung an sich, und beim linkshändigen Kind in besonderem Maße, ist eine förderliche Kooperation zwischen Schule und Elternhaus.

Ergänzend als wichtige Aspekte des Schuleintritts sind auch die psychischen bzw. emotionalen Herausforderungen zu nennen, vor die das Kind gestellt wird.

Damit im Zusammenhang steht eine Reihe möglicher Krisenfelder, die in Folge des Schuleintritts als unüberwindbare Hindernisse betrachtet oder auch als Chancen genützt werden können. Knörzer, Grass und Schumacher beschreiben in ihren Ausführungen:

- Krisen, die auf äußere Umstellungsfaktoren zurückzuführen sind
- Probleme mit anderen Schülerinnen
- Krisen, die infolge neuer Richtlinien im sozialen Miteinander gelten
- Krisen hinsichtlich des Selbstbildes und Selbstwertgefühles
- die Schulphobie

- Schuleintritt als Beeinträchtigung der Eltern-Kind-Beziehung (vgl. Knörzer et al. 2007, S. 171-204)

Im folgenden Kapitel soll die Krise bezüglich des Selbstbildes und Selbstwertgefühles auf Grund ihrer engen Verknüpfung zum themarelevanten Aspekt der Identitätsentwicklung erörtert und der Schuleintritt als mögliche Identitätskrise, speziell aus der Sicht des linkshändigen Kindes, betrachtet werden.

2.5.3 Schuleintritt als „Identitätskrise“

Schulanfängerinnen tendieren in der Regel dazu, mit einem überhöhten positiven Selbstbild, auch in Bezug auf das noch neue schulische Umfeld, aufzutreten.

Als mögliche zu Grunde liegende Ursache sehen Knörzer, Grass und Schumacher die Tendenz von Eltern, ihr Baby euphorisch zu bewundern, wobei sie ihm damit in all seinen Handlungen bzw. neu erworbenen Fähigkeiten das Gefühl geben, 'in Ordnung' zu sein. Die Autoren erwähnen den amerikanischen Psychologen Winnicott (1974), *„wonach das Auge der Mutter der Spiegel ist, in dem das Kind sich selbst sieht und sich hierbei als wertvoll oder 'nicht in Ordnung' erlebt“* (Knörzer et al. 2007, S. 184) und argumentieren damit die Signifikanz dieser zustimmenden elterlichen Haltung für das 'Selbstwertgefühl' des Kindes und späteren Erwachsenen.

„Jeder Mensch trägt neben dem realen Bild der eigenen Person in sich ein diffuses, kaum bewusstes Idealbild seiner selbst, welches ihm die Gewissheit gibt, bei allen Fehlern letztlich doch 'in Ordnung' zu sein“ (Knörzer et al. 2007, S. 184). Jenes Ideal-Selbst, welches seine Wurzeln aus der frühkindlichen Beziehung zur Mutter entnimmt, kann in Krisensituationen den betroffenen Menschen „auffangen“ (vgl. Knörzer et al. 2007, S. 184).

Im Vergleich dazu kann Eriksons Begriff des „Ur-Vertrauens“ genannt werden, welches, wie in Kapitel 2.4.1.1 bereits beschrieben, als Grundlage des Identitätsgefühls dient und schließlich in dem, auch von Erikson so benannten, Gefühl 'in Ordnung' zu sein, mündet (vgl. Erikson 1959, S. 72).

Für Kinder ist die Bewunderung vonseiten der Eltern zudem insofern von immenser Bedeutung, da ihnen im Vergleich zum Erwachsenen doch immer wieder ihre eigene Ohnmacht vor Augen geführt wird, welche sich in dem Gefühl, „klein“ zu sein, widerspiegelt (vgl. Knörzer et al. 2007, S. 184).

Jedoch kommt es auch vor, dass Kinder mit einem sehr niedrigen Selbstwert in die Schule kommen. Als denkbare Gründe sehen Knörzer, Grass und Schumacher eine ungenügende Kompetenzentwicklung der Schülerin (Eltern nehmen alles ab), welche die Entstehung einer positiven Selbsteinschätzung verhindert, einen negativ ausfallenden Vergleich mit

Geschwistern sowie Abwertungen hinsichtlich ihrer Persönlichkeit. *„Manche Eltern halten ihr psychisches Gleichgewicht dadurch aufrecht, dass sie ihre Kinder abwerten, indem sie negative Aspekte ihres eigenen Selbst auf diese projizieren und an ihnen das kritisieren, was sie an sich selbst nicht sehen wollen oder sehen können“* (Knörzer et al. 2007, S. 184).

Der Begriff „Selbstkonzept“ impliziert das Vorhandensein eines inneren Bildes *„der eigenen Person und seiner Beziehungen zur Umwelt. Dieses selbstbezogene Wissen [...] weist eine Ordnung auf, die sich nach der persönlichen Beurteilung der Erfahrungen mit sich selbst und der Umwelt richtet“*, wobei das Selbstkonzept auch folglich *„als Ergebnis der laufenden Verarbeitung der bisherigen Selbsterfahrungen angesehen werden“* (Schaub/Zenke 2000, S. 503) kann.

Folglich können die Vorstellungen von sich selbst mit positiv oder negativ behafteten Gefühlen verbunden sein, wodurch das Selbstbild somit zur Basis des Selbstwertgefühles wird. *„Unter dem Selbstwertgefühl verstehen wir deshalb die bewertende, affektiv getönte Einstellung sich selbst gegenüber. Es ist Ausdruck davon, in welchem Ausmaß sich eine Person als wertvoll und liebenswert empfindet“* (Knörzer et al. 2007, S. 185).

Zimbardo formuliert in ähnlicher Weise: *„Das Erleben der Identität beinhaltet, daß das eigene Selbst als unterschiedlich von anderen Menschen wahrgenommen wird und daß andere Dinge als dem Selbst zugehörig oder ihm fremd bewertet werden. Es ist Kernstück des Gefühls, eine einzigartige Persönlichkeit zu sein. Das Selbstwertgefühl einer Person ist die generalisierte wertende Einstellung dem Selbst gegenüber. Sie beeinflusst sowohl die Stimmung als auch das Verhalten“* (Zimbardo 1995, S. 502).

Im schulischen Kontext dürfte vor allem die Leistungsfähigkeit und das Image innerhalb des Klassenverbandes eine gewichtige Rolle hinsichtlich des Selbstbildes spielen (vgl. Knörzer et al. 2007, S. 186).

In ähnlicher Weise wie Erikson den sich idealerweise aus Erfolgserlebnissen entwickelnden „Werksinn“ bzw. bei permanenten Misserfolgen das daraus resultierende „Minderwertigkeitsgefühl“ als aktuelle Themen hinsichtlich der Identitätsentwicklung nennt, bemerkt Schenk-Danzinger folgende Entwicklung beim Schulkind: *„Erfolg und Versagen bestimmen nun das Selbstwertgefühl und werden auch als Gradmesser der Beliebtheit bei Lehrern und Mitschülern empfunden“* (Schenk-Danzinger 1988, S. 71).

Die Gründe für schlechte Schulleistungen bzw. Versagen werden von Kindern generell meist bei sich selbst gesucht, wobei anfänglich die Hauptargumente auf fehlendes Aufpassen und Zuhören gerichtet sind. Dennoch kann sich das ohnmächtige Gefühl des Versagens ungeachtet der geleisteten Anstrengung bereits viel früher einstellen.

Die hohe Korrelation zwischen Fähigkeitseinschätzung und tatsächlichen Leistungen belegen zahlreiche empirische Studien. Hat ein Kind bereits ein negatives Fähigkeitsselbstbild aufgebaut und ist es dementsprechend in „Erwartung“ eines neuerlichen Misserfolges, kann es u.a. zu Vermeidungs- oder Verzögerungstaktiken bezüglich der zu bewältigenden Aufgabe

kommen, bzw. wird jene bei der Ausführung von resignierenden Gedanken massiv gestört oder bei sich einstellenden Problemen frühzeitig aufgegeben (vgl. Knörzer et al. 2007, S. 188f.).

