

Bildungsverläufe
von sprachbehinderten Schülerinnen und Schülern -
Exemplarisch dargestellt an der ehemaligen Schülerschaft
der "Sprachheilschule Halle"

Dissertation
zur Erlangung des
Doktorgrades der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt
der Philosophischen Fakultät III
Erziehungswissenschaften
der Martin-Luther-Universität
Halle-Wittenberg,

von Frau Antje Simone Thielebein
geb. am 11.07.1964 in Berlin.

Datum der Verteidigung: 15.07.2015

Erstgutachterin: Prof. Dr. Christa Schlenker-Schulte

Zweitgutachter: Prof. Dr. Christian Glück

Inhaltsverzeichnis

1	<u>EINLEITUNG</u>	4
1.1	Aufbau der Arbeit.....	5
1.2	Problembeschreibung.....	12
1.3	Hypothese	16
2	<u>FORSCHUNGSDESIGN</u>	19
2.1	Zielstellungen und Fragestellungen.....	19
2.2	Forschungsmethode.....	20
2.3	Stichprobe und Rücklaufquote	23
2.4	Untersuchungsinstrumente.....	25
2.5	Kriterienkatalog der Soziodemografischen Merkmale zur Beschreibung des individuellen Profils der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992 – tabellarische Zusammenfassung.....	28
3	<u>DIE SPRACHE UND IHRE BEDEUTSAMKEIT</u>	33
3.1	Kindlicher Spracherwerb – Skizze	33
3.2	Sprache als Kommunikationsmittel.....	37
3.3	Einfluss der Sprachentwicklung auf den Schulerfolg.....	41
3.4	Besondere Lernvoraussetzungen der Schüler mit Sprachbehinderung - Konsequenzen für den Unterricht.....	44
4	<u>BILDUNG IM LEBENSVERLAUF</u>	49
4.1	Bildungserfolg und soziale Position in der Gesellschaft	49
4.2	Bildungserfolg und Familienstruktur	52
4.3	Bildungssysteme im Vergleich.....	55
4.3.1	Bildungssystem der Deutschen Demokratischen Republik ..	56
4.3.2	Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland	62
4.3.3	Bildungssystem der Schweiz.....	71
4.4	Bildungssysteme im Vergleich – tabellarische Zusammenfassung .	79
5	<u>FÖRDERSCHULE FÜR SPRACHENTWICKLUNG</u>	87
5.1	Sprachheilschulen – ein administratives System im Wandel.....	87
5.2	Älteste Sprachheilschule Deutschlands – "Sprachheilschule Halle" 91	
5.3	Bildungs- und Erziehungsauftrag der Sprachheilschule	100
5.4	Prinzipien der Unterrichtsgestaltung für Schüler mit Sprachbehinderung	103

<u>6</u>	<u>DARSTELLUNG DER DATEN UND ERGEBNISSE</u>	111
6.1	Individuelles Profil der Schüler	112
6.1.1	Geschlecht	112
6.1.2	Beruf und Erwerbsstatus der Mutter.....	112
6.1.3	Beruf und Erwerbsstatus des Vaters	113
6.1.4	Familienstand der Eltern	114
6.1.5	Geschwister	116
6.1.6	Platz in der Geschwisterreihe.....	117
6.1.7	Sprachbeginn	118
6.2	Bildungsverlauf im schulischen Kontext	119
6.2.1	Anfangsdiagnose	119
6.2.2	Rückstellungen.....	126
6.2.3	Eingangsklasse	127
6.2.4	Verweildauer	128
6.2.5	Wiederholung	129
6.2.6	Ausschulungsbewertung	129
6.2.7	Ausschulungsdiagnose	130
6.2.8	Rückschulungsort.....	131
6.2.9	Schulabschluss	132
6.3	Bildungsverlauf im außerschulischen Kontext	134
6.3.1	Berufsabschluss.....	134
6.3.2	Erwerbsstatus	134
6.4	Ergebnisse der Soziodemografischen Merkmale zur Beschreibung des individuellen Profils der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992 – Übersicht	136
<u>7</u>	<u>DISKUSSION</u>	146
7.1	Vergleichende Auswertung der Studie der "Sprachheilschule Halle" (DDR, BRD) mit der Studie der Schweizer Hochschule für Logopädie Rohrschbach (Schweiz) und der Universität Leipzig (BRD)	146
7.1.1	Individuelles Profil der Schüler	147
7.1.2	Bildungsverlauf im schulischen Kontext	166
7.2	Der ehemalige sprachbehinderte Schüler der "Sprachheilschule Halle" (1977-1992) mit seinen soziodemografischen Merkmalen im Bildungsverlauf	186
7.3	Vergleich ausgewählter Kategorien der soziodemografischen Merkmale zur Beschreibung des individuellen Profils der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle", 1977-1992 (DDR, BRD) und der "Sprachheilschule St. Gallen" (Schweiz), 1993-2000 – Übersicht	189
<u>8</u>	<u>ZUSAMMENFASSUNG</u>	192
<u>9</u>	<u>AUSBLICK</u>	200
<u>10</u>	<u>LITERATURVERZEICHNIS</u>	203
<u>I</u>	<u>ABBILDUNGSVERZEICHNIS</u>	226

<u>II TABELLENVERZEICHNIS.....</u>	<u>230</u>
<u>III ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS</u>	<u>235</u>
<u>ANHANG.....</u>	<u>237</u>

1 Einleitung

„Das deutsche Bildungssystem steht vor der großen Herausforderung, die Bildungsqualität neu zu konzeptionalisieren und die Bildungsorganisation zu reformieren, sodass unsere Kinder auf eine Welt vorbereitet werden, die kulturell divers, sozial komplex geworden ist, eine Welt, die durch einen Wandel, durch Verluste, Brüche und Diskontinuität gekennzeichnet ist“ (FTHENAKIS, 2008, 7).

Zentrales Anliegen in bildungspolitischen Diskussionen ist die Verbesserung der Bildung und Erziehung eines jeden Kindes in unserer Gesellschaft. Einen besonderen Stellenwert nimmt dabei die Sprachentwicklung von Kindern ein. Für die Entwicklung eines Menschen hat die Sprache mit ihren wechselseitigen Beziehungen zu den übrigen Persönlichkeitsmerkmalen eine herausragende Bedeutung.

Einem individuellen Lebenskonzept folgen zu können, seinen individuellen Bedürfnissen und Möglichkeiten entsprechend ein gesundes, selbstbestimmtes und erfülltes Leben zu führen und die eigene Identität zu finden, wünscht sich wohl jeder Mensch in einer modernen Gesellschaft.

Von besonderer Bedeutung für den Lebens- und Erwerbsverlauf ist dabei die Qualifikation. Ein hoher Bildungsstandard verbessert die Chancen auf dem Arbeitsmarkt, emanzipiert und lässt den Menschen zu einer selbstverantwortlichen und eigenständigen Persönlichkeit reifen und autonom agieren. Sozialer Wandel und Bildungsexpansion führten seit den 60er Jahren zu einer Erhöhung des Bildungsniveaus (LIST et al., 2004, 13).

Kluge Bildungspolitik stärkt die Interdependenzen zwischen Wirtschaft, Gesellschaft und Politik und ist in der Lage den sozialen Wandel positiv zu beeinflussen.

Der soziale Wandel verändert zunehmend mehr die soziokulturelle Kontingenz der Strukturen des Lebenslaufs. Makroebene¹, Mesoebene² und Mikroebene³ der Gesellschaft verändern sich stetig. So verzögert sich seit den 60er Jahren der Eintritt in den Erwachsenenstatus immer mehr. Die Bildungs- und Ausbildungsdauer verlängert sich zunehmend. Die traditionellen Zeitpläne der Lebensverläufe verschieben sich zugunsten einer ausgedehnten Phase des Jugendalters und der Postadoleszenz (SCHMIDT-DENTER, 2005, 161 ff).

Ambivalente Lebensmuster treten durch nicht erfüllte Erwartungen immer deutlicher zutage. Biografien werden individueller. Erwerbstätigkeit und Familiengründung beginnen später, die sozioökonomische Selbstständigkeit tritt später im Lebensverlauf ein.

Eine starke Veränderung hat die Ausbildungszeit erfahren. Bildungs- und Ausbildungsphasen stellen sich als verlängerte psychosoziale Moratorien und gleichzeitige Diskrepanz dar. Dem Jugendlichen kann häufig seinem Ausbildungswunsch nicht entsprochen werden, weil das Niveau des Schulabschlusses und der Qualifikationswunsch nicht ambivalent sind. Durch die Entwicklung unserer Wirtschaft wird in Zukunft vor allem die höchste Qualifikation nachgefragt werden (REINBERG et al., 2002, 593 ff).

1.1 Aufbau der Arbeit

Bevor die Bildungsverläufe ehemaliger sprachbehinderter Schüler⁴ rekonstruiert und analysiert werden, ist den Untersuchungen eine

¹ Sozialstruktur und Kultur

² Institutionen

³ Individuum

⁴ Bei einem sprachbehinderten Schüler ist eine Sprachstörung als manifest einzuschätzen. Die Sprachstörung beeinträchtigt die gesamte Entwicklung des Kindes und „daraus resultierend seine gesamte Sozialisation“ (KOTTMANN, 2006, 150). Das SGB XII beispielsweise definiert den Eingliederungsbeanspruchenden, wenn er erhebliche Beeinträchtigungen in der Sprache aufweist, die länger als 6 Monate anhalten (BUNDESMINISTERIUM DER JUSTIZ UND FÜR VERBRAUCHERSCHUTZ, 2003). BRAUN (1999, 217) dazu: „Eine Sprachbehinderung umfaßt die Sprachstörung und die damit zusammenhängende belastete personale und soziale Gesamtsituation. Sie beeinträchtigt die soziale Gesamtsituation. Sie beeinträchtigt die Persönlichkeits- und Sozialentwicklung sowie die Ausformung und Ausnutzung individueller Lern- und

umfassende Literaturstudie mit Begriffs- und Definitionsklärung zu Grunde zu legen.

Mit der Problembeschreibung und Hypothesenbildung wird durch die Einleitung die vorliegende Arbeit eröffnet (Kap.1). Mit dem Kapitel 1.1 wird die Arbeit in ihrem Aufbau beschrieben. Die Problematik der zunehmenden „Dequalifizierung und Entprofessionalisierung“ (AHRBECK et al., 2014, 8) in den Schulen und die damit einhergehende Gefahr der fehlenden Sprachförderung und Sprachtherapie für sprachbehinderte Schüler wird als Problem skizziert (Kap. 1.2).

Auch Sachsen-Anhalt ist derzeit bestrebt eine inklusive Schulbildung zu ermöglichen. Doch steht das Bundesland wie alle anderen Bundesländer vor dem Problem der fehlenden entsprechenden Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche inklusive Bildung.

Die Sprachheilschule bietet als Durchgangsschule seit über 100 Jahren Schülern mit Sprachbehinderung eine fundamentale sprachliche Förderung, um einen Schulerfolg zu sichern. Es stellt sich die Frage, ob die Sprachheilschule als temporär begrenzter Förderort in der Realität belegt, was in der Hypothese dieser Arbeit angenommen wird (Kap. 1.2).

Dem theoretischen Teil ist das Kapitel über die Darstellung des Forschungsdesigns vorangestellt (Kap. 2). Um im Besonderen den Lebensweg und die lebensbegleitenden Umstände ehemaliger Schüler einer Sprachheilschule nachzeichnen zu können, sind Werkzeuge zur Eruierung und Berechnung der Daten festgelegt worden. Entsprechend eines erstellten Fragenkataloges wurden die zu erfassenden Daten aus den Schülerakten extrahiert und 577 Schüler der Geburtskohorten zwischen den Jahren 1977 bis 1992 der „Sprachheilschule Halle“ ausgewertet.

Ein zweistufiges Untersuchungsdesign ermöglicht den Bildungsverlauf der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" zu beschreiben und nachzuvollziehen.

Die *erste Stufe*, die Dokumentenanalyse (archivierte Schülerakten) lässt die Auswertung des individuellen Profils des Schülers (Geschlecht, sozioökonomischer Status der Eltern, Beruf und Erwerbsstatus der Mutter, Beruf und Erwerbsstatus des Vaters, Familienstand der Eltern, Geschwister, Platz in der Geschwisterreihe, Sprachbeginn) und die Schulbiografie (Anfangsdiagnostik, Rückstellungen, Eintrittsjahr, Verweildauer, Wiederholung, Ausschulungsdiagnostik, Austrittsjahr, Rückschulungsort) zu.

Zunächst wurde in einer Vorstudie geprüft, ob die Schülerakten hinsichtlich der benötigten Daten vergleichbar sind. Dazu wurde aus jedem Jahrgang der ausgewählten Geburtskohorten eine Akte entnommen und dokumentiert. Ebenfalls wurde in der Vorstudie überprüft, ob die Erfassung der Schüler, die in Zeiten des ehemaligen DDR-Staates geboren wurden, sich mit den Schülern aus den Geburtskohorten in der Bundesrepublik Deutschland vergleichen lassen.

Immerhin ist der Mauerfall als Weltereignis zu werten und brachte für die Menschen in Ost und West tiefgreifende Veränderungen (KOHL, 2005). Aus zwei ideologisch und wirtschaftlich unterschiedlichen Staaten wurde ein deutscher Staat. Besonders für die Menschen in den neuen Bundesländern änderten sich mit der neuen Gesellschaftsordnung die Lebensumstände gravierend. FRIJTERS et al. (2004) eruierten die Lebenszufriedenheit der Menschen in den neuen und alten Bundesländern und stellten einen Zusammenhang zu den veränderten Lebensumständen her.

Auch das Bildungssystem ist tiefgreifend verändert worden. Bisher gültige Gesetze und Verordnungen wurden ganz oder teilweise aufgehoben. Das Bildungssystem der ehemaligen DDR wurde Schritt für Schritt an das Bildungswesen der BRD angeglichen. In diesem Prozess integrierte sich ein politisches und fachliches Überprüfungs moratorium des Lehrpersonals (KRÜGER et al., 1994).

Die einst unterschiedlichen Bildungssysteme (DDR und BRD) und ihr Zusammenschluss führen möglicherweise zu stark divergierenden Ergebnissen bei den Untersuchungen. Gerade der Zeitraum zwischen 1991-1993 wurde zur Ausgestaltung der neuen Bildungs- und Erziehungsziele genutzt. Es sollte eine „Angleichung der Schulsysteme an die Länder der Bundesrepublik“ realisiert werden (KÖHLER, 2002, 24). Der sich unterscheidende bildungspolitische Rahmen vor und nach 1990 führte möglicherweise zu unterschiedlichen Ergebnissen in Bezug auf das individuelle und soziodemografische Profil der sprachbehinderten Schüler. Aus diesem Grund wird zum individuellen Profil der Schüler hypothetisch Stellung genommen (Kap. 1.2).

In *Stufe 2* folgte nach der Aktenanalyse die Datenerfassung über Fragebögen. Hierzu wurde ein Fragebogen mit geschlossenen Fragen erstellt und an eine einfache Zufallsstichprobe verschickt. Auf der Grundlage des Fragebogens wurden Daten hinsichtlich des Schulabschlusses, Berufsabschlusses und des Erwerbsstatus extrahiert und ausgewertet. Aus der Summe der soziodemografischen Merkmale wurde ein für die Untersuchung eingeschränkter Merkmalskatalog erstellt, der das individuelle Profil des Schülers in den Fokus rückt. Grundlage waren die aus den Schülerakten gewonnenen Mikro- bzw. Einzeldaten⁵, die zur Beschreibung der Familie, in der das Kind aufgewachsen ist, dienen sollen.

Ziel war es, aus den Mikrodaten Makrodaten zu generieren. Durch Aggregation (Verdichtung) der Mikrodaten sollte beschrieben werden: die Stichprobe in ihrer Allgemeinheit, Gemeinsamkeiten und/oder Unterschiede des individuellen Profils der ehemaligen Schülerschaft der „Sprachheilschule Halle“ und der sozioökonomische Status der Eltern (Kap. 2).

Es folgt der theoretische Teil, der dem praktischen Teil der Untersuchungsergebnisse als Grundlage dienen soll. Die Ergebnisse werden später mit der theoretischen Grundlagenbildung in Beziehung gesetzt.

⁵ Mikro- bzw. Einzeldaten beziehen sich in statistischen Erhebungen auf die Individuen.

Bei der Schülerklientel einer Sprachheilschule ist das Persönlichkeitsmerkmal 'Sprache' beeinträchtigt. Sie weisen eine Sprachstörung⁶ auf. Möglicherweise verlief der Spracherwerb dieser Kinder aus verschiedenen Gründen ungünstig, und möglicherweise schmälert die daraus resultierende beeinträchtigte Sprachentwicklung den Bildungserfolg. In Kapitel 3.1. und 3.2. wird deshalb die Sprachentwicklung im Überblick mit prägnanten Eckdaten skizziert. Ganz besonders interessiert der Beginn des aktiven Sprachgebrauchs, um einen Zusammenhang zu den extrahierten Daten aus den Schülerakten herzustellen. Diese geben Auskunft über den Zeitpunkt des aktiven Sprachbeginns der Kinder. Es wurde dabei auf eine detaillierte Beschreibung der linguistischen Ebenen in jeder Phase der Sprachentwicklung mit den möglichen Störungen verzichtet. Lediglich die Fachtermini werden durch Fußnoten vor dem fachlichen Hintergrund reflektiert, und auf weiterführende Literatur zur physiologischen und pathologischen Sprachentwicklung und deren Störungen wird verwiesen.

Schüler mit Sprachbehinderung und die Barrieren, denen sie sich im Bildungssystem und der Gesellschaft stellen müssen, finden im Kapitel 3.3 ihre Darstellung. Dem darauf folgenden Kapitel sind die besonderen Lernvoraussetzungen der Schüler mit Sprachbehinderung zu entnehmen (Kap. 3.4). Die Schülerklientel einer Sprachheilschule bringt als Lernvoraussetzung nicht selten ein Konglomerat aus verschiedenen Abweichungen von einer normalen Entwicklung als Voraussetzung in die Schule mit. Diesen unterschiedlichsten Voraussetzungen zu entsprechen ist die explizite Aufgabe einer Förderschule.

Im darauf folgenden Kapitel wird Bildung im Lebensverlauf beschrieben. Im Fokus steht dabei die soziale Benachteiligung der Schülerklientel im Bildungsprozess. Besonders auf das soziodemografische Profil als Beschreibungsmerkmal der sozialen Herkunft der ehemaligen Schülerschaft

⁶ „Eine Sprachstörung liegt dann vor, wenn die Art und Weise des Sprechens so stark vom regelhaften Gebrauch der Sprache abweicht, daß sie vom Inhalt ablenkt, die Verständigung stört und eine Fehlanpassung des Sprechers oder/und des Hörers bewirkt“ (BRAUN, 1999, 217).

der “Sprachheilschule Halle“ wird eingegangen, um die Ergebnisse fundierter einschätzen zu können (Kap. 4.1). Aus demselben Grund wird der mögliche Zusammenhang von Bildungserfolg und Familienstruktur theoretisch dargestellt. In die Untersuchungen wurden die Geschwisterkonstellation und der Familienstand mit einbezogen, um den familiären Background der Schülerklientel besser zu verstehen und darzustellen (Kap. 4.2).

Es schließt sich die Darstellung der Bildungssysteme der ehemaligen DDR, der BRD, und der Schweiz an. Das schweizerische Bildungssystem und das der Bundesrepublik Deutschland soll in dieser Publikation im europäischen Bildungssystem positioniert werden und ein Vergleich zum ehemaligen DDR-Bildungssystem ermöglichen.

Die in der EU ausgewählten Indikatoren zur Beobachtung und Bewertung von Bildungssystemen (DÖBERT, 2007) werden als Bewertungskriterien zu Grunde gelegt. Die Auswahl der Indikatoren ist angelehnt an das Indikatorenkonzept nach DÖBERT (2007). Kategorien wie Struktur des Bildungssystems, Struktur des Schulsystems, Schulpflichtzeit, Stundentafel / Fächer, Leistungsbeurteilung und -messung und etablierte Schriftart werden vergleichend dargestellt. Dies soll die komplexe Darstellung von Zusammenhängen zwischen den unterschiedlichen Bildungssystemen hinsichtlich der Bildungsabschlüsse sprachbehinderter Schüler ermöglichen (Kap. 4.3, 4.4).

Detaillierter wird die Förderschule für Sprachentwicklung im administrativen Wandel mit ihrem besonderen Bildungs- und Erziehungsauftrag und ihren Prinzipien der Unterrichtsgestaltung beschrieben. Die “Sprachheilschule Halle“ wird im historischen Kontext als Beschulungsort der dargestellten und untersuchten Schülerschaft exemplarisch abgebildet (Kap. 5).

Nachdem im Kapitel 6 die Ergebnisse dargestellt werden, folgt im Kapitel 7 der Diskussionsteil, in dem sowohl ausgewertet als auch ein Vergleich hergestellt wird. Die Studien aus der Schweiz (SHLR - Schweizer Hochschule für Logopädie Rohrschbach, 2010, 2011) und der Universität Leipzig (SALLAT et al., 2011) werden mit der vorliegenden Studie verglichen.

In der Studie der SHLR wurde über einen Zeitraum von sieben Jahren die Schülerschaft der "Sprachheilschule St. Gallen" bildungsbiografisch untersucht. Die Methodik ist vergleichbar mit der Vorgehensweise der vorliegenden Arbeit. Zunächst sind Schüleraufzeichnungen herangezogen und später Fragebögen mit geschlossenen Fragen verschickt worden. Die zweite Projektphase schloss mit der Eruiierung von Berufsabschlüssen ab.

Die Studie von SALLAT und SPREER (2011) macht Aussagen über Schul- und Berufsabschlüsse von ehemaligen Sprachheilschülern der Sprachheilschulen in Nordrhein-Westfalen und Sachsen. Dabei wurden mehrere Sprachheilschulen mittels einer Fragebogenerhebung im Zeitraum von 1990-1993 in den Fokus gerückt. Da diese Studie sich ganz besonders mit der erlebten Vergangenheit der ehemaligen Schülerklientel und mit dem derzeitigen Umgang mit der eventuell noch bestehenden Sprachbeeinträchtigung beschäftigt hat, werden explizit die beiden Datensätze der Schul- und Berufsabschlüsse in den Blick der Betrachtung und in den Vergleich genommen.

Im Ergebnis der Literaturrecherche, Untersuchung und Vergleich soll der sprachbehinderte Schüler mit seiner soziodemografischen und sprachproblematischen Typologie in einer zusammenfassenden Tabelle dargestellt werden. Einen Schüler in seinem Umfeld mit seinen Stärken und Schwächen genau zu kennen, erleichtert es, ihn differenziert in seiner Entwicklung, speziell in seiner Sprachentwicklung zu unterstützen (Kap. 7.2).

Um einen schnellen Überblick über die zusammengestellten und ausgewerteten Daten zu ermöglichen, wird die gesamte Dokumentation zum besseren Verständnis durch Abbildungen, Tabellen, Diagramme und tabellarische Zusammenfassungen dargestellt. Die Kapitel 2, 2.5, 4, 4.4, 6, 7, 7.2 und 7.3 schließen deshalb mit zusammenfassenden Tabellen ab und geben durch ihr komprimiertes Design einen raschen Überblick.

In der Auswertung der gesamten Daten wird die aufgestellte Hypothese zu den erhobenen Daten in Beziehung gesetzt und bewertet. Die aufgeworfenen Fragen sollen auf der Basis der Daten beantwortet werden.

Besonders vor dem Hintergrund der in den letzten Jahren annähernd gleich bleibenden Zahlen der Schüler, die in Sachsen-Anhalt die Schule ohne Schulabschluss⁷ verlassen, wird die gesellschaftliche Relevanz von Bildungsabschlüssen, insbesondere der sprachbehinderten Schüler vor dem Hintergrund des derzeitigen inklusiven Bildungsgedankens dargestellt (Kap. 8). Die Arbeit schließt mit einem Ausblick, der kurz über die derzeitigen fachspezifischen Möglichkeiten Auskunft gibt, die sprachbehinderte Schüler unbedingt benötigen, um erfolgreich am Bildungsprozess teilnehmen zu können (Kap. 9).

1.2 Problembeschreibung

Besonderes Augenmerk verdienen die Bildungsangebote für Kinder mit Behinderung⁸, aber auch entwicklungshemmende Umweltfaktoren wie soziale und sensorische Gegebenheiten der Schüler⁹ sind nicht marginal. Eine Behinderung soll zunehmend in unserer Gesellschaft mehr als Teil von Diversität gesehen werden, die als normal empfunden wird. In einem inklusiven Schulsystem sollen sowohl leistungsstarke als auch leistungsschwächere Schüler - also auch Schüler mit Behinderung - gleichermaßen von der Vielfalt profitieren. Die bisherige Förderung soll behinderungsspezifischen Bedürfnissen angepasst und in jeder Regelschule bildungsgerecht ermöglicht werden. Schüler sollen in der Zukunft vor Etikettierung geschützt werden. In diesem Zusammenhang ist zu befürchten, dass zwischen finanzieller Knappheit und Inklusionsverständnis eine Allianz hergestellt wird, die den Schülern mit Sprachbehinderung sehr wenig nutzt

⁷ Klemm (2010) fand heraus, dass die Zahl der in Sachsen-Anhalt ohne Abschluss die Schule verlassenden Schüler beispielsweise 1999 bei 11,8% und 2008 bei 12,1% lag. Im Vergleich zum Bundesdurchschnitt (6,2%) ist die Zahl der fehlenden Schulabschlüsse fast doppelt so hoch (KLEMM, 2010).

⁸ Unter dem Begriff der Behinderung, der im schulischen Kontext eine Rolle spielt, beschreibt Ahrbeck (2011) die nicht ganz unproblematisch subsumierten Beeinträchtigungen. Dazu zählen körperliche und geistige Behinderungen, Blindheit und Sehbehinderung, Schwerhörigkeit und Gehörlosigkeit und Sprachbehinderung, aber auch Störungen im Lernen und im sozial-emotionalen Bereich. Es werden auch seelische und chronisch körperliche Kranke unter dem Begriff der Behinderung gefasst. Behinderung im rechtlichen Sinn ist einzuordnen als ein „gesetzes- und verwaltungstechnische[r] Begriff“, der „verwaltungspolitischen Zwecken“ dient (BLEIDICK, 2006, 80).

⁹ Im Folgenden wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit lediglich die männliche Sprachform verwendet. Alle personenbezogenen Aussagen gelten jedoch für Schülerinnen und Schüler gleichermaßen.

(AHRBECK et al., 2014), besonders dann, wenn die fachliche Professionalisierung der Sprachheilpädagogen in den Sprachheilschulen als entbehrlich dargestellt wird.

Sprachlich behinderte Kinder spiegeln nicht selten ein geringes sozio-kulturelles Anregungsmilieu in einem sozial ungünstigen Umfeld wider. Ihre Entwicklung ist von den modifizierbaren oder unveränderlichen Bedingungen abhängig. Nicht selten werden sie in ihrer Entwicklung zusätzlich von den Barrieren in der Gesellschaft beeinträchtigt (AHRBECK, 2011, 7).

In jüngster Zeit werden Sprachentwicklungsstörungen bzw. Sprachentwicklungsauffälligkeiten¹⁰ bagatellisiert und zunehmend mehr als eine nicht sichtbare Beeinträchtigung hinter evidenten Funktions- und Sinneseinschränkungen nachgeordnet (HUBER, 2009). Dies kann verhängnisvolle Folgen für den Bildungsverlauf eines sprachbehinderten Schülers haben. Defizite im sprachlichen Bereich „führen zu geringeren Lernerfolgen und Frustration im Schulalltag“ (REBER et al., 2011, 11). Der Schüler ist maßgeblich von einem kommunikativ-barrierefrei aufbereiteten bzw. „besonders aufbereiteten Unterricht“ (REBER et al., 2011, 11) abhängig.

Die Lebensverläufe der Schüler mit sprachlicher Behinderung machen deutlich, in welchem hohen Maß die Persönlichkeitsentwicklung von Bildung abhängt. Unterschiedliche Begabungsprofile determinieren den Bildungsweg eines jeden einzelnen Menschen. Sie unterscheiden sich unter anderem auch im Spracherwerb. Untersuchungen von BERNSTEIN (1975) verweisen

¹⁰ Sprachentwicklungsstörung, Sprachentwicklungsverzögerung, Spracherwerbsstörung, Sprachentwicklungsbehinderung, Kommunikationsstörung sind Begriffe, die häufig synonym verwandt werden. Inhaltlich werden sie unterschieden. Für die Schullaufbahn nehmen Sprachentwicklungsstörungen (SES) oder Spezifische Sprachentwicklungsstörungen (SSES) eine exponierte Stellung ein, denn sie sind extrem laufbahnbeeinflussend. In der vorliegenden Arbeit reduziert sich die Autorin auf den Begriff der Sprachbehinderung. Schüler, die eine Sprachheilschule besuchten, sind in der Regel im Sonderpädagogischen Feststellungsverfahren als sprachbehindert eingestuft worden und erhielten die Zuschreibung eines Schülers mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Sprache.

in bildungsfernen Bevölkerungsschichten häufig auf einen restringierten Sprachcode, der von einfachen oft unvollständigen Sätzen, geringem Wortschatz und einer begrenzten Anzahl von Adjektiven und Adverbien gekennzeichnet ist. Bedürfnisse werden sehr einfach ausgedrückt (BERNSTEIN, 1975).

Durch Bedingungen und Möglichkeiten, die sich aus der Zugehörigkeit der einen oder anderen sozialen Schicht ergeben, eignen sich die Kinder unterschiedliche verbale Planungsstrategien und sprachliche Verhaltensmuster an. Sozial unterprivilegierte Schichten erwerben eine für den schulischen Erfolg weniger funktionsfähige Sprache. Der soziale Misserfolg scheint determiniert zu sein.

Interessant erscheint dabei, ob die Sprachheilschule, die Schüler mit Sprachbehinderung so zeitig wie möglich wieder in das Regelschulsystem zurückschult, tatsächlich den Status einer Durchgangsschule für sich in Anspruch nehmen darf. Häufig wird behauptet, dass Förderschulen einer Festhaltetaktik folgen.

Aus der aktuellen bildungspolitischen Diskussion um die optimale Umsetzung der Forderung nach höchstmöglicher Teilhabe von Menschen mit Behinderung an der Gesellschaft stellt sich die Frage: Wie erfolgreich konnten sprachbehinderte Schüler, die eine Sprachheilschule¹¹ besuchten, ihrem persönlichen Lebenskonzept folgen?

Angesichts der steigenden Zahl sprachbehinderter Kinder in unserer sich stetig ändernden Gesellschaft (WALTERSBACHER, 2013; BARMER GEK ARZTREPORT, 2012) ist es zwingend notwendig, über die Aufgaben und den Stellenwert einer Sprachheilschule nachzudenken und zu diskutieren.

¹¹ Eine Sprachheilschule wird amtlich seit 2005 (KULTUSMINISTERIUM DES LANDES SACHSEN-ANHALT, 2005a) in Sachsen-Anhalt als 'Förderschule für Sprachentwicklung' bezeichnet. Bereits in den 90iger Jahren ist der Begriff der Sonderschule zunehmend mehr durch den Begriff der Förderschule ersetzt worden. Es sollte deutlich gemacht werden, dass Schüler in den speziellen Einrichtungen gefördert und nicht ausgesondert werden. Im vorliegenden Text wird der Begriff 'Sprachheilschule' zum besseren Verständnis verwandt.

Bei gleichbleibendem Feststellungsverfahren und einer weiter anwachsenden sprachbeeinträchtigten Schülerklientel würde sich die Frequenz der Sprachheilschulen stetig erhöhen müssen. Eine noch höhere Segregation wäre die Folge. Deshalb ist ein Bemühen seitens der Administration und der Politik um eine ressourcenunabhängige Feststellung eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs in den letzten Jahren zu erkennen.

Schülern mit Sprachbehinderung adäquate Förderbedingungen in der Regelschule wie in der Sprachheilschule zu schaffen, muss angestrebt und umgesetzt werden.

In allen Bundesländern wird die inklusive Bildungsdebatte sehr kontrovers geführt. Es wird nach Möglichkeiten gesucht, sonderpädagogische Interventionen und schulökonomische Möglichkeiten in inklusiven Strukturen zusammenzuführen (MUßMANN et al., 2013).

Besonders durch die interessante, wissenschaftliche Diskussionslage hinsichtlich der inklusiven Bildungsbestrebungen der Länder ist die vorliegende empirische Untersuchung intendiert worden. Vor dem Hintergrund der skizzierten Problemstellung soll die vorliegende Arbeit empirische Untersuchungen zusammenfassen, die Auskunft über den Bildungsverlauf in der Biografie von Kindern mit Sprachbehinderung geben sollen.

Individuelle Lebenslagen, Lebensereignisse und Lernausgangslagen werden mittels empirischer Untersuchungen und statistischer Berechnungen beschrieben. In der Darstellung des Bildungsverlaufes der Schüler mit Sprachbehinderung nehmen die erreichten Schul- und Berufsabschlüsse einen besonderen Stellenwert ein. Es interessiert auch, ob die ehemalige Schülerschaft mit Sprachbehinderung sich nachrangig im Arbeitsmarkt etablieren konnte.

1.3 Hypothese

„Wer in Deutschland die Sonderschule besucht, hat seine Chancen auf einen akademischen Abschluss praktisch verloren. In dieser Schulform, die sich heute Förderschule nennt, erreichen 0,2 Prozent aller Schüler das Abitur. 77 Prozent von ihnen schaffen nicht einmal den Hauptschulabschluss. Ein Grund: Der Wechsel von der Förder- in die Regelschule findet so gut wie nie statt. Wer die Sonderschule absolviert, darf sich auf ein Berufsleben in der Behindertenwerkstatt freuen.“ (DEMMER, 2009, 26)

Als ein mittelalterliches System mit zumeist ghettohaften Zügen, das Kinder mit Behinderung für die Zukunft beschämt, erniedrigt, sogar schädigt, wird von DEMMER (2009, 26 ff.) das deutsche Sonderschulsystem beschrieben. FEUSER (1990, 2002) beschreibt die Sonderschulen als eine Garantieleistung für eine lebenslange soziale Schädigung, die einen Ausschluss aus der Gesellschaft unwiderruflich etabliert.

Zu ähnlichen Ergebnissen führten die Untersuchungen von DIEFENBACH (2008), die zudem die Sonderschule im Ergebnis der Studie radikal negativ darstellt: „Es gibt in Deutschland wohl kaum ein schlimmeres Verhängnis, das einen Schüler ereilen kann, als auf eine Sonderschule überwiesen zu werden. Wer auf eine Sonderschule abgeschoben wird, der ist nicht nur stigmatisiert, seine Bildungskarriere ist bereits zu Ende noch ehe sie begonnen hat“ (DIEFENBACH, 2008, 94)

Die Studie von DIEFENBACH (2008) und DEMMER (2009) machen deutlich, wie wenig differenziert Bildungsbiografien von Sonderschülern¹² betrachtet und beurteilt werden. Sonderschülern werden eine nicht endende Schullaufbahn in der Sonderschule und eine Zukunft in der Behindertenwerkstatt vorausgesagt. Dabei wird zwischen den unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderbedarfen nicht differenziert. Vielmehr wird sonderpädagogischer Förderbedarf als menschenrechtswidrig

¹²Schüler, die einen schuladministrativ bestätigten Förderschwerpunkt zugeschrieben bekommen haben, werden in Sachsen-Anhalt als 'Förderschüler' bezeichnet. In einigen Bundesländern werden sie als 'Sonderschüler' kategorisiert.

und entwürdigend (WOCKEN, 2012, 37) und als „sozialdarwinistische Härte“ (WOCKEN, 2012, 47) beschrieben. HINZ (2009, 173) bezeichnet sonderpädagogischen Förderbedarf sogar als „rassistisch“.

Auch das STATISTISCHE BUNDESAMT(2012a, 34; 2014a, 34; 2014b, 3ff.) und die KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK, 2008, 15; 2012, 16) unterscheiden in ihren statistischen Erhebungen über die Schulabschlüsse nicht zwischen allen Förderschultypen. Hier wird nur detailliert auf die nicht erreichten Schulabschlüsse der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen und sonstige Förderschwerpunkte¹³ fokussiert (KULTUSMINISTERKONFERENZ, 2008, 46). Daraus resultiert ein unrealistisches Bild über die Quantität und Qualität des Erreichens von Schulabschlüssen von Förderschülern, die eine Förderschule besucht haben.

Unterschiedliche Förderschulen setzen unterschiedliche Bildungs- und Erziehungsaufträge sowie Bildungsstandards um. Daraus resultieren Schulabschlüsse, die sich in der Quantität und Qualität unterscheiden.

Die Förderschule für Sprachentwicklung erfüllt den Regellehrplan und steuert in jedem Fall einen vollwertigen Schulabschluss für die Schüler mit Sprachbehinderung an. So werden die Schüler so früh wie möglich in das Regelschulsystem integriert. Es ist nicht in jedem Fall notwendig, dass die Schüler mit Sprachbehinderung vollständig sprachlich rehabilitiert sind.

Bei Kindern mit SSES¹⁴, die eine Sprachheilschule besuchten, wird die gestörte Sprache als ein Primärproblem bewertet. Um eine Förderung in einer Sprachheilschule zu erlangen, muss eine Störung der Sprache in

¹³ Dem Leser wird vorenthalten, welche Förderschularten sich unter ‘sonstige Förderschwerpunkte’ subsumieren. In Sachsen-Anhalt werden unter sonstige Förderschulen die Förderschulen mit Regellehrplan verstanden – die Förderschule mit Ausgleichsklassen und die Förderschule für Sprachentwicklung.

¹⁴ Eine spezifische Sprachentwicklungsstörung (SSES) bezeichnet einen deutlich verzögerten Spracherwerb ohne einen grundlegenden organischen Befund. Dieser Begriff ist in den Schülerakten nur sehr selten dokumentiert worden. In der vorliegenden Arbeit sind die Begriffe aus den Schülerakten benutzt worden, wohl wissend, dass diese Begriffe in der heutigen Zeit zum Teil nicht mehr benutzt werden.

mehreren linguistischen Ebenen festgestellt werden. Die Störung der Sprache ist bei diesen Kindern als Alleinstellungsmerkmal zu betrachten und impliziert die Hoffnung auf Besserung oder Rehabilitation durch den Besuch einer Spezialeinrichtung – die Sprachheilschule.

Retrospektiv betrachtet rekrutiert sich folgende *Hypothese*, die durch die vorliegende empirische Untersuchung überprüft werden soll:

Bei sprachbehinderten Schülern, die in der “Sprachheilschule Halle“ beschult wurden, sind positive Bildungsverläufe nachzuweisen.

Es ist davon auszugehen, dass ehemalige Schüler mit Sprachbehinderung in überwiegender Mehrzahl einen Schulabschluss erreicht haben und einen Berufsabschluss vorweisen können und folglich auch ihr Erwerbsstatus als positiv einzuschätzen ist.

2 Forschungsdesign

2.1 Zielstellungen und Fragestellungen

Retrospektiv gilt es herauszufinden, wie erfolgreich die Bildungsverläufe sprachbehinderter Schüler¹⁵, die eine Sprachheilschule besuchten, waren. Der Fokus liegt dabei auf der Frage nach einem erfolgreichen Schul- und Berufsabschluss der ehemaligen Schüler der "Sprachheilschule Halle".

- 1 Welche im Lebensverlauf begleitenden soziodemografischen Merkmale beeinflussen den Bildungsverlauf der sprachbehinderten Schüler?
- 2 Wie stellt sich das individuelle Profil des ehemaligen sprachbehinderten Schülers der "Sprachheilschule Halle" dar?
- 3 Unterscheiden sich die Bildungsverläufe beeinflussenden soziodemografischen Merkmale und die individuellen Merkmale der ehemaligen Schüler der "Sprachheilschule Halle" der DDR von denen der BRD?

Im Vergleich der eigenen Untersuchung mit der Schweizer Studie (SHLR, 2010, 2011) interessiert insbesondere folgende Frage:

- 4 Sind die individuellen Profile der ehemaligen sprachbehinderten Schüler der "Sprachheilschule St. Gallen" und der "Sprachheilschule Halle" ähnlich?

Die Beantwortung der Fragen ermöglicht eine exemplarisch umfassende Beschreibung der individuellen Profile und der Bildungsverläufe der ehemaligen sprachbehinderten Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" im Vergleich mit der "Sprachheilschule St. Gallen".

¹⁵Exemplarisch dargestellt an der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle".

2.2 Forschungsmethode

Die Datenanalyse der vorliegenden Arbeit erfolgt mittels deskriptiver Statistik (Absolute/relative Häufigkeiten, Lage- und Streuungsparameter). Hierbei soll die Merkmalsausprägung in ihrer Häufigkeit betrachtet werden.

Das Untersuchungs- und Auswertungsvorgehen ist der deskriptiven, explorativen Statistik als empirischer Forschungsmethode zuzuordnen.

Quantitative Informationen werden über einen summarischen Zugang in Form von Grafiken und Tabellen zum besseren visuellen Erfassen dargestellt. Die statistischen Berechnungen und Auswertungen werden mit dem Statistikprogramm IBM SPSS Statistics Version 20.0 durchgeführt. Durchschnittswerte (Verweildauer, jüngstes Kind der Familie) werden manuell aus den vorliegenden Daten errechnet.

Das Untersuchungsdesign wird in einem zweistufigen Format durchgeführt. Dabei wird der Bildungsverlauf der ehemaligen Schülerschaft (n=564) rekonstruiert, statistisch ausgewertet und beschrieben.

Für beide Formate, sowohl für die Dokumentenanalyse als auch für die schriftliche Datenerhebung mittels Fragebogen, müssen Fragen zu Grunde gelegt werden, die eine umfassende Beschreibung der Bildungsverläufe der ehemaligen Schülerschaft der Sprachheilschule zulassen.

Besonders die individuellen lebensbegleitenden Umstände der Schüler werden durch Dokumentenanalyse zurückverfolgt.

