

Thomas Hoffmann

Wille und Entwicklung

Problemfelder – Konzepte – Pädagogisch-
psychologische Perspektiven

RESEARCH

Thomas Hoffmann

Wille und Entwicklung

Problemfelder – Konzepte – Pädagogisch-
psychologische Perspektiven



Springer VS

Wille und Entwicklung

Thomas Hoffmann

Wille und Entwicklung

Problemfelder – Konzepte –
Pädagogisch-psychologische
Perspektiven

Thomas Hoffmann
Reutlingen, Deutschland

Dissertation, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, 2011

ISBN 978-3-658-03040-7

ISBN 978-3-658-03041-4 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-658-03041-4

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2013

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist eine Marke von Springer DE. Springer DE ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.
www.springer-vs.de

Inhalt

Prolog im Wohnheim	7
1 Einleitung	13
1.1 Wollen und Können	14
1.2 Über das Problem geistiger Behinderung.....	21
1.3 Die Schule für Geistigbehinderte – eine »Dummenschule«?	25
1.4 Freiheit und Selbstbestimmung.....	28
1.5 Gegenstand, Fragestellung und Methode der Untersuchung	34
2 Eine kurze Geschichte des Willens	41
2.1 Vernunft und Begehren (Platon, Aristoteles)	45
2.2 Gesetz und Gehorsam (Paulus)	52
2.3 Die Wahlfreiheit des Willens (Augustinus).....	58
2.4 Wille und Verstand (Thomas von Aquin, Duns Scotus).....	74
2.5 Höhepunkt und Niedergang der Willensphilosophie in der Neuzeit	85
3 Willenspraktiken	117
3.1 Macht, Wissen, Subjektivität.....	119
3.2 Vorgeschichte und Anfänge der Idiotenfürsorge im 19. Jahrhundert	127
3.3 Physiologische Erziehung und Moralische Behandlung	146
3.4 Recht und Ethik.....	163
3.5 Experimentelle Psychologie und Pädagogik	200
3.6 Von der Hilfsschulpädagogik zur Geistigbehindertenpädagogik	229
4 Pädagogisch-psychologische Perspektiven	271
4.1 Kulturhistorische Theorie der Willensentwicklung.....	273
4.2 Allgemeine Tätigkeitstheorie	293
4.3 Zur Neuropsychologie des Willens.....	308
4.4 Wille und Spiel	330
4.5 Recht und Gerechtigkeit als Gegenstand gemeinsamen Lernens.....	355
5 Schluss	393
6 Bibliographie	401