Um die Schwierigkeiten der Aufgabe bzw. Korrektur eines einmal erworbenen Selbstbildes – ob es nun positiv oder negativ besetzt ist – darzustellen, sollen im Folgenden dessen Funktionen kurz vorgestellt werden:

- Es trägt zur Reduzierung von Unsicherheit bei, d.h. es erfüllt die Funktion, in neuen Sachlagen angemessen zu reagieren, indem auf Grund einer gewissen Vorhersagbarkeit Erfolg versprechende Situationen angestrebt bzw. unangenehme vermieden werden können.
- Das Selbstbild eines Menschen unterstützt dessen Wunsch, seine Verhaltensweisen als in sich schlüssige Handlungen zu verstehen.
- Die gefühlsmäßige Sicherheit von Kontinuität lässt den Menschen, auch inmitten ständig verändernden Situationen, sich selbst als identisch, gleich bleibend erfahren (vgl. Knörzer et al. 2007, S. 191).

„Wenn das Selbstbild eine derartige zentrale Bedeutung für die Reduktion von Verhaltensunsicherheit sowie für die Sicherung der persönlichen Identität hat, wird verständlich, warum Menschen bestrebt sind, ein einmal etabliertes Selbstbild möglichst lange aufrechtzuerhalten“ (Knörzer et al. 2007, S. 191).

Spätestens mit dem Schuleintritt erlebt ein Kind seine Leistungsfähigkeit auf dem Prüfstand, dem es nicht mehr ausweichen kann sowie das unausweichliche Faktum sozialer Vergleichsprozesse. Die Schule wirkt somit in erheblichem Maße als veränderndes Medium hinsichtlich der Selbsteinschätzung der Schülerinnen.

Knörzer, Grass und Schumacher erwähnen als Beispiel die ganzheitlich-analytische Leselernmethode, die auf Grund des Erkennens ganzer Wörter dem Kind fälschlicherweise das Gefühl vermittelt, bereits des Lesens mächtig zu sein, wodurch leicht ein überschätztes Selbstbild entstehen kann.

Wenn jene Taktik des „Lesens“ nicht mehr zum Erfolg führt, kann das den Ausbruch einer Krise begünstigen (vgl. Knörzer et al. 2007, S. 192).

Knörzer, Grass und Schumacher formulieren in Anlehnung an Eriksons Identitätsbegriff, wobei *„Identität eine innere Übereinstimmung mit sich selbst und mit den Erwartungen von andern, im Augenblick und über die Zeit hinweg“*, bedeutet. *„Identität ist das Gefühl, ´ganz´ zu sein, ´man selbst´ zu sein, in Übereinstimmung mit sich selbst und den anderen zu leben“* (Knörzer et al. 2007, S. 172). Die Autorinnen bezeichnen den Schuleintritt demnach insofern als Identitätskrise, als die Schülerin ihr bisheriges Selbstbild⁶⁹ *„unter den neuen Bedingungen*

⁶⁹ *„etwa als Star, als jemand, der immer im Mittelpunkt steht, als jemand, dem alles abgenommen und dem immer geholfen wird“* (Knörzer et al. 2007, S. 172)

nicht mehr aufrechterhalten kann oder dass es eine Diskrepanz zwischen seinem Verhalten und den neuen Erwartungen empfindet“ (Knörzer et al. 2007, S. 172).

An dieser Stelle soll nun der Fokus auf das linkshändige Kind gerichtet und das bisher Dargestellte aus dessen Blickwinkel betrachtet werden.

Die Problematik hinsichtlich des Aufbaus eines positiven Selbstbildes beim linkshändigen Kind beginnt bei der möglichen (un)bewussten Beeinflussung der Händigkeit vonseiten der Eltern. Die für den Entwicklungsprozess so immens wichtigen zustimmenden Reaktionen bzw. die Bestätigung der vom Kind gesetzten Handlungen, die schließlich in dem alles entscheidenden Gefühl „in Ordnung“ zu sein, resultieren sollten, werden oftmals schon in den Anfängen durch permanente Zurechtweisung und Kritik empfindlich gestört.

So erscheint es nicht verwunderlich, dass jene linkshändigen Kinder zumeist schon mit einem negativen Selbstwertgefühl den Schuleintritt erleben, wobei die Situation bereits umgeschulter Schulanfängerinnen die Schwierigkeiten noch um ein Vielfaches erhöht.

Bezug nehmend auf das Zitat der Autorinnen Knörzer, Grass und Schumacher, die in ihren Ausführungen als denkbaren Grund für wenig Selbstvertrauen zu Schulbeginn die Abwertung des Kindes anführen, erhebt sich die Frage, wie viele Pseudorechtshänderinnen möglicherweise unter jenen Eltern sind, die ihre eigene Linkshändigkeit als „verwerflichen Makel“ suggeriert bekamen und diese Einstellung nun auf ihre Kinder projizieren.

Wurde das Selbstbild resp. das Selbstwertgefühl nicht bereits vor Schulbeginn beeinträchtigt, entsteht – vor allem für umgeschulte Linkshänderinnen bzw. jene, die im Zuge schulischer Geschehnisse ihre Händigkeit umstellen – auf Grund der von ihnen geforderten Leistung, welche sie womöglich nur bedingt erfüllen können, die große Gefahr der Entwicklung eines ablehnenden negativen Selbstbildes.

Die daraus resultierende Entstehung eines Minderwertigkeitskomplexes hemmt hochgradig den von Erikson postulierten Aufbau des „Werksinnes“ als zu bewältigenden Aspekt im Identitätsfindungsprozess sowie den von Havighurst geforderten Fleiß als Entwicklungsaufgabe. Eventuelle Rückzugstendenzen, Verhaltensauffälligkeiten oder die Rolle des Klassenkasperl als „Ablenkungsmanöver“ stören ferner das Einfinden in eine von den Schulkolleginnen akzeptierte Stellung innerhalb der Klassengemeinschaft.

Daraus wird der Beginn des Teufelskreislaufes ersichtlich, welcher durch die stetig wachsenden Schwierigkeiten der Umschulungsfolgen, verbunden mit den immer höher gestellten Anforderungen im Unterricht nur äußerst schwer durchbrochen werden kann.

Solch eine große Herausforderung im Anfangsunterricht ist der Aspekt des Schriftspracherwerbs, der nun im nachfolgenden Kapitel näher betrachtet werden soll.

2.6 Der Schriftspracherwerb als zentraler Aspekt des Anfangsunterrichts unter besonderer Berücksichtigung des umgeschulten linkshändigen Kindes

Die Aufgabe des Anfangsunterrichts ist es, den Schulübertritt pädagogisch so aufzubereiten, „dass die Schulanfänger positive Ersterfahrungen mit der Schule machen, Freude am schulischen Lernen haben und Interesse für vielfältiges entdeckendes und problemorientiertes Lernen entwickeln können. Von grundlegender Bedeutung ist der Erstunterricht im Lesen, Schreiben und Rechnen (Mathematik)“ (Schaub/Zenke 2000, S. 31).

Bettelheim betont, dass die ersten Erfahrungen hinsichtlich schulischen Lernens gravierenden Einfluss darauf haben, „welche Meinung sich das Kind über sich selbst als Teil der Gesellschaft bildet“ (Bettelheim 1981, S. 13). In seinen Ausführungen schreibt er jenen Erlebnissen die fundamentale Bedeutung zu, ob sich das Kind gut aufgehoben und wohl fühlt, mit der Überzeugung in dieser Gesellschaft etwas zu erreichen oder ob es auf Grund negativer schulischer Erfahrungen kapituliert und eine entsprechend resignierende Haltung zugleich auf die Gesellschaft allgemein und ihre Institutionen entwickelt. In diesem Falle empfindet das Kind sich bereits früh von der Gesellschaft abgelehnt (vgl. ebd., S. 13).

In ähnlicher Weise stellen die Autorinnen Breuer und Weuffen zusammenfassend fest, dass „Lernerfolge im Anfangsunterricht sich [...] nachhaltig auf die gesamte emotionale Befindlichkeit des Schulanfängers positiv“ auswirken, „sie wirke wie ´Hefe´ fördernd auf seine Lernfreude, Lernaktivität und Selbstbewusstsein“ (Breuer/Weuffen 2004, S. 9).