Gewonnene Mikrodaten werden durch eine induktive Arbeitsweise zu Makrodaten verdichtet, um allgemeingültige Aussagen zur Beschreibung des individuellen Profils und den Bildungsverläufen zu treffen.

In der ersten Stufe erfolgt eine Sichtung der Schülerakten¹⁶ aus dem Archiv der "Sprachheilschule Halle". Exemplarisch werden aus verschiedenen Geburtsjahrgängen Schülerakten entnommen, um sie miteinander nach Verwertbarkeit, Vollständigkeit, individuellen Persönlichkeitsmerkmalen und dem institutionellen Werdegang der Schüler vergleichen zu können. Es werden jene Merkmale der Schüler extrahiert und kategorisiert, die benötigt werden, um die Dimension des persönlichen Hintergrundes des einzelnen Schülers transparent zu machen und zu beschreiben.

Mittels Microsoft Excel-Tabellen wird das individuelle Profil der Schülerschaft, insbesondere Merkmale wie Geschlecht, sozioökonomischer Status der Eltern, Familienstand der Eltern, Stellung des sprachbehinderten Schülers in der Geschwisterreihenfolge, Schwangerschaftsverlauf und Sprachbeginn des Schülers aus der Aktenanalyse aggregiert und analysiert. Dem individuellen Profil des Schülers folgen die dokumentierten Aussagen aus den Schülerakten über das schulbiografische Profil, wie Rückstellung, Eintrittsjahr, Verweildauer, sprachlicher Ausschulungsstand, Austrittsjahr und der Rück- bzw. Ausschulungsort der Schüler.

In der Vorstudie war ebenfalls zu prüfen, ob die Möglichkeit der Vergleichbarkeit der Schülerschaft der ehemaligen DDR, der BRD und der Schweiz realisiert werden kann. Der Literaturrecherche ist zu entnehmen, dass direkt vergleichbare Studien nicht zu finden sind. Schon in der Studie von SALLAT und SPREER ist die Lücke in der Forschung als „[...] ein in der sprachheilpädagogischen Forschung vernachlässigter Bereich“ (SALLAT et al., 2011, 79) beschrieben worden. Besonders das Fehlen von statistischen Erhebungen der Bildungsministerien und der Bildungsagenturen für Arbeit wird von den Autoren als Mangel dargestellt.

¹⁶Eine Sichtungsberechtigung und Verwertungserlaubnis seitens des Landesschulamtes liegt vor. (Erlaubnis LSA, Anhang)

Die externe Evaluation aus der Sprachheilschule in St. Gallen (2010, 2011), die ebenfalls mittels Aktenanalyse und anschließender Fragebogenerhebung dokumentiert und statistisch ausgewertet wurde, eignet sich zum Vergleich einiger Daten und Ergebnisse.

Hier ist in der Erststudie (2010) der schulbiografische Verlauf eruiert worden. Die Zweitstudie der Schweizer Hochschule für Logopädie Rorschach (SHLR, 2011) vervollständigt die ursprüngliche Studie von 2010. Neben rückblickenden Einschätzungen hinsichtlich der Lebenszufriedenheit der ehemaligen Schülerschaft der Sprachheilschule in St. Gallen wird die berufliche Situation mittels Fragebögen erfasst und ausgewertet.

2012 ist eine Dissertation in der Schweiz verteidigt worden (ISELE, 2012), die die Institution Sprachheilschule direkt präferiert und besonders die Erfolge der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule St. Gallen" in Szene setzt. Hierbei ist der Frage nachgegangen worden, durch welche Merkmale sich der Schüler mit Sprachbehinderung darstellen und vergleichen lässt, damit ein persönliches Profil des Schülers entsteht. Ferner interessierte, welche Kombination von Merkmalen zum erfolgreichen Abschluss in der Berufsausbildung führt. Auch hier lassen sich Berührungspunkte und Vergleiche mit der Studie aus der Schweizer Hochschule für Logopädie Rorschach (SHLR) finden.

Die Untersuchungen aus einem Projekt von SALLAT und SPREER (2010) fokussieren eher auf die Gestaltung von Übergängen in die Berufsausbildung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Sprache, haben aber auch Schul- und Berufsabschlüsse ehemaliger Sprachheilschüler aus NRW und Sachsen mittels Fragebögen eruiert.

In der hier vorliegenden Untersuchung ist nach der Dokumentation der Schülerakten eine Stichprobe für die zweite Stufe des Erhebungsformaten ausgewählt worden. Diese erfolgt ebenfalls wie bei SALLAT und SPREER (2010) in Form der schriftlichen Datenanalyse mittels eines postalisch verschickten Fragebogens (vgl. Anhang).

2.3 Stichprobe und Rücklaufquote

Dokumenten-/Akten-Analyse und Fragebogenerhebung

In Stufe 1 wurden insgesamt 1180 Schülerakten gesichtet. 564 Schülerakten (n=564) der Geburtskohorten zwischen 1977 bis 1992 wurden für die Untersuchung ausgewählt (Kap. 2.4). 603 (n=603) Schülerakten mussten ausgeschlossen werden, da in diesen Schülerakten die wichtigsten Angaben wie Sprachstörung, Geburtsdatum, Ausschulungsdiagnose u.a. nicht dokumentiert waren.

Auf Grundlage des Jahrganges des Eintrittes in die Sprachheilschule wurden die Daten in zwei Gruppen eingeteilt. Es wurde zwischen den Zeiträumen 1977-1989 und 1990-1992 unterschieden. Für den Vergleich zwischen den Zeiträumen 1977-1989 und 1990-1992 lagen für 13 Schüler (n=13) keine Angaben zum Jahrgang des Eintritts in die Sprachheilschule vor. Sie fließen deshalb nicht in die Berechnung mit ein (vgl. Anhang: Tabelle 1).

Den Beginn der Untersuchung bildet der Geburtsjahrgang 1977, da das Archiv der "Sprachheilschule Halle" in jenem Jahr begann, die Daten der aufgenommenen Schüler der Sprachheilschule akribisch in Schülerakten zu dokumentieren.

Der Geburtsjahrgang 1992 bildet den Abschluss der Untersuchung, weil spätere Geburtsjahrgänge keine umfassende Beschreibung mehr zulassen. Besonders die Angaben zu den Berufsabschlüssen würden fehlen, da die Geburtenkohorten der zuletzt erhobenen Geburtenjahrgänge beim Fertigstellen dieser Arbeit ihre Ausbildung noch nicht beendet hatten.

Der Aktenanalyse folgt in Stufe 2 die Bearbeitung von Fragebögen, die ihrerseits Auskunft über die Jugend- und Erwachsenenbiografie (erreichter Schulabschluss, erreichter Berufsabschluss, Erwerbsstatus) gibt.

Aktenanalyse

In einer Vorstudie wurden entsprechend der Geburtskohorten 16 Schüler (n=16) ausgewählt. Aus jedem Jahr wurde eine Schülerakte entnommen und hinsichtlich ihrer vergleichbaren Daten geprüft. In dieser Phase erfolgte die Erstellung einer Datenmaske, die während der Arbeitsphase des Vergleichens der Schülerakten erweitert und optimiert wurde.

Fragebogenerhebung

Die zunächst geplante einfache Stichprobenauswahl erwies sich als nicht vollständig realisierbar, weil viele Anschriften und Telefonnummern im Laufe der Zeit nicht mehr der Schülerklientel zugeordnet werden konnten. Gerade die Anschriftenermittlung war sehr schwierig, weil sich nach der sogenannten Wendezeit im Jahr 1989/90 sowohl die Postleitzahlen, die Telefonnummern als auch die Wohnorte veränderten. Deshalb wurden von den 577 zunächst 459 Fragebögen von den aus den Schülerakten extrahierten Anschriften verschickt. Bei diesen bestand die berechtigte Hoffnung, dass die extrahierten Anschriften ihre Gültigkeit noch nicht verloren hatten, weil sie zeitgemäße Postleitzahlen¹⁷ aufwiesen.

Aus dem 1. Versand kamen 86 Fragebögen (n=86) als unzustellbar und 57 beantwortete Fragebögen (n=57) an die Sprachheilschule zurück. In der 2. Staffel wurden die noch nicht beantworteten Fragebögen von 316 ehemaligen Schülern nochmals an die extrahierte Anschrift verschickt. Von den erneut verschickten Fragebögen wurden 264 Fragebögen nicht an die Sprachheilschule zurück geschickt. 52 Fragebögen (n=52) wurden beantwortet zurück geschickt.

¹⁷ Die Deutsche Post in der DDR führte ein vierstelliges Postleitzahlssystem. So hatte ein Gebiet von Halle-Saale mit zugeordneten Straßen beispielsweise die Postleitzahl 4020. 1991 wurde ein komplett neues fünfstelliges System der Postleitzahlen in Deutschland eingeführt.

Nicht für alle Schüler ist die neue Postleitzahl in der Schülerakte geändert worden. Von vielen ehemaligen Schülern ist es gelungen die alte Postleitzahl in die neue zu übersetzen. Bei 119 Schülern ist es nicht mehr nachzuvollziehen gewesen.

Insgesamt wurden 109 beantwortete Fragebögen retourniert, von denen 88 (n=88) für die Analyse und Auswertung verwendet werden konnten.

2.4 Untersuchungsinstrumente

Dokumenten-Analyse

In der vorliegenden Arbeit wird die Methode der quantitativen Datenerhebung angewandt, die durch Dokumentenanalyse und einer schriftlichen Befragung umgesetzt wird.

Bei der Analyse von bereits in der Vergangenheit erstellten Dokumenten handelt es sich um Schülerakten, die als Informationsquellen zur Verfügung stehen, um sich in die Thematik der Schulbiografien einzuarbeiten und nachfolgend aus den gewonnenen Informationen eine Datenbank zu erstellen (SCHRATZ et al., 2000).

Durch die Nutzung der archivierten Daten ist es möglich, Informationen über die ehemaligen Schüler zu erhalten, die man in der Regel nicht mehr befragen kann. Die Schülerakten wurden zum Zweck der Dokumentation chronologisch administrativer Abläufe angelegt. Sie können als authentisch eingeschätzt werden. Für das hier zu Grunde liegende Thema ist die Datenanalyse eine sehr geeignete Form der Datenerhebung.

In der Sozialforschung ist diese Art von Datenanalyse, so wie beispielsweise Tagebuchanalysen, Verzeichnisanalysen u.a. auch dem nonreaktiven Messverfahren zuzuordnen. Das bedeutet, dass dieses Messen nicht als eine Reaktion auf eine Messanordnung erfolgt (WEBB et al., 1975). Die Fehlerquellen sind in ihrer Varianz sehr gering gehalten. Die Subjektivität des Forschers spielt keine Rolle, da die Daten bei der Datenanalyse selbst nach veränderter Fragestellung statisch bleiben.

Der Erkenntniswert dieser Dokumente ist durchaus in Anlehnung der verschiedenen Kriterien nach MAYRING (1990) sichergestellt.

Der Dokumentenanalyse schließt sich eine schriftliche Befragung (Fragebogenerhebung) an, da die eingangs dargestellte Hypothese allein mit der Dokumentenanalyse nicht beantwortet werden kann. Die Archiveleistung endet mit dem Austritt der ehemaligen Schüler der "Sprachheilschule Halle".

Schriftliche Befragung

Die schriftliche Befragung als eine der häufigsten Methoden in der empirischen Sozialwissenschaft (BORTZ et al., 2002) ermöglicht einen quantitativen Zugang. Das Format des Fragebogens ermöglicht eine Befragung einer großen Stichprobe und ist dem reaktiven Messverfahren unterzuordnen. Der Vorteil liegt in der Ökonomie und dem geringen Versuchseinfluss. Da in der Regel kein Zeitdruck bei den Probanden besteht, die Fragebögen zu beantworten, können die Fragen in Ruhe durchdacht und bearbeitet werden. Durch Anonymisierung der personenbezogenen Daten sind zudem ehrliche Antworten zu erwarten. Allerdings wird die Varianz und Aktivität der Befragten deutlich eingeschränkt (GERL et al., 1983, 41) und es bietet sich durch soziale Erwünschtheit eine Verfälschungsmöglichkeit in der Datenauswertung.

Entsprechend der Fragestellung wurde ein Fragebogen mit geschlossenen Fragen erstellt, der exemplarisch an eine einfache Zufallsstichprobe postalisch verschickt wurde (vgl. Anhang: Fragebogen). Die Fragen sind aus einer der vier Fragearten ausgewählt worden (SCHNELL et al., 1999) und beziehen sich auf Eigenschaften der ehemaligen Schülerschaft hinsichtlich ihres Schul- und Berufsabschlusses und ihrer Erwerbstätigkeit. So können mögliche Zusammenhänge aufgedeckt werden. Beantwortet werden die im Fragebogen enthaltenen Fragen in einer Zuordnungs-Form, die verschiedene Skalierungs-Möglichkeiten zulassen (SCHNELL et al., 1999).

Bei der Dateninterpretation muss bedacht werden, dass beispielsweise die Gefahr besteht, dass möglicherweise überwiegend Probanden mit höherem Bildungsniveau antworten, weil sie mit Stolz über ihren Bildungsverlauf berichten können. Allerdings könnte auch der Anteil der arbeitslosen Teilnehmer höher sein, weil sie über mehr Zeit verfügen.

Dem Entwurf des Fragebogens sind die Regeln nach KLEBER (1992) für das Erstellen von Fragebögen zu Grunde gelegt worden.

Die Sprache im Fragebogen ist sachlich, kurz, einfach und konkret und berücksichtigt dadurch die betreffende Zielgruppe. Ein beigefügtes Schreiben (vgl. Anhang) informiert darüber, was mit dem Fragebogen beabsichtigt ist und wie eine weitere Verwendung gestaltet wird.

Mit einer sich anschließenden eindeutigen und expliziten Kategorisierung und Kodierung werden die Daten mit dem Statistikprogramm IBM SPSS Statistics Version 20.0 analysiert und ausgewertet.

Die Kategorisierung umfasst folgende Merkmale aus der Aktenanalyse: Geschlecht (vgl. Kap. 6.1.1), Beruf der Mutter (vgl. Kap. 6.1.2), Beruf des Vaters (vgl. Kap. 6.1.3), Familienstand (vgl. Kap. 6.1.4), Geschwister (vgl. Kap. 6.1.5), Platz in der Geschwisterreihe (vgl. Kap. 6.1.6), Sprachbeginn (vgl. Kap. 6.1.7), Anfangsdiagnose (vgl. Kap. 6.2.1), Erstdiagnose (vgl. Kap. 6.2.1.1), Zweitdiagnose (vgl. Kap. 6.2.1.2), Drittdiagnose (vgl. Kap. 6.2.1.3), Diagnosekombination (vgl. Kap. 6.2.1.4), Rückstellungen (vgl. Kap. 6.2.2), Eingangsklasse (vgl. 6.2.3), Verweildauer (vgl. Kap. 6.2.4), Wiederholung, (vgl. Kap. 6.2.5) Ausschulungsbewertung (vgl. Kap. 6.2.6), Ausschulungsdiagnose (vgl. Kap. 6.2.7), Rückschulungsort (vgl. Kap. 6.2.8).

Die Kategorisierung schließt mit Merkmalen der schriftlichen Befragung (Fragebogen) ab: Schulabschluss (vgl. Kap. 6.2.9), Berufsabschluss (vgl. Kap. 6.3.1), Erwerbsstatus (vgl. Kap. 6.3.2).

2.5 Kriterienkatalog der Soziodemografischen Merkmale zur Beschreibung des individuellen Profils der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992 – tabellarische Zusammenfassung

Die folgende Tabelle fasst die relevanten Merkmale aus der Aktenanalyse (vgl. Kap. 6.1.1-6.2.8) der vorliegenden Studie zusammen, die in der Auswertung ihre Vervollständigung findet, indem aus den Mikrodaten Makrodaten generiert werden. Dabei werden nicht alle Merkmale, die in der Standard-Soziodemographie (KUGLER, 2005) eine Rolle spielen, beachtet. Die Merkmale aus der schriftlichen Befragung (vgl. Anhang: Fragebogen) werden ebenfalls in der Tabelle zusammengefasst (vgl. Kap. 6.2.9, 6.3.1, 6.3.2).

Tabelle 1: Zusammenfassung der soziodemografischen Merkmale zur Beschreibung des individuellen Profils der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992.

Aktenanalyse (n=564): Geschlecht, Beruf und Erwerbsstatus von Mutter und Vater, Familienstand der Eltern, Geschwister, Platz in der Geschwisterreihe, Sprachbeginn.
Fragebogen (n=88): Schulabschluss, Berufsabschluss, Erwerbsstatus der ehemaligen Schüler

	Kap.	Soziodemografisches Merkmal	Klassifikation/Kategorisierung
6.1 Individuelles Profil der Schüler	6.1.1	Geschlecht	1 weiblich 2 männlich
	6.1.2	Beruf der Mutter	0 fehlende Angaben 1 Hilfsarbeiter/ Anlernberuf 2 Erziehungsjahr 3 Berufslehre 4 Höhere Fachschule 5 Akademiker 6 selbstständig 7 arbeitslos 8 Rentner 9 Hausfrau
	6.1.3	Beruf des Vaters	0 fehlende Angaben 1 Hilfsarbeiter/ Anlernberuf 2 Erziehungsjahr 3 Berufslehre 4 Höhere Fachschule 5 Akademiker 6 selbstständig 7 arbeitslos 8 Rentner

... Fortsetzung Tabelle 1

	Kap.	Soziodemogra- fisches Merkmal	Klassifikation/Kategorisierung
6.1 Individuelles Profil der Schüler	6.1.4	Familienstand der Eltern	0 fehlende Angaben 1 verheiratet 2 geschieden 3 allein erziehend 4 ledig 5 Lebensgemeinschaft 6 getrennt lebend 7 verwitwet 8 allein lebend
	6.1.5	Geschwister	99 fehlende Angaben 0 kein Geschwisterkind 1 ein Geschwisterkind 2 zwei Geschwisterkinder 3 drei Geschwisterkinder 4 vier Geschwisterkinder 5 fünf Geschwisterkinder 6 sechs Geschwisterkinder 7 sieben Geschwisterkinder 8 acht Geschwisterkinder 10 zehn Geschwisterkinder 15 fünfzehn Geschwisterkinder
	6.1.6	Platz in der Geschwisterreihe	0 fehlende Angaben 11 1. von einem Kind 12 1. von zwei Kindern 13 1. von drei Kindern 14 1. von vier Kindern 15 1. von fünf Kindern 16 1. von sechs Kindern 17 1. von sieben Kindern 18 1. von acht Kindern 22 2. von zwei Kindern 23 2. von drei Kindern 24 2. von vier Kindern 25 2. von fünf Kindern 33 3. von drei Kindern 34 3. von vier Kindern 35 3. von fünf Kindern 44 4. von vier Kindern 45 4. von fünf Kindern 46 4. von sechs Kindern 47 4. von sieben Kindern 48 4. von acht Kindern

... Fortsetzung Tabelle 1

	Kap.	Soziodemografisches Merkmal	Klassifikation/Kategorisierung
6.1 Individuelles Profil der Schüler	6.1.6	Platz in der Geschwisterreihe	... Fortsetzung 55 5. von fünf Kindern 56 5. von sechs Kindern 57 5. von sieben Kindern 58 5. von acht Kindern 66 6. von sechs Kindern 67 6. von sieben Kindern 68 6. von acht Kindern 77 7. von sieben Kindern 78 7. von acht Kindern 79 7. von neun Kindern 88 8. von acht Kindern 89 8. von neun Kindern 711 7. von elf Kindern 1116 11. von sechszehn Kindern 1216 12. von sechszehn Kindern
	6.1.7	Sprachbeginn	0 fehlende Angaben 1 1,0 Jahr 2 1,5 Jahre 3 2,0 Jahre 4 2,5 Jahre 5 3,0 Jahre 6 später als 3 Jahre
6.2 Bildungsverlauf im schulischen Kontext	6.2.1 6.2.1.1 6.2.1.2 6.2.1.3 6.2.7	Anfangsdiagnose Erstdiagnose Zweitdiagnose Dritt-diagnose Ausschulungsdiagnose	0 fehlende Angaben 1 Dyslalie, Dysarthrie 2 Sprachentwicklungsverzögerg. 3 Dysgrammatismus, Dysphrasie 4 Sprachverständnis-Probleme 5 Dyslexie, Legasthenie, Dysorthographie, Schriftspracherwerbsstörung, Dysgraphie 6 Redefluss-Störung: Stottern, Poltern 7 Dysphonie 8 Hörstörung 9 Mutismus, Autismus 10 Lippen-Kiefer-Gaumen-Segel-Spalte
	6.2.1.4	Diagnosekombination	Die Diagnosekombination ergibt sich nach Häufigkeit durch Kreuztabellen. Für die Diagnosen wurde eine 6-stellige Zahl erzeugt. Bei der Zahl bezeichnen die Stellen 1-2 die 3. Diagnose, die Stellen 3-4 die 2. Diagnose und die Stellen 5-6 die 1. Diagnose.

... Fortsetzung Tabelle 1

	Kap.	Soziodemografisches Merkmal	Klassifikation/Kategorisierung
6.2 Bildungsverlauf im schulischen Kontext	6.2.1.4	Diagnosekombination	<p>... Fortsetzung</p> <p>Dem Datensatz (vgl. Tabellen, Kap. 6.2.1.4) ist zum besseren Verständnis folgendes <u>Beispiel</u> entnommen:</p> <p>Häufigste Diagnosekombination bis 1989 ist mit 19,7% (n=13) die 10300. "Dyslalie, Dysarthrie" (entspricht 01) als erste Diagnose in Kombination mit "Dysgrammatismus, Dysphrasie" (entspricht 03) als zweite Diagnose, eine dritte Diagnose gibt es hier nicht (entspricht 00).</p> <p>Daraus folgt: 01 03 00 = *10300.</p> <p>* Die erste Null entfällt in den Statistischen Tabellen.</p>
	6.2.2	Rückstellungen	0 fehlende Angaben 1 keine Rückstellung 2 Rückstellung
	6.2.3	Eingangsklasse	0 fehlende Angaben 1 1. Klasse 2 2. Klasse 3 3. Klasse 4 4. Klasse 5 5. Klasse 6 6. Klasse 7 7. Klasse
	6.2.4	Verweildauer	0 fehlende Angaben 1 0,5 Jahre 2 1,0 Jahre 3 1,5 Jahre 4 2,0 Jahre 5 2,5 Jahre 6 3,0 Jahre 7 3,5 Jahre 8 4,0 Jahre 9 4,5 Jahre 10 5,0 Jahre 11 6,0 Jahre 12 7,0 Jahre 13 8,0 Jahre 14 9,0 Jahre 15 10,0 Jahre

... Fortsetzung Tabelle 1

	Kap.	Soziodemografisches Merkmal	Klassifikation/Kategorisierung
	6.2.5	Wiederholung	0 fehlende Angaben 1 keine Wiederholung 2 Wiederholung
6.2. Bildungsvverlauf im schulischen Kontext	6.2.6	Ausschulungs- bewertung	0 fehlende Angaben 1 sprachlich rehabilitiert 2 sprachlich wesentlich gebessert 3 sprachlich gebessert 4 sprachlich nicht gebessert 5 Sonderpädagogischer Förderbedarf
	6.2.8	Rückschulungsort	0 fehlende Angaben 1 Förderschule 2 Regelschule
	6.2.9	Schulabschluss	0 fehlende Angaben 1 kein Schulabschluss 2 Förderschulabschluss 3 Hauptschulabschluss 4 Realschulabschluss 5 Fach-/Abitur 6 anderer Schulabschluss
6.3. Bildungsvverlauf im außerschulischen Kontext	6.3.1	Berufsabschluss	0 fehlende Angaben 1 kein Berufsabschluss 2 Handwerklicher Beruf 3 Fachangestellter 4 Akademiker 5 in Ausbildung/Studium
	6.3.2	Erwerbsstatus	0 fehlende Angaben 1 voll berufstätig 2 in Ausbildung 3 teilweise berufstätig 4 Hausfrau/-mann 5 arbeitslos 6 Sonstiges

3 Die Sprache und ihre Bedeutsamkeit

„Zwischen dem Gewinn und dem Verlust an Freiheit, welche der Besitz der Sprache bedeutet, liegt der Ort unserer Existenz. Das Ich ist von den Spiegeln der Sprache umstellt“ (HÖRMANN, 1977, 200).

3.1 Kindlicher Spracherwerb – Skizze

Der Spracherwerb ist ein individueller Vorgang. Man kann den Spracherwerb in Phasen einteilen, die durch Gemeinsamkeiten geprägt sind.

Bereits vor der Geburt beginnt der Prozess der Sprachentwicklung mit der über die Knochenleitung des Fötus wahrgenommenen Sprache der Mutter. Bedeutsam sind auch andere Stimmen für das ungeborene Kind. Schon im Mutterleib werden Zunge und Lippen trainiert, es wird bereits der Daumen in den Mund gesteckt.

Nach der Geburt ist der Säugling zunächst in der Lage Bedürfnisse durch Schreien mitzuteilen. Die Stimme wird schnell variiert und mit Gurrlauten und Quietschen ergänzt. Bereits im 6. Lebensmonat setzt das Plappern ein und im 9. Lebensmonat sind die Kleinkinder in ihrer Muttersprache determiniert. Untersuchungen haben diesbezüglich gezeigt, dass Kleinkinder in der wahrgenommenen Sprache Regelmäßigkeiten und Lautkontraste einer fremden Sprache erkennen können (KUHLE, 2004, KUHLE et al., 2008). Voraussetzung dafür ist die Wahrnehmungsfähigkeit.

Phonetische Kategorien werden aus der gesprochenen Sprache partitioniert. Das Lernen der Laute wird durch perzeptive Fähigkeiten gesteuert. Der auditive Verarbeitungsmechanismus ist die Basis für das Produzieren von gespeicherten Lautmustern. Es werden Repräsentanten (Prototypen) gespeichert, die sich im Format der Polymodalität darstellen. Die Lauterkennungs-fähigkeit wird durch eine Reorganisation der angeborenen Fähigkeit von Wahrnehmungskapazitäten optimiert. Es schließt sich die zweite Lallphase an, die durch das Produzieren von Silbenreihen geprägt ist. Die Laute der Erwachsenen werden durch Echolaute gespiegelt.

Erste differenzierte Dialoge entstehen zwischen dem Säugling und den Dialogbeteiligten. Es entwickelt sich allmählich eine gezielte Artikulation.

Lange bevor der Säugling Wörter selbst produzieren kann, versteht er sie schon. In der Phase des 8. bis 12. Lebensmonats werden Wörter begriffen. Dieser Phase schließt sich die Einwortphase an, in der das Kind die wahrgenommenen Wörter versucht nachzusprechen. Diese Einwortsätze werden situativ produziert, erfassen und beschreiben den gesamten Kontext, in dem sich das Kind gerade befindet. Mit einem Wort werden Bedürfnisse, Wünsche und Gefühle geäußert.

Die Zweiwortphase beginnt mit dem 18. Lebensmonat und endet etwa mit dem Erreichen des 2. Lebensjahres. Charakteristisch für diesen Entwicklungsabschnitt sind die ersten Fragen. Eine Satzmelodie entwickelt sich, die eine Frage erkennen lassen. Der Wortschatz wächst in der Regel auf 50 Wörter an. Primär werden Nomen, erste Verben und Adjektive benutzt. Kinder verstehen in diesem Alter Aufforderungen und beginnen sie umzusetzen.

„Ich“ als sprachlicher Gebrauch im Kontext mit dem Erkennen der eigenen Persönlichkeit und des umgesetzten Sprachgebrauchs lässt sich in das Alter zwischen dem 2. und 3. Lebensjahr determinieren. Jetzt beherrscht das Kind auch Mehrwortsätze, die aus drei oder mehr Wörtern bestehen. Der Wortschatz erweitert sich. Vom Kind werden zunehmend mehr Wörter eingesetzt, die ein besseres Vermitteln des Gesagten ermöglichen.

Das zweite Fragealter setzt etwa im 3. bis 4. Lebensjahr ein. Besonders die Warum-Fragen prägen diese Phase der Sprachentwicklung. Das Kind benutzt dabei schon richtige Satzkonstruktionen. Der aktive Wortschatz hat jetzt einen Umfang von etwa 100 bis 1000 Wörtern. Merklich besser ist die Aussprache. Selbst Wörter mit initialer Mehrfachkonsonanz werden deutlich müheloser ausgesprochen.

Ab dem 4. Lebensjahr nimmt der Wortschatz rasant zu. Annähernd alle Laute und Lautverbindungen können in der Regel lautsprachlich gebildet werden.

Lange Sätze werden nun gebildet. Die Kinder sind in diesem Alter in der Lage Sprache dem Gegenwartsbezug zu entleihen und abstrakter in ihrem Gebrauch zu werden.

Mit dem 6. Lebensjahr sind in der Regel die Grundlagen der kindlichen Sprachentwicklung gelegt. Im Lautrepertoire des Kindes sind alle Laute vorhanden, und sie werden mühelos verbalisiert. Die Syntax ist so weit entwickelt, dass mit Hilfe von verschiedenen Zeit- und Pluralformen Sachverhalte differenziert ausgedrückt werden können (DANNENBAUER, 1984).

Spracherwerbsstörungen / Störungen der Sprachentwicklung

Werden bestimmte Sprachentwicklungsschritte in einem bestimmten Zeitmoratorium nicht erlernt, ist davon auszugehen, dass die Regelmäßigkeit der Sprachentwicklung von diesem Kind nicht erreicht wurde. Der Spracherwerb ist auffällig. Biologische, psychologische und/oder soziale Auffälligkeiten führen in Zusammenhang mit einer individuellen Dynamik zu einem verzögerten Sprechbeginn (BATES et al., 1988).

Der verzögerte bzw. verspätete Sprechbeginn macht sich besonders im Alter von 24 Monaten bemerkbar. In diesem Alter sollte ein Kind etwa 50 Wörter aktiv produzieren können. Sogenannte sprachliche Risikokinder verfügen über einen geringeren aktiven Wortschatz und sind häufig im weiteren Entwicklungsverlauf von Sprachentwicklungsstörungen betroffen (RESCORLA, 1989; SCHLESIGER, 2009).

Schon im Säuglingsalter fallen spracherwerbsverzögerte Kinder durch häufiges Schreien, Trinkprobleme und einen gestörten Schlaf-Wach-Rhythmus auf. Wahrnehmungseindrücke sind verzögert, werden kaum verarbeitet und abgespeichert. Das wirkt sich sehr nachteilig auf die daraus resultierenden Handlungen aus. Diese Kinder entwickeln selten Konstruktions- und Symbolspiele. Sie bleiben blockiert und verharren im funktionalen Handeln. Zunehmend werden sie aggressiv, hyperaktiv oder unangemessen introvertiert (ZOLLINGER, 2010).

Viele Ursachen kommen für eine eingeschränkte Sprachentwicklung in Frage (SIEGMÜLLER et al., 2006; RITTERFELD, 2004; ROTHAUT, 1985). Beispielsweise ein überbesorgtes Elternhaus, aber auch geringfügiges ambivalentes, einfühlsames Verhalten in der Erziehung führen zu einem unsicheren Bindungsverhalten der Kinder zu ihren Eltern. In einzelnen Fällen kann auch Verwahrlosung eine Rolle spielen (ZOLLINGER, 2010).

Bereits durch ein eingeschränktes Spielverhalten und einen fehlenden triangulären Blickkontakt, was sich durch gleichbleibende geringe Aktivität und fehlende Neugier zeigt, kann sich eine Verzögerung in der Entwicklung andeuten. Die pragmatische Intention der gesprochenen Wörter des Kindes wird durch den fehlenden referenziellen Blick nicht bedient. Wörter werden nur in vertrauten Situationen erfasst, situativ abgespeichert und umgesetzt. Durch die fehlende aktive Auseinandersetzung mit der Sprache wird das Sprachverständnis nicht ausreichend erweitert. Das hat zur Folge, dass weder das erste noch das zweite Fragealter einsetzt. Diese Kinder sprechen nur Wörter, keine Einwortsätze, hinter denen sich eine Intention verbirgt. Eltern dieser Kinder beschreiben ihre Kinder im 3. Lebensjahr als nicht sprechende Kinder, oder als Kinder mit noch fehlendem Sprachbeginn (ZOLLINGER, 2010).

Im Alter von drei Jahren ist die Hirnreifung so weit vorangeschritten (SPITZER, 2002), dass jedes gesunde Kind spätestens jetzt beginnt zu sprechen. Bleibt der Wortschatz eingeschränkt und die Syntax rudimentär oder fehlerhaft, manifestiert sich eine fehlerhafte Anwendung der Sprache (GROHNFELDT, 2000, 2001; HANSEN, 1996).

Oft kommt es zudem zu einer ungenauen und/oder unverständlichen Sprache. Sie ist geprägt von Lautauslassungen und -ersetzungen, ergänzt durch Laut- und Silbenrepetitionen (BRAUN, 2006; BÖHME, 1997; FOX, 2005; GRIMM, 1999). Eine hastige unkontrollierte Aussprache macht die Sprache des Kindes für den Zuhörer unverständlich. Sehr schnell werden diese Kinder isoliert oder isolieren sich selbst. Ein korrelierendes Problem des fehlenden Sprachverständnisses ist das Nicht-Zuhören-Können.

Der schulische Kontext verlangt von den Schülern jedoch, dass sie über das gezielte und aufmerksame Zuhören Wissen erwerben. Sprachentwicklungsverzögerte Kinder fallen durch Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität und Unkonzentriertheit auf. Der schulische Alltag mit seinen Anforderungen überfordert diese Kinder, besonders im sprachlichen Bereich (GROHNFELDT, 2004b).

Mit jedem Tag in der Schule, an dem sie mit unangepassten Lernangeboten überfordert werden, adaptiert sich das psychische Verhalten des Kindes an die immer währende Überforderung. Sie werden frustriert, ängstlich und unsicherer, aggressiv oder ziehen sich zurück. In dieser Phase der Frustration wird das Kind als Schüler wahrscheinlich immer häufiger versagen (BERNSTEIN et al., 1979; HARTIG-GÖNNHEIMER, 1994).

3.2 Sprache als Kommunikationsmittel

„Menschliche Wesen leben weder nur in der objektiven Welt, noch allein in der, die man gewöhnlich die Gesellschaft nennt. Sie leben auch sehr weitgehend in der Welt der besonderen Sprache, die für die Gesellschaft zum Medium des Ausdrucks geworden ist“ (SAPIR, In: WHORF, 2008, 74).

Der Mensch ist wohl das einzige Individuum, welches über eine Lerndisposition für das Sprechen und das Sprachverständnis verfügt. Allein durch die Sprache grenzt sich der Mensch von anderen Lebewesen ab und ist durch sie in der Lage, sich zu verständigen (GIPPER, 1977; KUCKENBURG, 2004).

Sprache ist ein abstraktes, hochkomplexes System und realisiert soziale Interaktion. Sie „ist nichts anderes als eine spezialisierte und konventionalisierte Fortführung des gemeinsamen Handelns“ (BRAUN, 2006, 172). Verbale Sprache als besonderes Medium setzt sich aus einer Menge von symbolischen Zeichen zusammen, die zunächst im Zusammenhang arbiträr sind. Durch kognitive, biologische und emotionale Entwicklungsschritte ist der Mensch in der Lage die symbolischen Zeichen regelhaft zu verwenden. Das Sprechen selbst wird erst in einer

muttersprachlichen Umgebung und deren konventionalisierter Sprachgemeinschaft erlernt.

Als ein nicht autonom zu begreifendes System nimmt die Sprache für das Erlernen der Kulturtechniken eine Schlüsselqualifikationsstellung ein. Die Sprache, deren Entwicklung beeinflusst wird durch endogene, exogene und autogene Faktoren, ist kein statisches, unveränderliches Gebilde, sondern sie wächst und verändert sich im Lauf der Zeit. Sprachwandel ist evident und beeinflusst und modifiziert sich durch die Entwicklung einer Gesellschaft und deren Mitglieder (STEINIG, 1976). Mit dem gesellschaftlichen Wandel verändert sich Sprache, schließlich ist sie eine intersubjektiv gesellschaftliche Institution, welche ein konventionelles System sprachlicher Gesetzmäßigkeiten und Gewohnheiten repräsentiert. Sie wird in den Köpfen der Menschen aufgehoben und mit ihnen und durch sie weiter gegeben an die Nächsten. Sprache besitzt jedoch auch eine individuelle Dimension. Jedes menschliche Gehirn ist Speicher einer subjektiv internalisierten Einzelsprache, die schichtspezifischen Charakter hat (JÄGER et al., 1971).

Für das menschliche Zusammenleben und deren Weiterentwicklung nimmt Sprache einen exponierten Platz ein. Ohne sie ist ein Zusammenleben kaum vorstellbar. Neben dem aufrechten Gang und dem tief sitzenden Kehlkopf, welche als Voraussetzung für die Entwicklung der Sprache gelten, ermöglichen uns erst das komplexe Zusammenspiel der Sprech- und Hörorgane, das Denken und die Intelligenz das Sprechen (KUCKENBURG, 2004).

Durch die Sprache kann das Bedürfnis nach Austausch von Informationen realisiert werden, vorausgesetzt die Kommunikationsteilnehmer verfügen über einen gemeinsamen nonverbalen oder verbalen Code. Der kommunikativ kompetente Mensch ist in der Lage kontextangemessen verbale und nonverbale Mitteilungen zu produzieren und zu verstehen. Durch erfolgreiches Kommunizieren entwickelt sich die Persönlichkeit und ist in der Lage sich zu etablieren und zu antizipieren. Die Sprache korreliert mit dem Denken und Handeln des Menschen und lässt ihn sozial und emotional reifen. Emotionen werden auch über andere Ausdrucksmittel mitgeteilt, wie

beispielsweise Gestik, Stimmlage und Körperhaltung. Das Schreien, Gurren und Lallen der Babys ist ebenfalls der Kommunikation zuzuordnen. Hunger, Freude und Müdigkeit werden ohne geformte Worte mitgeteilt (SZAGUN, 2008).

WITTGENSTEIN (1998) sah die Sprache als Grundlage des Denkens. Von Humboldt wird die Sprache als bildendes Organ der Gedanken beschrieben: „Das Denken ist eine geistige Handlung, wird aber durch sein Bedürfnis nach Sprache ein Antrieb...“ (HUMBOLDT, 1963, 192). Menschen werden beeinflusst und beeinflussen andere Menschen allein durch die Sprache. Durch sie wird Denken in erheblicher Weise vorangetrieben. Ohne Sprache hat das Denken seine Grenzen. Gedanken können ohne Sprache nicht strukturiert werden. Es ist Wissen erforderlich, um über komplexe Sachverhalte nachzudenken (FURTH, 1972). Unsere individuellen sprachlichen Kompetenzen lassen uns denken und wahrnehmen. Das Denken konvergiert mit der Sprache und umgekehrt. Jeder Mensch besitzt also seinen individuellen sprachlichen und kognitiven Horizont und lässt ihn dementsprechend handeln (HUMBOLDT, 1963).

Das Individuum spiegelt mit seiner internalisierten Sprache auch soziale Realität wider. „Erst im Individuum erhält die Sprache ihre letzte Bestimmtheit, und dies erst vollendet den Begriff“ (HUMBOLDT, 1963, 228). Soziolinguistisch, diachron betrachtet, reflektiert Sprache auch soziale Unterschiede. Sprache erzeugt und stabilisiert soziale Ungerechtigkeit, denn Kinder mit verzögerter Sprachentwicklung erfahren ihre Kommunikationsbehinderung als kritische Lebensereignisse. Ihre Erfahrungen mit der Behinderung und das Ausmaß ihrer Sprachstörung bestimmen auch das Maß der Teilhabe im Alltag (FILIPP, 1995). Schnell werden diese Kinder in einer Gemeinschaft ausgegrenzt, weil sie ihre Gedanken nicht so schnell verbalisieren können. Auch nonverbale Signale, wie Gestik, Mimik, Blickkontakt, Körperhaltung und Körperbewegung werden von sprachbehinderten Menschen selten gesendet oder erfolgreich decodiert. Dies verhindert ein zügiges Agieren und aktive Teilnahme.

Der Sprachgebrauch ist spezifisch und kennzeichnet soziale Struktur und Kultur. Bildungsfernen Schichten wird ein einfach strukturierter restringierter Sprachcode zugeordnet (RIBOLITS, 2008). Der Benutzer des restringierten Sprachcodes benutzt meist Präsens, selten den Konjunktiv und ist in seiner Sprache weniger präzise (BERNSTEIN et al., 1973). Der überwiegende Teil der sprachbehinderten Schüler integriert sich in Schülergruppen, die dem restringierten Sprachcode zuzuordnen sind. Die Sprache ist durch eine sehr einfache Struktur gekennzeichnet, die sie besser verstehen und benutzen können.

Dagegen zeichnet sich der elaborierte Sprachcode durch eine komplexere Syntax und einen größeren Wortschatz aus. Er wird der Mittel- und Oberschicht zugeordnet. Schülergruppen aus dieser Schicht grenzen sich hauptsächlich durch die ihnen zur Verfügung stehenden qualitativ hochwertigen sprachlichen Mittel ab (STEINIG, 1976). Redewendungen, Sprüche und Lexikon divergieren schon in der Schülerschaft und schaffen sozialen Abstand und Rivalität (HOFSTÄTTER, 2005).

Die Schule mit ihrer Lehrerschaft hat einen wesentlichen Einfluss auf die Normmuster. Sie nimmt Einfluss schon allein durch die formale schulische Situation. Das Sprachverhalten der Schüler wird nicht selten diskriminiert durch lehrerzentriert-gesteuerte Prozesse. Individuelle Interaktion und differenzierte Emanzipation von Sprache, die zudem soziokulturell geprägt ist, braucht hingegen eine von Achtung geprägte und vertraute Unterrichtssituation (STEINIG, 1976).