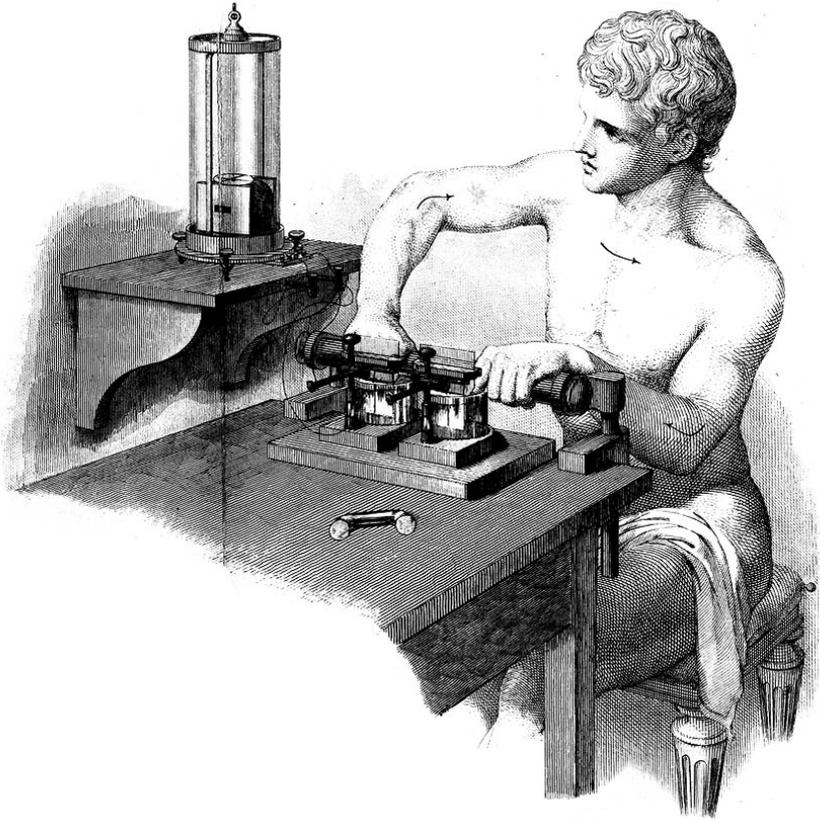


Abb. 1: Apparatur zur physiologischen Messung der Willensstärke (aus: Du Bois-Reymond 1849, Tafel V).

Prolog im Wohnheim

»Wenn wir uns erinnern,
dass wir alle verrückt sind,
verschwinden die Rätsel
und das Leben bleibt erklärt.«

Mark Twain (1898)

Im Sommer 2000 war ich einige Monate als Erzieher in einem Wohnheim für geistig behinderte Erwachsene beschäftigt. Das Haus lag am Rande einer etwas verschlafenen schleswig-holsteinischen Kleinstadt. Nachdem ich bereits zwei Wochen dort gearbeitet hatte, übernahm ich zum ersten Mal einen Nachtdienst. Mein Dienstbeginn war um 21 Uhr. Fünf der sechs Frauen und Männer hatten sich bereits kurz nach dem Abendbrot auf ihre Zimmer zurückgezogen. Die üblichen Arbeiten im Haushalt waren erledigt, so dass ich unschlüssig war, was ich mit meiner Zeit anfangen sollte. Nur Herr M. saß noch im Wohnzimmer und hörte Musik. Seine aktuelle Lieblings-Kassette war die Live-Aufnahme eines Don-Kosaken-Chors, dessen Konzert er vor einigen Wochen in Hamburg besucht hatte. Erst vor kurzem war in der Wohngruppe sein 39. Geburtstag gefeiert worden. Trotz seines Alters und einer beeindruckend kräftigen Statur wirkte er auf mich eher schüchtern und jungenhaft. Wie in den vergangenen Tagen auch, saß Herr M. mit hitzigem Gesicht auf dem abgewetzten Ledersofa neben der Stereoanlage und spielte immer wieder ein und dasselbe Lied ab. Mit schnellen Handbewegungen bediente er die Schaltknöpfe und spulte die Kassette, sobald die letzten Töne der singenden Kosaken verklungen waren, präzise an den Anfang des Liedes zurück. Die ganze Zeit über wippte er dabei rhythmisch mit dem Oberkörper und atmete heftig ein und aus.

Nachdem wir uns begrüßt hatten, fragte ich, ob ich mich dazu setzen dürfe.

»Nein«, antwortete er knapp, »das möchte ich nicht.«

»Gut, dann nicht«, sagte ich und zog mich in den Aufenthaltsraum zwischen Küche und Wohnzimmer zurück. Dort fing ich an, in einer herumliegenden Zeitung zu blättern.

Herr M. war mir inzwischen nachgekommen und stand nun in der Wohnzimmertür. »Und sprechen möchte ich mit dir auch nicht mehr«, stellte er fest.

»Gut«, sagte ich, »dann sprechen wir eben auch nicht mehr miteinander.«

»Sprichst du dann auch nicht mehr mit mir?«

»Nein, wenn du das nicht willst.«

»Will ich auch nicht. – Und warum sprichst du dann nicht mehr mit mir?« fragte er beinahe argwöhnisch.