Um die Anforderungen eines erfolgreichen Anfangsunterrichts zu gewährleisten, sollte sich jener durch „Individualisierung und Differenzierung den unterschiedlichen Ausgangssituationen der Kinder anpassen und die Voraussetzungen schaffen, die ihre sachbezogenen und sozialen Lernprozesse fördern“ (Schaub/Zenke 2000, S. 31).

Auch Heuß stellt fest, dass die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen von Schulanfängerinnen einen offenen differenzierten Unterricht als Konsequenz unausweichlich fordern, „wenn wir den Anspruch ernst nehmen, jedes Kind seiner Entwicklungsstufe gemäß zu fördern“ (Heuß 1993, S. 117).

Die bedeutsame Zeitspanne des Schuleintritts und Anfangsunterrichts für den gesamten Entwicklungsprozess – welche insbesondere das linkshändige (umgeschulte) Kind vor unzählige Schwierigkeiten und Herausforderungen stellt, speziell unter dem Gesichtspunkt der Identitätsfindung – ergibt sich aus allen bereits behandelten und dargestellten Aspekten.

Ein besonders sensibler Bereich blieb jedoch in Anbetracht seiner Relevanz bislang zu wenig berücksichtigt: die Phase des Schriftspracherwerbs. Die Bedeutung der Entwicklungsaufgabe des Lesens und Schreibens als Ausdruck unserer Persönlichkeit soll ebenso in den Blick genommen werden wie die kritische Auseinandersetzung in Hinblick auf Aspekte des österreichischen Lehrplans und (daraus resultierenden) eventuellen Problemfeldern für das linkshändige Kind.

2.6.1 Allgemeine Aspekte zum Schriftspracherwerb

Zuvor erscheint es notwendig, den Prozess des Schreibenlernens auf physiologischer Ebene zu betrachten.

Der Schreibvorgang ist ein höchst komplexes Konstrukt, das sich, bedingt durch die Einbindung einer Vielzahl unterschiedlicher Gehirnfunktionen, ausschließlich der Mensch zu eigen gemacht hat (vgl. Sattler 2004, S. 49).

„In den Schreibvorgang sind die verschiedensten zerebralen Fertigkeiten einbezogen, wie Feinmotorik, Sprache, bildliche Vorstellung des Buchstabens und des Ablaufes der Buchstabenfolge sowie auch gleichzeitig verlaufende Gedankenketten, Assoziationen, bildhafte Vorstellungen, Erinnerungen und das Abrufen von Lerninhalten. Kaum eine andere menschliche Handlung hat eine vergleichbare vielseitige Einbeziehung verschiedenster Gehirnfunktionen wie das Schreiben, so dass verständlich wird, warum es gerade hier durch die falsche Belastung bei einer Umschulung der Händigkeit zu massiven Störungen kommen kann“ (Sattler 2004, S. 49).

Der Schreiblernprozess stellt eine der größten Herausforderungen für Kinder allgemein, für Linkshänder im Speziellen, dar. Gramm beschreibt den Schreibunterricht nicht nur als ausschlaggebendes Kriterium für schulisches Vorwärtskommen, *„sondern für die gesamte psychische Entwicklung des Linkshänders“* (Gramm 1977, S. 7).

Voraussetzung für das Schreibenlernen ist nach Schenk-Danzinger das hohe Maß an Koordinationsfähigkeit der Schreibhand (vgl. Schenk-Danzinger 1974, S. 18).

Besonders in den ersten Monaten muss die richtige Schreibhaltung vonseiten des Lehrers überwacht werden, da sie zu einem späteren Zeitpunkt nur mehr schwer zu korrigieren ist. Ebenso ist die Beibehaltung der richtigen Schreibhand zu beachten, da ständiges Wechseln im Gehirnbereich die graphomotorischen Muster verzögert und gestört aufbaut (vgl. Meyer 2003, S. 60f.).

Schröder-Lenzen sieht im Schriftspracherwerb *„mehr als die Beherrschung der Techniken des Lesens und Schreibens. Schriftspracherwerb bedeutet Denkentwicklung, die auf den Erwerb umfassender Handlungskompetenz zielt“* (Schröder-Lenzen 2007, S. 14).

Die kognitiven Theorien Piagets dienen der Grundlage des Verständnisses allgemeiner Lernprozesse, wie eben auch des Schriftspracherwerbs als Denkentwicklung. Demnach definiert sich Lernen nicht primär als reine Zunahme von Kenntnissen, sondern die Schülerin gewinnt durch Sammeln, Ordnen, Systematisieren und anschließendes selbstständiges Korrigieren und Schlussfolgern neue Erfahrungen, die durch eine nachfolgende Verallgemeinerung und Einbindung in bereits existierende Denk- und Handlungsmuster aufgenommen und in Folge entweder abgeblockt oder qualitativ umstrukturiert werden. Dabei entstehende „Fehler“ werden nicht als solche betrachtet, sondern sind Ausdruck eines bestimmten Entwicklungsstands.

Das Lesen- und Schreibenlernen kann in Hinblick auf den Erwerbsprozess analog zur Sprachentwicklung betrachtet werden (vgl. Schenk 2007, S. 120f.).

„Schriftspracherwerb ist ein Entwicklungsprozess, der dem primären Spracherwerb vergleichbar ist im Hinblick auf eine Reihe kognitiver, sprachlicher und interaktiver Aspekte. Typisch für beide Erwerbsprozesse sind Fehler, die als entwicklungspsychologische Notwendigkeit angesehen werden. Fehler haben als ‘diagnostische Fenster’ eine besondere Bedeutung für die professionelle Einschätzung und Förderung der Lernentwicklung“ (Schründer-Lenzen 2007, S. 40).

Die Beginn des Schriftspracherwerbs liegt nicht erst im Anfangsunterricht, sondern es gibt eine Vielzahl von Bedingungen bzw. Vorläuferfähigkeiten⁷⁰, die bereits vor Schulbeginn zum Tragen kommen und auf den Lese- und Schreibprozess einen nicht zu unterschätzenden Einfluss ausüben (vgl. Marx 2007, S. 38).

Heuß führt in ähnlicher Weise an: *„Um ein Kind als ‘schulfähig’ und damit auch lese- und schreibfähig zu bezeichnen, werden bestimmte kognitive, soziale, motivationale, arbeits-technische und graphomotorische Kompetenzen vorausgesetzt“* (Heuß 1993, S. 42).

Der Erwerb von Lese- und Rechtschreibkompetenz unterliegt einem entwicklungspsychologischen Stufenmodell, dessen Grundlage sich auf den Spracherfahrungsansatz stützt (vgl. Ganser 2000, S. 15).

Schründer-Lenzen bezeichnet Schriftspracherwerb als einen Entwicklungsprozess, *„der sich in Stufen und einer typisierbaren Abfolge vollzieht. Die einzelnen Sequenzen der Erwerbsstufen werden allgemein bezeichnet als:*

- *Logographisch*
- *Alphabetisch*
- *Orthographisch“* (Schründer-Lenzen 2007, S. 33)

Jedoch können in diesem Prozess Lese- und Schreibschwierigkeiten⁷¹ auftreten, deren Entstehung auf vielfältige Ursachen zurückzuführen ist. Mögliche Defizite können bei den am Prozess beteiligten Faktoren oder den bereits erwähnten vorschulischen Voraussetzungen zu Problemen in diesem Bereich führen (vgl. Marx 2007, S. 116).

Marx stellt fest, dass sowohl *„Beeinträchtigungen in den individuellen Voraussetzungen als auch Beeinträchtigungen aufgrund ungünstiger Umweltbedingungen“* (Marx 2007, S. 118) zu Lese- Rechtschreibschwierigkeiten führen können.

⁷⁰ Auf die eingehende Betrachtung allgemeiner Vorläuferfähigkeiten und Kompetenzen, sowie die ausführliche Aufschlüsselung der verschiedenen Stufen des Schriftspracherwerbs wird in dieser Arbeit verzichtet. Es sollen vorwiegend die Schwierigkeiten und Herausforderungen für linkshändige Kinder in diesem Bereich herausgearbeitet werden.

⁷¹ Es sei darauf hingewiesen, dass in der Literatur die Begriffe Lese- Rechtschreibschwierigkeiten, Legasthenie, Dyslexie, LRS, (spezifische) Lese- Rechtschreibstörung, (allgemeine) Lese-Rechtschreibschwäche zum Teil synonym verwendet werden, jedoch Unterscheidungsmerkmale hinsichtlich ihrer zu Grunde gelegten spezifischen Bedeutung und Ursache der Probleme bestehen (vgl. Marx 2007, S. 116).