In der aktuellen Schulsituation allerdings findet „die Beurteilung des Schülers durch (meist selber schichtenspezifische) Vorurteile des Lehrers und die damit verbundene bewusste oder unbewusste schulische Platzierung des Schülers durch verdeckte Entscheidungen“ (LÜDTKE, 1972) statt. Die quantitative und qualitative Entwicklung eines Schülers hängt in erheblichem Maß vom Lehrer und der Qualität seiner Lehrersprache (vgl. Kap. 5.4) ab. Stigmatisierende Redundanzen mindern die Unterrichtsqualität und diskriminieren Schüler. Steinig (1976) fordert in diesem Zusammenhang die schulische Situation von Prestige-Redundanz zu befreien und die

Gestaltungsrolle der Schüler zu erhöhen, damit die Schüler zu autonom handelnden und kritischen Menschen heranwachsen. (STEINIG, 1976)

So könnte sichergestellt werden, dass „die Schule als primäre, entscheidende und nahezu einzige soziale Dirigierungsstelle für Rang, Stellung und Lebens-Chancen des einzelnen in unserer Gesellschaft“ (SCHELKY, 1965) eine fördernde und zukunftsweisende Weichenstellung für jeden Schüler, unbeachtet des sozialen Status wird.

3.3 Einfluss der Sprachentwicklung auf den Schulerfolg

„Die Sprache ist das bildende Organ des Gedanken. Die intellektuelle Tätigkeit, durchaus geistig, durchaus innerlich, und gewissermassen spurlos vorübergehend, wird durch den Ton in der Rede äusserlich und wahrnehmbar für die Sinne, und erhält durch die Schrift einen bleibenden Körper“ (HUMBOLDT, 1963, 191).

Entwickeln sich Kinder unabhängig von der sozialen Schicht zunächst ähnlich, treten schon recht bald erste Unterschiede in der Größe des Wortschatzes auf. Schon dreimal so groß ist der Wortschatz von Kindern im Alter von drei Jahren aus der Mittelschicht. Kinder aus der Unterschicht bleiben in der Sprachentwicklung in diesem Alter schon deutlich zurück. Sich zu erinnern und Ereignisse zu beschreiben, Bildfolgen zu erklären, Zusammenhänge zu erkennen usw. wird von der Qualität der erlernten Sprache beeinflusst (BÜHLER, 1971, 1972).

Durch das korrelierende Verhalten von Sprache und Denken, stagniert auch die Intelligenzentwicklung, wenn Sprache nicht ausreichend erlernt wird (DUNCAN et al., 1994). Die Art unseres Denkens wird durch die Sprache gelenkt. Neue Eindrücke werden durch das begleitende Sprechen manifestiert und langanhaltend abgespeichert. Lernt ein Kind beispielsweise neue Farbwörter, wird es in Folge Farben besser unterscheiden und kombinieren können. Forschungsergebnissen zufolge fasst der Prozess des Denkens linguistische und nichtlinguistische Prozesse zusammen (BORODITSKY et al., 2010).

Alarmierend sind deshalb die Zahlen aus dem Bereich der Sprachstandsmessungen bzw. Sprachstandserhebungen¹⁸ im Vorschulbereich. Bis zu 45% der Kinder, die kurz vor der Einschulung stehen, sind in ihren sprachlichen Leistungen so beeinträchtigt, dass sie als therapiebedürftig einzuschätzen sind (SIEGMÜLLER et al., 2007). Die meisten dieser Kinder kommen aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status¹⁹, der sich in einer nachteiligen Soziodemografie subsumiert aus sprach- und schriftfernem Milieu oder Migrationshintergrund, kurz aus der sozialen Unterschicht²⁰.

Mit unzureichend entwickelten bereichsübergreifenden²¹ und bereichsspezifischen²² Vorläuferkompetenzen fällt diesen Kindern das autonome Lernen und Agieren schwer (GOLDAMMER et al., 2010). Sie benötigen von Anfang an basale und sprachfördernde Maßnahmen im Kontext Schule, um die Kultur und Intention von Kommunikation zu begreifen.

Die Startbedingungen werden nicht nur unterschiedlich von Eltern und Kindern erlebt, sondern sie sind real existierend sehr unterschiedlich.

¹⁸ Sprachstandsmessungen bzw. Sprachstandserhebungen machen Aussagen über einen in einem bestimmten Zeitfenster der Bildungsbiografie erworbenen Sprachstand. Dazu werden standardisierte oder informelle Verfahren eingesetzt.

¹⁹ Während der sozioökonomische Status den Schulabschluss, Beruf und Einkommen, Eigentumsverhältnisse und Liquidität meint, geht der Begriff der Soziodemografie weiter. Hier werden Merkmale wie Geschlecht, Alter, Familienstand bzw. Familienstruktur, Nationalität, Kinder im Haushalt, Haushaltsgröße, Schulbildung, Beruf, Erwerbstätigkeit, Religionszugehörigkeit, soziale Schicht, Medienkompetenz, Gesundheit und sozioökonomischer Status subsumiert.

²⁰ Eine Gesellschaft teilt sich in einzelne Schichten. Anhand von Unterscheidungsmerkmalen werden die Menschen zu einer Schicht zugeordnet, die folglich ein Schichtungsmodell komplementieren. Eine allgemeingültige Definition bzw. Zusammenfassung von Schicht existiert nicht. Je nach theoretischem Ansatz wird die Schichtung einer Gesellschaft erklärt.

In der Soziologie wird von Stratifikation gesprochen und meint die makroökonomische Betrachtungsweise. BOLTE (1988) teilt traditionell in seinem Bolte-Zwiebel-Schichtmodell nach Unter-, Mittel- und Oberschicht mit der Klassifizierung durch Bildung, Höhe des Einkommens und Ähnlichkeit der Berufe.

²¹ Unter dem Begriff der bereichsübergreifenden Entwicklungsaspekte subsumieren sich Intelligenz, Konzentrationsfähigkeit, Metakognition, Arbeitsgedächtnis usw. (GOLDAMMER et al., 2010)

²² Numerische Kompetenz, phonologische Bewusstheit und sprachliche Kompetenz werden unter dem Begriff der bereichsspezifischen Vorläuferkompetenzen zusammengefasst. (GOLDAMMER et al., 2010)

Mit dem Eintritt in die Schule haben Kinder aus der unteren Schicht der Gesellschaft bereits vielfältige negative Erfahrungen hinsichtlich ihrer Identitätsentwicklung gemacht (LÜDTKE, 1972). Ihre Kleidung ist ärmlicher, ihre sozialen Erfahrungen ihrer Lebenswelt sind unterprivilegiert und ihre Sprache ist unzureichend entwickelt. Sie erleben sich von der Norm abweichend und fühlen sich entsprechend minderwertig. Hoffnungslosigkeit, Versagensangst und eingeschränktes Selbstvertrauen beeinflussen die Lernprozesse dieser Kinder.

Die Prognose der Kinder verändert sich kaum, auch nicht dann, wenn sie älter werden. Deshalb ist es außerordentlich wichtig bei diesen Kindern im frühen Kindergartenalter den sprachlichen Status genau festzustellen, um rechtzeitig Sprachentwicklungsprozesse anstoßen und weiterentwickeln zu können.

Um in einer Gesellschaft Schulerfolg sichern zu können, muss ihr Sprache und sprachliche Bildung ein zentrales Anliegen sein. Durch Sprache und Bildung wird Teilhabe an der Gesellschaft gesichert. Das ganze Leben wird durch die individuelle Sprachentwicklung begleitet und beeinflusst (HUMBOLDT, 1965). Ausreichende mündliche und schriftliche Leistungen, die sich in der Lese- und Schreibkompetenz widerspiegeln, sind für einen Schul- und Berufsabschluss unerlässlich.

Für eine Gesellschaft wird es nachhaltige Folgen haben, wenn immer mehr Schüler keinen Schulabschluss erreichen, allein deshalb, weil sie nicht ausreichend lesen und schreiben können. Nach einer Studie der Universität Hamburg sind etwa 2 Millionen der Erwachsenen totale sowie 7,5 Millionen Menschen funktionale Analphabeten (GROTLÜSCHEN et al., 2011, 2012).

Mit erheblichen Einschränkungen in ihren Teilhabemöglichkeiten in der Gesellschaft müssen Menschen rechnen, die über diese Kompetenzen des Sprechens, Lesens und Schreibens nicht oder nicht in ausreichendem Maße verfügen. Die individuelle Identitätsentwicklung wird auch durch die sprachliche und kommunikative Fertigkeit und Fähigkeit unterstützt. Der

Mensch wird durch die Entwicklung seiner Sprache autonomer (HARTIG-GÖNNHEIMER, 1994).

Gelingt es dem Heranwachsenden nicht, Sprache als System in seiner Persönlichkeit zu verankern, ist ein Aneignen umfangreichen Schulwissens schwer möglich. Daraus kann ein nicht erreichter oder niedriger Schul- und Berufsabschluss resultieren

3.4 Besondere Lernvoraussetzungen der Schüler mit Sprachbehinderung - Konsequenzen für den Unterricht

„Sprache ist das wichtigste Kommunikations- und Interaktionsmittel der Menschen. Im Unterricht ist sie sowohl Lehrgegenstand als auch Medium und daher von großer Bedeutung für den Lernerfolg. Entsprechend hoch sind die Auswirkungen von Einschränkungen des Sprachverständnisses auf die Entwicklung von Kindern. [...] So können aus Einschränkungen des Sprachverständnisses erhebliche Nachteile entstehen, die sich nicht auf den schulischen Bereich beschränken, sondern darüber hinaus langfristig gravierend im außer- und nachschulischen Bereich, vor allem im Kontext der beruflichen Ausbildung und -eingliederung, auswirken und die soziale Teilhabe erschweren“ (BERG et al., 2014, 74).

Hinsichtlich ihrer Begabungen, Interessen und Hobbys unterscheiden sich sprachbehinderte Schüler eher selten von anderen Schülern.

Allerdings müssen sie sich das System der Muttersprache unter erschwerten Bedingungen aneignen, obwohl sie die gleichen Entwicklungsschritte in der Sprachentwicklung durchlaufen wie Kinder mit einer physiologischen Sprachentwicklung. Das lässt darauf hoffen, dass spracherwerbsgestörte oder spracherwerbsverzögerte Schüler durchaus ihre sprachlichen Fähigkeiten unter optimierten Bedingungen in der Kita und im Schulalltag einen alters- und gesellschaftsangemessenen Sprachstandard erwerben werden.

Häufig treten Sprachstörungen kombiniert mit anderen Störungen auf. Nicht selten fallen diese Kinder durch ihr nicht normgerechtes Verhalten und/oder durch ihre Lernschwierigkeiten auf.

Hinzu kommen sehr häufig häusliche und familiäre sozial einschränkende Bedingungen, die den Schüler mit Sprachbehinderung in seinem Lernverhalten und -fortschritt nicht immer positiv beeinflussen.

Studien belegen, dass sich aus Sprachstörungen Lernschwierigkeiten entwickeln können. Der nonverbale Intelligenzquotient bei Schülern mit Sprachstörungen kann im Laufe der Schulzeit sinken (DANNENBAUER, 2001). Oft wird der Zusammenhang von sprachlichen Problemen im mündlichen Bereich und schriftsprachlichen Schwierigkeiten unterschätzt. Es besteht die Gefahr, dass der Schüler bei fehlender Förderung weit unter seinem Leistungsniveau bleibt. Besonders in Mathematik bleiben Schüler mit Sprachbehinderung im Vergleich zu ihren Alterspeers zurück. Dies ist eventuell auf eine schwächere mathematische Informationsverarbeitung, die sprachlich kodiert ist, zurückzuführen. Möglicherweise können sprachbehinderte Kinder schlechter rechnen, weil ihnen die sprachliche Umsetzung von Rechenwegen nicht gelingt.

Da sich aus Sprachstörungen also häufig weitergehende Lernschwierigkeiten entwickeln, ist ein auf die Entwicklung der Sprache ausgerichteter Unterricht unerlässlich. Besonders bei lernbeeinträchtigten Schülern, bei denen eine Sprachstörung als primäre Störung ursächlich sein könnte, ist „sprachliche Intervention und Prävention im Unterricht“ (REBER et al., 2011, 17) von großer Bedeutung.

Dazu ist es erforderlich, dass Schüler durch professionell arbeitendes Fachpersonal im Lernen und im sozialen Netzwerk unterstützt werden. Um diesen Kindern ein entspanntes Lernen und eine reelle Teilhabe an diesen sozialen Netzwerken innerhalb der Schulgemeinschaft zu ermöglichen, können sprachbehinderte Schüler nur selten sich selbst überlassen werden. Sie profitieren von einem „Unterricht für Kinder mit Schwierigkeiten in der Entwicklung und dem Gebrauch der Erstsprache, dem Sprechen, der

Stimme, der Rede oder Kommunikationsfähigkeit ...“ (MUßMANN, 2012, 9). Dieser, dem sprachbehinderten Schüler angebotene Unterricht „ist Unterricht wie jeder andere auch. Er muss jedoch an die individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder angepasst werden“ (MUßMANN, 2012, 9).

Auch DANNENBAUER (2002) präferiert für Schüler, die eine Sprachentwicklungsstörung aufweisen, einen besonderen Unterricht. Schüler mit dieser meist bis ins Jugend- und Erwachsenenalter anhaltenden Störung (DANNENBAUER, 2002) benötigen einen sprachlich intervenierenden Unterricht, der auf alle Bereiche der Sprache abzielt. Diese Schüler, die zudem über eine eingeschränkte Verarbeitungskapazität verfügen, benötigen für alle Aufgaben, die verbal an sie herangetragen werden, mehr Zeit, um sie sprachlich zu encodieren und sie dann umzusetzen. Nicht selten benötigen diese Kinder mehrere modulierte Ansprachen²³, die eventuell einfacher oder strukturierter angeboten werden. Erst wenn die Aufgabenstellung von dem sprachbehinderten Kind vollständig entschlüsselt wurde, ist es in der Lage die Aufgabe umzusetzen.

Um den Schüler mit seinen eingeschränkten sprachlichen Ressourcen im Sprachlernprozess zu unterstützen, werden ihm auf der Grundlage seiner individuellen Voraussetzungen Lehr- und Lernbedingungen geschaffen, die es ermöglichen, aktiv und effektiv sein Sprachsystem aufzubauen.

So wird Unterricht in Situationen und Themen eingebettet, um einerseits ein semantisches Feld und Identifikation herzustellen und andererseits einen für das Kind bedeutsamen Rahmen zu etablieren. Dem Schüler wird dadurch ermöglicht das Lexikon zu erweitern und regelmäßig Rückmeldungen zu seinem inhaltlichen Lernen zu erhalten. Der kindliche Spracherwerb muss durch den Einsatz von Sprachförderstrategien, strukturierten Sprechregeln und Visualisierung unterstützt werden. Lernprozesse können dadurch verbal

²³ Modellierungstechniken sind der Entwicklungsproximalen Sprachtherapie entlehnt (DANNENBAUER, 1984). Kindliche Äußerungen werden aufgegriffen und entsprechend der Situation geplant, strukturiert und optimiert moduliert. Ziel ist es die rezeptive Dimension der Sprachverarbeitung positiv zu beeinflussen. Die Zielform der sprachlichen Äußerung wird vom Kind besser diskriminiert.

gesteuert und somit entwicklungsproximal beeinflusst werden. Man bezeichnet diesen speziellen Unterricht als sprachtherapeutischen Unterricht²⁴.

Eine sprachliche Vermittlung und Begleitung bei allen Handlungen auch im Sinne von Verständnis und Aussprache nimmt einen großen Raum in der Unterrichtsarbeit ein und muss für den Schüler bedeutsam sein. Das führt zu einer größeren Nachahmungsbereitschaft beim Schüler mit Sprachbehinderung. Er fühlt sich mental motiviert. Kontextualisierte und offene Fragen nehmen eine zentrale Rolle im Unterrichtsgeschehen ein und verhindern, dass der Schüler mit einem Wort oder in Ellipsen²⁵ antwortet. Mit Modellierungstechniken wird der Schüler sprachlich fördernd beeinflusst.

Auch im Unterrichtsfach Mathematik muss den besonderen Lernvoraussetzungen des sprachbehinderten Schülers mit veränderten didaktischen Modellen entsprochen werden. Invariante Sprachformate, geeignetes Anschauungsmaterial, Initiierung diskursiver Unterrichtsprozesse und peergestütztes Lernen unterstützen den Schüler und werden der Doppelfunktion von Sprache als Kommunikations- und Erkenntnismittel gerecht. Der Schüler gewinnt durch sprachanregende Übungsformate immer mehr Sicherheit Lösungswege zu verbalisieren.

Schüler, die sprachlich beeinträchtigt sind, benötigen einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus und eine ruhige Arbeitsatmosphäre, um nicht durch zusätzliche Geräusche in ihrer auditiven Aufmerksamkeit gestört zu werden. Der Unterricht ist für diese Schüler als ein freudvoll, kommunikativ ausgerichteter Unterricht zu gestalten und findet auf der Grundlage einer differenzierten Unterrichtsführung statt.

Der Schüler kann antizipieren und wird in seiner Identitätsbildung unterstützt, wenn der Unterrichtsgegenstand sprach- und kommunikationsfördernd

²⁴ In einem sprachtherapeutischen Unterricht wird auf der Grundlage einer individuellen sprachlichen Förderdiagnostik den Schülern mit Sprachbehinderung ein explizit auf ihre Bedürfnisse zugeschnittener Unterricht mit spezifisch sprachtherapeutischen Maßnahmen angeboten. (REBER et al., 2011)

²⁵ Ellipse im linguistischen Bereich meint die Auslassung von Worten oder Satzteilen.

aufbereitet wird. Außerordentlich wichtig ist dabei, dem Schüler in seinem individuellen Leistungsniveau zu begegnen.

Durch vielfältige Kontakte im Unterricht stabilisiert sich das soziale Verhalten. Wichtig ist dabei, dass seine Persönlichkeit immer autonomer wird.

Fundament eines individualisierten Arbeitens bietet die Förderdiagnostik²⁶. Ausgangspunkt eines jeden sprachheilpädagogischen und/oder sprachheiltherapeutischen Arbeitens muss die Sprachentwicklung des jeweiligen Schülers sein, um die Zone der nächsten Sprachentwicklungsstufe ansteuern zu können (DANNENBAUER, 1998). Daraus resultiert eine Förderplanung, die ein differenziertes geplantes Arbeiten im Team ermöglicht und alle Stärken und Differenzbereiche des Kindes beschreibt.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Schülerschaft einer Sprachheilschule mehrdimensional und multimodal beeinträchtigt ist und der Unterricht den besonderen Lernvoraussetzungen eines jeden sprachbehinderten Schülers auch besonders entsprechen muss, um Sekundärstörungen zu verhindern.

Ziel muss sein dem sprachbehinderten Schüler eine chancengleiche Bildungsteilhabe zu sichern. Unterrichtsgegenstände werden barrierefrei aufbereitet und gestaltet (STITZINGER, 2013a).

²⁶ Die Förderdiagnostik subsumiert den anthropologischen, teleologischen und methodologischen Aspekt bei der Beantwortung der Frage nach der Diagnostik und Förderung eines Menschen und ist „Ein [...] an der Einheit von pädagogischer Theorie und Praxis orientiertes ganzheitliches und zugleich differenziertes förderdiagnostisches Vorgehen“, welches „versucht, die Bedürfnisse, die Gesamtheit und Gesamtsituation eines Menschen wahrzunehmen und in den förderdiagnostischen Prozess zu implizieren“ (BUNDSCHUH, 2004, 41).

4 Bildung im Lebensverlauf

„Bildung befähigt dazu, aus Wissen wieder neue Erkenntnisse und neue Produkte zu machen. Wissensvermehrung und Wissensvermittlung sind durch das, was wir Globalisierung nennen, natürlich noch mehr zu einem treibenden Faktor geworden – und dies in einem Maße, in dem wir es bisher nicht gekannt haben. Globalisierung ist keine Naturgewalt, sondern sie ist eine von Menschen gestaltbare Möglichkeit, Freiheit, Solidarität und Gerechtigkeit in der Welt besser durchzusetzen. Aber wir haben eben die Aufgabe, zu erlernen, wie wir die Globalisierung gemeinsam gestalten können. Daran müssen wir auch mutig arbeiten“ (MERKEL, 2007).

4.1 Bildungserfolg und soziale Position in der Gesellschaft

Der Bildungsstand, den jeder Einzelne in einer modernen Gesellschaft erlangt, hängt in erheblicher Weise von seiner sozialen Herkunft ab. Deutschlands Bildungsbeteiligung kann als disparitär eingeschätzt werden (BAUMERT et al., 2003; WERNSTEDT et al., 2008). Soziale Bildungsgleichheit beschreibt das Abhängigkeitsverhältnis von Bildungserfolg und sozialer Herkunft im Bildungsverlauf²⁷ eines Menschen (MÜLLER et al., 1994).

Internationale Vergleichsstudien wie PISA und IGLU zeigen sehr deutlich, dass in jedem Staat ein Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und schulischer Leistung besteht. In keinem anderen OECD-Land stellt sich allerdings der Zusammenhang so eng wie in Deutschland dar (OECD, 2013).

²⁷ In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff 'Bildungsverlauf' statt Bildungsbiografie benutzt. Es soll bewusst zwischen den Begriffen differenziert werden, da sie „kein symmetrisches Begriffspaar“ (MEULEMANN, 1999, 305) darstellen.

Im Laufe des Lebens (Lebensverlauf) treffen Menschen Entscheidungen, die ihr Leben eine bestimmte Richtung einnehmen lassen. Die Biografie spiegelt eher die Reflexion über die Entscheidungen. (MEULEMANN, 1999)

Man kann auch wie ALHEIT (1999) die Biografie als individuelle, erzählte Lebensgeschichte definieren, die „seine historisch und gesellschaftlichen Bedingungen und Ereignisse einerseits und die innere psychische Entwicklung des Subjekts andererseits in ihrer wechselseitigen Verwobenheit darstellt“ (ALHEIT, 1999, 405). Im Gegensatz dazu ist der Lebenslauf ein Verlaufsmuster, welches objektiv die Lebensereignisse rekonstruieren kann. Synonym wird eher der Begriff des Bildungsverlaufes präferiert.

Zu erklären ist der Zusammenhang mit einer vierfachen Benachteiligung, der primären, sekundären und tertiären Benachteiligung gefolgt von der frühen „Aufteilung in hierarchisch gegliederte Schulformen und die damit einhergehenden schulischen Auslesemechanismen“ (VALTIN, 2008, 12).

Kinder aus bildungsfernen Milieus erfahren kaum Unterstützung im Elternhaus und bringen somit ungünstige Voraussetzungen für den Bildungsweg mit.

In sozial ungünstigen Verhältnissen aufzuwachsen, bedeutet auch eine ungleiche Charakterbildung, die sich wiederum auf das nonverbale und verbale Verhalten auswirkt. Diese Kinder besitzen eine niedrige Frustrationstoleranz, weniger Selbstkontrolle und versuchen ihre Bedürfnisse direkt zu befriedigen. Die Bedürfnisse ergeben sich aus den Zielen, die von den Eltern vorgelebt werden und die sie selbst übernehmen. Möglicherweise ergeben sich die Ziele aus der Nähe bzw. dem Abstand, den diese Kinder zu einer bestimmten Klasse haben.

Kinder, die der Unterschicht angehören, sind weniger ambitioniert einen hohen Bildungsstandard zu erreichen. Vielmehr räumen sie sozialer und folglich monetärer Sicherheit einen großen Stellenwert ein. Latent ist dieses Ziel mitbestimmend in der Aspiration der Berufswahl. Dies rekrutiert sich vor allem aus der Angst vor Arbeitslosigkeit, die sie in ihrem Umfeld schon häufig miterlebt haben (KELLER et al., 1964). Eher erlernen Kinder aus diesen Familien einfache Berufe, die ihnen nach ihrer Einschätzung für die Gestaltung ihres Lebens den nötigen finanziellen und sozialen Rahmen sichern. Auch Prestige, gesellschaftliches Ansehen und Macht wird als erstrebenswert angesehen. Doch erreichen Menschen aus dieser Klasse diese Ziele eher selten, weil ihr sozialer Start ungünstig ist.

Fähigkeiten, wie Verbalisierung von Gedanken, Abstraktion, Strukturierung und Planung ihres Tagesablaufes, die grundlegend für die Gestaltung des Lebens sind, müssen Kinder aus der sozialen Unterschicht erst in der Schule erlernen.

Die Motivation zum systematischen Wissenserwerb wird in sozial starken Familien²⁸ sehr viel mehr unterstützt. Durch den engen Zusammenhang von intellektuellem Wachstum und sozialer Herkunft entstehen schnell zwischen den Kindern kommunikative und intellektuelle Unterschiede, die im Bildungsverlauf Kontraste bilden. Das führt zügig zu sozialer Segregation durch die Kinder selbst, die sich der einen oder anderen Gruppe durch ihren Sprachcodex zugehörig fühlen, aber auch durch die Gesellschaft, die Schüler sehr früh durch ihr mehrgliedriges Schulsystem voneinander trennt.

Folglich erklärt sich die sekundäre und tertiäre Benachteiligung durch die seltenere ausgesprochene Gymnasialpräferenz für Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern. 70% der Schüler, die das Gymnasium besuchen, kommen aus gehobenen sozialen Schichten. Aus schwächeren sozialen Schichten rekrutieren sich 30% der Schülerschaft in Gymnasien. Die Chance auf Empfehlung nach der Grundschule für die gymnasiale Laufbahn liegt für Kinder aus den sogenannten oberen Dienstklassen 5-mal höher (PREUß-LAUSITZ, 2013).

Durch die frühe Aufteilung der Schüler in Deutschland wird die soziale Segregation als vierte Benachteiligung von VALTIN (2008) aufgeführt. BAUMERT, WATERMANN und SCHÜMER (2003) stellen fest, dass benachteiligte Schüler weniger leisten, wenn sie in Schulen lernen, in denen der Anteil benachteiligter Schülerklientel hoch ist. Schüler, die der unteren sozialen Schicht der Gesellschaft angehören, besuchen sehr häufig eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen, Sprache oder Verhalten. Diese Schüler sind und bleiben in ihrer Schulzeit jedoch nicht nur durch die von ihnen besuchte Schulform benachteiligt, sondern auch durch das sich nicht verändernde soziale Umfeld, in dem sie aufwachsen.

Der Sozioökonomische Status (SoS) und weitere soziodemografischen Merkmale der Eltern spielen eine nicht unwesentliche Rolle. Schüler werden

²⁸ Sozial starke Familien gehören der Mittel- oder Oberschicht einer Gesellschaft an. Diese Schichten sind gekennzeichnet durch ein hohes Bildungsniveau der Eltern, hohes Einkommen und dadurch finanzielle Unabhängigkeit (BOLTE et al., 1988).

also in ihrer Entwicklung, in ihrem Lebensverlauf von den begleitenden Umständen nicht nur beeinflusst, sondern die Umstände bilden die Grundlage ihrer Entwicklung.

4.2 Bildungserfolg und Familienstruktur

Sehr früh müssen Kinder selbständig werden und sozial agieren. Das Erlernen sozialer Kompetenz ist abhängig von der Quantität und Qualität der Möglichkeit des Zurückgreifens auf personelle (Familie), ökonomische (Finanzen) und soziale Ressourcen, (Wohnraum, Kultur, Ernährung, Gesundheit etc.). Daraus resultiert die Lebenslage bzw. die Lebensumgebung des Kindes, die wiederum den Bildungserfolg maßgeblich mit bestimmt (LÜSCHER et al., 2003). Immer wieder wird der enge Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau der Eltern und der ökonomischen Lebenslage der Familien analysiert. (MANSEL et al., 1998; LAUTERBACH, 2000; LANGE et al., 2009).

Es ist davon auszugehen, dass die Struktur einer Familie sich auf die Entwicklung und den Bildungserfolg eines Kindes auswirkt. GROHNFELDT (1999) vermutet, dass in einer Sprachheilschule der Anteil der Schüler, die aus der Unterschicht kommen, überpräsentiert ist. Persönlichkeitsentwicklungen gestalten sich unterschiedlich aufgrund unterschiedlicher Lebenslagen. Besonders die Bedeutsamkeit des Zusammenhangs von Milieu, Nutzung von Medienangeboten und Herausbildung der persönlichen und sozialen Identität ist durch die österreichische Panelstudie (PAUS-HASEBRINK et al., 2004) herausgestellt worden. Ähnliche Ergebnisse sind im Zwölften Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung Deutschlands (BARTHELMES, 2005) veröffentlicht worden.

Durch gesellschaftliche Veränderungen sieht sich die Familie stets einer ökonomischen und strukturellen Veränderung gegenübergestellt. Die heutigen Familien in Deutschland sind eher klein (STATISTISCHES BUNDESAMT, 2012b).

Die Veränderung der Familie zeigt sich besonders durch die Reduzierung der Geschwisterzahl einerseits bei Eltern mit höherer Schul-

Berufsausbildung und der Gründung einer Großfamilie bei Eltern mit fehlenden oder geringeren Schulabschlüssen (HUININK, 2009).

Die Ansicht, dass Kinderreichtum zu Armut führt, wird von der Ansicht überholt, dass Armut eher zu Kinderreichtum führt. Studien von EGGEN und RUPP (2006) belegen, dass nicht nur die zurückgehenden Geburten ein Problem in Deutschland darstellen, sondern dass die Quote der Mehrkinderfamilien kleiner geworden ist und damit die Kinderlosigkeit nicht mehr ausgeglichen wird. Viele Kinder bekommen zu haben, verspricht Ansehen zu erreichen. Im Gegensatz dazu verzichten Frauen mit hohen Berufsabschlüssen auf Kinder, durch die Nichtvereinbarkeit von beruflicher Karriere und Familie (STATISTISCHES BUNDESAMT, 2007; EGGEN, 2005).

In Familien mit hohen Bildungsabschlüssen finden die Kinder vielfältige Anregungen und Unterstützung in ihrer Persönlichkeitsentwicklung. TRAUTWEIN (2013) beschrieb das hohe Interesse an erfolgreicher Bildung ihrer Kinder. Die Eltern aus der Mittelschicht sind ihren Kindern Vorbild und vermitteln Lösungsstrategien bei der Bewältigung von schulischen Aufgaben. Sie fördern ihre Kinder oder organisieren Förderung. Möglicherweise muss die Förderung oder Nachhilfe nicht nur organisiert werden, sondern auch finanziert. Dazu sind diese Eltern durch ihr zumeist gesichertes Einkommen in der Lage. Die ALLENSBACH-STUDIE (SÜßLIN, 2013) fand heraus, dass sozial schwache Familien am Schulalltag ihrer Kinder wenig interessiert sind und demzufolge keine Unterstützung geben können oder wollen.

Um Kinder täglich gut zu unterstützen, fehlt es vielen Familien entweder an Zeit, wenn beide Elternteile berufstätig sind, oder an anderen Ressourcen, wenn die Eltern arbeitslos sind. Erheblich schwieriger stellt sich die Realisierung von Bildung und Erziehung in einer Familie dar, wenn nur ein Elternteil existent ist. Für Kinder deren Eltern sich getrennt haben, stellt sich die Situation noch nachteiliger dar. Ehescheidungen führen in der Regel zum sozialen Abstieg. Die betroffenen Kinder erleben ein emotionales Fiasko, welches sich direkt auf die Schulleistungen niederschlägt (HUININK, 2009).

HURRELMANN und ANDRESEN (2007) stellten die Ergebnisse zu den Lebenssituation der Kinder in Deutschland zusammen und kamen zu dem Ergebnis, dass ein Viertel der Kinder in Deutschland, deren Eltern wirtschaftlich und kulturell schlecht gestellt sind, eher minimalistische Unterstützung in ihren Entfaltungsmöglichkeiten erfahren. Die Kinder werden eher emotional, mental und intellektuell blockiert. Folglich reduzieren sich ihre schulischen Leistungen (EGGEN et al., 2006).

Die 1. World Vision Kinderstudie (HURRELMANN et al., 2007) trifft ebenfalls eindeutige Aussagen über die Auswirkungen von Berufstätigkeit und Zuwendung der Eltern auf den Bildungserfolg ihrer Kinder. Zuwendung und Erwerbstätigkeit schließen sich nicht aus. Sind Familienverhältnisse stabil, wird Betreuung organisiert und Freizeit sinnvoll verbracht. Eher unzuverlässig sind die arbeitslosen Eltern, die eine sehr unbeständige Zeit- und Zielstruktur vorhalten. Organisierte Freizeitvorhaben, die qualitativ hochwertig gestaltet werden, sind eher gering (HURRELMANN et al., 2007).

Durch moderne Kommunikationsmedien haben sich Möglichkeiten der Kontakte einerseits erweitert, aber durch die Arbeitsstellen der Eltern, Geschwister, Großeltern, die häufig weit von der Wohnstätte entfernt liegen, hat sich der direkte soziale Kontakt der Familienmitglieder untereinander dezimiert.

In den anregungsärmeren Familienmilieus herrscht ein hoher Medienkonsum (LAUTERBACH, 2000; PAUS-HASEBRINK et al., 2004). Die Medientechnik wird von allen Beteiligten in diesen Familien genutzt, jedoch nicht gemeinsam, sondern jeder für sich. Kommunikation findet nicht oder selten statt. Eher spricht man von Medienkommunikation, von denen laut Studie (RIDEOUT et al., 2010) Kleinkinder nicht ausgeschlossen sind. Es wird belegt, dass frühkindliche Mediennutzung ein nicht unerhebliches Ausmaß annimmt (NEGRINI, 2013).

Moderater mit Medien gehen Kinder aus Familien mit einem hohen sozialen Status um (FUHS, 2002). FUHS konnte in einer Studie nachweisen, dass sozial starke Familien dem Fernsehen eine nicht so große Bedeutung

beimessen und kritischer in der Auswahl der Sendungen sind als Kinder und Jugendliche aus sozial schwächeren Familien.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass Kinder aus sozial schwachen Familien schlechtere Chancen in der Bildung haben als Kinder aus sozial starken Familien. Maßgeblich hängt der Schulerfolg neben anderen Faktoren von der sozialen Herkunft ab.

4.3 Bildungssysteme im Vergleich

Alle Möglichkeiten, die einem Menschen für seine Bildung in einem Staat zur Verfügung gestellt werden, sind als Bildungssystem zusammen zu fassen. In einem Bildungssystem subsumieren sich das Schulsystem, das Hochschulwesen und die Weiterbildung.

Das Schulsystem ist streng organisiert, reglementiert und ist ein Teil des Bildungssystems. Ein Bildungssystem in einem Staat hat die Aufgabe alle Mitglieder in einer Gesellschaft mit Bildung zu versorgen, um das Fortbestehen und die Entwicklung des Staates zu sichern. Ein hohes Bildungsniveau sichert einem Staat wirtschaftlichen Wohlstand in einem globalen System und jedem Einzelnen Zufriedenheit und Autonomie.

Deutschlands Bildungssystem ist leistungsfähig und bildet die Grundlage für die Stärke Deutschlands als Wirtschaftsnation (MERKEL, 2007). Die Qualifizierung der Menschen nimmt aus ökonomischer Sicht eine besondere Bedeutung ein. Dennoch antizipiert nicht jeder Bürger in einem Staat aus ganz unterschiedlichen Gründen so viel Bildung wie nötig und möglich.

Menschen aus sozial eher unterprivilegierten Verhältnissen streben nicht unbedingt den höchsten Schulabschluss an. Dieses eher passive Lernverhalten des Kindes korreliert mit den erworbenen Schul- und Berufsabschlüssen der Eltern. Vielmals wurde der Zusammenhang zwischen den erreichten oder nicht erreichten Bildungsabschlüssen und der Bildung der Eltern dokumentiert. Das Bildungssystem bietet zu wenig Chancengleichheit und soziale Gerechtigkeit (PISA, 2006).

Das deutsche Schulsystem wird in seiner einzigartigen Ungerechtigkeit von DEPPE-WOLFINGER (2006); HELBIG und NIKOLAI (2008); REICH (2008); SCHUMANN (2007) und SEITZ et al. (2012) in Studien belegt. Auch TAFFERTSHOFER (2010) beschreibt Deutschland als eines der ungerechtesten Bildungssysteme der Welt, weil es Kinder aus sozial benachteiligten Familien sehr früh schon zurücklässt.

4.3.1 Bildungssystem der Deutschen Demokratischen Republik

In der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik (DDR) existierte ein zentralistisches Bildungssystem, welches der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (SED) unterstand. Der Staat besaß das Bildungsmonopol. Er war daran interessiert sozialistische Persönlichkeiten heranzubilden.

Die Schüler lernten alle in einem einheitlichen Schultyp, der Allgemeinbildenden Polytechnischen Oberschule (POS). Private Schulen existierten nicht (bis auf eine Ausnahme). Der POS folgten die Erweiterte Oberschule (EOS), Spezialschulen, Fach- und Ingenieursschulen, Hochschulen, Universitäten und Weiterbildungen.

In allen schulischen Einrichtungen sind bis ins Detail gleiche, festgelegte Lehrpläne und Stundentafeln zum Einsatz gekommen. Alle Prüfungen wurden nach dem gleichen Prinzip abgelegt. Alle Prüfungsinhalte und Zeitvorgaben waren gleich. Dies „sollte eine Vergleichbarkeit von Lernergebnissen sichern und gewährleisten, dass überall in der DDR zur gleichen Zeit das Gleiche gelernt wurde“ (BOENISCH et al., 1997, 385).

Der durchzusetzende Lehrplan ist am Regelschüler orientiert worden. Alle Schüler sollten zur gleichen Zeit, im gleichen Tempo das Gleiche lernen. Selbst die Unterrichtsmethodik und Didaktik waren gleich.

Dem Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf konnte mit diesem etablierten System nicht ausreichend gerecht werden. Eine individuelle Förderung einzelner Schüler war beim Lernen im Gleichschritt nicht möglich. Deshalb wurden Schüler, die den Leistungsanforderungen nicht gerecht werden konnten aus dem reglementierten Regelschulsystem aussortiert und

in Sonderschulen unterrichtet. Kinder mit geistiger oder schwerer Behinderung sind in der DDR nicht schulpflichtig gewesen.

In der DDR war das Frühfördersystem ausgebaut und dem Bildungsministerium unterstellt worden. Viele Sonderpädagogische Beratungsstellen stellten ein sogenanntes Frühwarnsystem für Eltern, Erzieher und Lehrer dar. Sie verhinderten sehr häufig durch frühe Intervention, Beratung und systematische Förderung, dass ein Kind in die Sonderschule eingeschult werden musste. Das System der Sonderpädagogischen Beratungsstellen war als eine Behörde eingesetzt worden, die Sonderpädagogischen Förderbedarf vor Schuleintritt erkennen und verhindern sollte.

Weitere Beispiele der integrativen Pädagogik in der ehemaligen DDR waren die Angliederung von Ausgleichsklassen oder Sprachheilklassen an Regelschulen und die Rückführung einzelner Schüler aus den Hilfs- oder Sprachheilschulen in das Regelschulsystem (BOENISCH et al., 1997).

Das Schulsystem der DDR stellte sich unabhängig von Religion, Herkunft oder Abstammung chancengleich und einheitlich dar. Möglichst lange sollten die Kinder bzw. Schüler vom Kindergarten bis zum Schulabschluss gemeinsam lernen. Allen Individuen sollte eine unentgeltliche, weltlich geprägte und lebensverbundene Bildung garantiert werden. Vor Schuleintritt besuchten fast alle Kinder die Kinderkrippeneinrichtung und den Kindergarten. Diese Einrichtungen realisierten die sogenannte Vorschulerziehung und -bildung.

Die Polytechnische Oberschule (POS) bildete die Grundlage des Schulsystems. Der POS schloss sich entweder der Besuch der Erweiterten Oberschule oder eine Berufsausbildung an. Mit dem Ablegen des Abiturs ist die Hochschulreife erlangt worden. Der Schulbesuch war generell kostenfrei.