»Weil du das nicht möchtest.«

»Ja, das möchte ich auch nicht. Und«, so fügte er hinzu, »ich mag dich auch nicht mehr.«

Da ich mich nicht erinnern konnte, dass wir irgendwelchen Streit miteinander gehabt hätten, kam mir die Situation allmählich seltsam vor.

»Hab ich dir irgendwas getan?« fragte ich deshalb.

Herr M. erwiderte nur stur: »Das sag' ich nicht.«

Ich zuckte mit den Schultern. »Na, dann können wir das wohl auch nicht klären.«

»Das möchte ich auch nicht klären. – Und ich möchte, dass du mich auch nicht magst.«

Da war offenbar nichts zu machen.

Nachdem unser Gespräch somit vorerst beendet war, begab ich mich in das Mitarbeiterbüro. In der Hoffnung, dort eine Erklärung für das rätselhafte Verhalten von Herrn M. zu finden, schlug ich das Dienstübergabebuch auf, in das neben alltäglichen Notizen über noch zu erledigende Einkäufe, anstehende Besuche und Ähnliches, alle außergewöhnlichen Begebenheiten eingetragen wurden. Doch auch hier konnte ich keine Erklärung für seinen Missmut entdecken.

Dafür stand Herr M. selbst auf einmal schweigend und mit finsterner Miene in der Bürotür. Mich an unsere Vereinbarung haltend, sprach ich ebenfalls kein Wort. Außer einem Schreibtisch, einigen Aktenschränken und einem kleinen Fernseher befand sich noch ein Bett für die Nachtbereitschaft in dem Büro, auf dem Herr M. nach einer kurzen Weile Platz nahm. Er begann nervös auf der Matratze auf und ab zu wippen – anfangs nur vorsichtig, doch dann immer gewaltsamer, so dass ich befürchten musste, das Bett werde seinem Gewicht bald nicht mehr standhalten und unter ihm zusammenbrechen.

Plötzlich beendete er das Schweigen: »Soll ich da mal die Fensterscheibe einhauen?«

Nun wurde mir doch ein wenig mulmig zumute, denn ich wusste, dass man Herrn M. wegen genau eines solchen, scheinbar unmotivierten Ausbruchs von Gewalt, bei dem tatsächlich die Fensterscheibe des Büros zu Bruch gegangen war, erst im vorletzten Monat für einige Wochen in die geschlossene Abteilung eines nahe gelegenen psychiatrischen Krankenhauses eingewiesen hatte, wo er auf ein bestimmtes Medikament »eingestellt« worden war, das er seitdem dreimal am Tag einnehmen sollte. Betont gleichgültig und ruhig überspielte ich meine Furcht vor einer weiteren Eskalation und erwiderte: »Nein, das muss nicht unbedingt sein.«

»Doch, das möchte ich aber«, bestand Herr M. auf seinem Vorhaben.

»Das kannst du auch lassen«, wiederholte ich.

»Doch, ich möchte einen Stein von draußen nehmen und die Fensterscheibe einhauen.« Und mit erwartungsvollem Gesichtsausdruck: »Was machst du dann?«

Ich hatte natürlich keine Ahnung, was ich dann machen sollte. »Weiß ich nicht«, antwortete ich wahrheitsgemäß, »das müsste ich mir überlegen. Dann kann ich hier heute Nacht nicht schlafen, weil es ohne Fensterscheibe vermutlich zu kalt ist.«

Irgendwie erwartete Herr M. eine andere Antwort: »Fliege ich dann hier raus?«

»Ich weiß nicht«, sagte ich, weiterhin unbestimmt bleibend, »möchtest du das denn?«

»Ja, das möchte ich.«

»Dann sprich das doch bei eurer nächsten Bewohnersitzung an, dass du ausziehen möchtest. Da brauchst du doch hier keine Fenster einzuschlagen.«

»Das hab ich schon mal gesagt«, protestierte Herr M. jetzt.