Im Kontext zur Problematik umgeschulter Linkshänderinnen lassen sich hier vorstellbare Erklärungsversuche zu den – von Sattler als mögliche Konsequenz einer Umstellung angeführten – legasthenischen Problemen finden.

Das nächste Kapitel widmet sich der Argumentation der signifikanten Aneignung schriftsprachlicher Fähigkeiten.

2.6.2 Bedeutung der Schriftsprache

Lesen und Schreiben stellen grundlegende Voraussetzungen für die Teilhabe an einem differenzierten, weiterführenden Bildungsprozess und am gesellschaftlichen bzw. wirtschaftlichen Leben dar und zählen somit zu den wichtigsten Kulturtechniken unserer Gesellschaft.

Klicpera und Gasteiger-Klicpera sehen die Funktionen schriftsprachlicher Kenntnisse in Verbindung *„mit einer rationalen Lebensführung, mit dem beruflichen Handeln und dem Fortschritt der Güterproduktion, aber auch mit der Gestaltung und der Teilnahme am gesellschaftlichen Leben“* (Klicpera/Gasteiger-Klicpera 1995, S. 5).

Die Autorinnen bemerken die Relevanz der Fähigkeit Lesen und Schreiben zu können nicht nur in Hinblick auf das Berufsleben, in welchem auf Grund ständig steigender Anforderungen *„Aufstiegsmöglichkeiten zunehmend an die Bewältigung komplexer schriftlicher Aufgaben gebunden sind“* (Klicpera/Gasteiger-Klicpera 1995, S. 5), sondern auch im Zusammenhang mit alltäglichen Aufgaben, die eine vermehrte Auseinandersetzung mit schriftlichen Medien erfordern (vgl. Klicpera/Gasteiger-Klicpera 1995, S. 5).

Heuß führt folgende Aspekte an, welche die Schriftsprache für das Individuum und die Gesellschaft so bedeutungsvoll erscheinen lässt (vgl. Heuß 1993, S. 32-36):

- Schrift als lebenserleichternder Faktor:

Dem Individuum stehen Lesen und Schreiben als mögliche *Kommunikationsmittel* mit anderen, *über Zeit und Raum* hinweg, zur Verfügung. Ferner ist für Heuß einerseits in Anlehnung an Laermann (1990) die Schrift als *Entlastung* des Erinnerungsvermögens unabdingbar, um geschichtliche Geschehnisse objektiv und unwiderruflich zu dokumentieren sowie andererseits als Möglichkeit zu sehen, die Fülle von Informationen unserer Zeit schriftlich zu fixieren⁷². Selbst als *unterstützende Maßnahme* für besseres Einprägen diverser Lerntexte stellt z.B. das Auf-, bzw. Abschreiben eine große Hilfe dar. Als lebenserleichternde, bis hin zur lebensbewahrenden Funktion erweist sich die Schrift in Hinblick auf ihren *informativen Charakter*⁷³. Ferner bedeutet die Schrift ein nicht mehr wegzudenkendes Medium der Wissenserweiterung oder um Zusammenhänge zu klären⁷⁴.

⁷² z.B. schon in Form kurzer Notizen

⁷³ z.B. Arbeiten nach Gebrauchsanleitungen, Beachten von Ge-, bzw. Verboten, beispielsweise im Straßenverkehr, Gebrauchsinformationen bei Medikamenten etc.

⁷⁴ z.B. in Form von Büchern, Tageszeitungen etc.

Als Lebenserleichterung kann auch der Entspannung schenkende Griff zur Lektüre bedeuten, die Giehrl als *evasorische Funktion* beschrieben hat (Giehrl 1977, zit.n. Heuß 1993, S. 34).

- Schrift als Mittel zur Partizipation am Kulturgut:
Heuß formuliert die Annahme, dass „*geschichtliche Zeit im engeren Sinn erst mit der Erfindung der Schrift beginnt*“ (Heuß 1993, S. 34). Erst auf Grund existierender schriftlicher Aufzeichnungen werden alle Formen historischer Ereignisse, Errungenschaften, Theorien und Zusammenhänge, deren Wirkung bis in die Gegenwart reichen, nachvollziehbar und waren bzw. sind für unseren heutigen Wissensstand und Lebensstandard unentbehrlich. Ebenso wird dem Individuum die Teilnahme am musisch-ästhetischen Leben⁷⁵ innerhalb der Gesellschaft ermöglicht. „*Der Schriftkundige ist also in der Lage, sich das ästhetische, musische, wissenschaftliche, religiöse, politische, technische, wirtschaftliche Erbe seines Kulturkreises zu erschließen und selbst Kultur zu schaffen*“ (Heuß 1993, S. 34).
- Schrift als Möglichkeit zur Persönlichkeitsentfaltung:
Heuß beschreibt die Möglichkeit, gerade bei jungen Menschen, auf Grund des Lesens unterschiedlicher Texte – welche Anregung zur Konfrontation und Auseinandersetzung mit eigenen Gedanken und Problematiken bieten – einen *Reifungsprozess* in Gang zu setzen. Dabei wird der prägende Einfluss der Lektüre von der Leserin nicht immer bewusst wahrgenommen, eher wird sie „*bemerken, wie das Lesen auf den eigenen Denkstil zurückwirkt, wie es*“ ihren „*Schreibstil beeinflusst oder*“ ihren „*Wortschatz bereichert*“ (Heuß 1993, S. 35). So kann nicht nur das Lesen, sondern auch das Notieren von Gedanken zu einer inneren *Klarheit und Strukturierung* seinen Anteil dazu beitragen. Ebenso kann hier „*Schreiben zu einer inneren Befreiung führen, wenn sich der Schreiber von etwas löst, was ihn belastet. Sich etwas ´von der Seele schreiben´ kann wie ein therapeutischer Effekt wirken*“ (Heuß 1993, S. 35). Gedankengänge, die dadurch freigesetzt werden, können zu unerwarteten *kreativen Ideen* und Eingebungen führen. Der Gestaltungs- und Entwicklungsprozess steht in unmittelbarem Zusammenhang mit dem kontinuierlichen handschriftlichen Arbeiten. Die Handschrift spiegelt wiederum die *Persönlichkeit* des Menschen. Einer Schulanfängerin sind jene Chancen der persönlichen Weiterentwicklung durch den Schriftspracherwerb mit größter Wahrscheinlichkeit nicht bewusst, sondern sie gewinnt dadurch anfangs vor allem ein Gefühl der Unabhängigkeit. Für Heuß ergibt sich daraus ein Prestigegewinn für das Kind, welcher es „*den Erwachsenen einen großen Schritt näher führt*“ (Heuß 1993, S. 34).

Der große Einfluss, welcher die Schriftsprache auf die Persönlichkeit und somit auch implizierend auf die Identität eines Menschen ausübt, soll in folgendem Kapitel eingehender beleuchtet und aus dem Blickwinkel des linkshändigen Kindes diskutiert werden.

⁷⁵ z.B. in Form von Gedichten, Romanen, Schauspielen, Abhandlungen jeglicher Art, die gelesen bzw. selbst geschaffen werden können

2.6.3 Schriftsprache als Ausdruck der Persönlichkeit

In Anlehnung an Heuß' Darstellung der Bedeutsamkeit schriftsprachlicher Leistung sieht auch Schenk als Aufgabe der „*Individuation, der Entfaltung des eigenen Selbst, [...] Fragen, die ihn betreffen, zu bewältigen*“ (Schenk 2007, S. 41). Das dafür nötige Bewusstsein basiert in hohem Maß auf der Lese- und Schreibkompetenz, welche folglich massiven Einfluss auf die Entwicklung kognitiver wie auch psychischer Fertigkeiten nimmt (vgl. Schenk 2007, S. 41).

Die Autorin kommt in ihren Ausführungen zu der Auffassung, dass die Qualität schriftsprachlicher Leistungen „*Auswirkungen in verschiedene Bereiche der personalen Entfaltung*“ (Schenk 2007, S. 42) hat und plädiert, „*die Kinder durch wohl überlegte unterrichtliche Maßnahmen rasch zum Lernerfolg zu führen*“ (Schenk 2007, S. 42).