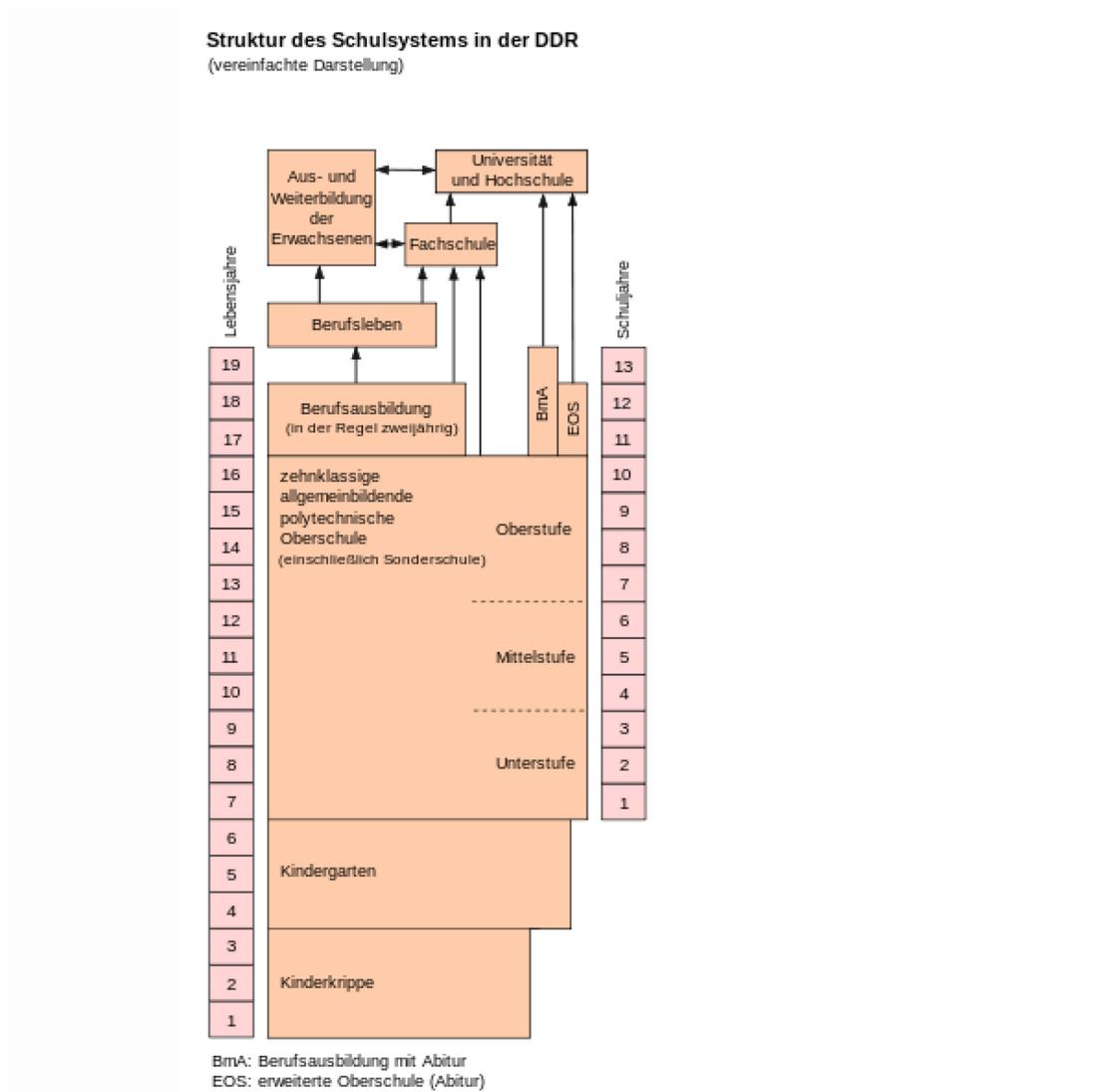


Abbildung 1: Struktur des Schulsystems der DDR.
(STAATLICHE ZENTRALVERWALTUNG FÜR STATISTIK, 1989)

Dem Schulsystem wurde eine pädagogische Kultur zu Grunde gelegt, deren Hauptinhalt die Sorge um die Entwicklung eines jeden Kindes war. So gehörte auch zum Schulsystem, dass Neigungen und Talente eines jeden Kindes durch vielfältige schulische und außerschulische Veranstaltungen unterstützt wurden. Es existierten Lernpatenschaften, Patenschaften mit Betrieben, Spartakiaden, Messen (Messe der Meister von Morgen), Olympiaden, Arbeitsgemeinschaften, Theaterbesuche, Stationen junger Naturforscher und Techniker. Pionier- und FDJ- Nachmittage waren ein etablierter, fester Bestandteil der Freizeitgestaltung und nicht ganz freiwillig. Durch die Mitgliedschaft in der Pionierorganisation oder der FDJ ergab sich auch die Pflicht zum erfolgreichen Lernen.

Die Schule war nicht nur am Vormittag eine bildende und erziehende Einrichtung, sondern gestaltete die Freizeit der Schüler und half dadurch Neigungen und Interessen derer zu entfachen und zu entwickeln. Durch Hort, Ferienspiele und Ferienlager waren selbst die Ferien zu einem additiven Erziehungs- und Bildungsprozess geworden.

Das Bildungssystem war nicht nur ein fester Teil der Gesellschaft, sondern in das gesamtgesellschaftliche Leben eingebettet. Die Bildungsmöglichkeiten für die Heranwachsenden waren weitestgehend gleich, Unterschiede zwischen arm und reich, zwischen Stadt und Land wurden egalisiert, so dass Bildung für jeden möglich war. Das Bildungssystem der DDR war ein geachtetes, und es genoss, besonders durch die UNESCO, eine hohe internationale Anerkennung.

4.3.1.1 Bildungs- und Erziehungsziele

Zu den wichtigsten Aufgaben des Bildungssystems der ehemaligen DDR gehörte zunächst das Vermitteln von Wissen, um ein solides Allgemeinwissen aufzubauen. Im Sinne einer enzyklopädischen Wissensvermittlung wurden allseitig gebildete Persönlichkeiten mit einer soliden Allgemeinbildung herangezogen.

An den Bildungseinrichtungen wurde durch die Einheit von Bildung und Erziehung ein sehr hohes fachliches, pädagogisches und ideologisches Niveau gesichert. Junge Menschen sollten im Bildungs- und Erziehungsprozess schöpferisch denken und selbständig handeln lernen.

Hauptziel war die Ausbildung einer allseitig gebildeten sozialistischen Persönlichkeit, die bereit war den Sozialismus zu schützen und zu stärken (FISCHER, 1992).

4.3.1.2 Schulpflicht

Seit 1959 bestand allgemeine Schulpflicht für 10 Jahre in der POS. Schüler, die den Lernstoff nicht bewältigten, hatten die Möglichkeit nach der 8. Klasse freiwillig abzugehen und einen Ausbildungsberuf zu erlernen, der in der Auswahl eingeschränkt wurde. Die Ausbildungszeit der Schulabgänger der

8. Klasse erweiterte sich im Vergleich zu den Schulabgängern der 10. Klasse um ein Jahr.

4.3.1.3 Stundentafel/Fächer

Tabelle 2: Stundentafel für die zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule bis 1989 (MINISTERIUM FÜR VOLKSBIKDUNG DER DEUTSCHEN DEMOKRATISCHEN REPUBLIK, 1959)

	Klasse	1		2	3	4	5	6	7	8	9	10
		1. Hj	2. Hj									
Deutsche Sprache und Literatur		11	10	12	14	14	7	6	5	4+1	3+1	3
Russisch		–	–	–	–	–	6	5	3	3	3	3
Mathematik		5	5	6	6	6	6	6	6	4	5	4
Physik		–	–	–	–	–	–	3	2	2	3	3
Chemie		–	–	–	–	–	–	–	2	4	2	2
Biologie		–	–	–	–	–	2	2	1	2	2	2
Geographie		–	–	–	–	–	2	2	2	2	1	2
Astronomie		–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1
Polytechnik		–	–	–	–	–	–	–	4	4	5	5
<i>Davon</i>	TZ	–	–	–	–	–	–	–	(1)	(1)	–	–
	ESP	–	–	–	–	–	–	–	(1)	(1)	(2)	(2)
	PA	–	–	–	–	–	–	–	(2)	(2)	(3)	(3)
Werken		1	1	1	1	2	2	2	–	–	–	–
Schulgarten		–	1	1	1	1	–	–	–	–	–	–
Geschichte		–	–	–	–	–	1	2	2	2	2	2
Staatsbürgerkunde		–	–	–	–	–	–	–	1	1	1	2
Kunsterziehung		1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	–
Musik		1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
Sport		2	2	2	2	3	3	3	2	2	2	2
Pflichtwochenstunden		21	21	24	27	29	31	33	32	32+1	31+1	32
<i>Fakultativ</i>												
2. Fremdsprache		–	–	–	–	–	–	–	3	3	3	2
fakultative Kurse nach Rahmenprogramm		–	–	–	–	–	–	–	–	–	2	2
Nadelarbeit		–	–	–	–	1	1	–	–	–	–	–
Wochenstunden höchstens		21	21	24	27	30	32	33	35	35+1	34+1	34

4.3.1.4 Leistungsbeurteilung/Leistungsmessung

Im DDR-Schulsystem wurden sogenannte Ziffernnoten ab dem 1. Schulbesuchsjahr angewandt. Mündliche und schriftliche Zensuren wurden in jedem Halbjahr nach einem Bewertungsschlüssel zusammengefasst und in den jeweiligen Zeugnissen dokumentiert. Jeder

Schüler erhielt ein Halbjahres- und Endjahreszeugnis, welche die erreichten Zensuren widerspiegeln. Im Endjahreszeugnis schloss sich eine verbale Beurteilung an.

Das Ziffernnotensystem umfasste die Noten 1 (sehr gut) – 5 (ungenügend).

Schüler, die einem Unterrichtsfach eine ungenügende Leistung erbracht hatten, wurden nicht versetzt. Die Möglichkeit des Ausgleichs durch bessere Leistungen in einem anderen Unterrichtsfach bestand nicht.

Die 10. Klasse wurde mit mündlichen und schriftlichen Prüfungen abgeschlossen. Das Gleiche traf für das Erlangen des Abiturs zu.

4.3.1.5 *Schriftzeichen*

Für alle Schulanfänger der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule war 1968 vom Ministerium für Volksbildung die Schulausgangsschrift (SAS) eingeführt worden. Die SAS galt als eine verbundene Schreibschrift, die sehr flüssig und ökonomisch geschrieben wurde. Didaktische Erfordernisse, die im neuen Lehrplanregelwerk festgeschrieben wurden, machten die neue SAS erforderlich.

Die alte Schreibschriftvorlage, verbindlich gültig seit 1958, erschwerte durch viele Schwünge und Schleifen die motorische Aneignung der Figuren. Im fortschreitenden Lernprozess wollte man eine formgerechte Automatisierung der Schreibbewegungen erreichen. Eine Individualisierung der Schrift eines Menschen im Schreiblernprozess sollte damit verhindert werden.

4.3.1.6 *Sonderschulsystem*

In die Sonderschule kam, wer intellektuell beeinträchtigt war und als debil beschrieben werden konnte und/oder wesentliche physischen oder psychischen Schädigungen aufwies. Schüler, die nur leicht beeinträchtigt waren, sind als nicht sonderschulbedürftig eingeschätzt worden.

Beispielsweise stellte sich die Verteilung der Sonderschüler 1989 in der DDR folgendermaßen dar: Es existierten 479 allgemeinbildende Sonderschulen

mit insgesamt 63614 Schülern. 3,04% aller Schüler allgemeinbildender Schulen besuchten eine Sonderschule. Es existierten 29 Sprachheilschulen (0,18% aller Schüler der allgemeinbildenden Schulen). Insgesamt war der Anteil der Sonderschüler in der DDR im Jahr 1989 bei 3,66% aller Schüler und lag somit deutlich unter dem Anteil der Sonderschüler in der Bundesrepublik (FISCHER, 1992).

Als Einrichtung für Mehrfachbehinderte wurde die Hilfsschule gezählt. Hilfsschulen führten die Schüler bis zur 8. Klasse. Alle anderen Sonderschultypen boten den Abschluss der 10. Klasse an. Schulen mit Ausgleichsklassen und Sprachheilschulen hatten das Ziel die Schüler spätestens nach Klasse 6 in die Oberschule einzugliedern. Nur in dringenden Ausnahmefällen ist ihnen der Abschluss der 10. Klasse in der Sonderschule mit einem vollwertigen Abschluss der Oberschule gewährt worden. Gleicher Lehrplan und Prüfungsvorgaben sicherten den in der Sonderschule verbliebenen Sonderschülern einen gleichen Abschluss wie an einer Oberschule.

4.3.2 Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland

Das Schulsystem in der Bundesrepublik Deutschland ist ein dem Staat unterstelltes System. Die BRD ist ein föderalistischer Staat und hat deshalb kein einheitliches Bildungssystem. Dennoch folgen alle Länder einem im Grundsatz einheitlichen Vorgaben. Die Verfassung der BRD ordnet die Kulturhoheit und damit die Umsetzung von Bildung den Bundesländern und Stadtstaaten zu. Neben staatlichen Schulen existieren Schulen in freier Trägerschaft und Privatschulen.

Die Ausgestaltung des Schulwesens untersteht den Ländern und ist sehr unterschiedlich in einem eigenen Schulgesetz geregelt. Die Kultusministerkonferenz koordiniert die Bildungsaktivitäten der jeweiligen Länder und das Kultusministerium eines jeden Bundeslandes verwaltet das Schulwesen in dem Bundesland.

Der Schulbesuch einer staatlichen Schule ist kostenfrei. Der Besuch einer Schule in freier Trägerschaft oder einer Privatschule ist kostenpflichtig.

Das deutsche Bildungssystem unterteilt sich in Primarstufe, Sekundarstufe I und II, den tertiären und den quartären Bereich. Der Primarbereich repräsentiert meistens die ersten vier Schuljahre in einer Grund- oder Förderschule. In einigen Ländern wird die Grundschulzeit auf 6 Jahre ausgedehnt oder sie diffundiert in eine Orientierungsstufe. Zum Haupt- oder Realschulabschluss führt der Sekundarbereich I. Im Sekundarbereich II erreicht man den gymnasialen Abschluss, das Abitur. Die ersten drei Stufen des Bildungssystems in der BRD bilden das deutsche Schulsystem (CORTINA et al., 2003).

Hochschulen, Berufsakademien und Fachakademien sind dem Tertiärbereich zuzuordnen. Die Formen des Quartärbereiches umfassen alle Formen der privaten und beruflichen Weiterbildung.

Die meisten dieser Einrichtungen befinden sich in staatlicher Trägerschaft, der Rest ist privat oder kirchlich etabliert.

Das Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland

- 1) in Berlin und Brandenburg 6 Jahrgangsstufen
- 2) in einigen Ländern als eigenständige Schulart eingerichtet
- 3) Die Einrichtung von Gesamtschulen ist nach dem Schulrecht der Länder unterschiedlich geregelt.
- 4) seit 1992/93 auch neue Schularten, in denen die Bildungsgänge der Haupt- und Realschule zusammengefaßt sind
- 5) Zugangsvoraussetzungen für die Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe in den einzelnen Ländern unterschiedlich geregelt
- 6) Die Fachhochschulreife kann auch an Berufsfachschulen und Fachschulen erworben werden.
- 7) Berufliche Vollzeitschulen verschiedener Ausprägung im Hinblick auf Zugangsvoraussetzungen, Dauer und Abschlüsse
- 8) Fachschulen sind Schulen des Sekundarbereichs II, Dauer 1-3 Jahre.

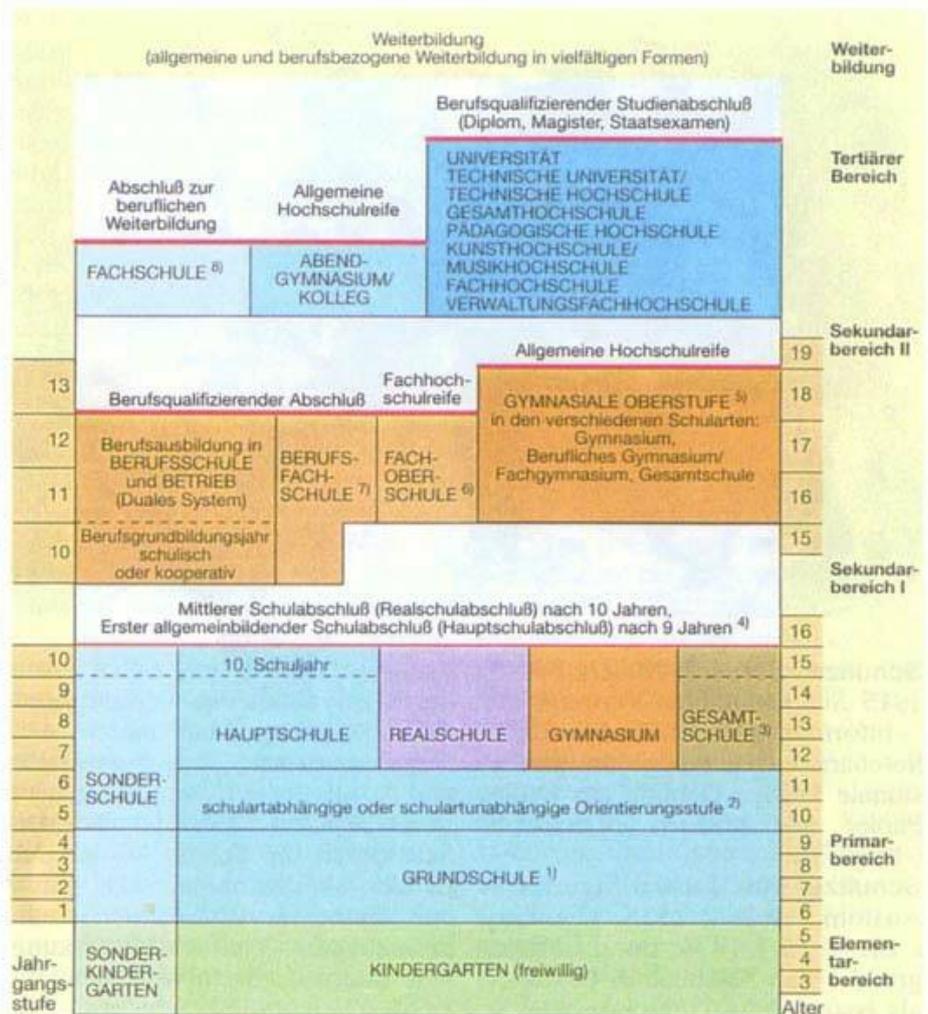


Abbildung 2: Das Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland (GOLDMANN, 1998, Bd.19, 8764)

4.3.2.1 *Bildungs- und Erziehungsziele*

Durch das Grundgesetz der BRD und die Verfassung eines jeweiligen Landes wird der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule festgelegt. Diese verankerten Bildungs- und Erziehungsziele sind verbindlich und folglich umzusetzen.

Jedes Bundesland erlässt sein eigenes Schulgesetz, indem detailliert der Bildungs- und Erziehungsauftrag deutlich gemacht wird. Im Schulgesetz Sachsen-Anhalts sind folgende Bildungs- und Erziehungsziele festgeschrieben:

- „1. die Schülerinnen und Schüler zur Achtung der Würde des Menschen, zur Selbstbestimmung in Verantwortung gegenüber Andersdenkenden, zur Anerkennung und Bindung an ethische Werte, zur Achtung religiöser Überzeugungen, zu verantwortlichem Gebrauch der Freiheit und zu friedlicher Gesinnung zu erziehen,
2. die Schülerinnen und Schüler auf die Übernahme politischer und sozialer Verantwortung im Sinne der freiheitlich-demokratischen Grundordnung vorzubereiten,
3. den Schülerinnen und Schülern Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten mit dem Ziel zu vermitteln, die freie Entfaltung der Persönlichkeit und Begabung, eigenverantwortliches Handeln und Leistungsbereitschaft zu fördern,
- 3a. Benachteiligungen von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen zu verhindern und zu beseitigen und dazu beizutragen, dass ihnen eine gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft und eine selbstbestimmte Lebensführung ermöglicht wird,
4. die Schülerinnen und Schüler zu individueller Wahrnehmungs-, Urteils- und Entscheidungsfähigkeit in einer von neuen Medien und Kommunikationstechniken geprägten Informationsgesellschaft zu befähigen,

5. die Schülerinnen und Schüler auf die Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt, des öffentlichen Lebens, der Familie und Freizeit vorzubereiten,
6. den Schülerinnen und Schülern Kenntnisse, Fähigkeiten und Werthaltungen zu vermitteln, welche die Gleichachtung und Gleichberechtigung der Menschen unabhängig von ihrem Geschlecht, ihrer Abstammung, ihrer Rasse, ihrer Behinderung, ihrer sexuellen Identität, ihrer Sprache, ihrer Heimat und Herkunft, ihrem Glauben, ihren religiösen oder politischen Anschauungen fördern, und über Möglichkeiten des Abbaus von Diskriminierungen und Benachteiligungen aufzuklären,
7. die Schülerinnen und Schüler zu verantwortlichem Handeln in einer von zunehmender gegenseitiger Abhängigkeit und globalen Problemen geprägten Welt für die Bewahrung von Natur, Leben und Gesundheit zu befähigen,
8. die Schülerinnen und Schüler zu Toleranz gegenüber kultureller Vielfalt und zur Völkerverständigung zu erziehen sowie zu befähigen, die Bedeutung der Heimat in einem geeinten Deutschland und einem gemeinsamen Europa zu erkennen“ (KULTUSMINISTERIUM DES LANDES SACHSEN-ANHALT, 2013a, 20, 21).

4.3.2.2 *Schulpflicht*

In der Regel hat sich in der BRD eine Vollzeitschulpflicht durchgesetzt, die in den Bundesländern unterschiedlich ist. In einigen Bundesländern endet die Vollschulzeit nach dem 9. Schulbesuchsjahr (Bayern, Hamburg, Hessen, Sachsen u.a.) in anderen Bundesländern erst nach dem 10. Schulbesuchsjahr (Brandenburg, Nordrhein-Westfalen) Sachsen-Anhalt legt eine 9-jährige Schulpflicht fest. Bei Schülern, die eine Klassenstufe zweimal wiederholen mussten, endet die Vollschulpflicht bereits nach Vollendung der 7. oder 8. Klasse. Diese Schüler erwerben keinen Schulabschluss, sondern gehen mit einem Abgangszeugnis von der Schule.

4.3.2.3 *Stundentafel/Fächer*

Die Stundentafel bzw. die Aufteilung der Unterrichtsfächer entscheidet jedes Bundesland selbst, sofern sie durch ihre Aufteilung dem im Grundgesetz verankerten Bildungs- und Erziehungsziel entsprechen. Auch hier wird die Autonomie gewahrt. In Sachsen-Anhalt wird die Zuweisung von Lehrerwochenstunden auf Grundlage vom Grundbedarf und dem pauschalisierten Zusatzbedarf vorgenommen. So ergibt sich folgende Stundentafel für die Grundschule und für die Sekundarschule:

Tabelle 3: Zuweisung von Lehrerwochenstunden, Unterrichtsorganisation an den Grundschulen (KULTUSMINISTERIUM DES LANDES SACHSEN-ANHALT, 2005b)

Stundenzahl im Jahrgang	1	2	3	4
Deutsch	7	7	7	7
Sachunterricht	3 bis 4	3 bis 4	3 bis 4	3 bis 4
Mathematik	5	5	6	6
Musik	1 bis 2	1 bis 2	1 bis 2	1 bis 2
Gestalten	2 bis 3	2 bis 3	2 bis 3	2 bis 3
Sport	2	2 bis 3	2 bis 3	2 bis 3
Ethikunterricht/Religion	1 bis 2	1 bis 2	1 bis 2	1 bis 2
Englisch	-	-	2	2
Schulspezifische Unterrichtsangebote	1 bis 2	1 bis 2	1 bis 2	1 bis 2
Pflichtstundenzahl	22 bis 24	22 bis 24	25 bis 27	25 bis 27

Tabelle 4: Zuweisung von Lehrerwochenstunden, Unterrichtsorganisation an den Sekundarschulen (KULTUSMINISTERIUM DES LANDES SACHSEN-ANHALT, 2010)

Fächergruppe / Fach	Stundenzahl im Schuljahrgang					
	5	6	7	8	9	10
Pflichtbereich 1						
Kernfächer:						
Deutsch	5	5	4	4	4	4
Mathematik	5	5	4	4	4	4
Englisch	5	5	4	3	3	3
Naturwissenschaften:						
Biologie	2	} 3 ¹	} 4 ¹	} 5 ¹	} 6 ¹	} 6 ¹
Physik	-					
Chemie	-					
Astronomie	-					
Gesellschaftswissenschaften:						
Geographie	} 3 ²	} 2 ²	} 3 ²	} 3 ²	} 4 ²	} 4 ²
Geschichte						
Sozialkunde						
Profilbereich: ³						
Wirtschaft	-	} 2 ²	} 3 ²	} 3 ²	} 3 ²	} 3 ²
Technik	} 2 ²					
Hauswirtschaft						
Ethikunterricht / Religionsunterricht	2	2	2	2	2	2
Musik	} 2 ²	} 2 ²	} 2 ²	} 2 ²	} 2 ²	} 2 ²
Kunsterziehung						
Sport	3	3	2	2	2	2
Wahlpflichtbereich: ⁴						
Zweite Fremdsprache	-	-	3	3	3	3
Wahlpflichtkurs	-	-	2	2	2	2
Summe Pflichtbereich 1	29	29	30/31	30/31	32/33	32/33
Pflichtbereich 2: Kontingentstunden / Klassenstunden	Stundenpool (Teil A) ⁵					
	1	2	2	2	2	1
Summe Pflichtbereich 1 und 2	30	31	32/33	32/33	34/35	33/34
Förderstunden / Arbeitsgemeinschaften	Stundenpool (Teil B) ⁶					

4.3.2.4 Leistungsbeurteilung/Leistungsmessung

In der BRD ist die einheitliche, vergleichbare Leistungsmessung durch das föderale System nicht gegeben. In einigen Bundesländern werden bereits in der 1. Klasse Zensuren erteilt, in anderen Bundesländern erst ab der 3. Klasse. Die Ziffernskala reicht von 1- 6. In der gymnasialen Oberstufe wird die Leistungsmessung über ein Punktesystem realisiert. Die Bewertungsskala reicht von 0 – 15.

In den Schulen in freier Trägerschaft bzw. Privatschulen verzichtet man sehr viel länger auf die traditionelle Notengebung. Hier wird durch individuelle

verbale Einschätzungen dem Schüler sein individueller Lernzuwachs dokumentiert.

In allen Bundesländern erhalten Schüler, egal in welcher Schulform sie lernen, ein Zeugnis, welches ihren Lernerfolg dokumentiert. In Sachsen-Anhalt erhalten die Schüler im ersten Schulbesuchshalbjahr ein Berichtszeugnis. Das Zeugnis des 1. Schulbesuchsjahr weist Ziffernnoten in Deutsch und Mathematik aus. Im nächsten Schulbesuchshalbjahr werden alle versetzungsrelevanten Unterrichtsfächer mit Ziffernnoten versehen. Im dritten Schulbesuchsjahr wird jedes Unterrichtsfach zensiert. Eine Versetzungsentscheidung wird erstmalig im dritten Schulbesuchsjahr getroffen. Schüler, die in zwei Kernfächern mangelhafte Leistungen erreicht haben, müssen mindestens in einem Fach ausgleichen, sonst ist eine Versetzung nicht möglich. Die Klasse wird wiederholt.

4.3.2.5 *Schriftzeichen*

In der BRD werden verschiedene Schriften verwendet. Die Vereinfachte Ausgangsschrift, die Lateinische Ausgangsschrift, die Schulausgangsschrift und die Grundschrift stehen zur Wahl oder werden verbindlich festgeschrieben. Das jeweilige Bundesland legitimiert die Verwendung der Schriftart. Die Kultusministerkonferenz legt eine lesbare und flüssige Handschrift für den Grundunterricht fest. Ziel soll eine individuelle, persönliche Handschrift eines jeden Schülers sein.

Besonders im Bemühen des Ausgleiches von Entwicklungsdifferenzen der Schüler ist eine dem Schüler und seinem Entwicklungsstand angemessene Handschrift zu vermitteln.

In Sachsen-Anhalt wird die Schulausgangsschrift verwendet, sowohl gedruckt als auch geschrieben.

4.3.2.6 Sonderschulsystem

Dem allgemeinen Schulsystem sind ebenfalls die Sonderschulen²⁹ untergeordnet. In den Sonderschulen lernen Schüler, die sich im schulpflichtigen Alter befinden und ohne das spezialisierte Unterstützungssystem der Förderschule dem Bildungsanspruch nicht gerecht werden könnten. Ein sonderpädagogisches Feststellungsverfahren wird bei der Überprüfung des erforderlichen Unterstützungs- bzw. Förderbedarfes eingesetzt, um im Ergebnis die pädagogischen, räumlichen und sächlichen Bedingungen zu beschreiben, die ein Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf benötigt. In einem Sonderpädagogischen Gutachten wird der ermittelte individuelle Förderbedarf dargestellt. Die rechtliche Grundlage bietet das Schulgesetz (KULTUSMINISTERIUM DES LANDES SACHSEN-ANHALT, 2013a) und die Verordnung über die sonderpädagogische Förderung (KULTUSMINISTERIUM DES LANDES SACHSEN-ANHALT, 2013b).

Das System der Sonderschulen organisiert sich in jedem Bundesland anders. Selbst die Bezeichnungen für die einzelnen Sonderschulen variieren.

Durch den Wunsch der Umsetzung des Inklusionsgedankens, intendiert durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskommission³⁰ verändert sich derzeit die Förderschullandschaft in allen Bundesländern. Besonders die Quantität der Förderschulen soll deutlich reduziert werden, damit eine zunehmende Verlagerung in die Regelschulen durchgesetzt werden kann. Schülern mit einem Förderschwerpunkt soll das gemeinsame Lernen mit den Schülern der Regelschule ermöglicht werden.

Existierten 1989 noch 229 Sprachheilschulen in der BRD (GROHNFELDT, 2002; BIELFELD, 2006), so ist deren Anzahl im Jahr 2006 bereits auf 179 Sprachheilschulen deutschlandweit reduziert worden (BIELFELD, 2006).

²⁹ Sonderschulen werden in den meisten Bundesländern Förderschulen genannt, um das helfende System der Förderung zu unterstreichen und die Aussonderung als Stigma zu vermeiden.

³⁰ 2008 wurde von der UNO-Generalversammlung die Behindertenrechtskonvention verabschiedet. Hauptanliegen der Konvention ist die Realisierung des Rechts auf Bildung für alle Menschen und gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Kinder mit Behinderung soll gemeinsames Lernen ermöglicht werden. (AHRBECK, 2014)

1989 sind 4,22% aller Schüler in der BRD als sonderschulbedürftig eingestuft worden (FISCHER, 1992, 62). Im Schuljahr 2000/2001 betrug die Quote der Sonderschüler 5,2%, 2003/2004 bereits 5,6%, und im Schuljahr 2007/2008 existierten bereits 5,8% Förderschüler in Deutschland (KLEMM, 2009).

In den folgenden Schuljahren nahm der Anteil der Förderschüler weiter zu. So waren im Schuljahr 2008/2009 6,0% der Schüler, 2010/2011, 6,3% der Schüler (DIETZE, 2012, 26) und 2011/2012 bereits 6,4% der Schüler als Förderschüler eingestuft, wobei Sachsen-Anhalt mit 9,7% Förderschülern den zweiten Platz in der Quotenverteilung der Bundesländer³¹ (DIETZE, 2012, 26) einnimmt.

9% aller Schüler mit einem festgestellten Förderbedarf wies im Schuljahr 2000/2001 eine Sprachstörung auf. 8,2% der Schüler mit einer Sprachstörung wurden in einer Sprachheilschule gefördert. Im Jahr 2011/2012 hatten 11,1% der Förderschüler den Förderschwerpunkt Sprache (KLEMM, 2013, 12).

Diese exemplarisch dargestellten Zahlen sprechen für einen Anstieg der Förderschüler im Allgemeinen. Im Besonderen ist der sehr schnelle Anstieg der Schüler mit dem Förderschwerpunkt Sprache beschrieben.

4.3.3 Bildungssystem der Schweiz

Auch die Schweiz hält ein föderalistisches System in der Bildung vor. Für die Bildung sind die Kantone und Gemeinden verantwortlich. Alle 26 Kantone verfügen über eine eigene Schul- und Bildungsgesetzgebung. Das Bildungssystem setzt sich aus der Vorschulstufe, Primarstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II, Tertiärstufe und Quartiärstufe und der Heil- und Sonderpädagogik zusammen.

In der Schweiz existieren neben staatlichen Schulen auch Privatschulen.

³¹ Dafür kommen vielfältige Gründe in Betracht, wie beispielsweise eine ungünstige soziodemografische Zusammensetzung der Bevölkerung, die mit nachteiligen sozialen Belastungen gekoppelt sind. (AHRBECK, 2014, 13)

Der Bund organisiert die Bildungsstandards und stellt sicher, dass diese auch umgesetzt werden. Schon mit dem Eintritt in den Kindergarten sieht sich der Staat in der Bildungsverantwortung als Staatsaufgabe. Kindergärten werden als Lebens-, Spiel- und Erfahrungsraum für die Kinder definiert, in dem sozial und kognitiv erzogen wird (HEYER-OESCHGER, 1996). Es existieren altersgemischte Gruppen. Die Förderung der Individualität ist vorrangig. Lernziele werden für die Kinder der Kindergärten nicht fest geschrieben, um keinen Leistungsdruck aufzubauen. Die Kinder sollen nach eigenen Bedürfnissen lernen dürfen. Sie werden aus diesem Grund in ihrem Lernzuwachs in der Regel nicht beurteilt.

Erst mit dem Eintritt in die Schule, die im Gesetz als Lernort mit klaren Lernzielen definiert ist, setzt erstmalig ein Beurteilungsmechanismus ein, der nun auch eine selektive Funktion hat.

So unterschiedlich das Bildungssystem sich in den Kantonen darstellt, so einheitlich wird die Meinung vertreten, dass Lehrpläne durch didaktische Leitideen der jeweiligen Schulen erweitert werden und somit die pädagogische Grundhaltung zum Ausdruck gebracht wird. Häufig postulieren die Lehrpläne übergeordnete Leitideen. In den Vordergrund werden die Entwicklung der Persönlichkeit eines jeden Kindes und die sich daraus ergebenden kompetenten Handlungsstrategien gestellt.

In St. Gallen geht man in der Lehrplangestaltung noch einen Schritt weiter: in den Lehrplan der Grundschule wird der Erziehungsplan des Kindergartens integriert (SCHWEIZERISCHE KONFERENZ DER ERZIEHUNGS-DIREKTOREN, 2013, 28 ff.).

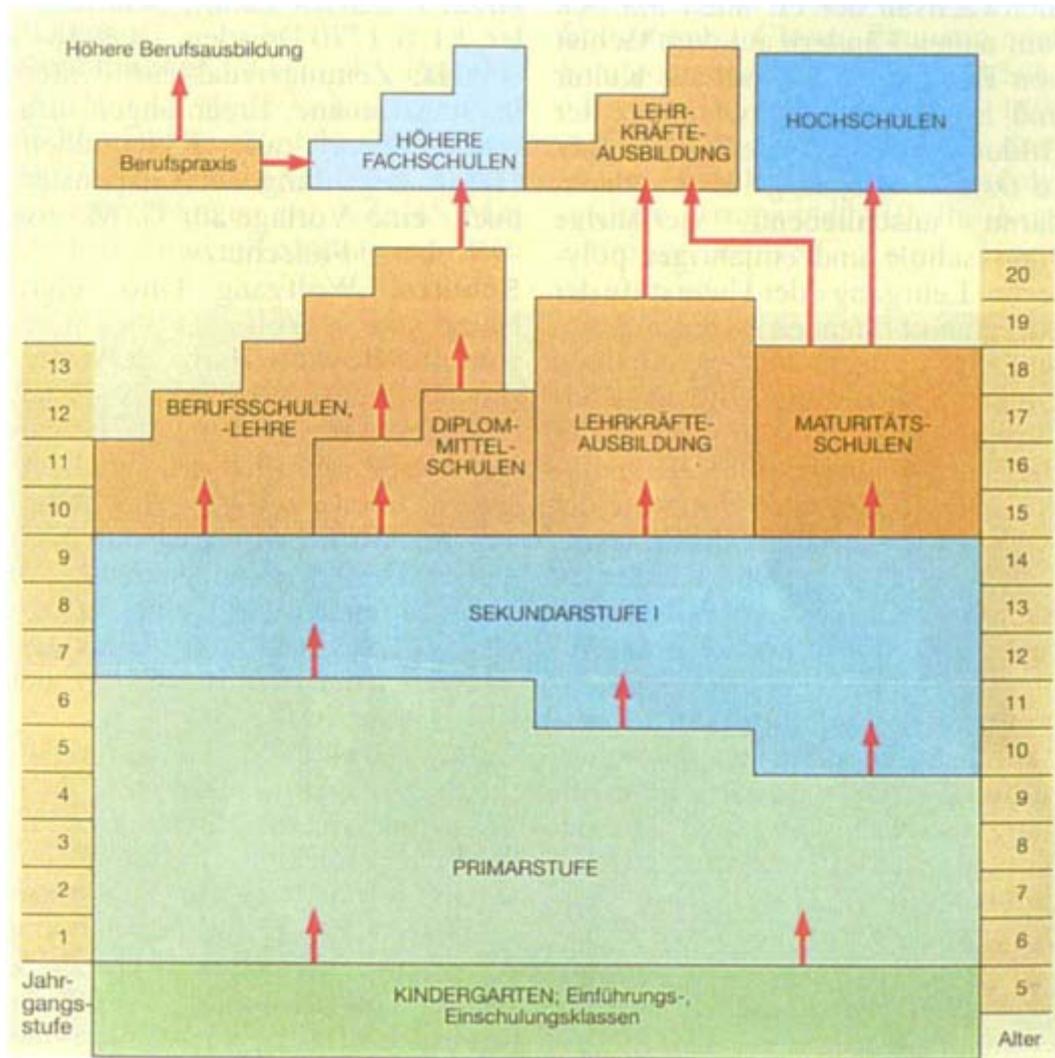


Abbildung 3: Das Schulwesen in der Schweiz (GOLDMANN, 1998, Bd. 19, 8765).

4.3.3.1 Bildungs- und Erziehungsziele

Schüler in der Schweiz werden auf ein lebenslanges Lernen vorbereitet. Das Schweizer Bildungswesen strebt einen geistig offenen und selbständig agierenden Unterricht an, der Schüler zum selbständigen Arbeiten und Urteilen befähigt und ihn persönlich reif werden lässt.

Dabei steht der Kompetenzaufbau in möglichst allen vermittelten Unterrichtsfächern im Fokus, besonderes Augenmerk richtet sich auf die Gebiete der Politik, Ethik, Wissenschaft, Kultur, Ästhetik und Kommunikation. Außerordentlich viel Wert wird auf den professionellen Umgang mit den modernen Informationstechnologien und der politischen Bildung gelegt, die

als „Teilbereich der politischen Sozialisation“ (CALDERO`N-GROSSENBACHER, 1998, 7) gewichtet wird. Ziel der Politischen Bildung soll der „mündige Bürger, die mündige Bürgerin bzw. eine Annäherung an die politische Mündigkeit“ (CALDERO`N-GROSSENBACHER, 1998, 15) sein.

In St. Gallen³² ist der Erziehungs- und Bildungsauftrag im Volksschulgesetz (Artikel 3, 1) geregelt. Er wird wie folgt dargestellt:

„Die Volksschule unterstützt die Eltern in der Erziehung des Kindes zu einem lebensbejahenden, tüchtigen und gemeinschaftsfähigen Menschen. Sie wird nach christlichen Grundsätzen geführt.

Sie fördert die unterschiedlichen und vielfältigen Begabungen und Gemütskräfte der Schülerinnen und Schüler. Sie vermittelt die grundlegenden Kenntnisse und Fertigkeiten, öffnet den Zugang zu den verschiedenen Bereichen der Kultur und leitet zu selbständigem Denken und Handeln an.

Sie erzieht die Schülerinnen und Schüler nach den Grundsätzen von Demokratie, Freiheit und sozialer Gerechtigkeit im Rahmen des Rechtsstaates zu einem verantwortungsbewussten Menschen und Bürger.“

Die Hauptverantwortung für die Erziehung der Kinder liegt bei den Eltern. Die Schule übernimmt die Verantwortung im Rahmen der Bildung und unterstützt die Eltern in der Erziehung im Sinn der folgenden Grundsätze:

- Sie geht von christlich-humanistischen Wertvorstellungen aus und hilft den Schülerinnen und Schülern, ein persönliches Wertsystem aufzubauen.
- Sie fördert das Verständnis für soziale Gerechtigkeit, Demokratie und Erhaltung der natürlichen Umwelt.

³² Auf den Bildungs- und Erziehungsauftrag für den Kanton St. Gallen soll hier genauer eingegangen werden, weil in diesem Kanton die „Sprachheilschule St. Gallen“ existent ist. Mit dem externen Evaluationsbericht der Sprachheilschule (SHLR 2010, 2011: Teil 1, Teil 2) wird in der vorliegenden Arbeit ein Vergleich zwischen den Erhebungsdaten in Kapitel 7.1.1 angestrebt.

- Sie fördert die Gleichstellung der Geschlechter und wendet sich gegen jede Form von Diskriminierung.
- Sie pflegt die interkulturelle Erziehung und fördert das Verständnis für andere Kulturen und die Toleranz gegenüber anderen Sitten, Gebräuchen und Religionen.“ (DER GROSSE RAT DES KANTONS ST. GALLEN, 2013,1)

4.3.3.2 *Schulpflicht*

Zwischen dem Kindergarten und der Schule wird in der Schweiz nicht so klar getrennt wie in der Bundesrepublik Deutschland. Die Kindergärten nehmen Kinder zwischen 3 und 5 Jahren auf. Die Einrichtungen unterstehen derselben administrativen Verwaltung und werden in den meisten Kantonen als Stufen und zumeist von einer Leitung geführt. Dies erleichtert die Zusammenarbeit der Kolleginnen in den Einrichtungen untereinander.

Anstatt der Schulpflicht besteht in der Schweiz eine Bildungspflicht, die durch Hausunterricht oder Unschooling erreicht werden darf. In den meisten Kantonen dauert die obligatorische Schulzeit neun Jahre.

4.3.3.3 *Studentafel/Fächer*

Auch in der Schweiz wird auf Grundlage von Lehrplänen unterrichtet, die von dem jeweiligen Kanton genehmigt werden. In den Lehrplänen wird nach Grundlagenfächern (erste Landessprache, eine zweite Landessprache, eine dritte Sprache oder eine dritte Landessprache, Mathematik, Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Geografie, Bildnerisches Gestalten und/oder Musik, Wirtschaft und Recht), Ergänzungsfächern und Maturitätsfächern unterschieden.

Die Grundlage bilden die Verordnungen über die Volksschulen der jeweiligen Kantone. Diese Verordnungen sind inhaltlich vergleichbar mit dem Schulgesetz der DDR und dem Schulgesetz der Bundesrepublik. Diese gesetzlich verankerte Schrift regelt alle mit Schule zusammenhängenden Formate und Kontexte. So wird auch über die “Verordnung über die Volksschulen“ die wöchentliche Stundenzuweisung geregelt. Die

Stundenzuweisungen unterscheiden sich nur marginal voneinander. Im Vergleich bieten sie die gleichen Kernfächer mit gleichem Stundenvolumen in der Woche an.

St. Gallen soll auch hier exemplarisch mit der wöchentlichen Stundenzuweisung der Schulen dargestellt werden.