»Und? Was ist passiert?«

»Nichts.«

»Ich würde es einfach nochmal versuchen«, schlug ich mit wenig Überzeugungskraft vor.

»Und zum Abschied hau ich nochmal das Bürofenster ein!« rief Herr M. fröhlich. »Und ich hau dir eins hinter die Ohren. – Soll ich das?«

Da er weiterhin auf dem Bett saß und keinen Versuch unternahm, seinen Worten auch Taten folgen zu lassen, blieb ich ebenfalls ruhig: »Nein, darauf kann ich verzichten!«

»Doch, das möchte ich aber. Ich möchte dir noch einmal zum Abschied eins hinter die Ohren hauen... Zeigst du mich dann an?« Wieder schien er von mir zu erwarten, dass ich irgendeine Drohung aussprach.

»Nein, ich glaube nicht.«

»Und die Fensterscheibe... muss ich die bezahlen?«

»Du hast ja gar nicht genug Geld...«

»Ich möchte die aber bezahlen. – Komme ich ins Gefängnis, wenn ich dir eins hinter die Ohren haue?«

»Nein, vermutlich nicht.«

»Dann kann ich das ja auch machen.«

»Du kannst das auch lassen...«

Dieses Gespräch setzten wir noch eine Weile so fort. Irgendwie kamen wir damit jedoch nicht weiter. Ständig drehte sich die Unterhaltung im Kreis. Das Ziel von Herrn M. bestand offenbar weder in einer Verständigung mit mir, noch in den angedrohten Gewalttaten, die er längst schon hätte umsetzen können, wenn dies

wirklich seine Absicht gewesen wäre. Wie ließ sich die verdrehte Situation nur auflösen?

Noch immer lag das aufgeschlagene Dienstübergabebuch vor mir auf dem Schreibtisch. Ich rief mir den Zusammenhang von Schizophrenie, Metakommunikation und Schriftsprache in Erinnerung: *Schrift als Kommunikation mit einem Abwesenden... Schizophrenie als Kunst, nicht zu kommunizieren...* – vielleicht ließ sich unser mir unverständlicher Konflikt, der doch gewisse schizophrene Züge aufwies, über das Medium der Schrift lösen? Zudem hatte Herr M. mich in den letzten Tagen mehrfach aufgefordert, ihm einzelne Worte oder auch ganze Sätze nachzusprechen, die ich dann mit einer bestimmten Betonung, die er immer wieder korrigierte, an die zwanzig Mal wiederholen sollte, bis er das Ergebnis akzeptierte. Wenn ich seine Äußerungen aufschreiben würde, so war meine Idee, könnte ich sie ihm in derselben Weise wiederholt vorlesen und damit möglicherweise einen gewissen Sättigungseffekt in unserer verdrehten Kommunikation erreichen.

Ich machte Herrn M. den Vorschlag, seinen Auszugswunsch im Dienstübergabebuch festzuhalten. Dann wüssten auch die anderen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Bescheid und falls sie ihn wieder ignorierten, könnte er sich auf den Text im Buch berufen.

Herr M. ließ sich darauf ein. Zunächst fragte ich ihn, ob er selber schreiben wollte. Dies lehnte er jedoch ab. Also diktierte er mir und ich notierte: »Herr M. sagt, dass er gern ausziehen und nach Cuxhaven¹ möchte. Herr M. sagt, dass er zum Abschied noch einmal das Bürofenster einhauen möchte. Er sagt, er trinkt zu viel. Herr M. sagt, dass er mir gern eins hinter die Ohren hauen möchte.«