Im Lesen und Schreiben sehen auch Klicpera und Gasteiger-Klicpera eine wichtige „*Anregung für die gesamte kognitive Entwicklung der Kinder und wohl auch für die Persönlichkeitsentwicklung*“ (Klicpera/Gasteiger-Klicpera 1995, S. 398).

Wird nun wieder die Problematik der (umgeschulten) linkshändigen Schülerin in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt, und werden all jene bereits angeführten Überlegungen darin miteinbezogen, liegt die Vermutung einer massiven Störung im Entwicklungs-, resp. Identitätsfindungsprozess bei den betroffenen Kindern nahe.

Auf Grund der im Verlauf der Arbeit behandelten Aspekte wird deutlich, dass vor allem bei bereits umgeschulten Kindern ein ungestörter, dem eigentlichen Leistungsniveau entsprechender Schriftspracherwerb ebenso wie der von Heuß postulierte „rasche Lernerfolg“ – sofern sich dieser überhaupt einstellen mag – kaum möglich ist. Generell wäre bei linkshändigen Kindern auf eine, gegenwärtig noch immer nicht ausreichend angewandte, explizite Hilfestellung im Schreibprozess zu achten, bei Pseudorechtshänderinnen verursachen bzw. verstärken die durch den Schreibprozess hervorgerufen Primär-, sowie Sekundärfolgen die enormen physischen wie psychischen Belastungen.

Bezug nehmend auf die von Heuß und Schenk formulierte positive Wirkungsweise der Schriftsprache, sind die betroffenen Kinder extrem eingeschränkt, worin sich auch verständlicherweise die Gefahr der Entstehung des Gefühls der Lustlosigkeit und Untätigkeit in diesem Bereich verbirgt. Der nach Erikson beschriebene Tätigkeitsdrang des Kindes, der sich unter der Prämisse des Schaffen-Könnens entwickelt und für die positive Bewältigung dieser Phase unausweichlich ist, wird somit empfindlich beeinträchtigt. Dem (umgeschulten) linkshändigen Kind wird damit der Aufbau einer gesunden Persönlichkeit bzw. Identität erschwert, vielleicht sogar unmöglich gemacht.

Sattler unterstreicht in ihrem Werk „Der umgeschulte Linkshänder“ mit der Fragestellung „*die Schrift als Ausdruck unseres Charakters?*“ (Sattler 2004, S. 72) das Leid vieler Pseudorechtshänderinnen, die verzweifelt versuchen, sich mit ihrer Handschrift – aus denen

Graphologinnen ja vielseitige Rückschlüsse über die Schreiberin ziehen – zu arrangieren, wobei jegliche Mühen eine schöne Schrift zu erlangen jedoch auf Grund der „linkischen“ rechten Hand meist zum Scheitern verurteilt sind (vgl. Sattler 2004, S. 72).

Der Versuch sich mit der eigenen Handschrift zu identifizieren, wird vermutlich nie ganz gelingen, Sattler schreibt: *„Viele umgeschulte Linkshänder schämen sich ihrer Handschrift und empfinden sie als etwas Wesensfremdes, ihnen nicht Zugehöriges. Gerade die Schrift, die nach den Graphologen Ausdruck unserer Persönlichkeit sein sollte, ist von den verschiedenen Manifestationen feinmotorischer Störungen, unter denen ein großer Teil der umgeschulten Linkshänder leidet, meist nur der sichtbarste Bereich, in dem sie diese Probleme beeinträchtigen“* (Sattler 2004, S. 72).

Im Folgenden sollen das Lesen und Schreiben, sowie das Textile bzw. Technische Werken als Bildungs- und Lehraufgabe der Grundschule hinsichtlich ihrer Darstellung im Lehrplan kritisch betrachtet und Schwierigkeiten und Problemfelder für das linkshändige Kind abgeleitet werden.

2.7 Blick auf den Lehrplan und daraus resultierende Problemfelder für das linkshändige Kind

In Anbetracht der hohen Verantwortung der Schule, dem Kind *„eine grundlegende und ausgewogene Bildung im sozialen, emotionalen, intellektuellen und körperlichen Persönlichkeitsbereich“* (Internet: Lehrplan der Volksschule, Allgemeines Bildungsziel 2005, S. 6, 17.9.2008) zu ermöglichen, sollte angenommen werden, dass auf Grund der – nach dem aktuellen Wissensstand – in seinen Auswirkungen nicht zu unterschätzenden Bedeutsamkeit der Händigkeitsproblematik, Basisinformationen im österreichischen Lehrplan bzw. im dazugehörigen „Kommentar zum Lehrplan der Volksschule“ verankert sein sollten.

Paradoxerweise lassen sich jedoch nur sehr spärliche, zum Teil sogar äußerst problematische Formulierungen zum Thema Händigkeit finden.

2.7.1 Deutsch, Lesen, Schreiben

Folgende Vorgabe wird im Lehrplan der Volksschule unter dem Aspekt der didaktischen Grundsätze im Bereich „Schreiben“ gegeben: *„Kinder mit ausgeprägter Linkshändigkeit dürfen nicht gezwungen werden, mit der rechten Hand zu schreiben. In Grenzfällen kann jedoch der Lehrer das Schreiben mit der rechten Hand behutsam anregen“* (Internet: Lehrplan der Volksschule, Deutsch, Lesen, Schreiben, Stand: 2003, S. 131, 17.9.2008).

Diese Darstellung ist hinsichtlich der Umschulungsproblematik besonders kritisch zu betrachten. Die Formulierung erscheint unpräzise und diskutierbar, v.a. in Hinblick auf die generelle Problematik individueller Interpretationsmöglichkeit, welche sich auf die Situation eines linkshändigen Kindes sehr nachteilig auswirken kann. Was bedeutet der Begriff „Grenzfälle“? Wird darunter die Tendenz des Kindes zu beidhändigem Agieren bzw. die Unsicherheit des Kindes, sich auf eine Hand festzulegen verstanden, so erscheint es höchst problematisch, ohne auf die in diesem Fall absolute Notwendigkeit einer genauen fachlichen Diagnose hinzuweisen, das Kind zum Gebrauch der rechten Hand zu bewegen. Hier stellt sich die Frage, wie der Hinweis auf „behutsames Anregen“ zu verstehen ist. In jedem Fall, welche Beeinflussungsmethoden auch immer zum Einsatz kommen sollten, verbirgt sich hier die Gefahr einer voreiligen, der willkürlichen Entscheidung der Lehrerin obliegenden, „Schulung“ auf die rechte Hand, womit ein Umstellungsprozess auf die nicht dominante Hand, mit allen möglichen Auswirkungen, angeregt werden könnte.

Kratochvil erwähnt im Kommentar zum Lehrplan unter dem Blickwinkel der Motivation als Grundvoraussetzung für das Schreibenlernen, dass der Anfangsunterricht die Freude der Kinder, graphisch tätig zu sein, aufzugreifen hat, jedoch sollte sich die Lehrerin mit *„besonderem pädagogischen Feingefühl [...] jenen Kindern widmen, die gehemmt oder verängstigt sind oder die sich wegen ihrer Linkshändigkeit scheuen, graphisch tätig zu werden“* (Kratochvil in: Wolf 2004, S. 410).

Weiters warnt der Autor in Anlehnung an Schenk-Danzinger (1963, S. 196ff.) und Rett et al. (1959, S. 147), ein linkshändiges Kind zum Schreiben mit der rechten Hand zu drängen oder es gar zu zwingen, mit dem Hinweis auf mögliche massive Folgen und dem Rat, dass *„die Eltern solcher Kinder [...] hievon rechtzeitig“* informiert werden müssen (Kratochvil in: Wolf 2004, S. 410).

Welche pädagogischen Maßnahmen jedoch in diesem Falle ergriffen werden sollten bzw. welche methodische und didaktische Vorgehensweise im Schreibunterricht bei linkshändigen Kindern anzustreben ist, wird nicht näher erläutert. Ferner impliziert diese Darstellung eine widersprüchliche Haltung bezüglich dem Fingerzeig im Lehrplan, das Kind in einem Grenzfall „behutsam“ zum rechtshändigen Schreiben zu ermuntern.