Tabelle 5: Lektionstafel für die Primarschule St. Gallen (SCHWEIZERISCHE KONFERENZ DER ERZIEHUNGSDIREKTOREN, 2013, 124)

97 = Lehrplan 1997 08 = Lehrplan ab 2008	Primarschule															
	1. Klasse Lektionen pro Woche		2. Klasse Lektionen pro Woche		3. Klasse Lektionen pro Woche		4. Klasse Lektionen pro Woche		5. Klasse Lektionen pro Woche		6. Klasse Lektionen pro Woche		Total Lektionen Primarschule			
	97	08	97	08	97	08	97	08	97	08	97	08	97	08		
Mensch und Umwelt	2	2	3	2	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	880	800
Räume und Zeiten Natur und Technik Individuum und Gemeinschaft																
Religion	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	440	440
Sprachen	5	6	5	6	5	8	6	7	7	9	7	9	7	9	1400	1800
Deutsch	5	6	5	6	5	5	6	4	5	4	5	5	5	5	1240	1200
Englisch						3		3		2		2		2	0	400
Französisch									2	3	2	2	2	2	160	200
Mathematik	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	1200	1160
Gestaltung und Musik	5	6	5	5	6	6	7	6	7	6	7	6	7	6	1480	1400
Musik	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	480	520
Gestaltung	1	3	1	3	1	4	2	4*	2	4*	2	4*	2	4*	360	880
Handarbeit/Werken	2		2		3		3		3		3		3		640	
Sport	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	720	720
Fächerübergreifendes Arbeiten		1		1		1		1		1		1		1	0	240
ICT im Unterricht Lernen und Arbeiten																
Total	21	24	23	24	25	28	28	28	28	30	28	30	28	30	6120	6560

Tabelle 6: Lektionstafel, St. Gallen. Sekundar- und Realschule (SCHWEIZERISCHE KONFERENZ DER ERZIEHUNGSDIREKTOREN, 2013, 125)

Pflichtbereich Sekundar-/Realschule	1. OS		2. OS		3. OS	
	Sek.	Real	Sek.	Real	Sek.	Real
Deutsch	4	4	4	4	4	4
Französisch	3	3	3	0	2	0
Englisch	3	3	3	3	2	0
Mathematik	6	6	5	5	6	6
Religion konfessionell ¹⁾	1-0	1-0	1-0	1-0	1 ²⁾ -0	1 ²⁾ -0
Ethik und Kultur ¹⁾	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1
Individuum und Gemeinschaft	1	1	1	3	1	2
Natur und Technik	2	2	3	3	4	4
Räume und Zeiten	2	2	2	2	3	3
Hauswirtschaft	0	0	4	4	2	2
Bildnerisches Gestalten	1	1	2	2	0	0
Textiles / Technisches Gestalten	3	3	0	3	0	0
Musik	2	2	1	1	0	0
Bewegung und Sport	3	3	3	3	3	3
ICT/Medien	2	2	0	0	0	0
Projektarbeit ³⁾	0	0	0	0	1	1
Individuelle Schwerpunkte	0	0	0	0	5	6
	33	33	32	34	34	32

4.3.3.4 Leistungsbeurteilung/Leistungsmessung

Die Leistungsbeurteilung der Schüler wird durch den jeweiligen Kanton geregelt.

In der Regel wird das Erreichen von individuell festgelegten Lernzielen von der Lehrperson beurteilt. Die Bewertungsskala reicht von der Note 6 (sehr gut) bis zur Note 1 (sehr schwach). Die Noten in der Schweiz drücken verbal genau umgekehrt die Leistungen aus als in Deutschland. Auch halbe Noten werden vergeben.

Auch in der Schweiz wird das Schuljahr durch ein Zeugnis beendet. Die Noten auf dem Zeugnis ergeben sich nicht ausschließlich aus dem

arithmetischen Mittel der Teilnoten, sondern spiegeln eine Gesamtbeurteilung. Das Schuljahresabschlusszeugnis regelt die Versetzung. Lernberichte, wie sie beispielsweise in der BRD auf das Zeugnis als zusätzliche individualisierte Zusatzinformation an den Schüler gegeben werden, sind in der Schweiz nicht üblich.

4.3.3.5 *Schriftzeichen*

In der Schweiz wird seit 1947 neben der Antiqua (Druckschrift) die Kursive Schrift (Schnüerlischrift) eingeführt. Diese Schrift basiert auf der klassizistischen Schrift des 17. Jahrhunderts. Schulschrift in der Schweiz ist allerdings eine nicht schnell schreibbare und leserliche Handschrift. Es werden besonders die überdimensionalen Großbuchstaben kritisiert und die stark geschwungene Form der Buchstaben. In einem Wort ist der Schreiber gezwungen mehrmals absetzen. Es wird sogar davon gesprochen, dass diese Schrift die Unlust zum Schreiben bei den Schülern fördert.

Seit 2006 wird eine neue Schulschrift, die sogenannte Basisschrift favorisiert. Sie soll den Wunsch nach einer einheitlichen Schrift erfüllen, der den Umgang mit der Viersprachigkeit des Landes deutlich erleichtert. Es wird nicht mehr nur schön geschrieben sondern ökonomisch und leserlich. Es wird auf Schmuckelemente weitestgehend verzichtet. Der Füllfederhalter hat im Zuge der Schulreform seinen sakrosankten Charakter verloren.

Der Schreibunterricht nimmt in der Schweiz einen hohen Stellenwert ein und wird in den Deutschunterricht integriert.

4.3.3.6 *Sonderschulsystem*

Bereits im 19. Jahrhundert entstand das Sonderschulwesen in der Schweiz. Bis weit in das 20. Jahrhundert wurden Schüler, die keine Aufnahme in eine Einrichtung für Behinderte mit Bildungsangebot fanden, in der Regel auch in einer Volksschule nicht beschult.

Durch das Gesetz der Invalidenversicherung von 1959 wurde die Situation von Menschen mit Behinderung deutlich verbessert. In den Gemeinden und Kantonen begann man Sonderschulen flächendeckend einzurichten.

Durch eine individuelle Diagnostik werden Lernende, die in allgemeinen Schulen überfordert sind, entweder in eine Sonderklasse oder in eine Sonderschule überwiesen. Sonderschulen haben sich auch in der Schweiz in verschiedene Spezialisierungen geteilt. Auf eine gesamtschweizerische Klassifikation konnte man sich nicht einigen, dennoch ist eine vergleichbare Unterscheidung etabliert. Es wird wie folgt kategorisiert: geistige Behinderung, Sehbehinderung, Hörbehinderung, Körperbehinderung, Sprachbehinderung, Verhaltensbehinderung, Schwerst- und Mehrfachbehinderung, Lernbehinderung, chronische Krankheiten. Die Aufnahme in eine Sondereinrichtung erfolgt über ein standardisiertes Abklärungsverfahren – ähnlich wie in der BRD.

In der Schweiz hat der Anteil der Förderschüler innerhalb der Schülerschaft ebenfalls zugenommen. Seit 1990 verharrt die Förderschulquote auf hohem Niveau (BLESS et al., 1996; STURNY-BOSSART, 2011). Während beispielsweise 1980 der Anteil der Förderschulkinder bei 4,3% lag, so ist ein Anstieg bis 2003 auf 6,3% zu verzeichnen (AMOS et al., 2003).

Neben der Sonderschule existieren ambulante Förder-, Beratungs- und Therapieangebote. Auch die integrative Beschulung wird in der Schweiz angeboten und soll zunehmend mehr in eine inklusive Beschulung münden.

Das Ratifizierungsverfahren der UNO-Behindertenrechtskommission ist von der Schweiz am 15.04.2014 in New York abgeschlossen worden und am 15.05.2014 in Kraft getreten. Die Schweiz war der 144. Staat, der ratifiziert hat.

4.4 Bildungssysteme im Vergleich – tabellarische Zusammenfassung

Um einen Vergleich zwischen den Bildungssystemen³³ der DDR, BRD und der Schweiz herstellen zu können, wurden Kategorien (Bildungs- und

³³ Auf eine Wertung der Bildungssysteme wird verzichtet.

Das Beschreiben der Bildungssysteme ist notwendig, um in der Diskussion der Ergebnisse einschätzen zu können, ob ein Vergleich zwischen den empirischen Ergebnissen der einzelnen Länder Aussagerelevanz hat.

Erziehungsziele, Schulpflicht, Stundentafel/Fächer, Leistungsbeurteilung /Leistungsmessung, Schriftzeichen, Sonderschulsystem) beschrieben.

In allen drei Staatssystemen ist das Bestreben um eine individuelle Persönlichkeitsentwicklung im und durch den Bildungs- und Erziehungsprozess erkennbar. In der DDR wurde die Herausbildung einer allseitig gebildeten und sozialistischen Persönlichkeitsentwicklung angestrebt. In der BRD und in der Schweiz soll der Mensch sich zu einer allseitig geachteten, autonom agierenden und frei entscheidenden Persönlichkeit entwickeln (vgl. 4.3.1.1, 4.3.2.1, 4.3.3.1).

In der ehemaligen DDR bestand eine 10-jährige Schulpflicht, in der BRD besteht eine 9- bzw. 10-jährige Schulpflicht. Die Schulpflicht wird durch das Schulgesetz des jeweiligen Bundeslandes geregelt. In Sachsen-Anhalt hat sich eine 9-jährige Schulpflicht durchgesetzt. Die obligatorische Schulzeit beträgt in der Schweiz 9 Jahre. Es besteht keine Schulpflicht, sondern eine Bildungspflicht (vgl. 4.3.1.2, 4.3.2.2, 4.3.3.2).

Die Stundentafel regelt die Anzahl der Unterrichtsstunden, die in den jeweiligen Klassenstufen etabliert werden. Die Anzahl der Unterrichtsstunden orientiert sich an den verschiedenen Schularten.

Die Stundentafeln der DDR, BRD und in der Schweiz wurden administrativ festgelegt. Einige Unterrichtsfächer gab es nur in der DDR, wie beispielsweise Nadelarbeit, UTP, PA, TZ und Staatsbürgerkunde.

In der BRD und in der Schweiz ist die Stundentafel so aufgebaut, dass ein geringer Differenzierungsrahmen möglich ist. So können im Rahmen der individuellen Lehrplangestaltung einer Schule die einzelnen Fächer zugunsten einer differenzierten Unterrichtsführung verschoben werden. In der DDR wurde eine einheitliche Stundentafel umgesetzt, die sich von denen der BRD und der Schweiz geringfügig unterscheidet. Beispielsweise hatten Schüler der 1. Klasse in der DDR elf Deutschstunden, in der BRD sieben Deutschstunden und in der Schweiz fünf Deutschstunden (vgl. 4.3.1.3, 4.3.2.2, 4.3.3.3).

Die Leistungsbewertung erfolgt in allen drei Ländern überwiegend nach Noten. Jede Note wird einer Ziffer mit der entsprechenden Kategorisierung zugeordnet.

In der DDR und BRD wurde eine sehr gute Leistung mit der Note 1 bewertet, wogegen in der Schweiz die Notenvergabe direkt umgekehrt etabliert wurde. Die Note 1 bedeutet in der Schweiz eine ungenügende Leistung, die Note 6 dagegen repräsentiert eine sehr gute Leistung. In der DDR war die Notenvergabe bis zur Ziffer 5 begrenzt. In der BRD wurde die Notenvergabe bis zur Ziffer 6 erweitert (vgl. 4.3.1.4, 4.3.2.4, 4.3.3.4).

In den meisten europäischen Ländern, so auch in der DDR, BRD und der Schweiz findet die sogenannte Ausgangsschrift Anwendung. Sie ist im jeweiligen Lehrplan des Landes festgelegt, ist demzufolge Grundlage des Schreibunterrichtes und dient dem Erlernen des Schreibens.

Bis in die 80-iger Jahre des vorigen Jahrhunderts wurde Lesen mit der Druckschrift gelernt, wogegen Schreiben mit der sogenannten verbundenen Schrift – der Schreibschrift – gelernt wurde. Derzeit gibt es keine Einigkeit darüber, ob es nicht zeitökonomischer wäre nur die Druckschrift zu vermitteln, damit der Schüler selbst seine eigene individuelle, seiner Persönlichkeit entsprechenden Schrift entwickelt. Die Schreibschrift stellt sich als erlernte Zweitschrift überflüssig dar. Der Leselernprozess wird durch sie nicht optimiert (vgl. 4.3.1.5, 4.3.2.5, 4.3.3.5).

In allen 3 Ländern gab bzw. gibt es ein Sonderschulsystem. Ein Sonderpädagogischer Förderschwerpunkt wird und wurde Schülern zugeordnet, die im normalen Regelschulsystem voraussichtlich nicht zum Lernerfolg kommen würden. Wegen ihrer Beeinträchtigung benötigen sie Unterstützung, um im Lernprozess entsprechend ihren Fähigkeiten erfolgreich zu sein.

In der DDR ist eine Integration von Schülern mit Behinderung in der Regel nicht vorgenommen worden. In der BRD und in der Schweiz werden Schüler

mit Sonderpädagogischem Förderschwerpunkt in die allgemeine Regelschule integriert.

Die Schweiz verschließt sich dem Gedanken der inklusiven Beschulung nicht. Auch in diesem Staat versucht man die Schüler mit und ohne Behinderung in einer Schule gemeinsam lernen zu lassen. Allerdings steigt die Anzahl der Förderschüler ebenfalls an (vgl. 4.3.1.6, 4.3.2.6, 4.3.3.6).

Beide Staaten haben die UN-Behindertenrechtskonvention ratifiziert und versuchen sie in ihren Ländern bzw. Kantonen umzusetzen.

Die folgende Tabelle enthält eine Zusammenstellung der einzelnen Kriterien der Bildungssysteme der ehemaligen DDR, der BRD und der Schweiz.

Die einzelnen Kategorien sind dem Zeitabschnitt von 1977 bis 1992 zuzuordnen. Gesetze, Erlasse und Bestimmungen regeln derzeit möglicherweise einige der dargestellten Merkmale neu und anders.

Der direkte Vergleich in der Tabelle bezieht sich auf die prägnantesten Merkmale der Bildungssysteme. Im Grundverständnis von Bildung und Erziehung und in der Zielführung stellen sich die Systeme aus verschiedenen Staaten durchaus ähnlich dar.

Tabelle 7: Tabellarische Zusammenfassung. Kategorien der Bildungssysteme der DDR, BRD und der Schweiz.

Kap.	Krit.	DDR	BRD	Schweiz
3.4.1.1	Bildungs- und Erziehungsziele	<p>Herausbildung einer allseitig gebildeten, sozialistischen Persönlichkeit</p> <p><u>Exponierte Ziele:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Aufbau eines soliden Allgemeinwissens • Solidarischer Umgang untereinander • Herausbildung von Staatsbewusstsein • Frühe Berufsberatung und Berufsvorbereitung • Vorbereitung des Schülers auf die Gründung einer zukünftigen Familie. 	<p>Herausbildung einer allseitig geachteten, autonom agierenden und frei entscheidenden Persönlichkeit.</p> <p><u>Exponierte Ziele:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Selbstbestimmung in Verantwortung gegenüber Andersdenkenden • Übernahme politischer und sozialer Verantwortung im Sinne der freiheitlich-demokratischen Grundordnung • Vorbereitung der Schüler auf die Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt, des öffentlichen Lebens, der Familie und Freizeit 	<p>Herausbildung einer allseitig geachteten, autonom agierenden und frei entscheidenden Persönlichkeit.</p> <p><u>Exponierte Ziele:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • professioneller Umgang mit modernen Informations-Technologien • Politische Bildung und Sozialisation • Erziehung zu einem Menschen auf der Grundlage von Demokratie, Freiheit und sozialer Gerechtigkeit • Erziehung zu einem Menschen, der im Rahmen des Rechtsstaates zu einem verantwortungsvollen Bürger geformt wird
3.4.1.2	Schulpflicht	10 Jahre Schulpflicht	9 bis 10 Jahre Schulpflicht	9 Jahre Bildungspflicht

Fortsetzung Tabelle 7: Tabellarische Zusammenfassung. Kategorien der Bildungssysteme der DDR, BRD und der Schweiz.

Kap.	Krit.	DDR						BRD						Schweiz								
3.4.1.3	Stundentafel/Fächer	Primarschule DDR						Primarschule BRD						Primarschule Schweiz								
		D	Ma	Ku	WK	Sp	Mu	D	Ma	Ku	WK	Sp	Mu	D	Ma	Ku	WK	Sp	Mu			
		11	6	1	1	2	1	7	5	1	2	2	1	5	5	1	2	3	2			
		ges.: 23 Stunden wöchentl. *						ges.: 23 Stunden wöchentl. *						ges.: 23 Stunden wöchentl. *								
		Sekundarschule DDR						Sekundarschule BRD						Sekundarschule Schweiz								
		D	Ma	Phy	Bio	Ges	Geo	Eng	D	Ma	Phy	Bio	Ges	Geo	Eng	D	Ma	Phy	Bio	Ges	Geo	Eng
		5	5	3	2	2	2	3	5	5	2	2	2	2	4	4	5	2**	2**	2**	2**	3
ges: 32 Stunden wöchentl.*						ges: 34 Stunden wöchentl.*						ges: 33 Stunden wöchentl.*										
<p>*Die Unterrichtsfächer wurden als Beispiele exemplarisch ausgewählt und im Durchschnitt dargestellt. Auf die Stundenverteilung des Gymnasiums wird verzichtet. Für die ausgewählte Schülerklientel nicht ausreichend relevant.</p> <p>** Diese Unterrichtsfächer werden in der Schweiz anders bezeichnet und werden überwiegend als Projektunterricht angeboten.</p>																						

Fortsetzung Tabelle 7: Tabellarische Zusammenfassung. Kategorien der Bildungssysteme der DDR, BRD und der Schweiz.

Kap.	Krit.	DDR	BRD	Schweiz
3.4.1.4	Leistungs- beurteilung	<u>Noten:</u> 1 = sehr gut 2 = gut 3 = befriedigend 4 = genügend 5 = ungenügend	<u>Noten:</u> 1 = sehr gut 2 = gut 3 = befriedigend 4 = ausreichend 5 = mangelhaft 6 = ungenügend	<u>Noten:</u> 6 = ausgezeichnet 5,5 = sehr gut 5 = gut 4,5 = befriedigend 4 = genügend > 3,5 = ungenügend, nicht bestanden
	Schrift	Schulabschlusschrift (einfache, ökonomische Schrift)	Schulabschlusschrift, Grundschrift (einfache, ökonomische Schrift)	Basisschrift (einfache, ökonomische Schrift)

Fortsetzung Tabelle 7: Tabellarische Zusammenfassung. Kategorien der Bildungssysteme der DDR, BRD und der Schweiz.

Kap.	Krit.	DDR	BRD	Schweiz
3.4.1.6	Sonderschulsystem	<p><u>Sonderschulsystem</u>, unterteilt nach Förderschwerpunkten</p> <p>Schüler mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Besuch einer ihrem Förderschwerpunkt entsprechenden Förderschule • Besuch einer Ausgleichsklasse oder Sprachheilklasse an Regelschulen <p>Geistig behinderte Kinder waren in der Regel keiner Schule zugeordnet und wurden zu Hause oder in gesonderten Einrichtungen betreut.</p>	<p><u>Sonderschulsystem</u>, unterteilt nach Förderschwerpunkten</p> <p>Schüler mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Besuch einer ihrem Förderschwerpunkt entsprechenden Förderschule • Besuch einer Integrations- bzw. Kooperationsklasse • Integrative Beschulung, wenn die sächlichen, räumlichen und personellen Voraussetzungen gesichert sind <p>Geistig behinderte Kinder erfüllen in der Regel die Schulpflicht und besuchen eine Bildungseinrichtung, meist die Förderschule für geistige Entwicklung.</p> <p>UN-Behindertenrechtskonvention ratifiziert (2009)</p>	<p><u>Sonderschulsystem</u>, unterteilt nach Förderschwerpunkten</p> <p>Schüler mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Besuch einer ihrem Förderschwerpunkt entsprechenden Förderschule • Integrative Beschulung, wenn die sächlichen, räumlichen und personellen Voraussetzungen gesichert sind • Besuch einer Integrations- bzw. Kooperationsklasse • Besuch einer Kleinklasse- bzw. Kleingruppe <p>Geistig behinderte Kinder erfüllen in der Regel die Schulpflicht und besuchen eine Bildungseinrichtung, meist die Förderschule für geistige Entwicklung.</p> <p>UN-Behindertenrechtskonvention ratifiziert (2014)</p>
	Förder-schüler	<u>1989</u> : 3,66% Förderschüler	<u>1989</u> : 4,22% Förderschüler <u>2003</u> : 5,6% Förderschüler	<u>2003</u> : 6,3% Förderschüler

5 Förderschule für Sprachentwicklung

„Die Schule hat sich der sprachleidenden Kinder im allgemeinen und im besonderen anzunehmen: im allgemeinen insofern, als jeder Lehrer sich in herzlicher Liebe verpflichtet fühlen muss, solche bedauernswerten Kinder bei aller Bestimmtheit freundlich und liebevoll zu behandeln, zur Ruhe und Selbstbeherrschung anzuhalten, ihnen vor dem Sprechen Zeit zum Überlegen und zum Atemholen zu lassen, selbst gut vorzusprechen, unter Umständen den Spott der Mitschüler einzudämmen u. dgl. m., im besonderen durch einen entsprechenden Unterricht, da eine rücksichtsvolle Behandlung wohl förderlich und lindernd auf Sprachgebrechliche einwirkt, diese aber aus anderen Gründen von ihrem Übel nicht zu befreien vermag“ (VOIGT, 1954, 18)

5.1 Sprachheilschulen – ein administratives System im Wandel

In einer sich schnell verändernden Gesellschaft, verändert sich die bildungspolitische Landschaft und mit ihr das Konzept und die Bildungsinhalte einer Sprachheilschule.

Der Entstehung eines Sprachheilwesens, welches als ein eigenständiges institutionalisiertes System installiert wurde, gingen wesentliche heilpädagogische Organisationsformen voraus. Sprachstörungen als negatives Merkmal der Persönlichkeit sind seit der Antike bekannt. Bereits im 18. Jahrhundert waren Ärzte und Lehrer bemüht Sprachstörungen zu heilen. Samuel Heinicke³⁴ war der Begründer einer systemischen Hilfe für Sprachgestörte bzw. Sprachkranke, wie man sie in dieser Zeit nannte. In Leipzig gründete er 1778 das “Institut für Stumme und andere mit Sprachgebrechen behaftete Personen“. Die Behandlung wurde von Adolf Kußmaul³⁵ wissenschaftlich fundiert.

³⁴ Samuel Heinicke (10.04.1727-29.04.1790) war Pädagoge und ist bekannt geworden als Erfinder der Gehörlosenpädagogik.

³⁵ Adolf Kußmaul (22.02.1822-28.05.1902) war Arzt und Hochschullehrer.

Der Unterricht ist zunächst von Taubstummlehrern, Sprachärzten und Therapeuten privat organisiert worden. Sprachbehinderte wurden mit gehörlosen und schwerhörigen Kindern zusammen in sogenannten Privaten Sprachheilanstalten unterrichtet (BRAUN et al., 2000, 53). In der Regel wurden sprachbehinderte Kinder in den sogenannten Volksschulen unterrichtet. Durch eine hohe Schülerfrequenz (bis 80 Kinder in einer Klasse), heterogener Zusammensetzung, unzureichende sächliche, räumliche und fachliche Ausstattung blieben sprachbehinderte Schüler in ihrem Lernerfolg der allgemeinen Schülerschaft zurück. Ende des 19. Jahrhunderts setzte sich die Erkenntnis durch, dass öffentliche Maßnahmen notwendig sind, um Schülern mit Sprachbehinderung das Lernen zu erleichtern.

Albert Gutzmann³⁶ verhalf dem Sprachheilwesen zu großem Aufschwung. Durch ihn wurden Sprachheilkurse organisiert und durchgeführt. In Berlin wurde von ihm ein öffentliches Sprachheilwesen etabliert. Das preußische Kultusministerium forderte 1889 landesweite Einrichtungen solcher Kurse. Doch durch fehlendes Fachpersonal stagnierte die Einrichtung solcher Kurse.

Weiterhin wurden Kurse eingerichtet, in denen „systematische heil- und sprachgymnastische Übungen“ (BRAUN et al., 2000, 54) durchgeführt wurden. Erstmals wurden 1883 in Braunschweig diese Übungen in ein systematisches Format gebracht. Es entstanden heilpädagogische Kurse, die als nebenschulischer Sprachheilunterricht oder später (1886) in Potsdam durch mehrwöchige Kurse angeboten wurden. Besonders für stotternde Kinder wurden außerhalb und innerhalb der Schulzeit sprachtherapeutische Kurse eingerichtet. Gesammelte Erfahrungen in den Kursen führten zur Einrichtung von Sprachheilklassen und später zur Gründung der ersten Sprachheilschulen, die von Anfang an mit dem öffentlichen Schulwesen verbunden waren. Sprachheilschulen realisieren ein „dem Normalschultypus entsprechendes Bildungsziel“ (BRAUN et al., 2000, 56) und entlasten die

³⁶ Albert Gutzmann (19.12.1837-27.05.1910) war ein deutscher Taubstummlehrer.

Lehrer der Volksschule. Sie ermöglicht den sprachbehinderten Schülern durch Differenzierung und spezialisierte therapeutische Maßnahmen eine individuelle Förderung.

Durch den schulärztlichen Dienst zugewiesen wurden Schüler, die durch eine Sprachbehinderung dem Unterricht nicht mit Erfolg folgen können. Es wurde erkannt, dass Sprachstörungen nicht allein durch extern durchgeführte Kurse beseitigt werden können, sondern „einer langanhaltenden konsequenten sprachheilpädagogischen Behandlung bedürfen“ (BRAUN et al., 2000, 56). Dies war nur in einem dem sprachbehinderten Schüler angepassten Unterricht möglich und mündete in dem bis in die heutige Zeit sprachheilpädagogisch einflussnehmenden und unterstützenden Unterricht.

Die Sprachheilschule war zunächst eine Schule, die nicht nur einen institutionellen Bezugsrahmen zur Bildung herstellte, sondern im Besonderen einen inhaltlichen. In dieser Einrichtung etablierte sich nicht nur eine Symptomkorrektur der sprachgestörten Schüler, sondern Unterricht und Therapie wurden im besonderen Maß miteinander verknüpft (GROHNFELDT, 2004a).

Zunächst wurde eine Sprachheilschule in Deutschland gegründet – die Sprachheilschule in Halle. Es folgten andere Bundesländer, wie beispielsweise 1912 Hamburg, 1920 Berlin. Bis 1933 folgten Großstädte wie Magdeburg, Hannover und Karlsruhe. In anderen Bundesländern wurden Sprachheilklassen gebildet, die später auch in Gründungen von Sprachheilschulen mündeten. In den folgenden Jahren ist sowohl in der ehemaligen DDR und der BRD flächendeckend ein Netz von Sprachheilschulen installiert worden. Die Sprachheilschule wurde zu einer dominierenden Einrichtung. Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) von 1972 führten zu einem Ausbau des Sonderschulwesens. In den folgenden 15 Jahren verzehnfachten sich diese Einrichtungen in einigen Bundesländern (GROHNFELDT, 1995).

Erst mit der Kultusministerkonferenz von 1994 wurde ein Paradigmenwechsel eröffnet. Die Zuordnung zu einer Förderschule sollte

dem individuellen Bedürfnis nachgeordnet werden. Das institutionelle Paradigma sollte abgelöst werden. Die Umsetzung der KMK-Empfehlungen führte allerdings zu unterschiedlichen Umsetzungen in den einzelnen Bundesländern. Beispielsweise wurden in Bayern die Sprachheilschulen zunehmend abgebaut, in Bremen und Brandenburg alle Sprachheilschulen geschlossen, in Nordrhein-Westfalen und Hessen wurden neue Sprachheilschulen eröffnet. In Sachsen wird derzeit noch am System der Sprachheilschulen festgehalten, Sachsen-Anhalt will die Sprachheilschulen verkleinern. Durch das neue Schulgesetz von 2013 wird die Aufnahme in eine Sprachheilschule grundsätzlich erst ab dem 3. Schuljahrgang ermöglicht und endet bereits im 4. Schuljahrgang. Der Schuljahrgang 5/6 wird im Schuljahr 2014/15 nicht mehr vorgehalten.

Bis 2013 war der Besuch der Sprachheilschule vom 1. bis zum 6. Schuljahrgang möglich. Durch das neue Schulgesetz in Sachsen-Anhalt wird das Anliegen einer solchen Fördereinrichtung, Schüler mit Sprachbehinderung so früh wie möglich fundamental zu fördern und dann so früh wie möglich wieder in eine Regelschule zu integrieren, vernachlässigt. Das pyramidale System einer Sprachheilschule wird durch den temporär begrenzt ermöglichten Schulbesuch ab Schuljahrgang 3 in einer Sprachheilschule aufgehoben.

Die Veränderung des Sprachheilwesens vollzieht sich nicht nur auf der administrativen Ebene der Bildung und Förderung in der Schule. Systematisch betrachtet verändert sich auch zunehmend mehr die Quantität des Verschreibens von Sprachtherapien und deren Umsetzung (WALTERSBACHER, 2013).

Logopäden und klinische Sprechwissenschaftler versuchen zunehmend mehr in den Schulen zu praktizieren. Dies ist in Sachsen-Anhalt noch nicht möglich und wäre nur eine Ergänzung zum Unterricht. Eine Stunde Sprachtherapie additiv zum Regelunterricht ersetzt keinen sprachheilpädagogischen Unterricht.

„Die Folge ist ein total auseinander driftendes divergierendes System ohne einheitliche Zielsetzung“ (GROHNFELDT, 2004a).

5.2 Älteste Sprachheilschule Deutschlands – “Sprachheilschule Halle“

„Die Geschichte der Sprachheilschulen, [...], ist seitdem von dem Bestreben geprägt, Menschen mit besonderen Bedürfnissen im Bereich der Sprachentwicklung gerecht zu werden und trotz der gezielten Förderung einer Segregation entgegenzuwirken“ (MÜLLER-BAHLKE, 2010, 11).

Die “Sprachheilschule Halle“ wurde 1910 gegründet. Sie ist die älteste Sprachheilschule Deutschlands.

Die ersten Klassenräume wurden in den Franckeschen Stiftungen eingerichtet. Man wollte dem sprachbehinderten Schüler die Möglichkeit geben, dem Unterricht durch geringere Klassenstärke und ausgebildetes Personal besser folgen zu können. Den anderen Schülern sollte durch die Separierung der sprachbehinderten Schüler besser entsprochen werden. Außerdem wird festgestellt, dass Auffälligkeiten im Schüler-Schüler-Verhältnis sich zunehmend manifestieren (BRENDDEL, 1956). Die sprachbehinderten Schüler werden von ihren Mitschülern gehänselt und verspottet. Zurückgezogenes Verhalten und Leistungseinbrüche der sprachbehinderten Schüler sind die Folge. Nicht selten muss ein Schuljahr wiederholt werden. Eine angemessene Berufsausbildung wird häufig verhindert. Daraufhin wendet sich die halesche Schulverwaltung dem Problem der angemessenen Beschulung für sprachbehinderte Schüler zu (BECKER et al., 2000).

Brendel³⁷ und Breitbarth³⁸ argumentieren für die Eröffnung einer Sprachheilschule. Kleine Klassen sollten dem sprachbehinderten Schüler die Möglichkeit geben, sich ohne Scheu am Unterricht zu beteiligen. Individueller Unterricht, störungshomogene Lerngruppen und Heilunterricht sind die

³⁷ Brendel war 1909 Stadtschulrat von Halle/Saale.

³⁸ Breitbarth war 1910 der erste Rektor der 1. Sprachheilschule in Deutschland.

tragenden Elemente der Sprachheilschule. Ziel war es die Schüler in ihrer Persönlichkeit gefestigt und in ihrer Sprache rehabilitiert oder gebessert wieder in das Regelschulsystem zurück zu führen. Die sprachbehinderten Schüler wurden durch die Direktoren der Schulen erfasst und später durch eine Kommission begutachtet und oder durch den Stadtschularzt an die Sprachheilschule überwiesen.

Zunächst wird die Sprachheilschule als sechsstufige Volksschule organisiert wie alle anderen Volksschulen auch. Der durch Dr. Wohlrabe³⁹ 1892 erarbeitete Lehrplan für die Volksschulen bildet auch die Grundlage in der Sprachheilschule. Doch allmählich wurde der Lehrplan dem Bildungsanspruch des Schülers nicht mehr gerecht. Eine sich stürmisch entwickelnde Industrie verlangte nach gut ausgebildeten Schülern, die den gesellschaftlichen Ansprüchen gerecht werden. Den veränderten Gesellschaftsbedingungen entspricht ein 1920 neu eingeführter Lehrplan, der den Unterricht nach Grundstufenunterricht und Oberstufenunterricht teilt. Der allgemeine Lehrplan bildet auch die Grundlage bei der Umsetzung des Bildungs- und Erziehungsziels in der Sprachheilschule. Allerdings wird der Unterricht in der Sprachheilschule dichotomisch geplant. Er soll heilend und unterrichtend mit Wissensvermittlung, separierend und auch ineinander verwoben organisiert werden. Daraus resultiert der modifizierte Bildungs- und Erziehungsauftrag.

Der Klassenunterricht in der Sprachheilschule unterscheidet sich von dem der Volksschule hinsichtlich der Geschlechterheterogenität, Stundentafel und Inhalten nicht. Lediglich in den Stunden, in denen mit den Kindern individuell an der Sprache gearbeitet wird, werden individuelle, homogene Gruppen gebildet.

Neben dem normalen Klassenunterricht ist ein Sprachheilunterricht eingerichtet worden, der bis 1930 eher dem sprechtechnischem Anspruch gerecht wurde. Auf der Grundlage des physiologisch

³⁹Dr. Wohlrabe war Volksschulrektor.

wissenschaftstheoretischen Ansatzes ist direkt mit dem Schüler geübt worden. Besondere Übungen hinsichtlich der Respiration, Phonation und Artikulation wurden nach Gutzmann realisiert, um die physiologischen Voraussetzungen zu verbessern. In den Unterricht wurden feste Sprechregeln integriert. Eigenes und fremdes Feedback wurde in den Lernprozess einbezogen. Tonführung und Atemgebung wurde durch Vokalisationstechnik erreicht. Bewusst ist die Entwicklung der Sprache und Stimme vorangetrieben worden, indem die Wahrnehmung der eigenen Stimme und Sprache geschult wurde. Kinästhetische Prozesse sind beim Sprechen intrapersonell ausgerichtet und zur Sprechkontrolle eingesetzt worden. Es kamen Artikulationstherapien und Stotterertherapien, besonders nach Van Riper⁴⁰, zum Einsatz.

Zunehmend wird von den städtischen Schulverwaltungen dazu übergegangen, in den Sprachheilschulen Lehrer einzusetzen, die eine Hilfsschullehrerprüfung abgelegt haben, um dem besonderen Anspruch der Schülerschaft der Sprachheilschule besser gerecht zu werden. 1928 beginnt erstmalig eine Ausbildung von Hilfsschul- und Sprachheillehrern, die sowohl wissenschaftstheoretisch als auch mit praktischer Ausbildung angeboten wird. Diese Ausbildung wird von dem damaligen Rektor Rösler und den Lehrern der Sprachheilschule übernommen. Die Sprachheilschule Halle entwickelt sich zu einer anerkannten Einrichtung. Aus dem In- und Ausland kommen immer mehr Hospitanten, um mehr über die besondere Methodik und Didaktik zu erfahren (KOLBERG, 2002).

Auch die Anzahl der Schüler in der Sprachheilschule frequentiert sich nach oben. Mit zwei Grundschulklassen beginnt die Sprachheilschule ihre Arbeit aufzunehmen. 1926/27 führt die Sprachheilschule bereits 14 Sprachheilklassen. Der Aufbau der Schüler- bzw. Klassenfrequenz ist pyramidal.

⁴⁰ Charles Gage Van Riper lebte von 1905 – 1994 in Amerika. Er hat die amerikanische Logopädie begründet und ist als einer der berühmtesten Experten auf dem Gebiet des Stotterns in die Geschichte eingegangen.

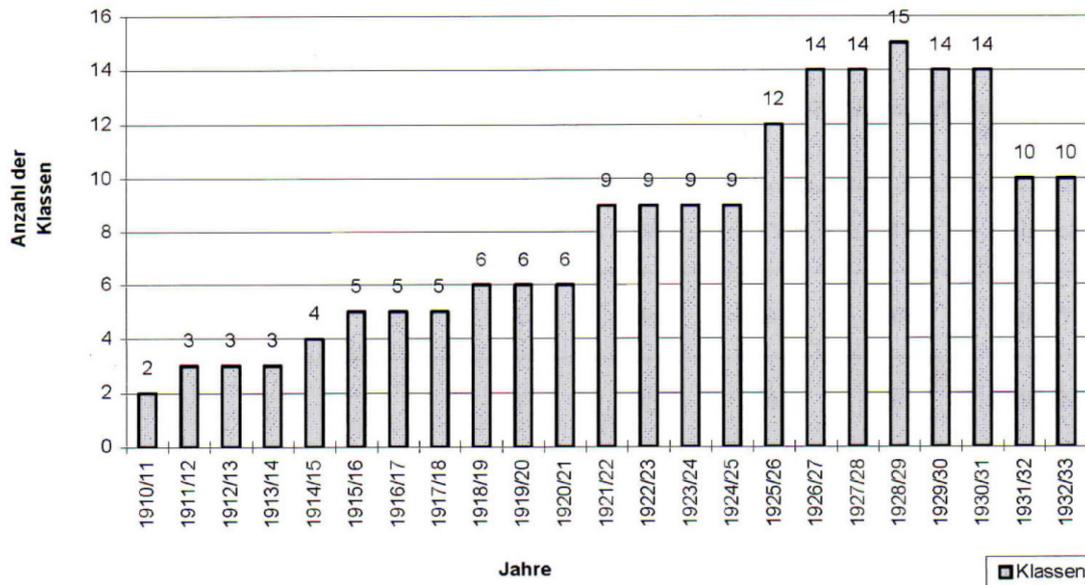


Abbildung 4: Anzahl der Klassen in der "Sprachheilschule Halle" 1910-1932 (KOLBERG, 2010)

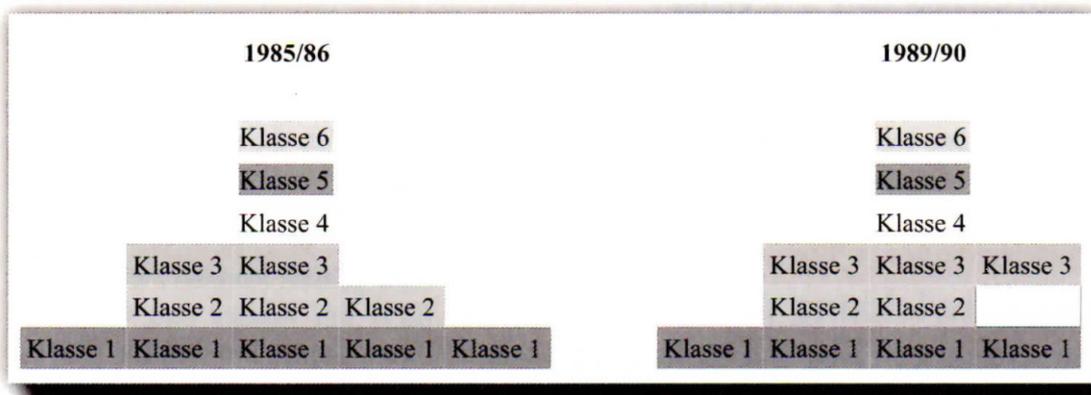


Abbildung 5: Pyramidaler Aufbau der Klassen in der "Sprachheilschule Halle" exemplarisch dargestellt an den Jahrgängen 1985/86; 1989/90 (PROSKE, 2010)

Über die Arbeit und die Frequenz der Schülerschaft dieser Sprachheilschule während des Krieges existieren nur vage Aufzeichnungen, so dass keine sicheren Aussagen darüber gemacht werden können. Die Rassengesetze des Faschismus verhinderten, dass sich eine Gesellschaft dem behinderten Menschen gegenüber moralisch verpflichtet sah. In der Zeit des Faschismus wurden viele Sonderschuleinrichtungen geschlossen.

Im September 1945 wurde die Sprachheilschule wieder mit 7 Klassen geöffnet. Schnell wuchs die Schülerfrequenz an (HEINDORF, 1962). 1956 eröffnete ein der Sprachheilschule angegliedertes Internat, welches eine Ganztags-erziehung favorisierte. 1956 wurde ein erster Sprachheil-kindergarten gegründet und 1957 eine Ambulanz für Sprachgestörte. Die Idee des ganzheitlichen Bildungsansatzes im Rahmen einer ganztägigen Bildung und Erziehung setzte sich auch in der Sprachheilschule durch. Die Schüler der Sprachheilschule Halle besuchten den schuleigenen Hort oder lebten in der Woche in einem Internat, welches nur Schüler aus dieser Schule beherbergte. Die Sprachheilschule entwickelte sich immer mehr zu einem Logopädischen Zentrum. Die Bezirkssprachheilschule etablierte sich zu einer Leiteinrichtung, die unter ihrem imaginären Dach 1968 den Sprachheilkindergarten, die Sonderpädagogische Beratungsstelle, das Internat, den Hort und die Schule mit Klassen 1 - 6 vereinigte.

Die Sonderpädagogischen Beratungsstellen sicherten die Früherkennung von Kindern mit Sprachstörungen. Dies war fast lückenlos möglich, denn fast alle Kinder besuchten einen Kindergarten und wurden dort von Mitarbeitern der Beratungsstelle erkannt und nach Diagnose auch sprachheiltherapeutisch betreut. Kinder, die eine manifeste Sprachstörung aufwiesen, konnten einen Sprachheilkindergarten besuchen. Dort wurden die Behandlungen intensiviert und täglich durchgeführt.

Die Schüler wurden durch das Vorsorgesystem der Beratungsstellen zunächst im Kindergarten systematisch gefördert und später dem Sonderpädagogischen Feststellungsverfahren durch Antragstellung der Eltern zugeführt. Schülern aus den allgemeinen Regelschulen wurde der gleiche administrativ gesteuerte Weg eröffnet, wobei hier die Lehrer eine beratende und beurteilende Stellung einnahmen. Das System der Aufnahme in die Sprachheilschule war inhaltlich geregelt und lief in jedem Jahr nach dem gleichen Schema und stringent terminiert ab.