Immer wieder las ich ihm diese Sätze vor. Herr M. fragte mich, ob dies auch wirklich in dem Buch stünde und warum ich es aufgeschrieben hätte. Nach und nach wurde dadurch der Text selbst zum Gegenstand unseres Gesprächs, während sein Inhalt allmählich an Bedeutung verlor – zumindest was die darin enthaltenen Drohungen betraf. Der Auszugswunsch und die gegenwärtige Wohnsituation blieben weiterhin das zentrale Thema. So unterhielten wir uns nun darüber, wie es wohl wäre, wenn Herr M. nach Cuxhaven ziehen würde, wer ihn dort besuchen käme und ob er selbst hin und wieder zu Besuch in seine alte Wohngruppe kommen dürfe. Irgendwann rief dann eine andere Bewohnerin nach meiner Hilfe beim Zubettgehen. Wir verließen das Büro und Herr M. begab sich zurück ins Wohnzimmer.

Etwa eine halbe Stunde später, ich saß inzwischen wieder am Bürotisch, hatte aber die Tür hinter mir geschlossen, kam Herr M. erneut und klopfte. Er sagte, er

1 Wie ich im weiteren Gesprächsverlauf erfuhr, war eine frühere Mitbewohnerin und Freundin von Herrn M. vor einem Jahr nach Cuxhaven gezogen.

wolle hineinkommen. Ich antwortete, ich würde gerade lesen und hätte keine Lust, mich mit ihm zu unterhalten.

»Du kannst doch auch bei mir im Wohnzimmer lesen!«

Diese Einladung nahm ich gern an. Herr M. war wieder so freundlich und charmant wie an den Tagen zuvor. Stolz zeigte er mir alte Schwarz-Weiß-Fotos, auf denen er als kleines Kind mit seinen Eltern zu sehen war. Nachdem wir eine Weile gebühlich bewundert hatten, was für ein schönes Kind er doch gewesen sei, bat er mich plötzlich, die Sätze im Übergabebuch zu streichen. Stattdessen diktierte er mir nun den folgenden Text: »Herr M. sagt, er möchte hier wohnen bleiben. Er sagt, er hat seinen Geburtstag schön gefeiert und eine Kassette von den Don-Kosaken geschenkt bekommen.«

Diese Sätze sollte ich ihm nicht noch einmal vorlesen.

1 Einleitung

»Der Wille und der Verstand sind eins und dasselbe.«

Baruch de Spinoza (1677)

Gegenstand der vorliegenden Arbeit sind Willenskonzepte in der Geistigbehindertenpädagogik und deren Bezugswissenschaften. Diese werden sowohl in ihren theoretischen Begründungen, als auch im Kontext unterschiedlicher Willenspraktiken analysiert. Die Untersuchung geht von der These aus, dass für das pädagogische Verständnis der Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten von Menschen mit geistiger Behinderung die dynamischen Wechselbeziehungen von Denken und Wollen eine zentrale Rolle spielen. Das Problem der Willensentwicklung rückt damit ins Zentrum der theoretischen Auseinandersetzung um die strittige Frage, welche Ursachen und Bedingungen dem Phänomen geistiger Behinderung zugrunde liegen und wie Bildung und Erziehung darauf angemessen und sinnvoll antworten können. Das Ziel der Untersuchung besteht darin, einen historischen und systematischen Überblick der unterschiedlichen Willenskonzepte in der Geistigbehindertenpädagogik und deren Bezugswissenschaften zu geben, um entsprechende pädagogisch-psychologische Perspektiven zu gewinnen.