Böhm kritisiert zudem hinsichtlich der fehlenden methodischen und didaktischen Hinweise, dass die im Kommentar enthaltene Anleitung zur Nachahmung, der von der Lehrerin vorgezeigten ‘Bewegungsmuster in der Luft’ zur ‘Schulung der Auge-Hand-Koordination’, die Bedürfnisse der Linkshänderin nicht beachtet bzw. als einseitige Vorbildwirkung, die *„nur für Rechtshänder passt und aus den 70er Jahren stammt“*, betrachtet werden kann (Böhm 2002, S. 20).

Ebenso zwiespältig erscheint der Hinweis: *„Zu beachten ist, dass Rechtshänder einen anderen Lichteinfall benötigen als Linkshänder. Außerdem sollen Linkshänder stets an einem linken Eckplatz sitzen“* (Kratochvil in: Wolf 2004, S. 416).

Üblicherweise sind jedoch die Wandtafeln vorteilhaft für die Bedürfnisse der Rechtshänderin montiert, das heißt, dass das Licht von der linken Seite durch die Fenster einfällt, wodurch sich z.B. beim Abschreiben von der Tafel, eine für Linkshänderinnen erschwerende Situation ergibt. Böhm formuliert diesbezüglich, dass hier *„die Phantasie der Schularchitekten und Schulerhalter gefordert“* (Böhm 2002, S. 21) ist.

Im Kommentar zum Lehrplan wird die richtige Blattlage und Stifthaltung in der vorhandenen Skizze zwar richtig dargestellt, jedoch kritisiert Böhm jene Widersprüchlichkeit, dass das abgebildete Schreibblatt unliniert wäre, *„obwohl an anderer Stelle gefordert wird (was in der Erstschreibmethodik umstritten ist), dass Linkshänder möglichst nur auf liniertem Papier schreiben sollten“* (Böhm 2002, S. 21).

2.7.2 Textiles und Technisches Werken

Des Weiteren wird im Lehrplan unter dem Aspekt der didaktischen Grundsätze im Textilen Werken, erfreulich positiv formuliert: *„Die Rechts- und Linkshändigkeit sind zu berücksichtigen. Bei der Unterrichtsplanung und Gestaltung ist entsprechend den Voraussetzungen der Kinder auf größtmögliche Differenzierung Wert zu legen“* (Internet: Lehrplan der Volksschule, Textiles Werken, 2007, S. 13, 17.9.2008).

Ein Blick in die Praxis zeigt jedoch, vermutlich auf Grund der fehlenden grundlegenden Informationen während der Ausbildung und der eventuell als nebensächlich erachteten Notwendigkeit jeden Handgriff auch „links“ vorzeigen zu können, auch in diesem Bereich ungenügende Beachtung der Bedürfnisse linkshändiger Kinder. Zu erwähnen wäre an dieser Stelle, dass sich hier eine äußerst günstige Gelegenheit ergeben würde, eventuelle Auffälligkeiten im Handgebrauch und feinmotorischen Geschick des Kindes zu beobachten und entsprechend darauf zu reagieren.

Interessant erscheint auch die Tatsache, dass in den Ausführungen hinsichtlich des technischen Werkens die Händigkeit mit keinem Wort erwähnt wird. Doch gerade in diesem Rahmen kommt jenem Thema unter dem Blickwinkel der Unfallverhütung besondere Bedeutung zu. Im Lehrplan heißt es unter dem Gesichtspunkt der didaktischen Grundsätze: *„Der Umgang mit Werkzeugen, Geräten, einfachen Maschinen und Werkstoffen erfordert sachgemäße Hinweise und Handhabung, wobei die Vorbildwirkung der Lehrerin bzw. des Lehrers besonders wichtig ist. Werkprozesse sind so zu planen und durchzuführen, dass eine Gefährdung und Beeinträchtigung der Gesundheit ausgeschlossen werden können“* (Internet: Lehrplan der Volksschule, Technisches Werken, 2007, S. 5, 17.9.2008).

Nach aktuellem Informationsstand sind jedoch die meisten Schulen nach wie vor nicht mit entsprechendem Linkshänderwerkzeug ausgestattet. Somit wird linkshändigen Kindern eine „sachgemäße Handhabung“ erheblich erschwert, da bei Verwendung der auf Rechtshändigkeit ausgerichteten Werkzeuge jene Schülerinnen die Bewegungsabläufe „seiten-

verkehrt“ ausführen müssen, wobei mit großer Wahrscheinlichkeit ein höheres Unfallrisiko angenommen werden darf. Eine noch größere latente Gefahr allerdings kann hier für Pseudorechtshänderinnen entstehen, deren Linkshändigkeit von Pädagoginnen nicht erkannt wird. Jenen vermeintlichen Rechtshänderinnen bleiben somit erhöhte Sicherheitsmaßnahmen, auf welche eventuell dominante Linkshänderinnen aufmerksam gemacht werden (falls überhaupt von „Sicherheitsmaßnahmen“ bei Verwendung von unpassendem Werkzeug gesprochen werden kann), versagt. Die Ungeschicklichkeit, welcher sich das umgeschulte Kind beim Werken trotz größter Anstrengung gegenübergestellt sieht, führt zu vermehrter Unsicherheit, wodurch wiederum die Unfallgefahr steigt.

Dieser Teufelskreislauf von „unerklärlichem“ Versagen und daraus resultierender Resignation kann den Aufbau des von Erikson genannten „Werksinnes“ bzw. die Stärkung des Selbstwertgefühls, wie mehrfach im Lehrplan sowie im dazu gehörenden Kommentar gefordert wird, verhindern.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass dem – für den Entwicklungsverlauf des Kindes bzw. seine Persönlichkeitsentfaltung – bedeutsamen Stellenwert des Händigkeitsphänomens in den Ausführungen des Lehrplans der Volksschule und im Kommentar zum Lehrplan nach wie vor nicht gerecht wird, sondern auf diesem Gebiet beträchtliche Mängel und Unstimmigkeiten herrschen.

3 Resümee und Ausblick

Dieses Kapitel widmet sich der Darstellung und Zusammenführung der im Entstehungsprozess dieser Arbeit herausgearbeiteten zentralen Aspekte der angeführten Problemstellung, der disziplinären Rückbindung an die Bildungswissenschaft sowie einem Ausblick auf mögliche zukünftige Forschungsperspektiven in Hinblick auf das Phänomen der Händigkeit.

Im Verlauf dieser Arbeit wurde versucht, der als Ausgangspunkt gestellten Forschungsfrage, welche speziellen Herausforderungen und Schwierigkeiten sich für das linkshändige Kind im Allgemeinen sowie für das umgeschulte Kind im Speziellen in der Schuleingangsphase hinsichtlich seines Entwicklungsprozesses unter besonderer Berücksichtigung der Identitätsfindung ergeben, innerhalb einer literarischen Auseinandersetzung nachzugehen.

Im ersten Teil wurden die Linkshändigkeit hinsichtlich theoretischer Überlegungen und soziokulturelle Einstellungen zu „links“ und „rechts“ betrachtet. Die historisch geprägten Vorurteile nehmen damals wie heute Einfluss auf die pädagogische Einstellung bezüglich der Händigkeit.

Der Bedeutung der Linkshändigkeit für das Kind und seine Entwicklung wurde in Kapitel 2.2 nachgegangen. Dabei wurden die Entwicklungsaufgaben nach Havighurst dargestellt, sowie die „Persönlichkeitszüge der Linkshänderin“ nach Sattler in den Blick genommen. In einem nächsten Schritt sind die Bedürfnisse des linkshändigen Kindes, speziell in der Kindergarten- und Schulzeit, erläutert worden, um schließlich die Erschwernisse für die Entwicklung und Bildungsprozesse herauszuarbeiten.

Im Zuge der fokussierten Betrachtung des Entwicklungsverlaufes des Kindes trat vor allem die Umschulung, welche in Kapitel 2.3 behandelt wurde, als Problemfeld bei linkshändigen Kindern in das Blickfeld.