Durch die Summe der Maßnahmen war es möglich, Veränderungen im Schulsystem und der Einführung der neuen Lehrpläne und der modifizierten Bildungspläne umzusetzen. Beispielgebend wurden von Becker⁴¹ und Zschocke⁴² 1962 die vier Arbeitsprinzipien⁴³ für Sprachheilschulen erarbeitet, die auch später in der Sprachheilschule Halle verwirklicht wurden. Der Unterricht der Sprachheilschule blieb dem sprachheiltherapeutischen Grundsatz des sprachimmanenten Unterrichtes treu. Sehr eng wurde mit dem Hort und dem Internat zusammen gearbeitet, so dass eine ganztägige sprachheiltherapeutische Bildung möglich war.

1974 wurden erstmals Schüler mit LRS⁴⁴ in die Sprachheilschule aufgenommen. Es wurden spezielle Klassen gebildet, die auf der Grundlage nach Weigt⁴⁵ arbeiteten. In der DDR ordnete man die LRS der mündlichen Sprachstörung zu. Man ermöglichte den Schülern mit erschwertem Lese- und Rechtschreibprozess besondere Fördermöglichkeiten in einer LRS-Klasse.

In den folgenden Jahren wurden nicht nur Schüler mit LRS und stotternde Kinder in die Sprachheilschule überwiesen, sondern es wurden Schüler ein- und umgeschult, die ein breites Spektrum an Sprachstörungen aufwiesen und dem Regelunterricht durch ihre Sprachbehinderung nicht folgen konnten. Diese Kinder versuchte man in kleine Klassen, mit speziellen muttersprachlichen Unterricht (SMU) und durch rhythmisch-musikalische Bewegungserziehung (BE) in ihrem Lernprozess zu unterstützen. Der SMU-

⁴¹ Klaus-Peter Becker war am Ende seiner Laufbahn Direktor der Sektion Rehabilitationspädagogik und Kommunikationswissenschaften an der Humboldt Universität zu Berlin. Er arbeitete als Hochschullehrer, promovierte und habilitierte. 1991 wurde er emeritiert.

⁴² Hans-Georg Zschocke (1926-2011) Zunächst arbeitete er als Sprachheillehrer, Gründer und Schulleiter der Sprachheilschule Leipzig. Seine letzte Wirkungsstätte war die Humboldt Universität zu Berlin, in der er als Hochschullehrer und Professor tätig war.

⁴³ „Prinzip der Früherfassung, Prinzip der Gruppierung der Sprachgestörten nach der Art und dem Grad der Sprachstörung, Prinzip der Frühbehandlung, Prinzip der Einheit von Bildung, Erziehung und Therapie“. (vgl. BECKER et al., 2000,130)

⁴⁴ LRS wird als Abkürzung für Lese-Rechtschreibstörung oder Lese-Rechtschreib-Schwäche benutzt. Der Erwerb des Schriftspracherwerbs ist langandauernd und massiv beeinträchtigt (NAEGELE et al., 2001).

⁴⁵ Ralph Weigt ist 1929 in Berlin geboren. 1994 wurde er zum Professor für Sprachheilpädagogik berufen. Er beschäftigte sich überwiegend mit dem Lese- und Schriftspracherwerb.

Unterricht konnte zusätzlich bis zu 8 Stunden wöchentlich in Einzel- und/oder Gruppenunterricht ausgedehnt werden. Außerdem war man bestrebt, Klassen mit Schülern zusammenzustellen, die sich in ihrer Sprachstörung ähnlich waren. Das erleichterte die sprachheiltherapeutischen Interventionen. „Kinder mit Stottern wurden in störungshomogenen Klassen zusammengefasst und überwiegend nach N.A. Wlassowa modifiziert und von Klaus Becker unterrichtet“ (KOLBERG, 2010, 55).

Ganze Klassen wurden mit Sprachverzögerungsgeräten versorgt. Es erfolgte ein konsequenter Einsatz der Sprachverzögerungsgeräte in jedem Unterricht, um das kindliche Sprechmuster vollständig zu verändern. Man ging davon aus, dass durch technische Sprechhilfen die Sprechflüssigkeit positiv beeinflusst werden kann (HOPPE, 2004).

Nach einjähriger Vorbereitungszeit wurden Kinder mit Stottern zu einem Stottererintensivkurs nach Thalheim geschickt. In Thalheim befand sich eine Psychosomatische Rehabilitationsfachklinik, die sich auf Behandlungen von Sprach- und Sprechstörungen sowie psychosomatische Begleiterscheinungen spezialisiert hat. Auch heute noch arbeitet diese Klinik als Fachklinik und ist durch ein ambulantes Therapiezentrum erweitert worden. Mit Kindern und Jugendlichen, die unterschiedlich sprachbeeinträchtigt sind, wird intensiv in einer mehrwöchigen Sprachkur gearbeitet. Vorschulkinder werden meistens von ihren Müttern begleitet. Auch den Müttern wird das Anliegen der Kur in Elternseminaren erläutert und ein besseres sprachliches Arbeiten mit ihren Kindern vermittelt.

Der Kurerfolg war damals hoch und ist auch heute noch von hohen Erfolgszahlen gekennzeichnet.

Das sozialistische Schulsystem fand am 31.07.1990 sein Ende. Die Sprachheilschule Halle sollte bestehen bleiben. Die folgenden Jahre waren gekennzeichnet durch Hoffnung, fachlichem Aufschwung, Konzeptualisierung, Verunsicherung und Ausweitung der Sprachheilschule.

Der Sprachheilkindergarten ist dem Jugendamt unterstellt worden und durch Eingliederungshilfe finanziert. Grundlage dafür ist das Bundessozialhilfegesetz. Die anderen Kindergärten gehören nun nicht mehr zur Bildung, sondern wurden dem Sozialministerium unterstellt.

Die Trägerschaft der Sprachheilschule ging an die Kommune über. Die Schule wird als Ganztagschule mit festen Öffnungszeiten geführt. Im Schulreformgesetz im Jahre 1991 ist der Hort als fester Bestandteil der Schule festgeschrieben worden.

Seit 1992 werden Schüler aus Regelschulen hinsichtlich des Verdachtes einer LRS schon in der 1. Klasse überprüft und bei Indikation in die Sprachheilschule umgeschult. Somit wurde diesen Schülern das Wiederholen der 2. Klasse erspart.

Die Weiterbeschulung der Klasse 8 ist 1993 nicht gestattet worden. Im selben Jahr wurde die Einrichtung einer Vorklasse nicht mehr genehmigt. Der Mehrbedarf an Zeit für das Erlernen der Sprache und für den erschwerten Schriftspracherwerb wurde durch ein freiwilliges Wiederholen in Klasse 1 geregelt. Die Eltern stellten formlose Anträge hinsichtlich der freiwilligen Wiederholung. Der Unterricht der ersten Klasse wurde gedehnt organisiert. Damit sind Überforderungen weitestgehend verhindert worden und ein grundlegend sprachlich basaler Unterricht konnte organisiert werden.

Die Schülerzahl nahm in dieser Zeit stetig zu. Im Schuljahr 1995/96 stieg die Schülerzahl auf etwa 300 Kinder an.

Bis 2001 war der Hauptschulabschluss möglich. Ab 2001 verließen die Schüler der Sprachheilschule Halle diese Schulform nach der 6. Klasse, um in einer kooperierenden Sekundarschule ihren Regelschulabschluss zu absolvieren. In der Regel wurden diese Schüler, denen der sonderpädagogische Förderschwerpunkt Sprache in der Sekundarschule erhalten blieb, von einem Sonderschullehrer in den Hauptfächern mit

unterrichtet.⁴⁶ Es sind enge Kooperationen aufgebaut worden, die es den Pädagogen beider Schulformen ermöglichten, miteinander dem Schüler mit Sprachbehinderung den Lernprozess zu erleichtern.

In den folgenden Jahren gab es Veränderungen in der Sprachheilschule durch neue Gesetze und Erlasse. Neue Erkenntnisse in der Wissenschaft wurden von der Lehrerschaft kontinuierlich verfolgt und sind regelmäßig in den Unterricht eingearbeitet worden. Die Sprachheilschule beherbergt ein engagiertes Kollegium, welches „über viele Jahre für Studierende schulische Praxiserfahrungen ermöglicht haben, sei es im Orientierungspraktikum, in den Schulpraktischen Übungen (SPÜ), in den Blockpraktika und auch in der zweiten Phase“ (SCHLENKER-SCHULTE, 2010, 21) der Lehrerausbildung. Besonders in der letztgenannten Phase der Lehrerausbildung bot und bietet die Sprachheilschule den Lehramtsanwärtern für ihre zukünftige Arbeit als Lehrer ein umfangreiches professionell organisiertes Praxisfeld.

2005 ist durch das neue Schulgesetz und die neue Verordnung über die Sonderpädagogische Förderung die Möglichkeit eröffnet worden, Schüler mit Sprachbehinderung zunehmend mehr integrativ zu beschulen. Richtlinien für Förderzentren bildeten dabei die Grundlage. Für die Sprachheilschule ist wie für alle Grundschulen die Schuleingangsphase möglich geworden.

Der Besuch einer Sprachheilschule in Sachsen-Anhalt ist mit dem Abschluss der sechsten Klasse festgeschrieben worden. Der Gemeinsame Unterricht soll ausgebaut werden und ambulante und mobile Angebote lösen die Beratungsstelle endgültig ab, allerdings mit einem deutlich abgesenkten Stundenkontingent.

Die Aufgaben beschränkten sich auf die Beratung, Begleitung und Diagnostik im schulischen Bereich und sind durch die geringe zugewiesene Stundenzahl kaum noch zu bewältigen.

⁴⁶Der Sonderschullehrer wird seit dem Schulgesetz (2005) in Sachsen-Anhalt als Förderlehrer bezeichnet.

Diagnostik und Beratung durch Förderschullehrer aus der Beratungsstelle sollten den Schülern, Lehrern und Eltern im schulischen Bereich zur Verfügung gestellt werden. Die Beratung, Diagnostik und Förderung im vorschulischen Bereich sind zur Ausnahme geworden. Das hat mit dem Unterstellungsverhältnis der Einrichtungen zu tun. Die Kindertagesstätten sind dem Sozialministerium unterstellt.

Die Folge ist die Auflösung des einstmals aufgebauten sogenannten „Frühwarnsystems“. Viele Kinder mit Sprachbehinderung kommen folglich erst in die Sprachheilschule, als ein Schulversagen durch Sprachstörungen nicht mehr zu vermeiden waren. Verhaltensprobleme und große Rückschritte im Lernen waren neben Schulunlust und fehlender Selbstachtung bei diesen Kindern zu beobachten.

Das pyramidale System der Sprachheilschule begann sich zu verschieben. Die einstmals sofort in die erste Klasse eingeschulten sprachbehinderten Schüler wurden zunehmend mehr in die erste Klasse der Regelschule eingeschult. Diese mitten im Schuljahr oder erst in Klasse 1 und 2 diagnostizierten Schüler mit Sprachbehinderung kamen erst nach der ersten Klasse oder später in die Sprachheilschule. Trotzdem stieg die Anzahl der Schüler in der Sprachheilschule stetig und fand mit 273 Schülern 2007/2008 ihren Höhepunkt.

2013/2014 besuchen 150 Schüler die Sprachheilschule. Das Bundesland Sachsen-Anhalt bemüht sich zusehends mehr, Schüler mit Sprachstörungen in die Regelschule zu integrieren – von der 1. Klasse an. Der Gemeinsame Unterricht wird favorisiert und zunehmend mehr umgesetzt. Der Zugang in eine Sprachheilschule wird durch die Förderverordnung aus dem Jahr 2013 erschwert.

5.3 Bildungs- und Erziehungsauftrag der Sprachheilschule

„Die Hauptaufgabe der Sprachheilschulen, -klassen und -kurse besteht im allgemeinen – im Gegensatz zu den Taubstummenanstalten – darin, eine schon vorhandene, aber aus irgendwelchen Ursachen fehlerhafte, gestörte Sprache zu heilen oder wenigstens zu bessern. Diese Aufgabe soll von

Sprachheilschulen und -klassen gleichzeitig mit der den Schulen obliegenden Pflicht, zu unterrichten, zu bilden, zu erziehen, gelöst werden“ (RÖSLER, 1931).

Der besonders gestaltete Bildungs- und Erziehungsauftrag der Sprachheilschule Anfang des 19. Jahrhunderts basierte auf der Grundlage des Schulpflichtgesetzes in Preußen vom 15. Dezember 1927. Dem Paragraphen 5 in diesem Gesetz ist zu entnehmen: „Für die Beschulung schwerhöriger, sprachleidender, schwachsinniger, krankhaft veranlagter, sittlich gefährdeter und verkrüppelter Kinder dürfen Wege der Verordnung besondere Vorschriften erlassen werden...“ (GROßE, 1933, 86). Dieser Passus wird zum Anlass genommen sprachbehinderte Kinder den Sprachheilschulen zuzuordnen, um sie so früh wie möglich zu fördern.

Eine Förderschule für Sprachentwicklung in der heutigen Zeit realisiert seinen besonderen Bildungs- und Erziehungsauftrag durch sonderpädagogisch intendierte Bildungsangebote für Schüler, die durch rudimentäre sprachliche oder kommunikative Fähigkeiten so extrem beeinträchtigt sind, dass ein erfolgreicher Schulbesuch in der Regelschule nicht erwartet werden kann. Sie „ermöglicht Bildung und Erziehung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Sprache und Kommunikation, dem an der allgemeinen Schule nicht in notwendigem Maße entsprochen werden kann“ (GLÜCK et al., 2008, 6).

Der sonderpädagogische Anspruch der Kinder rekrutiert sich heute aus dem Schulgesetz (2013) und der Verordnung über die Sonderpädagogische Förderung des Landes Sachsen-Anhalt (2013).

Um eine aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen, unterstützt die Sprachheilschule das aktive Lernen des Sprechens und der Sprache. Auf Grundlage einer förderdiagnostischen Gesamtkonzeption und mit Hilfe einer kommunikationsfördernden Atmosphäre werden den Kindern individuelle Bildungsangebote gemacht. Dabei bilden die Lehrpläne der allgemeinen Regelschule die Basis.

Eine Sprachheilschule in unserer Gesellschaft hat die Aufgabe sich auf die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler einzustellen und dem Lernen jedes Einzelnen durch Wertschätzung einen hohen Stellenwert zu sichern. „In den Kompetenzbereichen der sprachlichen Prävention, Diagnostik, Rehabilitation und Beratung“ (GLÜCK et al., 2008, 6) werden von der Sprachheilschule professionelle Angebote gemacht.

Die Förderung in einer Sprachheilschule wird auf der Grundlage von individualisiertem Unterricht und Differenzierung realisiert. Spezifische Angebote und sprachheilpädagogische Maßnahmen wie beispielsweise Minimalpaartherapie, Myofunktionelle Therapie, Kontextoptimierung, semantische und phonologische Elaboration sind mit dem Regellehrplan zu verknüpfen und den Schülern mit Sprachbehinderung in geeigneter Form anzubieten.

Schulinterne Lehrpläne und Schulkonzepte der Förderschulen werden auf die Schülerschaft abgestimmt und regelmäßig den Veränderungen in Bildung und Gesellschaft angeglichen.

Besonders wichtig für Schüler mit Sprachbehinderung sind die Rahmenbedingungen und organisatorischen Voraussetzungen. Dieser besonderen Schülerklientel muss ein strukturierter und organisatorisch gut durchdachter Schulalltag gewährleistet werden wie beispielsweise ein Klassenlehrerprinzip, sprachheilpädagogische Förderung im Klassenverband, feste Strukturen im sozialen Bereich, ritualisierte Abläufe und Minimierung von Störquellen, Einzelförderung, Gruppen- und Klassensettings.

Die Förderschule für Sprachentwicklung soll ein temporär eingegrenztes Angebot sein. Sie ist als Durchgangsschule konzipiert. Die Schüler mit Sprachbehinderung verbringen in dieser Schulform einen Teil ihrer Gesamtschulzeit. Es ist immer angestrebt sie so schnell wie möglich sprachlich zu rehabilitieren und in die allgemeine Regelschule zu integrieren bzw. zurück zu führen. Dabei wird der Weg in die weiterführende Schule des Regelschulsystems vorbereitet, unterstützt und begleitet.

Eine der wichtigsten Aufgaben einer Sprachheilschule stellt die Zusammenarbeit mit den Eltern, Angehörigen und außerunterrichtlichen Partnern wie andere Förderschulen, Heime, Kliniken, Psychologen, Integrationshelfer, Therapeuten und Ärzte dar. In einer Netzwerkgestaltung nimmt sie bei der Begleitung ihrer Schüler eine zentrale Rolle ein.

In einer modernen Gesellschaft stellt die Sprachheilschule sich nicht nur als Lern- und Förderort dar, sondern realisiert die Partizipation auch außerhalb der Schule. So wird das Lernen nicht selten an anderen Lernorten praktiziert, wie z.B. Museen, Bibliotheken, Ausstellungen und Schullandheimen. In lebenspraktischen Handlungsfeldern werden die Schüler in ihrem Selbstverständnis und der Anwendung ihrer Sprache ermutigt und unterstützt.

Interdisziplinäre Diagnostik ermöglicht eine differenzierte Anamnese der Symptome, damit Störungsschwerpunkte so schnell wie möglich erfasst, analysiert und beseitigt werden können. Durch die daraus resultierende Förderplanung und sonderpädagogische Förderung in der Sprachheilschule wird eine bessere Teilhabe der Schüler erreicht.

5.4 Prinzipien der Unterrichtsgestaltung für Schüler mit Sprachbehinderung

„Unbegrenzte Lernfähigkeit ist zu erreichen, vorausgesetzt, wir bieten dem Gehirn eine Umgebung, in der es sich optimal entfalten kann!“ (HOLLER, 1989, 28).

Um eine optimale Entfaltung bei Schülern mit Sprachbehinderung zu erreichen, bedarf es einen für sie spezifisch aufbereiteten Unterricht. Dieser soll den Regelschullehrplan vermitteln und die beeinträchtigte Sprache des Schülers gezielt positiv beeinflussen und verbessern.

KOLBERG (2007, 21) fasst die Intention der Unterrichtsgestaltung in einer Sprachheilschule wie folgt zusammen: „Planung und Durchführung des sprachtherapeutischen Unterrichts gehen einerseits von den

Lehrplananforderungen und andererseits in erster Linie von den sprachlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler aus.“

Kurzfristig soll dieser Unterricht erreichen, dem Schüler mit seiner beeinträchtigten Sprache Lernerfolge zu sichern. Auf lange Sicht muss eine sprachimmanente Unterrichtsführung dem Schüler mit Sprachbehinderung einen Bildungsabschluss ermöglichen, der sowohl einen Schul- als auch Berufsabschluss implementiert.

Derzeit werden unterschiedliche Konzepte in Sprachheilschulen umgesetzt, wie das von BRAUN et al. (1980)⁴⁷, BRAUN (1980, 1983)⁴⁸ und BERG (2011)⁴⁹.

Braun (1980) betont in seinem sprachdidaktischem Modell⁵⁰ das System der Sprechakte. In jüngster Zeit wird zunehmend auf die Einheit von Unterricht, Therapie und Erziehung – die Triasproblematik – fokussiert (HOLLER-ZITTLAU et al., 2001).

Sprachpädagogisch⁵¹ intervenieren oder sprachtherapeutisch⁵² beeinflussen zu können, setzt ein geeignetes Modell voraus, welches das Medium Sprache bewusst beeinflusst. BRAUN (2004) erläutert ein Modell in dem „Jeder Unterricht [...] sprachtherapeutischer Unterricht [ist], der

1. einen Sinn- und Sachzusammenhang vermittelt - dies kann selbstverständlich auch ein sprachlicher Sinnzusammenhang sein - und der
2. die dafür erforderlichen sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten der sprachbehinderten Schüler aufarbeitet, also sprachtherapeutisch

⁴⁷ Systematisierung von Isolation, Addition, Integration und Immanenz

⁴⁸ Sprachtherapeutischer Unterricht

⁴⁹ Kontextoptimierung im Unterricht

⁵⁰ Dem sprachdidaktischen Modell dient die Sprechakttheorie (SEARLE, 1969; AUSTIN, 1962) als Grundlage. Es werden Ziele zur Erweiterung sprachlicher Ressourcen abgeleitet (KOLBERG, 2007).

⁵¹ Sprachpädagogisches Arbeiten versteht sich als unspezifische Intervention.

⁵² Sprachtherapie arbeitet mit störungsspezifischen Methoden auf der Grundlage von sprachwissenschaftlich-sprachtherapeutischer Untersuchung.

insoweit wirksam zu werden sucht, wie es zur Bewältigung des konkret intendierten Sach- und Sinnzusammenhanges erforderlich ist“ (BRAUN, 2004, 43).

Keinesfalls ist Unterricht hier als Sprachtherapie gemeint. Historisch betrachtet erklärt sich das Konzept von BRAUN (2004) durch die Schülerklientel, die in der Zeit seiner Erarbeitung überwiegend stotternd war.

Häufig fehlt, um diese Modelle und Konzepte zu fundieren und zu evaluieren, eine Vernetzung von Theorie und Praxis. „Keiner dieser Entwürfe wurde in wünschenswerter Weise ausdifferenziert oder gar einer empirischen Anwendbarkeits- und Wirksamkeitsforschung unterzogen, obwohl seither Tag für Tag in tausenden von Stunden Unterricht in Schulen für Sprachbehinderte durchgeführt wurde...“ (BAHR, 2003, 14).

Weitere ausgewählte Beispiele sind Entwicklungsorientierte Sprachförderung im Unterricht (TROßBACH-NEUNER, 1997) und Sprachheilpädagogischer Unterricht (REBER et al., 2011). In dem Konzept des Sprachheilpädagogischen Unterrichts (REBER et al., 2011) allerdings vereint sich ein wissenschaftstheoretisch nachgefragtes, in der Praxis eingesetztes und evaluiertes Konzept.

In den dazwischen liegenden Jahrzehnten hat sich ein Wandel hinsichtlich der Schüler mit dem Förderbedarf Sprache vollzogen. Der Großteil der Schülerschaft in Sprachheilschulen ist inzwischen komplex sprachlich beeinträchtigt. Die Schüler weisen auf mehreren linguistischen Ebenen Abweichungen von der Regelsprache auf. Daraus erwachsen komplexere Anforderungen an den modernen Unterricht für Schüler mit Sprachbehinderung. Grundlage sind die Dimensionen der Unterrichtsgestaltung⁵³. Sprachheilpädagogisch umgesetzt bieten sie ein gutes Fundament zur Unterrichtsplanung und -durchführung.

⁵³ Intention, Methode, Interaktion, Inhalt, Medium, Organisation, erläutert im Münchener Modell zur Planung Sprachheilpädagogischen Unterrichts (REBER et al.; 2011, 21)

Grundsätzlich unterscheiden sich Unterrichtsprinzipien⁵⁴, Didaktik und Methodik⁵⁵ des Unterrichts für Schüler mit Sprachbehinderung nicht vom Regelunterricht der Allgemeinen Regelschule. Auch die Organisations-,⁵⁶ Arbeits-⁵⁷ und Sozialformen⁵⁸ sind in der Regel ähnlich.

Unterschiede zeigen sich in Lehrersprache, Interaktion, Beziehungsebene, Ansteuerung von Lernzielen, Ausgestaltung von Unterrichtsdidaktik und Unterrichtsmethodik sowie im Medieneinsatz. Alle aufgeführten Unterschiede zum Regelunterricht rekrutieren aus der unterschiedlichen Zielgruppe und ihren individuellen Bedürfnissen (vgl. Kap. 2.3).

Zu erweitern ist der Unterricht für Schüler mit Sprachbehinderung mit den Begriffen der störungsspezifischen Maßnahmen, Sprachförderung, Spezifische Sprachtherapie, Förderdiagnostik (vgl. Kap. 2.3) und Erkennen und Entfernen von Lernbarrieren.

Exemplarisch werden einige ausgewählte Beispiele dargestellt:

Die *Lehrersprache* ist eine „vielseitig einsetzbare störungsübergreifende Methode und zugleich Medium für Unterrichtsinhalte“ (REBER et al., 2011, 44). Stets wird die Lehrersprache dem sprachlichen Niveau des Lernenden

⁵⁴ Unterrichtsprinzipien fassen als Begriff das allgemeine, grundsätzliche Bedingungsgefüge für effektive Unterrichtsgestaltung zusammen. Im wesentlichen Grundsatz sind sich die Autoren einig, dass Unterrichtsprinzipien als ein System zu verstehen ist. (BRUNNHUBER, 1977; STÖCKER, 1970, In: JANK et al., 1993)

GLÖCKEL (1996) unterscheidet fundierende und regulierende Unterrichtsgrundsätze. In der Sprachheilschule werden die Unterrichtsprinzipien nach COMENIUS umgesetzt. (Prinzip der Motivierung, Veranschaulichung, Aktivierung, Differenzierung, Erfolgsbestätigung, Erfolgssicherung, Schülerorientierung, Ganzheit, Strukturierung)

⁵⁵ Didaktik und Methodik des Unterrichts wird nach KLAFKI (1991) definiert, wobei Methodik als eine Konzeption zu verstehen ist, die Lerninhalte so vermittelt, dass nachhaltige Lerneffekte entstehen. Das Fachgebiet Didaktik beschreibt die Inhalte, die vermittelt werden sollen. Wie (Methodik) etwas vermittelt wird, resultiert aus dem Was (Didaktik) vermittelt werden soll.

⁵⁶ Unter dem Begriff der Organisationsform lassen sich offene Methoden (Freiarbeit, Projektunterricht, Entdeckendes Lernen, Forschendes Lernen, Selbstbestimmtes Lernen, Wochenplanunterricht, Werkstattunterricht, Stationslernen) und Lehrervortrag subsumieren.

⁵⁷ Es lassen sich nach MEYER (1987) folgende Arbeitsformen unterscheiden: Einzelarbeit, Klassenarbeit, Hausarbeit, Partnerunterricht, Kleingruppenunterricht, Großgruppenunterricht, Rollenspiele, Lehرداریbung, Schülerdاریbung, Experiment, Diskussion.

⁵⁸ Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Unterrichtsgespräch, Frontalunterricht und Stuhl- und Sitzkreis sind soziale Formen des Unterrichts.

angepasst. Sie ist als therapeutisches und vorbildhaftes Mittel einzusetzen. Dadurch kann sie vom Schüler als Modell genutzt werden. Außerdem ist die Lehrersprache von allgemeinen Merkmalen gekennzeichnet, wie klare, lautreine Artikulation, Benutzen von kurzen einfachen Sätzen, bewusster Einsatz von Sprechpausen. Längere Pausen geben den Schülern die Möglichkeit nachzudenken. Der Einsatz von „erwartungsvoller Mimik und Gestik des Lehrers“ (REBER et al., 2011, 45) veranlasst einen Schüler mit Sprachbehinderung doch noch zu antworten. Außerdem ist die Komplexität zu reduzieren. Wörter und Satzteile werden bewusst akzentuiert oder wiederholt, um verbal zu markieren.

Mimik, Gestik, Blickkontakt, Raum- und Distanzverhalten, Sprechtempo, Sprechmelodie, Stimme, Sprechpausen und Akzentuierung werden als wichtige *nonverbale Kommunikationsmittel* eingesetzt, um den Schülern das Endcodieren von Sprache zu erleichtern. In einer Pilotstudie zur Unterrichtssprache einer Sprachheillehrerin und einer Grundschullehrerin (RUPPERT et al., 2008) ist der bewusste Einsatz der Lehrersprache beobachtet und beispielsweise herausgefunden worden, dass die Sprachheillehrerin bis zu 90% Gestik und Mimik zur Unterstützung ihrer Lehrersprache einsetzte.

Durch den Einsatz von optimierenden *Modellierungstechniken* werden Schüler in die Lage des metasprachlichen Kontextes versetzt. Eine sprachheilpädagogisch optimierte Lehrersprache und Modellierungstechniken lassen sich in jedem Unterrichtsfach, bei allen Sozialformen und Organisationsformen einsetzen.

Das Gleiche gilt für den Einsatz von *Metasprache*, die durch verschiedene Techniken effektiver und strukturierter wird. Durch sprachliche Erklärung und Kontrastierung, Visualisierung, Topikalisierung und Verschriftlichen kann dem Schüler die Reflexion über Sprache besser gelingen. Besonders wichtig ist es handlungsorientiert zu arbeiten und handlungsbegleitend zu sprechen. Das ermöglicht dem Schüler Lernsituationen im Unterricht besser zu verstehen und allmählich eine innere und strukturierte Sprache zu entwickeln (BRUNER, 1974). Selbst kognitive Prozesse werden neben Erweiterung des

Wortschatzes und dem Ausbau grammatikalischer Fähigkeiten laut Studie KORNMANN (2007) unterstützt.

Eine weitere Bedeutung kommt den sprach-, sprech-, und schriftsprachunterstützenden *Medien* zu. Hier wäre die Tafel als stets verfügbares Medium zu nennen, die „zur Visualisierung syntagmatischer und paradigmatischer Beziehungen innerhalb des Wortschatzes“ (JENKNER et al., 2012, 95) eingesetzt wird. Neben den allgemeinen Kriterien wie Aufbau, Struktur, Schrift, Bilder, Ikonen, Symbole ist besonders der sprachunterstützende Inhalt wie beispielsweise semantische Elaboration, semantische, morphematische und phonologische Relation, Dekontextualisierung, Einhaltung des Multiperformanzprinzips u. a. wichtig (JENKNER et al., 2012).

Besonders bedeutsam ist die *Entlastung des auditiven Kanals*. Zu beachten ist dabei, dass der Lehrer beim Einsatz seiner Medien den sprachlichen Voraussetzungen entspricht, indem er das sprachliche Anforderungsniveau adaptiert. Materialien werden sehr häufig vom Lehrer selbst erstellt und individuell differenzierend eingesetzt. Beispielsweise werden Lesetexte syntaktisch-morphologisch oder semantisch-lexikalisch vereinfacht. Schwierige Wörter werden durch einfachere, bekanntere oder durch ein Bild ersetzt. Die Länge des Textes wird verändert, Farben für Silben oder Silbenbögen benutzt und/oder Zeilenumbrüche umgestaltet.

In besonderer Weise unterstützt das Nutzen von *Spielsituationen* auf der Grundlage der Spielmethodik und -didaktik den regelhaften Umgang mit Sprache. Die allgemeinen Grundsätze der Spielmethodik (vom Einfachen zum Komplexen, vom Bekannten zum Unbekannten) können auf der Grundlage von Regelspielen, Wettspielen, Strategiespielen, Kooperationsspielen, Wahrnehmungsspielen u.a. hervorragend umgesetzt werden. Spiele unterstützen und lenken zudem den natürlichen Spieltrieb des Kindes. Viele sehr gute sprachheilpädagogische und/oder sprachtherapeutische Spiele sind auf dem Markt erhältlich und können so interaktive Prozesse im Unterricht stützen.

Es bestehen jedoch auch *Lernbarrieren*, sogenannte sprachhemmende Unterrichtsformen, die Nachteile für einen Schüler mit Sprachbehinderung mit sich bringen: Der offene Unterricht mit seiner übergroßen Wahlmöglichkeit an Materialien, Themen und Arbeitsformen soll in der Regel selbständiges, konstruierendes Lernen organisieren. Besonders das selbstgesteuerte Lernen mit einem vom Schüler selbst bestimmten Arbeitstempo und Lernniveau wird als sehr vorteilhaft dargestellt (WALLRABENSTEIN, 2001; JÜRGENS, 1995). Schüler mit Sprachbehinderung geraten in diesen Unterrichtsformen schnell in eine Überforderung, wenn nicht genügend Lernbegleiter vorhanden sind. Aussagekräftige Untersuchungen zum offenen Unterricht für sprachbehinderte Schüler, die ihre positive Wirksamkeit belegen, gibt es kaum. Studien zur Leseleistung belegen allerdings, dass Schüler im offenen Unterricht nach einem Schuljahr schlechtere Leseleistungen zeigen als Schüler, die das Lesen im Frontalunterricht gelernt haben. Schwache Schüler profitieren nicht vom offenen Unterricht (KLICPERA et al., 1993, 1995).

HOLLER-ZITTLAU (1992) beschreibt noch weitere Nachteile, die Schüler mit Sprachbehinderung in offenen Unterrichtsformen erleben. Diese Schüler sind meist unentschlossen, fangen später an zu arbeiten als die anderen Schüler. Bei der Auswahl von Aufgaben zeigen sie bereits eine Überforderung. Da ihnen eine Struktur der inneren Sprache fehlt, können sie sich nur schwer selbst organisieren und Handlungen planen. Sich für ein Thema, Aufgabe, Material oder Arbeitspartner zu entscheiden erleben diese Schüler als Stress. Die Gefahr des sich Zurückziehens, des Nichtsprechens ist sehr groß. Bei der Wahl von Spielen werden sprachlich anspruchslose, mechanische Spiele benutzt, die mitunter schon oftmals gespielt wurden.

Doch auch der Frontalunterricht kann sich nachteilig für den Schüler mit Sprachbehinderung auswirken. Schülerbeiträge werden ausschließlich an den Lehrer gerichtet, soziale Kompetenz wird nur unzureichend gefördert, Lernen im Gleichschritt vernachlässigt die Individualität des Schülers (GUDJONS, 2003).

Differenzierung ist nur unzureichend möglich. Da sich diese Schülerklientel nur unzureichend sprachlich äußern kann, verzichtet sie zumeist ganz auf die Beteiligung im Frontalunterricht. Der Redeanteil des Lehrers ist im Frontalunterricht zu hoch. Natürliche Sprachanlässe können kaum geschaffen werden (HOLLER-ZITTLAU, 1992). Trotzdem hat der Frontalunterricht, wenn er mit Phasen durchsetzt wird, die Schüleraktivität, Selbstverantwortung und Eigentätigkeit stärken, seine Daseinsberechtigung. Sprachförderung und Sprachtherapie können in einem strukturierten und lehrerzentrierten Unterricht, trotz seiner Nachteile, besser umgesetzt werden. Hier kommt die Lehrersprache effektiver zur Geltung. Ermutigende Rückmeldungen und sprachliche Interventionen sind sofort möglich. Sprachliche Anforderungen können vom Lehrer im Frontalunterricht direkt verändert bzw. differenziert werden. Der Lehrer als Modell kann sich besser anbieten und den Unterricht zur Elaboration von Wortbedeutungen nutzen (BAUMGARTNER, 1997, 2006).

Der moderne Unterricht muss strukturiert offen gestaltet werden, d. h. er orientiert sich am physiologischen Lernstand der Schüler, kommunikative Aspekte bahnen den Schriftspracherwerb an, offene Ansätze des Schriftspracherwerbs werden mit Fibellehrgängen kombiniert, so dass sprachbehinderte Schüler von einem strukturierten Rahmen profitieren und stärkere Schüler einen weiten Rahmen für Kreativität zur Verfügung haben (REBER, 2009).

Zusammenfassend betrachtet, kann ein Schüler mit Sprachbehinderung vom sprachheilpädagogischen Unterricht nicht nur profitieren, sondern sein individueller Lernfortschritt ist von ihm abhängig. Im sprachheilpädagogischen Unterricht findet sowohl Förderung als auch Therapie statt, beide unterstützen und steuern primär die Sprachlernprozesse. Auf der Grundlage einer Prozess- und Förderdiagnostik wird ein sprachlich-kommunikatives Milieu geschaffen, welches das Selbstwertgefühl der Schüler mit Sprachbehinderung stärkt und sie zum Lernerfolg führt (REBER et al., 2011).

6 Darstellung der Daten und Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Daten des individuellen Profils der Schüler wie Geschlecht (vgl. Kap. 6.1.1), Beruf und Erwerbsstatus der Eltern (vgl. Kap. 6.1.2, 6.1.3), Familienstand der Eltern (vgl. 6.1.4), Geschwister (vgl. Kap. 6.1.5), Platz in der Geschwisterreihe (vgl. Kap. 6.1.6) und Sprachbeginn (vgl. Kap. 6.1.7) dargestellt.

Aus der Schulbiografie kommen Anfangsdiagnose (vgl. Kap. 6.2.1), Rückstellungen (vgl. Kap.6.2.2), Eingangsklasse (vgl. Kap. 6.2.3), Verweildauer (vgl. Kap. 6.2.4), Wiederholung (vgl. Kap. 6.2.5), Ausschulungsbewertung (vgl. Kap. 6.2.6), Ausschulungsdiagnose (vgl. Kap. 6.2.7) und Rückschulungsort (vgl. Kap. 6.2.8).

Die Daten rekrutieren sich ausschließlich aus der Aktenanalyse.

Datengrundlage sind 66 Schüler (n=66) mit Eintritt in die Sprachheilschule bis 1989 und 496 Schüler (n=496) mit Eintritt in die Sprachheilschule ab 1990. Die SPSS-Tabellen befinden sich im Anhang.

Daten, die sehr kleine Zahlenwerte ausdrücken, werden nicht gesondert im Text dargestellt, sondern sind den Abbildungen 6-33 (Text), der Tabelle 8 und den SPSS-Tabellen 1-31 (Anhang) zu entnehmen.

In den zusammenfassenden Tabellen in Kap. 7 (Tabelle 9 und Tabelle 11) sind die kleinen Zahlenwerte ebenfalls aufgeführt und lassen einen Vergleich zu.

6.1 Individuelles Profil der Schüler

6.1.1 Geschlecht

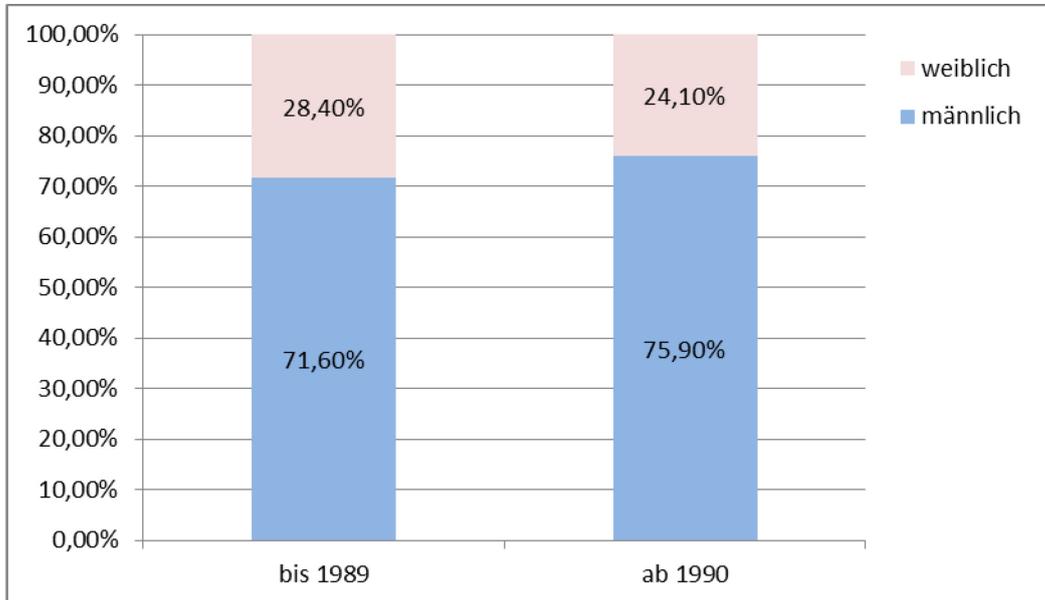


Abbildung 6: Geschlechterverhältnis der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992

Die ehemalige Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" bestand bis 1989 aus 28,4% Mädchen (n=19) und 71,6% Jungen (n=48). Ab 1990 wurden 24,1% Mädchen (n=120) und 75,9% (n=377) Jungen in der Sprachheilschule registriert (vgl. Abbildung 6; Anhang: Tab. 2).

6.1.2 Beruf und Erwerbsstatus der Mutter

Bis 1989 waren von den Müttern der Kinder mit Sprachbehinderung 3,0% (n=2) Hilfsarbeiter. Einen Beruf erlernt haben 69,7% (n=46). Eine höhere Fachschule haben 3,0% (n=2) der Mütter der ehemaligen Schüler absolviert. 1,5% (n=1) waren Akademiker. 9,1% (n=6) waren als Hausfrauen und 1,5% (n=1) als Rentner registriert. 3,0% (n=2) von den Müttern gingen keinem Erwerb nach. Sie waren arbeitslos. 9,1% (n=6) machten keine Angaben zu ihrem Beruf (vgl. Abbildung 7; Anhang: Tab. 3).

Ab 1990 zeigte sich eine ähnliche Verteilung der Berufe. Die Anzahl der arbeitslosen Mütter stellt sich allerdings in der Zeit der BRD mit 20,9%

(n=104) höher dar als die Erwerbslosigkeit der Mütter der ehemaligen Schüler der "Sprachheilschule Halle" in der DDR. Hilfsarbeiter waren mit 2,2% (n=11) vertreten. Einen Beruf erlernten 38,8% (n=193) der Mütter. 2,0% sind als Akademiker (n=10) und 6,4% (n=32) mit einem höheren Fachschulabschluss registriert worden. 6,4% (n=32) waren Hausfrauen und 1,4% (n=7) sind als Rentner eingestuft worden. Als selbständig gaben sich 0,2% (n=1) an. Im Erziehungsjahr befanden sich 2,4% (n=12). 19,1% (n=95) machten keine Angaben zu ihrem Beruf (vgl. Abbildung 7; Anhang: Tab. 3).