Vor dem Hintergrund des aktuellen Diskurses der Sonderpädagogik und eigener praktischer Erfahrungen möchte ich in diesem Einleitungskapitel zunächst einige wesentliche Bestimmungsmomente der Willensproblematik und ihres Verhältnisses zum Phänomen geistiger Behinderung herausstellen. Dabei gehe ich in fünf Schritten vor: In *Abschnitt 1.1* zeige ich an drei Beispielen auf, inwiefern die Gleichsetzung geistiger Behinderung mit einer kognitiven oder intellektuellen Beeinträchtigung zu kurz greift und warum die Entwicklung des Denkens und Wollens nicht losgelöst voneinander begriffen werden können. *Abschnitt 1.2* macht deutlich, dass der Begriff der »geistigen Behinderung« zwar eine nicht zu leugnende soziale Realität beschreibt, als pädagogisch-psychologische Kategorie jedoch wenig hilfreich ist. In *Abschnitt 1.3* konkretisiere ich diese These durch Erfahrungen aus dem Bereich der Schule für Geistigbehinderte und beschreibe die zum Teil verheerenden Konsequenzen, die aus dem Umstand folgen, dass der Bildungsbegriff und die Unterrichtskonzepte dieses Schultyps sich vornehmlich an der geringen kognitiven Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler orientieren, wobei motivationale und emotionale Aspekte oft vernachlässigt werden. Über diese methodologischen und

pädagogisch-psychologischen Fragen hinaus, wird in *Abschnitt 1.4* anhand des sonderpädagogischen Selbstbestimmungs-Diskurses die Aktualität der Willensproblematik für die Geistigbehindertenpädagogik aus ethischer, rechtlicher und politischer Perspektive betrachtet. In *Abschnitt 1.5* gebe ich schließlich einen Überblick zu Gegenstand, Fragestellung und Methodik der weiteren Untersuchung und skizziere kurz den Aufbau der Arbeit.

1.1 Wollen und Können

Lange Zeit ist das Problem geistiger Behinderung in Psychologie und Pädagogik auf eine Unterentwicklung oder Entwicklungsverzögerung des Denkens beziehungsweise der Intelligenz reduziert worden. Besonderheiten der affektiven Entwicklung: der Entwicklung des Willens, der Motive, Emotionen und Bedürfnisse, hat man dabei als eher sekundäre Erscheinungen angesehen, deren Ursachen entweder aus der primären kognitiven Beeinträchtigung abgeleitet wurden oder als relativ unabhängig davon galten. Dieser Intellektualismus beherrscht das sonderpädagogische Denken und Handeln zum Teil heute noch. Doch sind es tatsächlich immer intellektuelle Mängel, die bei Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen mit der Diagnose einer geistigen Behinderung zu Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten führen?

Von Außen lässt sich in der Regel schwer beurteilen, ob ein Schüler im Unterricht an einer Aufgabenstellung scheitert, weil er nicht *kann* oder weil er nicht *will*. Ich möchte dieses Problem anhand von drei Unterrichtssituationen aus meiner pädagogischen Praxis illustrieren:

Im Rahmen einer von mir mitgestalteten Projektwoche lernte ich an einer Hamburger Schule für Geistigbehinderte die 16-jährige Nina kennen. Ich hatte ihr und ihrem Mitschüler Vasili die Aufgabe gestellt, eine Zeitungsseite am Computer zu gestalten. Gleich in der ersten Stunde weigerte sich Nina, auch nur einen Buchstaben zu schreiben. Ihre Begründung lautete: »Wir sind in der *Babyklasse* von Frau B. und können nicht richtig lesen und schreiben.« Vasili und ich gingen schließlich ohne sie in den Computerraum und Nina blieb mit einigen anderen Schülern bei der Erzieherin im Klassenraum zurück. Später konnte ich während einer Unterrichtspause mit Erstaunen beobachten, wie Nina blitzschnell eine SMS-Nachricht in die Tasten ihres Mobiltelefons tippte. Ich stand nur wenige Meter von ihr entfernt, nahm diesen Vorgang aber kommentarlos zur Kenntnis. In der nächsten Stunde war Nina zumindest bereit, uns in den Computerraum zu begleiten. Allerdings sperrte sie sich weiterhin dagegen, selber etwas zu schreiben. Stattdessen zog sie es vor, Vasili bei seiner Arbeit über die Schulter zu blicken. Nachdem sie schon eine ganze Weile als stille Beobachterin im Hintergrund gesessen hatte, fing sie an,