Für die Betrachtung der Identitätsentwicklung des linkshändigen Kindes wurden nun Eriksons Entwicklungsphasen fokussiert dargestellt. Dabei wurden in dem sensiblen Alter rund um die Schuleingangsphase, die Stufen „Initiative versus Schuldgefühl“ und „Leistung versus Minderwertigkeitsgefühl“ genauer erläutert und hinsichtlich Erschwernisse bei Linkshändigkeit resp. Umschulungsprozessen beleuchtet. Als Problempunkte, die in dieser Arbeit ebenfalls zusammengeführt wurden, sind die Aspekte der Entwicklungsaufgaben des Schuleintritts, speziell für linkshändige Kinder, zu nennen.

Der Schriftspracherwerb wurde als wesentlicher Identitätsaspekt in der Entwicklung des Kindes hinsichtlich möglicher Erschwernisse betrachtet und bedurfte der Notwendigkeit der besonderen Beleuchtung in Hinblick auf die Situation linkshändiger Kinder.

Abschließend wurde der gegenwärtige Lehrplan näher beleuchtet und ergab auch für die pädagogische Praxis den Bedarf, diese besonderen Bedürfnisse und Herausforderungen für

den Identitätsbildungsprozess und Schwierigkeiten hinsichtlich der Entwicklungsaufgaben für das linkshändige Kind fokussiert darzustellen.

In dieser Weise ergibt auch das Forschungsfeld den Bedarf einer tiefer- und weitergehenden Befassung hinsichtlich der speziellen Entwicklungsbedürfnisse des linkshändigen Kindes.

Diese Zusammenschau leistete einen ersten Blick auf innerpsychische Aspekte des linkshändigen Kindes und zeigte, dass Linkshändigkeit hinsichtlich der Identitätsbildungsprozesse zu Erschwernissen und Herausforderungen in der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben führen kann.

Literaturverzeichnis

- Barth, Karlheinz (2006): Lernschwächen früh erkennen im Vorschul- und Grundschulalter. 5. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag, 2006.
- Benninghoff, Alfred/Goerttler, Kurt (1979): Lehrbuch der Anatomie des Menschen. Band 3: Nervensystem, Haut und Sinnesorgane. 11./12. überarbeitete Auflage. München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg, 1979.
- Bergk, Marion (1980): Leselernprozeß und Erstlesewerke. Analyse des Schriftspracherwerbs und seiner Behinderungen mit Kategorien der Aneignungstheorien. 1. Auflage. Bochum: Ferdinand Kamp Verlag, 1980.
- Bettelheim, Bruno (1981): Kinder brauchen Bücher. Lesen lernen durch Faszination. 2. Auflage. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, 1982.
- Böhm, Peter (2002): Studie zur Frage der Umstellung von Linkshändern. Dissertation: Wien, 2002.
- Breuer, Helmut/Weuffen, Maria (2004): Lernschwierigkeiten am Schulanfang. Lautsprachliche Lernvoraussetzungen und Schulerfolg. 7. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2006.
- Cizek, Ivo-Kurt: Wie Schicksale zum Aha-Erlebnis wurden. Ein ganz persönliches Vorwort. In: Sattler, Barbara (2004): Der umgeschulte Linkshänder oder Der Knoten im Gehirn. Donauwörth: Auer Verlag, 2004.
- Eder, Ferdinand (Hrsg.) (1995): Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule. Innsbruck: StudienVerlag, 1995.
- Erikson, Erik H. (1950): Kindheit und Gesellschaft. 14. Auflage. Freiburg i. Br.: Klett-Cotta, 2005.
- Erikson, Erik H. (1959): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1959.
- Erikson, Erik H. (1968): Jugend und Krise. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1988.
- Flammer, August (2003): Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung. 3., korrigierte Auflage. Bern: Verlag Hans Huber, 2005.

Ganser, Bernd (Projektleitung und Gesamtreaktion) – Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (2000): Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Diagnose – Förderung – Materialien. 1. Auflage. Donauwörth: Auer Verlag, 2000.

Gramm, Dieter (1977): Probleme der Linkshändigkeit. Ein Ratgeber für Lehrer, Eltern und Erzieher. Donauwörth: Verlag Ludwig Auer, 1977.

Hanke, Petra (2007): Anfangsunterricht. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2007.

Heuß, Gertraud E. (1993): Erstlesen und Ersts Schreiben. Eine Didaktik des Schriftspracherwerbs. 1. Auflage. Donauwörth: Verlag Ludwig Auer, 1993.

Klicpera, Christian/Klicpera-Gasteiger, Barbara (1995): Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. Entwicklung, Ursachen, Förderung. 2. Auflage. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union, 1998.

Knörzer, Wolfgang/Grass, Karl/Schumacher, Eva (2000): Den Anfang der Schulzeit pädagogisch gestalten. 6., überarbeitete und ergänzte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2007.

Kramer, Josefine (1970): Linkshändigkeit. Wesen, Ursachen, Erscheinungsformen. Mit Übungen für Linkshänder und gehemmte Kinder und Jugendliche. Bd. 19 der Arbeiten zur Psychologie, Pädagogik und Heilpädagogik. Solothurn: Antonius Verlag, 1970.

Krampe, Günter: Persönlichkeits- und Selbstkonzeptentwicklung aufgrund von Entwicklungsaufgaben und kritischer Lebensereignisse. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (2002): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 5., vollständig überarbeitete Auflage. S. 693-697. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag, 2002.

Luchsinger, Richard/Arnold, Gottfried E. (1970): Stimm- und Sprachheilkunde. Wien: Springer Verlag, 1970.

Marx, Peter (2007): Lese- und Rechtschreiberwerb. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, 2007.

Meyer, Rolf W. (2003): Linkshändig? Rat & Informationen. Tipps & Adressen. 7., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Baden-Baden: Humboldt Verlag, 2003.

- Montada, Leo: Kritische Lebensereignisse. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (2002): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 5., vollständig überarbeitete Auflage. S. 44-47. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag, 2002.
- Oerter, Rolf: Entwicklungsaufgaben. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (1995): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 3., völlig veränderte Auflage. S. 120-127. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1995.
- Oerter, Rolf: Schule als Umwelt. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (1995): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 3., völlig veränderte Auflage. S. 277-295. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1995.
- Oerter, Rolf/Dreher, Eva: Jugendalter. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (1995): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 3., völlig veränderte Auflage. S. 310-395. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1995.
- Oerter, Rolf/Dreher, Eva: Entwicklungsaufgaben im Jugendalter. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (2002): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 5., vollständig überarbeitete Auflage. S. 268-273. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag, 2002.
- Oerter, Rolf/Montada, Leo (1995): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 3., völlig veränderte Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1995.
- Oerter, Rolf/Montada, Leo (2002): Entwicklungspsychologie. 5., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlage, 2002.
- Olsson, Bo/Rett, Andreas (1989): Linkshändigkeit. 1. Auflage. Bern: Verlag Hans Huber, 1989.
- Rett, Andreas/Kohlmann, Thaddäus/Strauch, Günter (1973): Linkshänder. Analyse einer Minderheit. Wien, München: Jugend und Volk, 1973.
- Riecke-Niklewski, Rose/Niklewski, Günter (2004): Schulkind! 5-12 Jahre. Von der Einschulung bis zur Pubertät. Berlin: Stiftung Warentest, 2004.
- Sattler, Barbara (2000): Links und Rechts in der Wahrnehmung des Menschen. Zur Geschichte der Linkshändigkeit. 1. Auflage. Donauwörth: Auer Verlag, 2000.
- Sattler, Barbara (2003): Die Psyche des linkshändigen Kindes. 4. Auflage. Donauwörth: Auer Verlag, 2003.