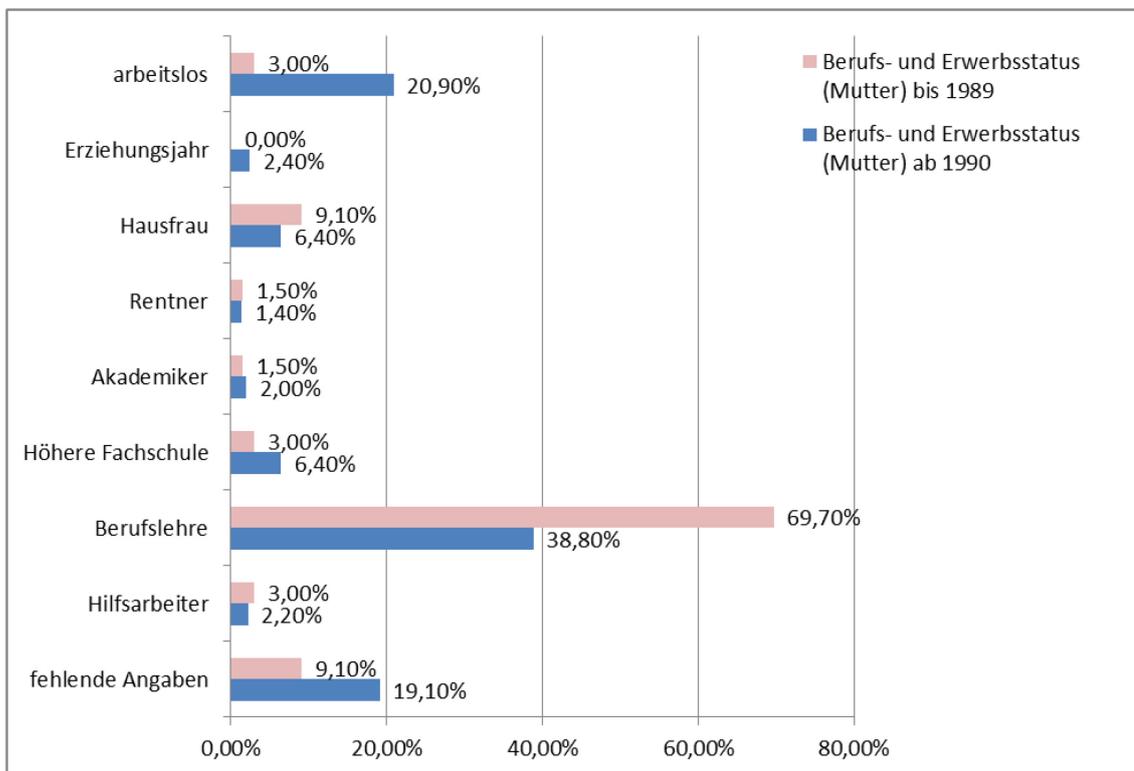


Abbildung 7: Beruf und Erwerbsstatus der Mütter der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992

6.1.3 Beruf und Erwerbsstatus des Vaters

Bis 1989 waren von den Vätern der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1,5% (n=1) Hilfsarbeiter. Einen Beruf erlernt haben 54,5% (n=36). Eine höhere Fachschule absolvierten 1,5% (n=1). Akademiker und Rentner wurden nicht registriert. 1,5% (n=1) von den Vätern waren arbeitslos. Für 40,9% (n=27) liegen keine Angaben vor. (vgl. Abbildung 8; Anhang: Tab. 4).

Bei den Vätern ab 1990 zeigt sich eine ähnliche Verteilung der Berufe in der Qualität und Quantität wie bei den Müttern. Die Anzahl der Arbeitslosen in der Zeit der BRD ist mit 9,3% (n=46) höher als die Erwerbslosigkeit der Väter in der DDR. Einen Beruf erlernten 40,2% (n=200) der Väter, und 3,4% (n=17) absolvierten eine höhere Fachschule. 1,2% sind als Akademiker (n=6) registriert worden. Im Erziehungsjahr befanden sich 0,0% (n=0). Als Rentner sind 0,8% (n=4) eingestuft worden. 44,3% (n=220) machten keine Angaben zu ihrem Beruf (vgl. Abbildung 8; Anhang: Tab. 4).

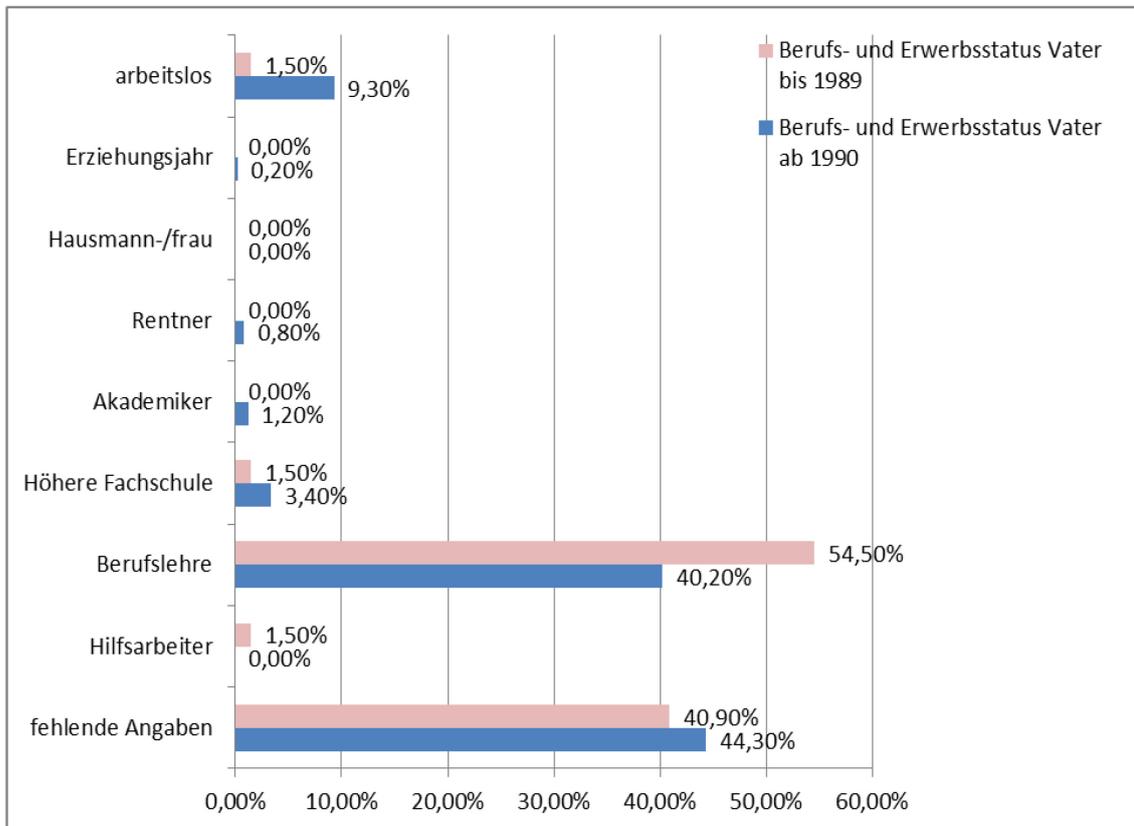


Abbildung 8: Beruf und Erwerbsstatus der Väter der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992

6.1.4 Familienstand der Eltern

Bis 1989 lebten 56,1% (n=37) der Eltern der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" als verheiratetes Paar. Allein erziehend waren 3,0% (n=2), und als ledig wurden 4,5% (n=3) eingestuft. 27,3% (n=18) sind als

geschieden registriert worden. Bei 9,1% (n=6) fehlen die Angaben (vgl. Abbildung 9; Anhang: Tab. 5).

Ab 1990 waren 59,2% (n=294) der Eltern der ehemaligen Schüler der "Sprachheilschule Halle" verheiratet, 3,4% (n=17) waren allein erziehend und als ledig wurden 1,4% (n=7) eingestuft. Als geschiedene Paare wurden 10,1% (n=50) registriert. In einer Lebensgemeinschaft⁵⁹ lebten 5,2% (n=26), allein lebend⁶⁰ waren 6,6% (n=33). 12,1% (n=60) haben keine Angaben zu ihrem Familienstand gemacht (vgl. Abbildung 9; Anhang: Tab. 5).

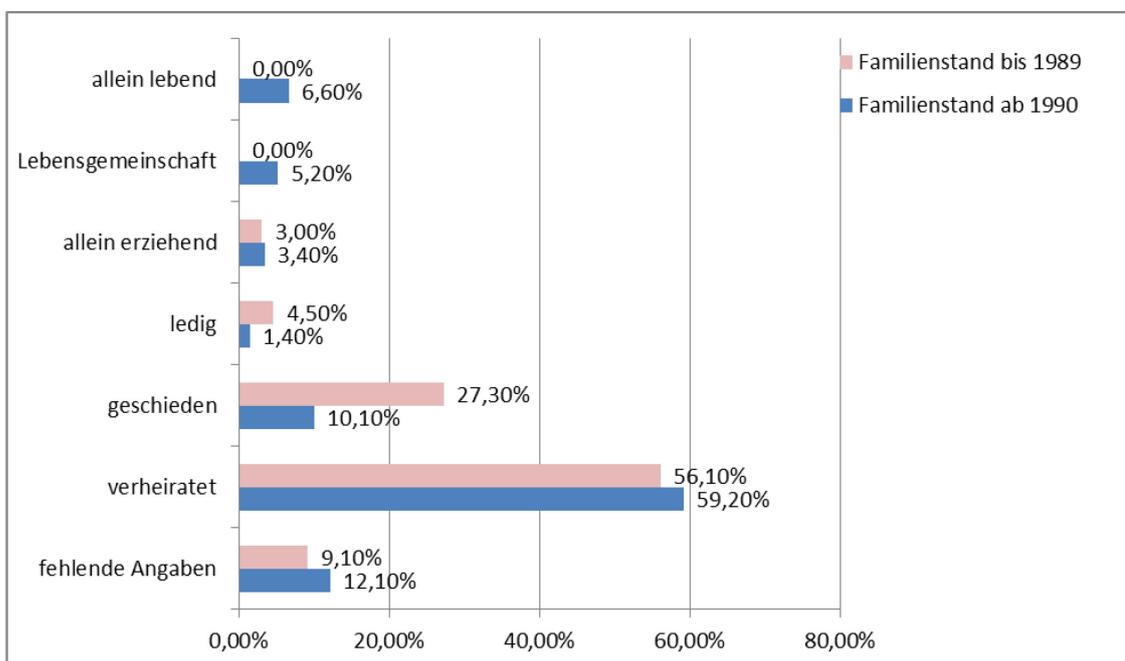


Abbildung 9: Familienstand der Eltern der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992

⁵⁹ Einige zusätzliche Familienstände kamen ab 1990 hinzu, die in der Zeit bis 1989 als Merkmal von den Eltern nicht angegeben oder in dieser Kategoriebeschreibung nicht erfragt wurden.

Dazu gehören die Lebensgemeinschaft, die Kategorie des allein lebenden Elternteils, verwitwet und getrennt lebend. Die Lebensgemeinschaft ist im Text aufgenommen worden, weil sie einen vergleichsweise größeren Zahlenwert darstellt. Alle anderen Werte sind den SPSS-Tabellen im Anhang zu entnehmen.

⁶⁰ Diese Eltern sind nicht nur allein erziehend, sondern sie haben auch das alleinige Sorgerecht.

6.1.5 Geschwister

Bis 1989 wuchsen 12,1% (n=8) als Einzelkind auf. In eine Zwei-Kinder-Familie sind 27,3% (n=18) der ehemaligen Schüler der "Sprachheilschule Halle" geboren worden. 22,7% (n=15) wurden in einer Drei-Kinder-Familie und 6,1% (n=4) in einer Vier-Kinder-Familie registriert. 6,1% (n=4) wuchsen in einer Familie mit 5 Kindern auf. Bei 22,7% (n=15) der ehemaligen Schüler fehlen die Angaben. Familien mit mehr als fünf Kindern sind im Vergleich zu den Familien bis fünf Kindern abnehmend (vgl. Abbildung 10; Anhang: Tab. 6).

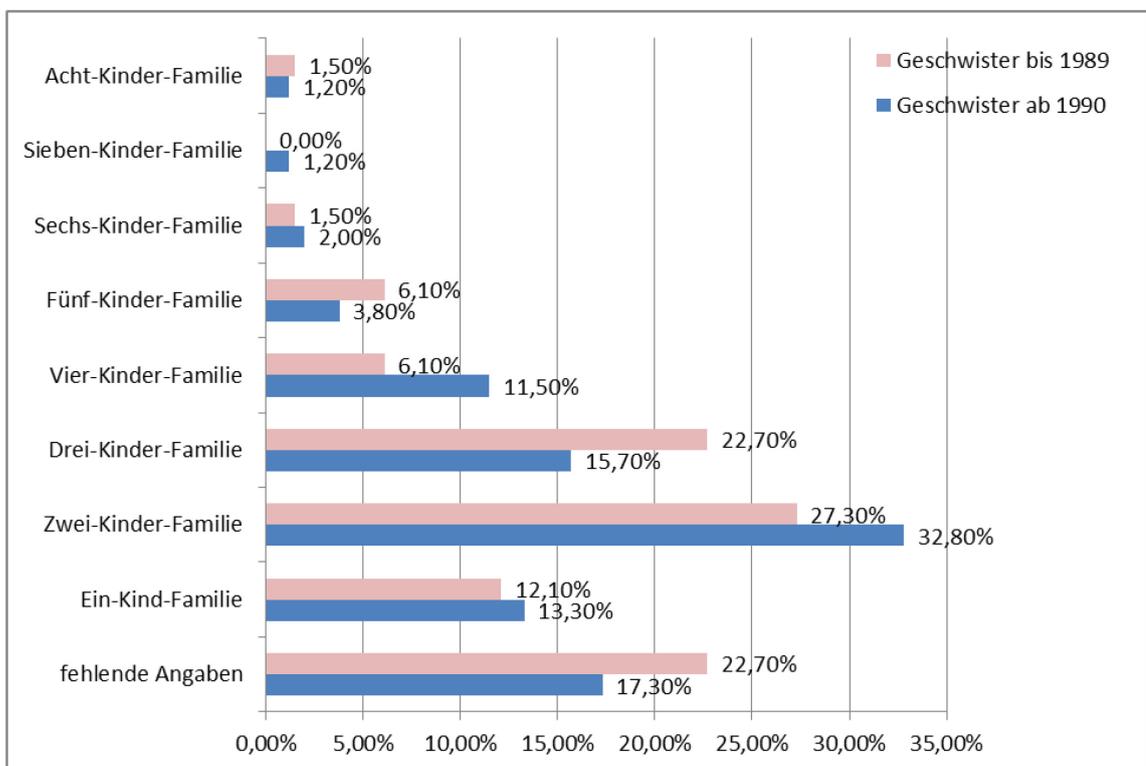


Abbildung 10: Geschwister der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992

Ab 1990 wurden 13,3% (n=66) Kinder registriert, die als Einzelkinder aufwuchsen. Auch im Zeitabschnitt in der BRD nehmen die Zwei-Kinder-Familien mit 32,8% (n=163) einen exponierten Platz ein. Ab der Drei-Kinder-Familie sind die Werte mit 15,7% (n=78) und die Vier-Kinder-Familie mit 11,5% (n=57) abnehmend. Das setzt sich in den Familien mit fünf Kindern fort. 3,8% (n=19) der Kinder wachsen in einer Fünf-Kinder-Familie auf. Familien mit mehr als fünf Kindern liegen unter 2,0%.

Drei-Kinder-Familien und Fünf-Kinder-Familien existierten in der DDR-Zeit häufiger als in der Zeit der BRD. Fehlende Angaben sind mit 17,3% (n=86) verzeichnet worden (vgl. Abbildung 10; Anhang: Tab. 6).

6.1.6 Platz in der Geschwisterreihe

Bis 1989 lebten 12,1% (n=8) der sprachbehinderten Kinder in einer Ein-Kind-Familie. 10,6% (n=7) nehmen in einer Zwei-Kinder-Familie und 6,1% (n=4) in einer Drei-Kinder-Familie den ersten Platz in der Geschwisterreihe ein (für alle Angaben in diesem Abschnitt vgl. Tabelle 8 [S. 136]; Anhang: Tab. 7). Den 2. Platz in einer Zwei-Kinder-Familie nehmen 16,7% (n=11) der ehemaligen Schüler der "Sprachheilschule Halle", 7,6% (n=5) in einer Drei-Kinder-Familie und 1,5% (n=1) in einer Vier-Kinder-Familie ein. In einer Drei-Kinder-Familie stellt sich das 3. Kind mit 9,1% (n=6) exponiert dar.

Das dritte Kind in einer Vier-Kinder-Familie wird bei 3,0% (n=2) und das vierte Kind in einer Vier-Kinder-Familie mit 1,5% (n=1) registriert. Das vierte Kind und das fünfte Kind in einer Fünf-Kinder-Familie sind mit 3,0% (n=2) erfasst worden. Bei 22,7% (n=15) fehlen die Angaben (vgl. Tabelle 8 [S. 136]; Anhang: Tab. 7).

Ab 1990 ist die Ein-Kind-Familie mit 13,3% (n=66) vertreten. Den 1. Platz als sprachbehindertem Kind in einer Zwei-Kinder-Familie nehmen 11,1% (n=55) ein, 1,8% (n=9) sind 1. Kind in einer Drei-Kinder-Familie und 1,4% (n=7) in einer Vier-Kinder-Familie. In einer Zwei-Kinder-Familie nimmt das sprachbehinderte Kind mit 21,7% (n=108) den 2. Platz ein. Den 2. Platz in einer Drei-Kinder-Familie nehmen 7,0% (n=35) und in einer Vier-Kinder-Familie 1,8% (n=9) ein.

Die Daten der Drei-Kinder-Familien mit dem dritten Kind von drei Kindern mit 6,8% (n=34) und dem 4. Kind von vier Kindern mit 4,4% (n=22) bestätigen die Unterscheidung zu den vorher geborenen Kindern in der Geschwisterreihe. Bei 17,3% (n=86) sind keine Angaben registriert worden (vgl. Tabelle 8 [S. 136]; Anhang: Tab. 7).

6.1.7 Sprachbeginn

Bis 1989 begann die Sprachentwicklung der Kinder der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" bei 16,7% (n=11) mit einem Jahr, mit 1,5 Jahren sprachen 21,2% (n=14) der Kinder.

Mit zwei Jahren begannen 24,2% (n=16) und mit drei Jahren 12,1% (n=8) der Kinder zu sprechen. Später als drei Jahre wurde ein einsetzender Sprachbeginn bei 1,5% (n=1) der ehemaligen Schüler registriert. Bei 24,2% (n=16) sind keine Aufzeichnungen vorhanden (vgl. Abbildung 11; Anhang: Tab. 8).

Ähnlich ist der Sprachbeginn der Kinder ab 1990 dokumentiert worden. Mit einem Jahr begannen 26,6% (n=129) der ehemaligen Schüler der "Sprachheilschule Halle" zu sprechen, mit 1,5 Jahren 14,1% (n=70), mit zwei Jahren 23,3% (n=116), mit 2,5 Jahren 1,2% (n=6) und 7,0% (n=35) der Kinder begannen mit drei Jahren zu sprechen. Später als mit drei Jahren sprachen 1,4% (n=7) der Kinder. Zu 27,0% (n=134) der Kinder sind keine Angaben gemacht worden (vgl. Abbildung 11; Anhang: Tab. 8).

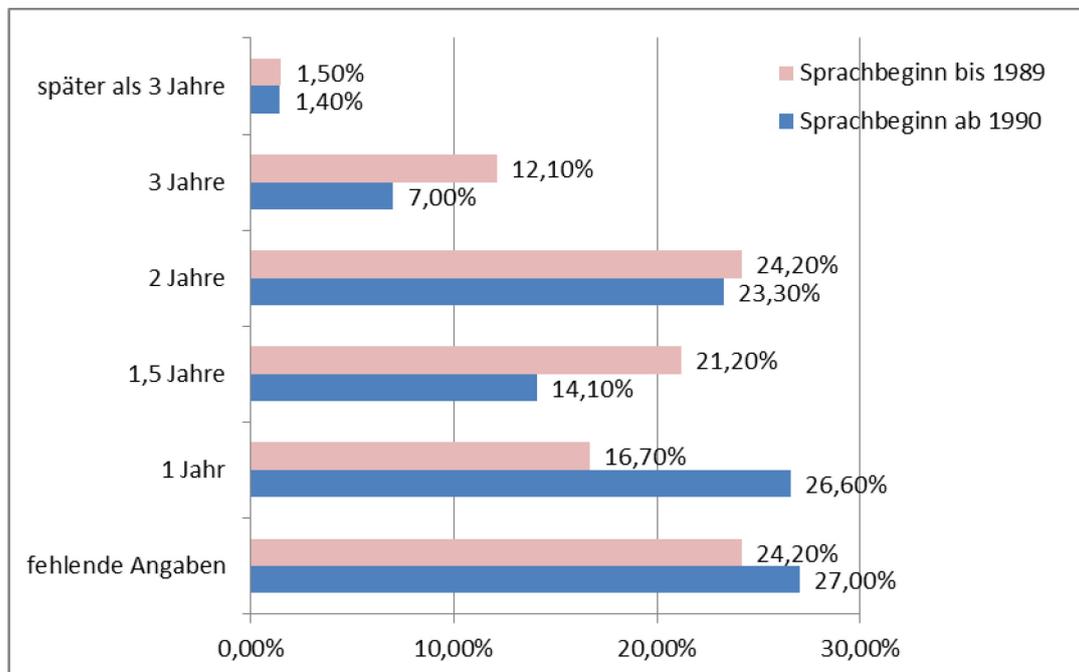


Abbildung 11: Sprachbeginn der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992

6.2 Bildungsverlauf im schulischen Kontext

6.2.1 Anfangsdiagnose

Als Anfangsdiagnose⁶¹ wurde bis 1989 für 67,2% (n=45) der ehemaligen Schüler der "Sprachheilschule Halle" eine Dyslalie, Dysarthrie festgestellt. Ab 1990 wurde die Dyslalie, Dysarthrie bei 71,8% (n=357) der Schüler registriert (vgl. Abbildung 12; Anhang: Tab. 9).

Bis 1989 wurden 7,5% (n=5) der ehemaligen Schüler in der Anfangsdiagnose als sprachentwicklungsverzögert eingeschätzt. Ab 1990 sind 8,9% (n=44) anfangsdiagnostisch als sprachentwicklungsverzögert registriert worden (vgl. Abbildung 12; Anhang: Tab. 10).

Bis 1989 ist die Diagnose Dysgrammatismus für 46,3% (n=31) der ehemaligen Schüler der "Sprachheilschule Halle" gestellt worden. Ab 1990 wurde Dysgrammatismus bei 57,5% (n=286) der Schüler festgestellt (vgl. Abbildung 12; Anhang: Tab. 11).

Bis 1989 sind 7,5% (n=5) und ab 1990 23,1% (n=115) der ehemaligen Schüler der "Sprachheilschule Halle" mit der Diagnose Legasthenie in die Sprachheilschule eingewiesen worden (vgl. Abbildung 12; Anhang: Tab. 12).

⁶¹ Unter 'Anfangsdiagnose' sind alle Diagnosen prozentual erfasst und ausgewertet worden, die zunächst in den Akten als Ergebnis der Diagnostik dokumentiert worden sind. In den folgenden Artikeln ist die Anfangsdiagnose in Erstdiagnose, Zweitdiagnose, Drittdiagnose und Diagnosekombination geteilt worden. Die Bezeichnungen der Diagnosen sind den Schülerakten entnommen worden. Einige Störungsbilder wurden zusammengefasst. Sie entsprechen zum Teil nicht mehr den derzeitigen Begriffen. Die Definition der nicht mehr aktuellen Begriffe ist inhaltlich mit den modernen Begriffen vergleichbar. Beispiel: Im aktuellen Diskurs hat sich der Begriffsname phonetisch-phonologische Sprachebene durchgesetzt. Bei Auffälligkeiten in der Aussprache und des Sprachsystems werden die Abweichungen der Regelmäßigkeit in der Sprachebene beschrieben. Der Begriff Dyslalie beschreibt ebenfalls die artikulationsmotorischen Schwierigkeiten von Sprechlauten (phonetischer Aspekt) oder die falsche Verwendung von Sprachlauten im sprachsystematischen Sinn (phonologischer Aspekt) (WEINREICH et al., 2003).

Bis 1989 sind 50,7% (n=34) der ehemaligen Schüler der "Sprachheilschule Halle" mit einer Störung im Redefluss registriert worden. Ab 1990 wurden 28,8% (n=143) mit der Diagnose Redefluss-Störung in die Sprachheilschule eingewiesen (vgl. Abbildung 12; Anhang: Tab. 13).

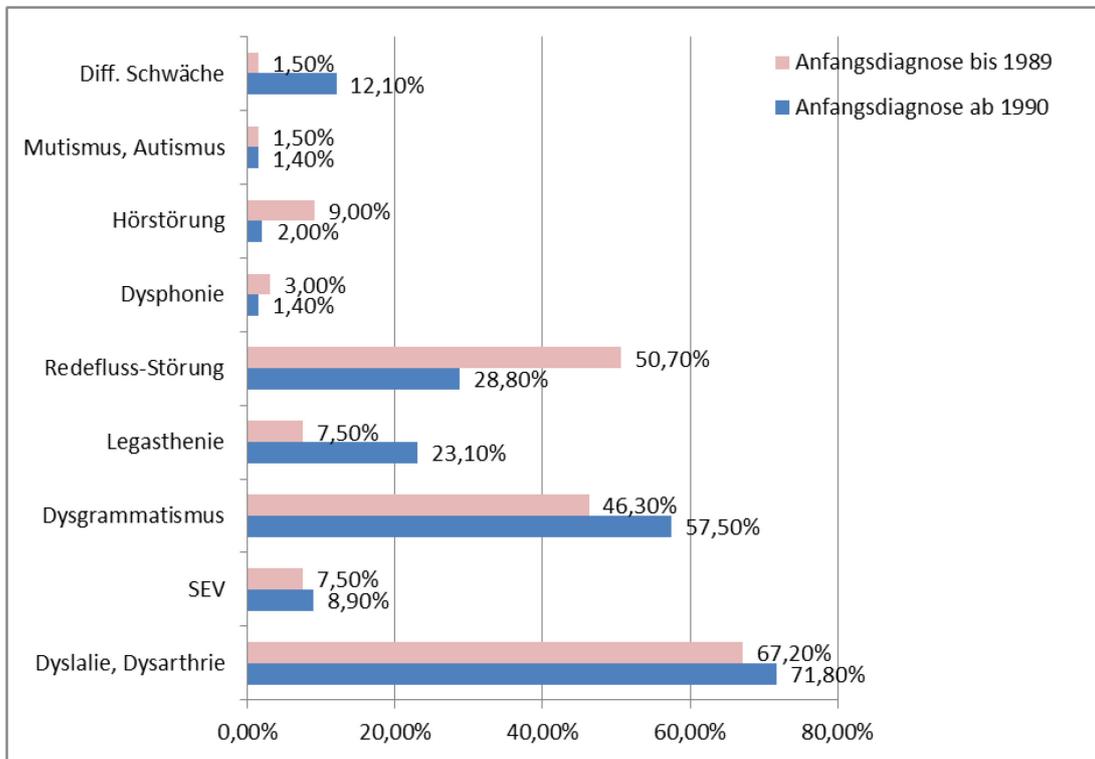


Abbildung 12: Anfangsdiagnose der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992

Als Anfangsdiagnose wurde bis 1989 für 3,0% (n=2) eine Dysphonie bei ehemaligen Schülern der "Sprachheilschule Halle" festgestellt. Ab 1990 wurde die Dysphonie bei 1,4% (n=7) der Schüler registriert (vgl. Abbildung 12; Anhang: Tab. 14).

Mit einer Hörstörung sind bis 1989 9,0% (n=6) der Schüler in die Sprachheilschule eingewiesen worden. Ab 1990 wurden 2,0% (n=10) der Schüler in die Sprachheilschule mit einer Hörstörung aufgenommen (vgl. Abbildung 12; Anhang: Tab. 15).

Die Diagnose Mutismus, Autismus ist bis 1989 bei 1,5% (n=1) der ehemaligen Schüler der "Sprachheilschule Halle" und ab 1990 bei 1,4% (n=7) der Schüler gestellt worden (vgl. Abbildung 12; Anhang: Tab. 16).

Bis 1989 wurde bei 1,5% (n=1) der Schüler eine Differenzierungsschwäche diagnostiziert, wogegen ab 1990 ein signifikanter Anstieg auf 12,1% (n=60) der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" mit dieser Diagnose zu verzeichnen ist (vgl. Abbildung 12; Anhang: Tab. 17).

6.2.1.1 Erstdiagnose⁶²

Als Erstdiagnose wurde bis 1989 bei den ehemaligen Schülern der "Sprachheilschule Halle" gestellt:

- Dyslalie, Dysarthrie bei 66,7% (n=44),
 - Sprachentwicklungsverzögerung bei 7,6% (n=5),
 - Dysgrammatismus, Dysphrasie bei 4,5% (n=3),
 - Legasthenie bei 4,5% (n=3),
 - Redefluss-Störung bei 15,2% (n=10) und
 - Mutismus, Autismus bei 1,5% (n=1)
- (vgl. Abbildung 13; Anhang: Tab. 18).

Ab 1990 stellt sich die Verteilung der Störungsbilder bei den ehemaligen Schülern, die mit Erstdiagnose in die Sprachheilschule eingewiesen wurden, ähnlich dar.

Die Dyslalie, Dysarthrie ist mit 71,8% (n=357) am häufigsten vertreten, gefolgt von den Schülern mit Redefluss-Störung mit 10,5% (n=52). Schüler mit Legasthenie wurden in der "Sprachheilschule Halle" mit 7,8% (n=39) registriert. Dysgrammatismus traten als Erstdiagnose mit 3,2% (n=16) und Sprachentwicklungsverzögerung mit 2,6% (n=13) eher selten auf (vgl. Abbildung 13; Anhang: Tab. 18).

⁶² In den dokumentierten Anfangsdiagnosen (Aktenanalyse) sind mehrere Störungsbilder dargestellt worden. Es interessierte, welche linguistische Ebene der Sprache bei den Schülern am häufigsten betroffen war und somit der Erstdiagnose zuzuordnen ist. Ebenso ist mit der zweiten und dritten Häufigkeit der dokumentierten Störung der Sprache verfahren worden. Es ist mit dem SPSS eine Rangfolge der Diagnosen und die daraus resultierende Diagnosekombination errechnet worden.

6.2.1.2 *Zweitdiagnose*

Als zweite Diagnose ist bis 1989 das Störungsbild des Dysgrammatismus mit 40,9% (n=27) bei den ehemaligen Schülern am häufigsten registriert worden. Mit einer Redefluss-Störung als Zweitdiagnose wurden 22,7% (n=15) der Schüler in die "Sprachheilschule Halle" aufgenommen.

Eher selten in der Zweitdiagnose waren Legasthenie, Hörstörungen und Differenzierungsschwächen mit jeweils 1,5% (n=1). Bei 30,3% (n=20) können keine Angaben gemacht werden (vgl. Abbildung 13; Anhang: Tab. 19).

Ab 1990 stellt sich die Rangverteilung der Störungsbilder ähnlich wie in dem Zeitabschnitt der DDR dar.

Dysgrammatismus als Zweitdiagnose wurde bei 49,1% (n=244), Redefluss-Störungen bei 8,5% (n=42) und Legasthenie bei 7,2% (n=36) der ehemaligen Schüler der "Sprachheilschule Halle" festgestellt.

Ab 1990 tritt auch das Störungsbild der Sprachentwicklungsverzögerung mit 6,2% (n=31) auf. Eine Differenzierungsschwäche wurde bei 2,2% (n=11) der ehemaligen Schülerschaft beobachtet.

Fehlende Angaben sind bei 23,1% (n=115) verzeichnet worden (vgl. Abbildung 13; Anhang: Tab. 19).

6.2.1.3 *Drittdiagnose*

Dritte Stellen in der Platzierung bei der Diagnostik nehmen bis 1989 mit 13,6% (n=9) die Redefluss-Störung, mit 6,1% (n=4) die Hörstörung und mit jeweils 1,5% (n=1) die Legasthenie und die Dysphonie ein.

Über die Drittdiagnose kann für 77,3% (n=51) der ehemaligen Schüler keine Angaben gemacht werden. Diese Angaben fehlen (vgl. Abbildung 13; Anhang: Tab. 20).

Ab 1990 sind als Drittdiagnose mit jeweils 9,9% (n=49) die Störungsbilder Redefluss-Störung und Differenzierungsschwäche bei der ehemaligen

Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" registriert worden. Die Hörstörung als Drittdiagnose mit 1,0% (n=5) ist eher marginal.

Bei 64,0% (n=318) der ehemaligen Schüler fehlen die Angaben (vgl. Abbildung 13; Anhang: Tab. 20).

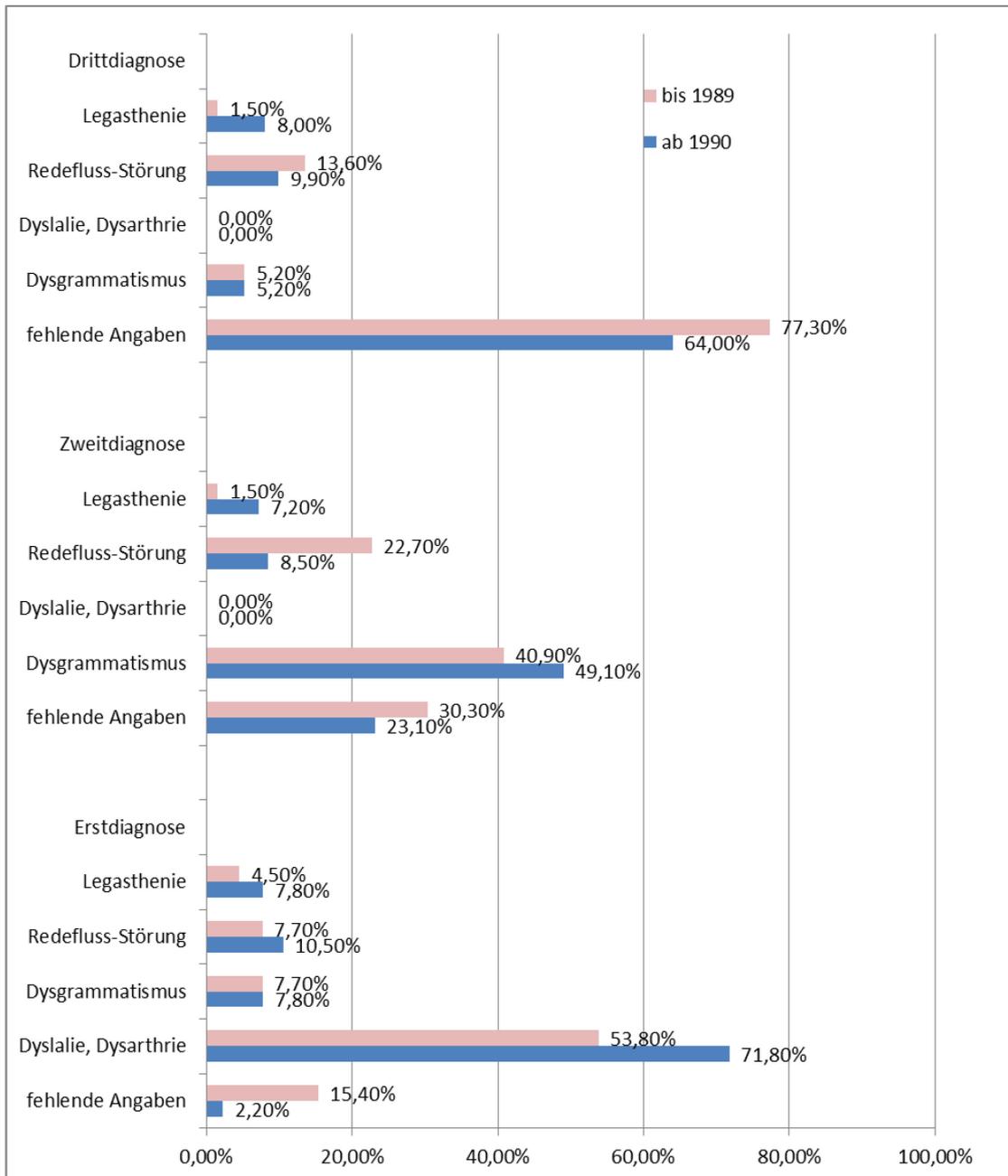


Abbildung 13: Erstdiagnose, Zweitdiagnose, Drittdiagnose der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992

6.2.1.4 Diagnosekombination

Nachdem Erst-, Zweit- und Drittdiagnose der ehemaligen sprachbehinderten Schüler der "Sprachheilschule Halle" im vorangegangenen Kapitel dargestellt wurde, stellt sich in diesem Kapitel die Frage nach deren Kombination.

Bis 1989 wurde mit 19,7% (n=13) als häufigste Diagnosekombination bei den ehemaligen Schülern Dyslalie, Dysarthrie als Erstdiagnose kombiniert mit Dysgrammatismus, Dysphrasie als Zweitdiagnose registriert. Eine dritte Diagnose wurde nicht gestellt (vgl. Abbildung 14; Anhang: Tab. 21).

Auch ab 1990 nimmt die häufigste Diagnosekombination Dyslalie, Dysarthrie kombiniert mit Dysgrammatismus, Dysphrasie (ohne dritte Diagnose) mit 20,7% (n=103) einen exponierten Platz ein (vgl. Abbildung 14; Anhang: Tab. 21). 16,7% (n=11) der ehemaligen Schüler der "Sprachheilschule Halle" hatten die Kombination Dyslalie, Dysarthrie als Erstdiagnose und Redefluss-Störung als Zweitdiagnose (ohne dritte Diagnose).

Diese Diagnosekombination ist nur für den Zeitabschnitt bis 1989 registriert worden (vgl. Abbildung 14; Anhang: Tab. 21).

Bei jeweils 13,6% (n=9) der ehemaligen Schüler wurde eine Diagnosekombination von Dyslalie, Dysarthrie als Erstdiagnose, Dysgrammatismus, Dysphrasie als Zweitdiagnose und Redefluss-Störung als Drittdiagnose registriert. Diese Diagnosekombination ist nur für den Zeitabschnitt bis 1989 festgestellt worden (vgl. Abbildung 14; Anhang: Tab. 21).

Redefluss-Störungen als Diagnose ohne Kombination mit Auffälligkeiten in anderen linguistischen Ebenen wurden bis 1989 bei 15,2% (n=10) der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" festgestellt. Nach 1990 fiel die Zahl etwa um die Hälfte (vgl. Abbildung 14; Anhang: Tab. 21).

Ebenfalls ohne Kombination traten die Störungsbilder Sprachentwicklungsverzögerung und Legasthenie mit jeweils 3,0% (n=2) bei den ehemaligen

Schülern auf. Diese Diagnosekombination ist nur für den Zeitabschnitt ab 1990 festgestellt worden (vgl. Abbildung 14; Anhang: Tab. 21).

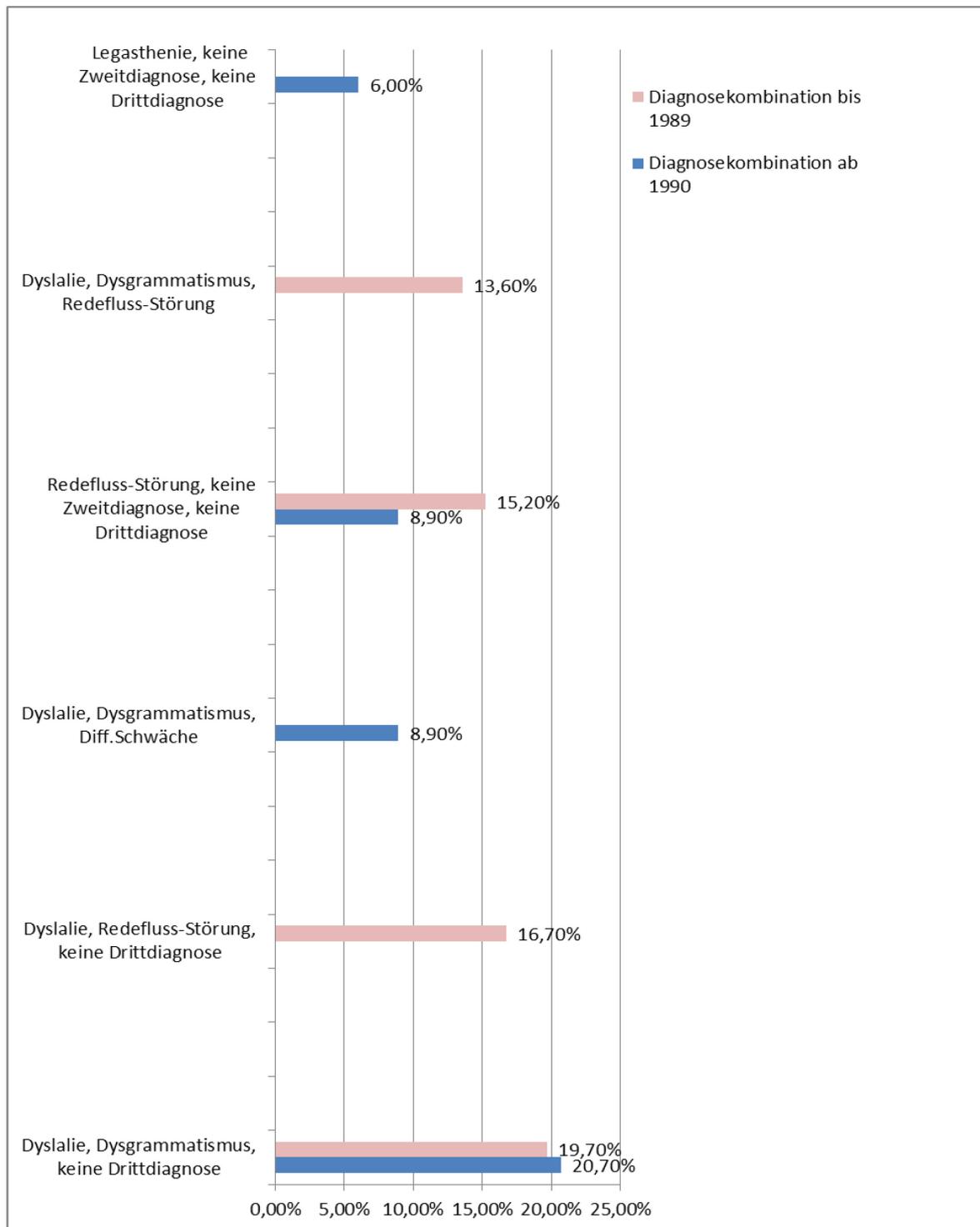


Abbildung 14: Diagnosekombination der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992

Bei 8,9% (n=44) der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" wurde die Kombination aus Dyslalie, Dysarthrie als Erstdiagnose, Dysgrammatismus, Dysphrasie als Zweitdiagnose und Differenzierungsschwäche als Drittdiagnose registriert (vgl. Abbildung 14; Anhang: Tab. 21).