Vasili auf seine Tippfehler hinzuweisen. Suchte er längere Zeit auf der Tastatur nach einem Buchstaben, zeigte sie ihm, welche Taste er zu drücken hatte. Nach und nach ging sie dazu über, die Rolle der Lehrerin zu übernehmen. Dabei stellte sich heraus (was nach der Beobachtung in der Pause bereits zu vermuten war), dass Nina auf relativ hohem Niveau lesen und schreiben konnte. In der Rolle der geistig behinderten Schülerin einer »Babyklasse« war es ihr offenbar unmöglich gewesen, diese Leistungen zu zeigen. Nina fehlte dazu also nicht die nötige Intelligenz, sondern vor allem ein adäquates Motiv. Dieses hatte sie schließlich in ihrer Rolle als Lehrerin gefunden.

Eine ähnliche Erfahrung machte ich auch als Kursleiter einer Einrichtung der Erwachsenenbildung für geistig behinderte Männer und Frauen: Eine Kursteilnehmerin, die 50-jährige Frau K., hatte den Wunsch geäußert, einem ehemaligen Mitbewohner ihrer Wohngruppe einen Brief zu schreiben, um ihn zu ihrer Geburtstagsfeier einzuladen. Sie diktierte mir dazu vier Sätze, die ich in Druckbuchstaben auf einem Zettel notierte, den sie am Computer abschreiben wollte. Frau K. kannte das gesamte Alphabet, war aber ansonsten eher unsicher im Schreiben. Sie schien sich vor allem für die Form der Buchstaben zu interessieren, während die Lautbedeutung ihr relativ gleichgültig blieb. So konnte sie mit großer Ausdauer sinnlos erscheinende Buchstabenfolgen am Computer schreiben. Verirrte sich dabei aber ein fremdes Zeichen auf ihren Bildschirm, wie »\$« oder »%«, rief Frau K. sofort: »Falsch!« und korrigierte ihren Fehler. Dasselbe geschah auch beim Abtippen des selbst formulierten Briefs. Sie »spielte« gewissermaßen Abtippen. Obwohl ich sie mehrmals darauf hinwies, dass ihr Brief auf dem Computermonitor nicht mit der Vorlage übereinstimmte, tippte sie weiter munter drauf los und produzierte dabei Sätze wie: »LAKMS DROWMX CRWOPIJ QZM DWE RLLJKER...« Als sie ihre Arbeit beendet hatte, forderte sie mich stolz auf, ihr den frisch ausgedruckten Brief vorzulesen. Ich kam ihrer Bitte nach und las buchstabengetreu: »LAKMS DROWMX CRWOPIJ QZM DWE RLLJKER...« In diesem Moment schien Frau K. zu begreifen, dass nicht bloß die Form, sondern auch die Abfolge der Buchstaben eine bestimmte Bedeutung hat. Nachdem ich zu Ende gelesen hatte, sagte sie etwas enttäuscht: »Oh...!« Dann setzte sie sich erneut an den Computer und schrieb jetzt jedes Wort genau so von der Vorlage ab, wie es dort notiert war. Dabei schrieb sie keineswegs langsamer als vorher: Frau K. wusste recht sicher, wo welcher Buchstabe auf der Tastatur zu finden war. Schließlich hatte sie sich mit der Form der Buchstaben und deren Wiedererkennen schon eine ganze Weile beschäftigt. Auch in diesem Fall fehlte es nicht an einer bestimmten kognitiven Fähigkeit, sondern eher an einem geeigneten Anlass, sich für den Inhalt der Texte zu interessieren und diese als Medium der Kommunikation mit Anderen zu begreifen.

Als drittes Beispiel erinnere ich mich an eine Unterrichtssituation, in der Herr Dr. N., ein Sonderschullehrer, in dessen Klasse ich als Hochschuldozent ein Schul-