- Sattler, Barbara (2004): Der umgeschulte Linkshänder oder Der Knoten im Gehirn. Donauwörth: Auer Verlag, 2004.
- Sattler, Barbara (2005): Das linkshändige Kind in der Grundschule. 12. mehrfach durchgesehene und ergänzte Auflage. Donauwörth: Auer Verlag, 2005.
- Schaub, Horst/Zenke, Karl G. (2000): Wörterbuch Pädagogik. 4. grundlegend überarbeitete und erweiterte Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2000.
- Schenk, Christa (2007): Lesen und Schreiben lernen und lehren. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2007.
- Schenk-Danzinger, Lotte (1963): Studien zur Entwicklungspsychologie und zur Praxis der Schul- und Geratungspsychologie. Wien, 1963.
- Schenk-Danzinger, Lotte (1974): Legasthenie und Linkshändigkeit. Materialien zur Pädagogik. Studentexte zur Lehrerbildung und Lehrerfortbildung. Wien, München: Jugend und Volk, 1974.
- Schenk-Danzinger, Lotte (1988): Entwicklung – Sozialisation – Erziehung. 1. Auflage. Stuttgart, Wien: Klett-Cotta, Österreichischer Bundesverlag, 1988.
- Schenk-Danzinger, Lotte (2002): Entwicklungspsychologie. Wien: öbv&hpt, 2004.
- Schründer-Lenzen, Agi (2007): Schriftspracherwerb und Unterricht. Bausteine professionellen Handlungswissens. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007.
- Sieler, Wolfgang (1977): Rechte Hand und linke Hand? 2., bearbeitete Auflage. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1977.
- Smits, Rik (2002): Geschichte, Geschick, Begabung. Linkshänder. Düsseldorf: Patmos Verlag, 2002.
- Swelam, Ahmed (1989): Linkshändigkeit. Interkulturelle Vergleich. Göttingen: Verlag für Psychologie. Dr. C. J. Hogrefe, 1989.
- Trautmann, Matthias (2004): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. Studien zur Bildungsgangforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004.

Weber, Sylvia (2005): Linkshändige Kinder richtig fördern. 2. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag, 2005.

Werner, Hendrik (2001): Im Namen des Verrats. Heiner Müllers Gedächtnis der Texte. Würzburg: Verlag: Königshausen & Neumann, 2001.

Wolf, Wilhelm (Hrsg.) (2004): Kommentar zum Lehrplan der Volksschule. 1. Auflage der Neubearbeitung. Wien: öbv & hpt Verlag, 2004.

Zimbardo, Philip G. (1995): Psychologie. 6., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin-Heidelberg-New York: Springer-Verlag, 1995.

Zuckrigl, Alfred (1968): Der Grundsatz der Förderung anlagemäßiger Lateralität in der Sprachheilschule. Die Sprachheilarbeit 1, 1968.

Zuckrigl, Alfred (1995): Linkshändige Kinder in Familie und Schule. 5., ergänzte Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag, 1995.

Internetadressen

Ertl, E., 2005: http://www.linkshaender.at/th_vorschule.htm, 16.8.2008.

Fischl, B., 1986: <http://www.linkshaender-beratung.de/deutsch/Knacks.htm>, 5.12.2007.

Lehrplan der Volksschule, Erster Teil, Allgemeines Bildungsziel, Stand: BGBl. II Nr. 3682005, November 2005. <http://www.bmukk.gr.at/medienpool/14043/vslpersterteil3682005frhp.pdf>, 17.9.2008.

Lehrplan der Volksschule, Siebenter Teil, Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff und didaktische Grundsätze der Pflichtgegenstände der Grundschule und der Volksschuloberstufe, Grundschule – Deutsch, Lesen, Schreiben, Stand: Juni 2003. <http://www.bmukk.gr.at/medienpool/14043/vslpersterteil3682005frhp.pdf>, 17.9.2008.

Lehrplan der Volksschule, Siebenter Teil, Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff und didaktische Grundsätze der Pflichtgegenstände der Grundschule und der Volksschuloberstufe, Grundschule – Technisches und Textiles Werken, Stand: BGBl. II Nr. 107/2007, Mai 2007, tritt mit 1. September 2007 in Kraft. http://www.bmukk.gr.at/medienpool/4000/VS7T_werken.pdf, 21.9.2008.

Platte, A., 2007: „Alle Kinder lernen lesen...?!“ Inklusive Didaktik und Schriftspracherwerb. http://www.inklusion-online.net/print.php?reporeid_print=33, 9.6.2008.

Rotberg von, S., 2001: Spielzeug für linkshändige Kinder. <http://www.linkshaenderberatung.de/deutsch/SpielzeugArt.htm>, 16.8.2008.

Sattler, B., 2000: Die Sache der Linkshänder zu Beginn des neuen Jahrtausends – ein Rückblick in die Geschichte der Linkshänder und ein Ausblick wie es vielleicht weitergeht. Vortrag auf der 2. Fachtagung und Austauschtreffen für Linkshänder-Initiativen, Beratungsstellen und Therapeuten in Bensberg. <http://www.lefthander-consulting.org/deutsch/vortrag.htm>, 14.8.2008.

Zach, U./Künsemüller, P.: Die Entwicklung von Kindern zwischen dem 6. und dem 10. Lebensjahr: Forschungsbefunde. http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Kindheitsforschung/s_280.html, 1.5.2008.

<http://www.biokurs.de/skripten/12/bs12-42.htm>, 26.12.2003.

<http://www.lefthander-consulting.org>, 22.8.2008.

<http://www.stadtschulrat.at/aktuell/detid103/off0>, 23.4.2008.

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Forschungsfrage nach speziellen Herausforderungen und Schwierigkeiten des linkshändigen Kindes hinsichtlich seiner

Entwicklungsprozesse unter besonderer Berücksichtigung der Umschulung als Problemfeld für Identitätsbildungsprozesse in der Schuleingangsphase.

Dabei wird in literarischer Auseinandersetzung mit der Thematik, die nach wie vor bestehende Problematik der Linkshändigkeit aktualisiert und jene damit im Zusammenhang stehenden entwicklungsfördernden oder -hemmenden Aspekte, die, einflussnehmend auf den Verlauf und die Entfaltung von Bildungsprozessen – in kognitiver wie auch seelischer Hinsicht – wirken, herausgearbeitet.

Die Umschulung der Händigkeit als behindernder Faktor wird fokussierend auf den erschwerten Aufbau einer gesunden Identität nach Eriksons Entwicklungsmodell dargestellt, sowie im Kontext zentraler Aspekte in Hinblick auf die Phase des Schuleintritts und des Anfangsunterrichts beleuchtet.

Die Arbeit führt die genannten Faktoren systematisch zusammen und zeigt die Problemfelder für das linkshändige Kind hinsichtlich seiner Entwicklungsprozesse auf.

Abstract

This thesis deals with questions concerning the special challenges and difficulties of left-handed children in their processes of development. Prime attention is paid to re-training of handedness as a typical problem area for children entering school concerning their identity formation.

By investigating a broad range of current literature, this subject matter is being analyzed and set into context. Thereby, the relation of left-handedness and connected aspects affecting the individuals' development – both negatively and positively – is worked out. Special focus is placed on how these aspects influence the evolution and the unfolding of cognitive and emotional education processes.

Re-training of handedness as a handicapping factor in general, and especially in the build-up of a sane identity, is displayed according to Erikson's model. Furthermore, its connections to central aspects of early stages of schooling are pointed out.

In the course of the thesis, these factors are systematically brought together in order to address the problem areas left-handed children are facing in terms of their development processes.

Lebenslauf

PERSÖNLICHE DATEN

Name: Nina Hochenegg
geboren: 2. Juli 1976
Staatsbürgerschaft: Österreich
Religion: röm.-kath.
Kinder: Benjamin, geb. am 3. 6. 2006

SCHULAUSBILDUNG

1982 – 1986 Volksschule Hietzinger Hauptstr., 1130-Wien
1986 – 1995 AHS Wenzgasse 7, 1130-Wien
12. 6. 1995 Reifeprüfung

STUDIUM

1995 – 1996 Studium der Psychologie, Universität Wien
1996 – 1999 Ausbildung zur Volksschullehrerin an der
Pädagogischen Akademie des Bundes, 1100 Wien
21. 06. 1999 Zeugnis über die Lehramtsprüfung für Volksschulen
seit Oktober 2001 Diplomstudium Pädagogik mit Fächerkombination
Sonder- und Heilpädagogik, Universität Wien

BERUFLICHE TÄTIGKEIT

2000 – 2005 Volksschullehrerin an der VS Akaziengasse, 1230-Wien
seit Jänner 2006 Karenz

Erklärung lt. §47 (3)

„Ich erkläre, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbst verfasst habe und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet habe.

Außerdem habe ich die Reinschrift einer Korrektur unterzogen und ein Belegexemplar verwahrt.“

Datum:

.....

Unterschrift der Studierenden