Ebenfalls bei 8,9% (n=44) der Schüler ist die Redefluss-Störung als alleiniges Störungsbild festgestellt worden, ohne Zweit- und Drittdiagnose. Die Legasthenie wurde ohne Diagnosekombination bei 6,0% (n=30) der ehemaligen Schüler registriert.

Die Legasthenie als Zweitdiagnose ist in der Kombination mit Dyslalie, Dysarthrie als Erstdiagnose bei 5,0% (n=25) diagnostiziert worden (vgl. Abbildung 14; Anhang: Tab. 21).

6.2.2 Rückstellungen

Bis 1989 sind 15,2% (n=10) und ab 1990 29,2% (n=145) der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" vor Schuleintritt zurückgestellt worden.

Ab 1990 fehlten mit 0,4% (n=2) die Angaben (vgl. Abbildung 15; Anhang: Tab. 22).

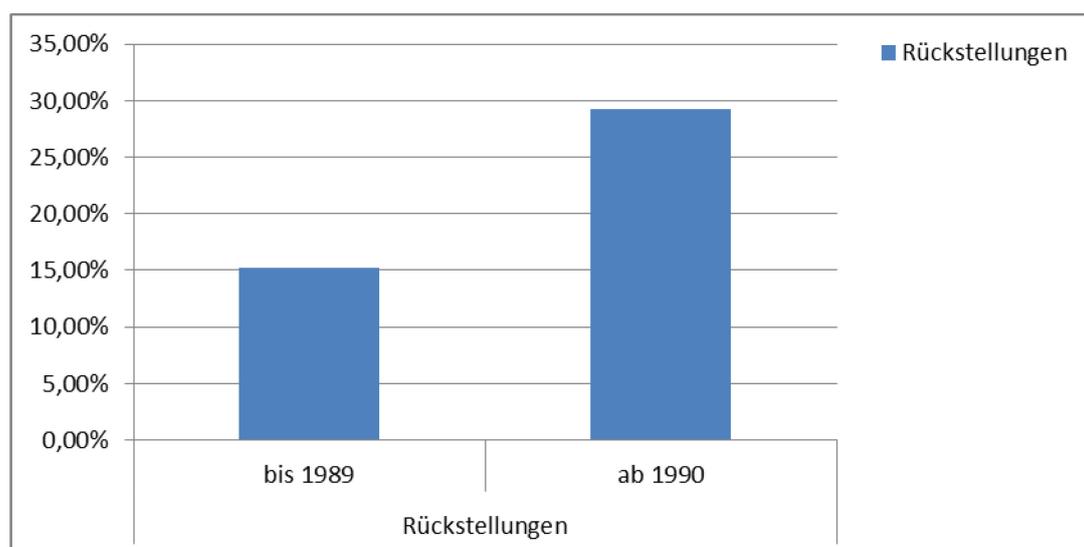


Abbildung 15: Rückstellungen der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992

6.2.3 Eingangsklasse

83,3% (n=55) der ehemaligen Schüler der "Sprachheilschule Halle" wurden bis 1989 bereits in der 1. Klasse in die Sprachheilschule eingewiesen.

In die zweite Klasse wurden 10,6% (n=7) und in die dritte Klasse wurden 4,5% (n=3) der ehemaligen Schüler aufgenommen (vgl. Abbildung 16; Anhang: Tab. 23).

Ab 1990 wurden 59,6% (n=296) der ehemaligen Schüler registriert, die ab der ersten Klasse die Sprachheilschule besucht haben. In die zweite Klasse wurden 21,7% (n=108) und in die dritte Klasse 9,1% (n=45) der ehemaligen Schülerschaft in die Sprachheilschule überwiesen. Ab 1990 sind auch in der vierten Klasse noch Schüler mit 4,8% (n=24) in die Sprachheilschule aufgenommen worden (vgl. Abbildung 16; Anhang: Tab. 23).

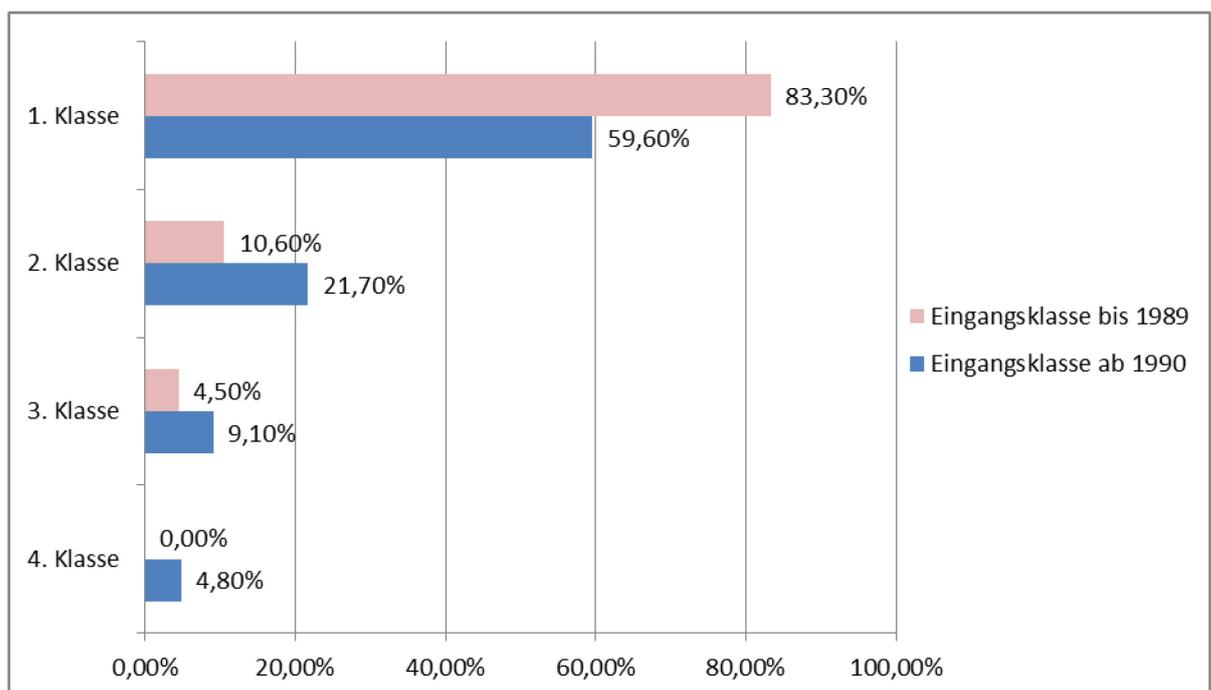


Abbildung 16: Eingangsklasse der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992

6.2.4 Verweildauer

Bis 1989 besuchten 27,3% (n=18) der ehemaligen Schüler für 2 Jahre die "Sprachheilschule Halle". Mit jeweils 13,6% (n=9) erstreckte sich die Verweildauer in der Sprachheilschule auf 6 bzw. 9 Schulbesuchsjahre. 7,6% (n=5) der Schüler besuchten die Sprachheilschule ein bzw. fünf Jahre. Je 6,1% (n=4) der ehemaligen Schüler verblieben 3, 4 bzw. 8 Schulbesuchsjahre in der Sprachheilschule. Über 3,0% (n=2) der Befragten kann keine Aussage getroffen werden (vgl. Abbildung 17; Anhang: Tab. 24).

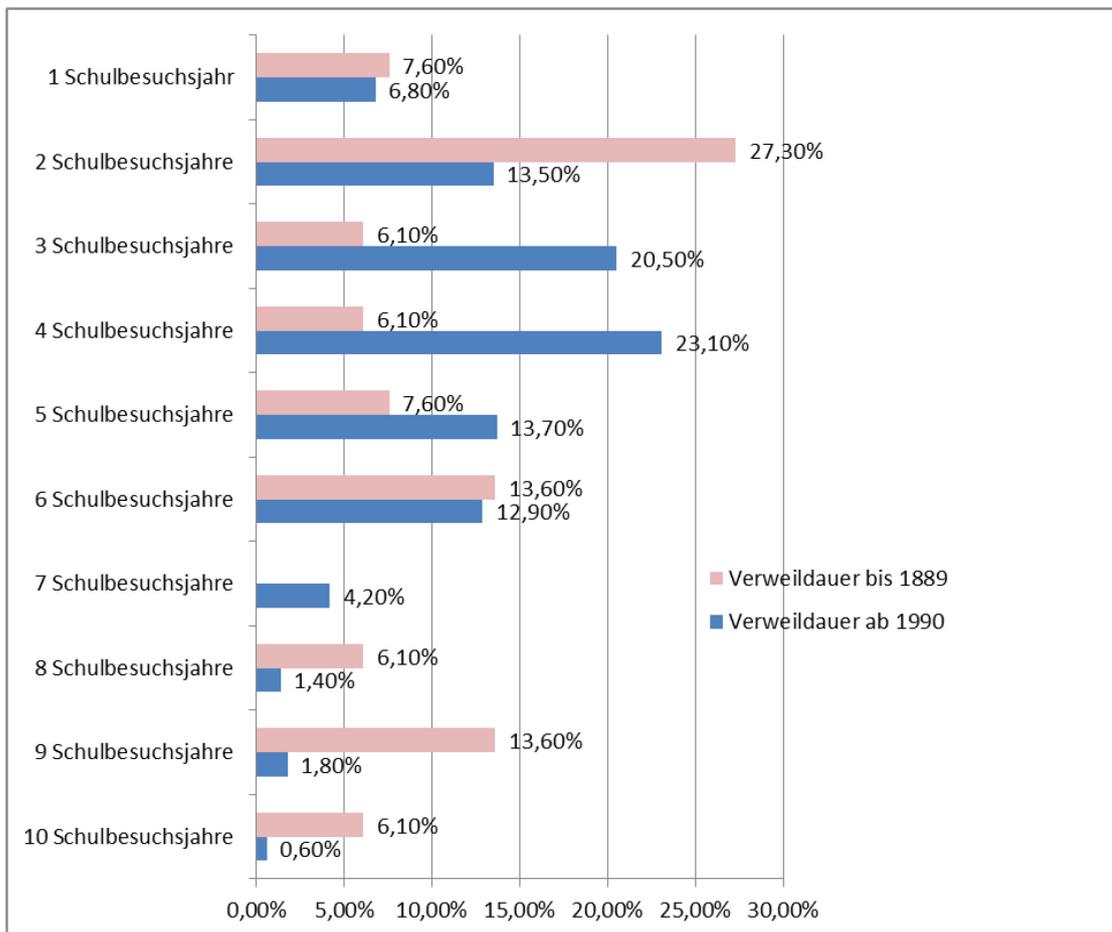


Abbildung 17: Verweildauer der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992

Ab 1990 blieben für 4 Schulbesuchsjahre 23,1% (n=115) der ehemaligen Schüler der "Sprachheilschule Halle", dicht gefolgt von 3 Schulbesuchsjahren mit 20,5% (n=102). 13,7% (n=68) der Schüler besuchten 5 Jahre, 13,5% (n=67) besuchten 2 Jahre die Sprachheilschule. Bei 6,8% (n=34) der ehemaligen Schüler der "Sprachheilschule Halle" wurde eine Verweildauer

von einem Jahr und bei 4,2% (n=21) von sieben Jahren registriert. Über 0,4% (n=0,2) kann keine Angabe gemacht werden (vgl. Abbildung 17; Anhang: Tab. 24).

6.2.5 Wiederholung

Bis 1989 wiederholten 27,3% (n=18), ab 1990 wiederholten 22,9% (n=114) der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" eine Klassenstufe (vgl. Anhang: Tab. 25).

6.2.6 Ausschulungsbewertung

Bis 1989 wurden 30,3% (n=20) der ehemaligen Schüler aus der "Sprachheilschule Halle" als sprachlich rehabilitiert und 7,6% (n=5) als sprachlich wesentlich gebessert entlassen.

53,0% (n=35) der Schüler verließen die "Sprachheilschule Halle" als sprachlich nicht gebessert. Bei 9,1% (n=6) fehlen die Angaben zur sprachlichen Beschreibung bei Ausschulung (vgl. Abbildung 18; Anhang: Tab. 26).

Ab 1990 sind 37,4% (n=186) der ehemaligen Schülerschaft als sprachlich rehabilitiert, 29,0% (n=144) als sprachlich wesentlich gebessert und 13,3% (n=66) als sprachlich gebessert ausgeschult worden.

Als sprachlich nicht gebessert wurden 12,9% (n=64) der Schüler eingestuft. 5,4% (n=27) der ehemaligen Schüler der Sprachheilschule Halle verließen die Schule mit einem Sonderpädagogischen Förderbedarf. Von 2,0% (n=10) der Schüler fehlen die Angaben zur Abschlussbewertung beim Verlassen der Schule (vgl. Abbildung 18; Anhang: Tab. 26).

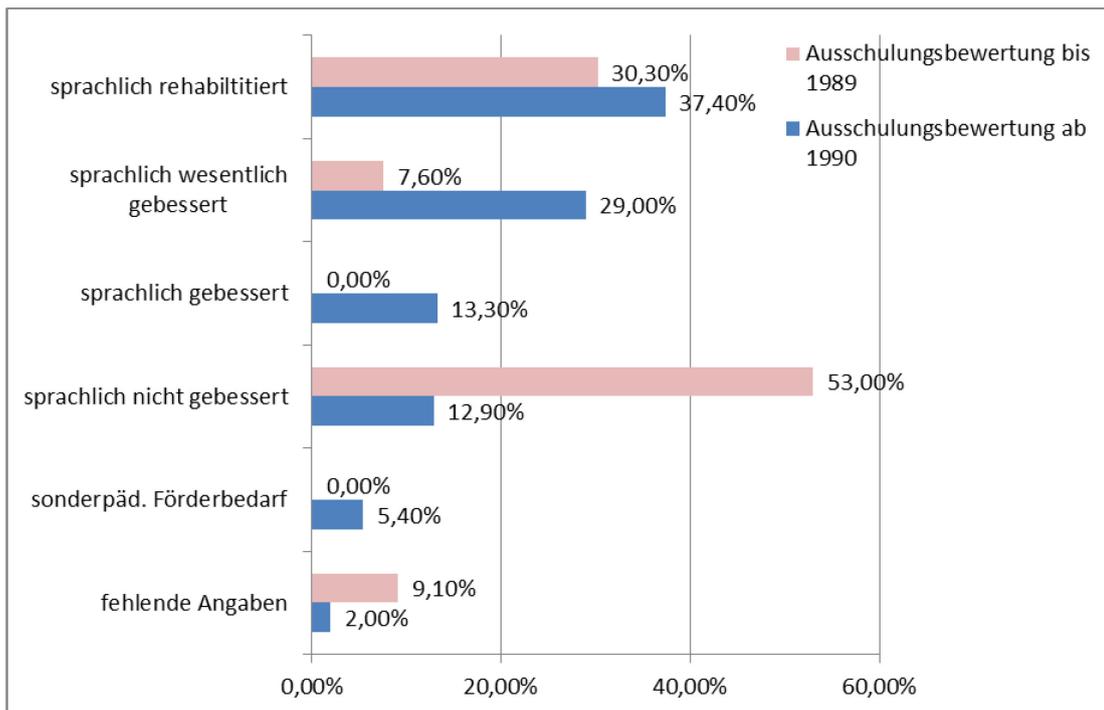


Abbildung 18: Ausschulungsbewertung der ehemaligen Schülerschaft der „Sprachheilschule Halle“ 1977-1992

6.2.7 Ausschulungsdiagnose

Bis 1989 wurden bei der Ausschulung 1,5% (n=1) der ehemaligen Schüler der „Sprachheilschule Halle“ mit der Diagnose Dyslexie, Legasthenie bzw. Dysphonie, 13,6% (n=9) mit Redefluss-Störung und 6,1% (n=4) mit einer Hörstörung registriert.

Bei 77,3% (n=51) fehlen die Angaben zur Ausschulungsdiagnostik (vgl. Abbildung 19; Anhang: Tab. 27).

Ab 1990 wiesen bei der Ausschulung 9,9% (n=49) der ehemaligen Schüler noch eine Redefluss-Störung auf. Bei ebenfalls 9,9% (n=49) der ehemaligen Schülerschaft der „Sprachheilschule Halle“ lag eine Differenzierungsschwäche vor. Bei 1,0% (n=5) der Schüler konnte bei der Ausschulung eine Hörstörung nachgewiesen werden.

Zu 64,0% (n=318) der ehemaligen Schülerschaft sind keine Angaben gemacht worden (vgl. Abbildung 19; Anhang: Tab. 27).

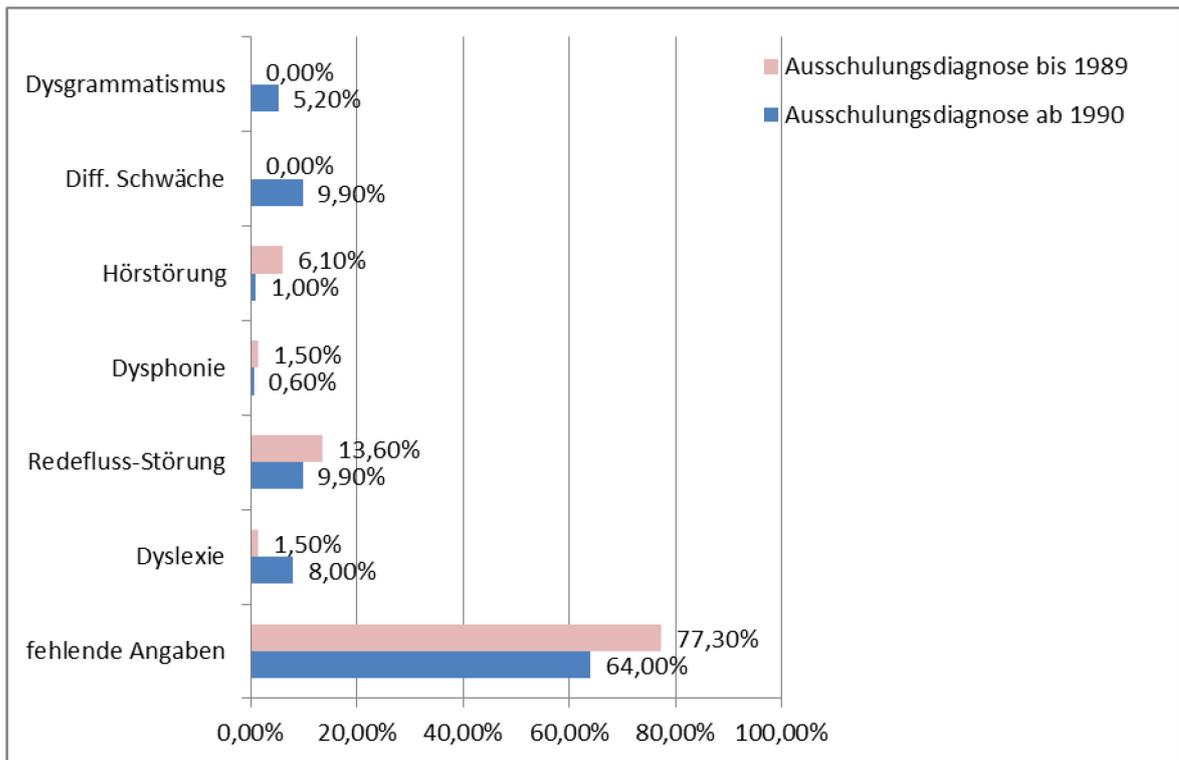


Abbildung 19: Ausschulungsdiagnose der ehemaligen Schülerschaft der „Sprachheilschule Halle“ 1977-1992

6.2.8 Rückschulungsort

Bis 1989 wurden 88,1% (n=59) der ehemaligen Schüler der „Sprachheilschule Halle“ in eine Regelschule und 11,9% (n=8) der Schüler in eine Förderschule umgeschult.

Ab 1990 stellt sich die Verteilung ähnlich dar. Eine Regelschule besuchten nach Ausschulung 89,1% (443) der Schüler und 10,9% (n=54) eine andere Förderschule (vgl. Abbildung 20; Anhang: Tab. 28).

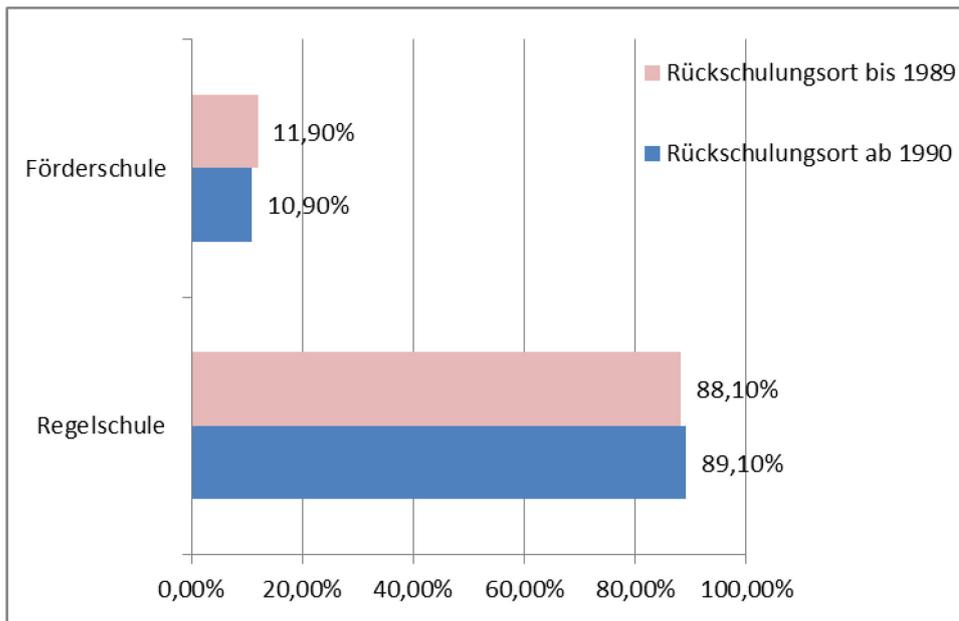


Abbildung 20: Rückschulungsort der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992

6.2.9 Schulabschluss

Bei der Auswertung der vorangegangenen Daten ist auf Grund der unterschiedlichen Bildungssysteme in unterschiedliche Staaten unterschieden worden. Möglicherweise divergieren die Ergebnisse, weil die Datensätze hauptsächlich in den Zeiträumen der Geburtskohorten (1977-1992) aus den Akten extrahiert worden sind.

In den folgenden Kapiteln werden die Daten des Schulabschlusses (dieser Abschnitt), des Berufsabschlusses und des Erwerbsstatus' (vgl. Kap. 6.3.1 und 6.3.2) der Schüler dargestellt. Diese Daten sind ausschließlich aus der schriftlichen Befragung (Fragebogen) extrahiert worden.

Bei der Auswertung der Daten aus dem Fragebogen wird der gesamte Zeitraum der Untersuchung in den Fokus gerückt, weil eine Teilung auf Grund des Zeitrahmens nicht mehr notwendig war.

Bei den folgenden Daten (Schulabschluss, Berufsabschluss, Erwerbsstatus) sind die Ergebnisse zusammengefasst worden. Die Untersuchungen haben mit den 1977 geborenen Kindern begonnen. Der frühestmögliche Schulabschluss ist mit dem Jahr 1988/89 und der Berufsabschluss 1995/96

zu erwarten gewesen. Somit war eine Teilung der Datensätze in Zeitabschnitte (1977-1989; 1990-1990) nicht mehr notwendig. Die erreichten Schulabschlüsse stellen eine Rangordnung nach Abschlussqualifizierung dar.

5,7% (n=5) der Schüler erreichten keinen Schulabschluss. Einen Schulabschluss in einer Förderschule erreichten 8,0% (n=7), den Hauptschulabschluss 30,7% (n=27). Die häufigsten Abschlüsse mit 43,2% (n=38) erreichten die ehemaligen sprachbehinderten Schüler in der Realschule. Das Abitur wurde von 5,7% (n=5) der Schülerschaft erreicht. 3,4% (n=3) der ehemaligen Schüler machte keine Angaben zu ihrem Schulabschluss (vgl. Abbildung 21; Anhang: Tab. 29).

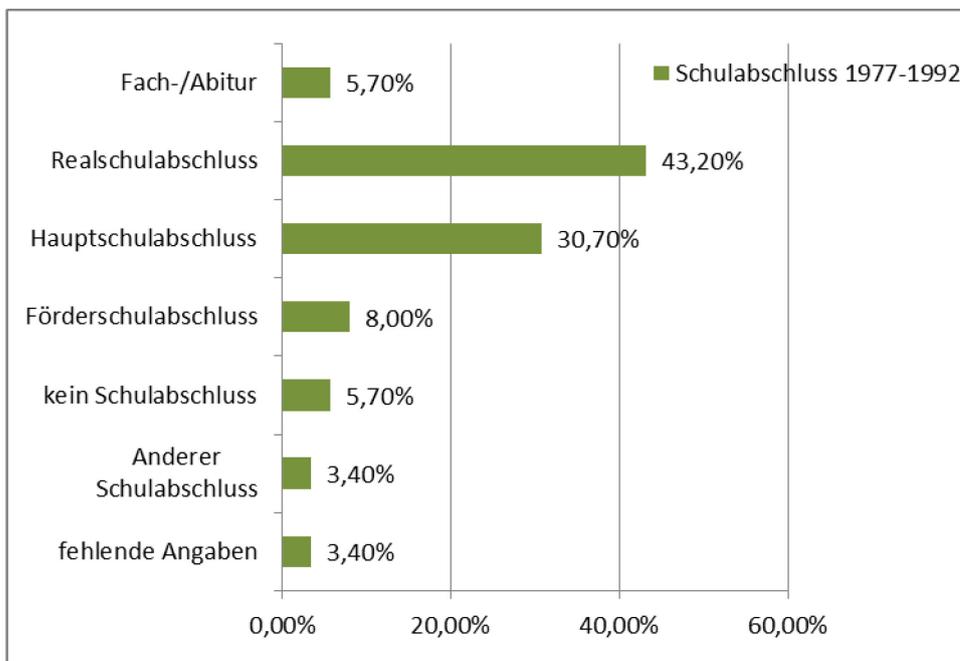


Abbildung 21: Schulabschluss der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992

6.3 Bildungsverlauf im außerschulischen Kontext

6.3.1 Berufsabschluss

Ohne einen Berufsabschluss blieben 18,2% (n=16) der Schüler, einen handwerklichen Beruf erlernten 53,4% (n=47) der Schüler. 18,2% (n=16) der Schüler sind in die Gruppe der Fachangestellten und 3,4% (n=3) in die Gruppe der Akademiker einzuordnen. 1,1% (n=1) der Schüler befinden sich zum Zeitpunkt der Untersuchung noch in der Ausbildung bzw. im Studium. Zu ihrem Berufsabschluss machten 5,7% (n=5) der Schüler keine Angaben (vgl. Abbildung 22; Anhang: Tab. 30).

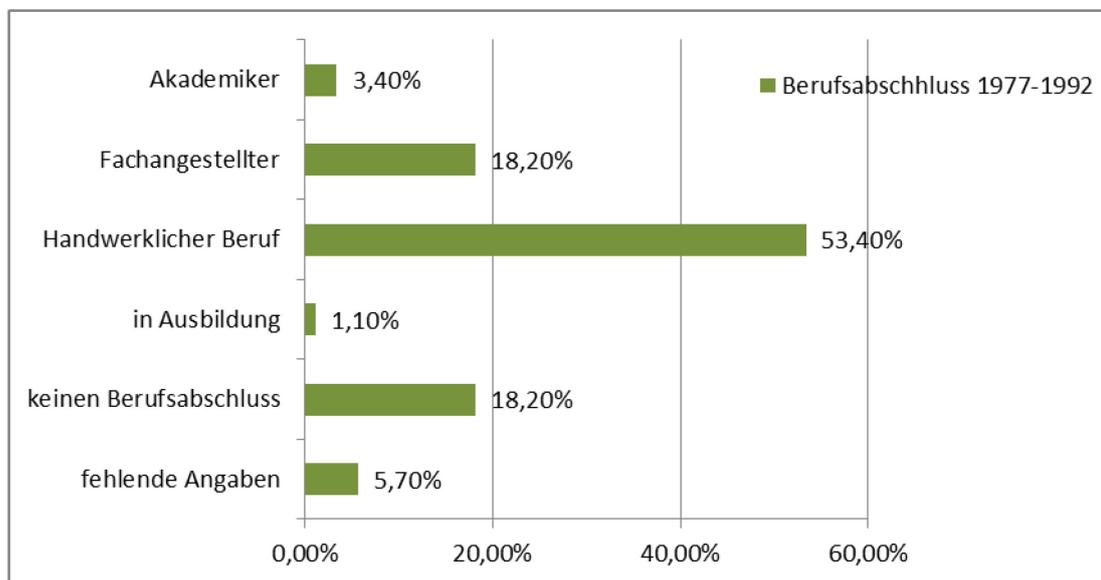


Abbildung 22: Berufsabschluss der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992

6.3.2 Erwerbsstatus

Der größte Anteil der Befragten stellt sich mit 48,9% (n=43) in der vollen Berufstätigkeit dar. Zum Zeitpunkt der Fragebogenerhebung befanden sich 2,3% (n=2) der Befragten noch in der Ausbildung. Teilweise berufstätig sind 8,0% (n=7) der ehemaligen Schüler. 1,1% (n=1) haben sich als Hausfrau/-mann angegeben. 28,4% (n=25) sind arbeitslos, 2,3% (n=2) machten keine Angaben zu ihrer Berufstätigkeit. Als sonstige Tätigkeit beschrieben 9,1% (n=8) der Schüler ihr Berufsleben (vgl. Abbildung 23; Anhang: Tab. 31).

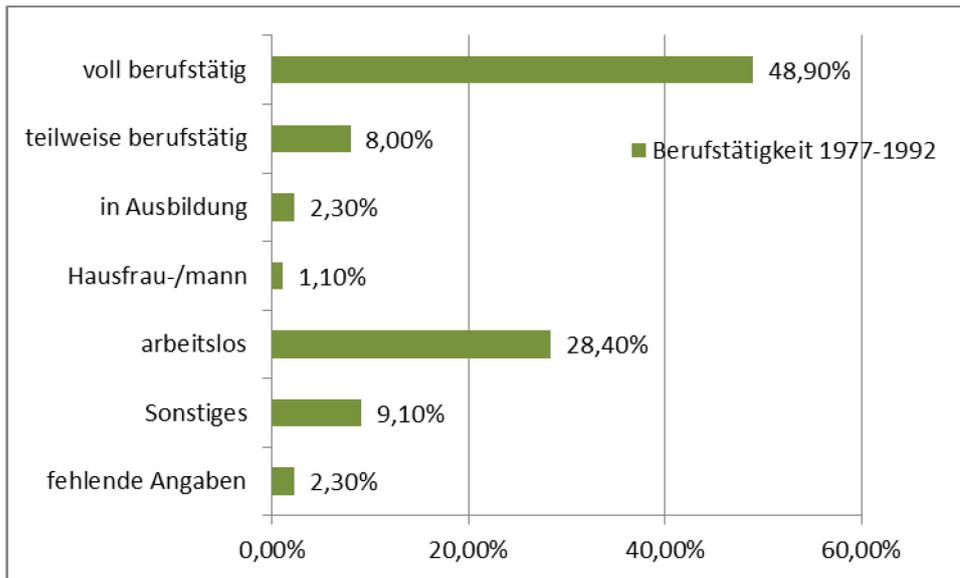


Abbildung 23: Erwerbsstatus der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992

6.4 Ergebnisse der Soziodemografischen Merkmale zur Beschreibung des individuellen Profils der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992 – Übersicht

In der folgenden Tabelle werden die gesamten Ergebnisse zusammenfassend in einer Übersicht dargestellt:

Tabelle 8: Zusammenfassung der Soziodemografischen Merkmale zur Beschreibung des individuellen Profils der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992.

Aktenanalyse (n=564): Geschlecht, Beruf und Erwerbsstatus der Mutter, Beruf und Erwerbsstatus des Vaters, Familienstand der Eltern, Geschwister, Platz in der Geschwisterreihe, Sprachbeginn.

Fragebogen (n=88): Schulabschluss, Berufsabschluss, Erwerbsstatus der ehemaligen Schüler

	Kap.	Soziodemografisches Merkmal	bis 1989	ab 1990
6.1 Individuelles Profil der Schüler	6.1.1	Geschlecht	28,4% weiblich 71,6% männlich	24,1% weiblich 75,9% männlich
	6.1.2	Beruf der Mutter	9,1% fehlende Angaben 3,0% Hilfsarbeiter/ Anlernberuf 0,0% Erziehungsjahr 69,7% Berufslehre 3,0% Höhere Fachschule 1,5% Akademiker 0,0% selbstständig 3,0% arbeitslos 1,5% Rentner 9,1% Hausfrau	19,1% fehlende Angaben 2,2% Hilfsarbeiter/ Anlernberuf 2,4% Erziehungsjahr 38,8% Berufslehre 6,4% Höhere Fachschule 2,0 Akademiker 0,2% selbstständig 20,9% arbeitslos 1,4% Rentner 6,4% Hausfrau

... Fortsetzung Tabelle 8

	Kap.	Soziodemografisches Merkmal	bis 1989	ab 1990
6.1 Individuelles Profil der Schüler	6.1.3	Beruf des Vaters	40,9% fehlende Angaben 1,5% Hilfsarbeiter/ Anlernberuf 0,0% Erziehungsjahr 54,5% Berufslehre 1,5% Höhere Fachschule 0,0% Akademiker 0,0% selbstständig 1,5% arbeitslos 0,0% Rentner	44,3% fehlende Angaben 0,0% Hilfsarbeiter/ Anlernberuf 0,2% Erziehungsjahr 40,2% Berufslehre 3,4% Höhere Fachschule 1,2% Akademiker 0,6% selbstständig 9,3% arbeitslos 0,8% Rentner
	6.1.4	Familienstand der Eltern	9,1% fehlende Angaben 56,1% verheiratet 27,3% geschieden 3,0% allein erziehend 4,5% ledig 0,0% Lebensgemeinschaft 0,0% getrennt lebend 0,0% verwitwet 0,0% allein lebend	12,1% fehlende Angaben 59,2% verheiratet 10,1% geschieden 3,4% allein erziehend 1,4% ledig 5,2% Lebensgemeinschaft 1,4% getrennt lebend 0,6% verwitwet 6,6% allein lebend
	6.1.5	Geschwister	22,7% fehlende Angaben 12,1% kein Geschwisterkind 27,3% ein Geschwisterkind 22,7% zwei Geschwisterkinder 6,1% drei Geschwisterkinder 6,1% vier Geschwisterkinder 1,5% fünf Geschwisterkinder 0,0% sechs Geschwisterkinder 1,5% sieben Geschwisterkinder	17,3% fehlende Angaben 13,3% kein Geschwisterkind 32,8% ein Geschwisterkind 15,7% zwei Geschwisterkinder 11,5% drei Geschwisterkinder 3,8% vier Geschwisterkinder 2,0% fünf Geschwisterkinder 1,2% sechs Geschwisterkinder 1,2% sieben Geschwisterkinder

... Fortsetzung Tabelle 8

	Kap.	Soziodemografisches Merkmal	bis 1989	ab 1990
6.1 Individuelles Profil der Schüler	6.1.6	Platz in der Geschwisterreihe	22,7% fehlende Angaben	17,3% fehlende Angaben
			12,1% 1. von einem Kind	13,3% 1. von einem Kind
			10,6% 1. von zwei Kindern	11,1% 1. von zwei Kindern
			6,1% 1. von drei Kindern	1,8% 1. von drei Kindern
			0,0% 1. von vier Kindern	1,4% 1. von vier Kindern
			0,0% 1. von fünf Kindern	0,4% 1. von fünf Kindern
			0,0% 1. von sechs Kindern	0,0% 1. von sechs Kindern
			0,0% 1. von sieben Kindern	0,2% 1. von sieben Kindern
			0,0% 1. von acht Kindern	0,2% 1. von acht Kindern
			16,7% 2. von zwei Kindern	21,7% 2. von zwei Kindern
			7,6% 2. von drei Kindern	7,0% 2. von drei Kindern
			1,5% 2. von vier Kindern	1,8% 2. von vier Kindern
			0,0% 2. von fünf Kindern	0,2% 2. von fünf Kindern
			9,1% 3. von drei Kindern	6,8% 3. von drei Kindern
			3,0% 3. von vier Kindern	3,8% 3. von vier Kindern
			0,0% 3. von fünf Kindern	0,6% 3. von fünf Kindern
			1,5% 4. von vier Kindern	4,4% 4. von vier Kindern
			3,0% 4. von fünf Kindern	1,6% 4. von fünf Kindern
			0,0% 4. von sechs Kindern	1,0% 4. von sechs Kindern
			0,0% 4. von sieben Kindern	0,4% 4. von sieben Kindern
			0,0% 4. von acht Kindern	0,2% 4. von acht Kindern
			3,0% 5. von fünf Kindern	1,0% 5. von fünf Kindern
			1,5% 5. von sechs Kindern	0,6% 5. von sechs Kindern
			0,0% 5. von sieben Kindern	0,2% 5. von sieben Kindern
1,5% 7. von acht Kindern				

... Fortsetzung Tabelle 8

	Kap.	Soziodemografisches Merkmal	bis 1989	ab 1990
6.1 Individuelles Profil	6.1.7	Sprachbeginn	24,2% fehlende Angaben 16,7% 1,0 Jahr 21,2% 1,5 Jahre 24,2% 2,0 Jahre 0,0% 2,5 Jahre 12,1% 3,0 Jahre 1,5% später als 3 Jahre	27,0% fehlende Angaben 26,6% 1,0 Jahr 14,1% 1,5 Jahre 23,3% 2,0 Jahre 1,2% 2,5 Jahre 7,0% 3,0 Jahre 1,4% später als 3 Jahre
6.2 Bildungsverlauf im schulischen Kontext	6.2.1	Anfangsdiagnose	67,2% Dyslalie, Dysarthrie 7,5% Sprachentwicklungsverzögerung 46,3% Dysgrammatismus, Dysphrasie 0,0% Sprachverständnis-Probleme 7,5% Dyslexie, Legasthenie, Dysorthographie, Schriftspracherwerbsstörung, Dysgraphie 15,0% Redefluss-Störung: Stottern, Poltern, 3,0% Dysphonie 9,0% Hörstörung 1,5% Mutismus, Autismus 1,5% Differenzierungsschwäche 0,0% Lippen-Gaumen-Segel-Spalte	71,8% Dyslalie, Dysarthrie 8,9% Sprachentwicklungsverzögerung 57,5% Dysgrammatismus, Dysphrasie 0,0% Sprachverständnis-Probleme 23,1% Dyslexie, Legasthenie, Dysorthographie, Schriftspracherwerbsstörung, Dysgraphie 28,8% Redefluss-Störung: Stottern, Poltern 1,4% Dysphonie 2,0% Hörstörung 1,4% Mutismus, Autismus 12,1% Differenzierungsschwäche 0,2% Lippen-Gaumen-Segel-Spalte

... Fortsetzung Tabelle 8

	Kap.	Soziodemografisches Merkmal	bis 1989	ab 1990
6.2 Bildungsverlauf im schulischen Kontext	6.2.1.1	Erstdiagnose	15,4% fehlende Angaben 66,7% Dyslalie, Dysarthrie 7,6% Sprachentwicklungsverzögerung 4,5% Dysgrammatismus, Dysphrasie Sprachverständnis-Probleme 4,5% Dyslexie, Legasthenie, Dysorthographie, Schriftspracherwerbsstörung, Dysgraphie 15,2% Redefluss-Störung: Stottern, Poltern 0,0% Dysphonie 0,0% Hörstörung 1,5% Mutismus, Autismus 0,0% Differenzierungsschwäche 0,0% Lippen-Gaumen-Segel-Spalte	2,2% fehlende Angaben 71,8% Dyslalie, Dysarthrie 2,6% Sprachentwicklungsverzögerung 3,2% Dysgrammatismus, Dysphrasie Sprachverständnis-Probleme 7,8% Dyslexie, Legasthenie, Dysorthographie, Schriftspracherwerbsstörung, Dysgraphie 10,5% Redefluss-Störung: Stottern, Poltern 0,2% Dysphonie 0,2% Hörstörung 0,8% Mutismus, Autismus 0,0% Differenzierungsschwäche 0,0% Lippen-Gaumen-Segel-Spalte
	6.2.1.2	Zweitdiagnose	30,3% fehlende Angaben 0,0% Dyslalie, Dysarthrie 0,0% Sprachentwicklungsverzögerung 40,9% Dysgrammatismus, Dysphrasie Sprachverständnis-Probleme 1,5% Dyslexie, Legasthenie, Dysorthographie, Schriftspracherwerbsstörung, Dysgraphie 22,7% Redefluss-Störung: Stottern, Poltern 1,5% Dysphonie 1,5% Hörstörung 0,0% Mutismus, Autismus 0,0% Differenzierungsschwäche 0,0% Lippen-Gaumen-Segel-Spalte	23,1% fehlende Angaben 0,0% Dyslalie, Dysarthrie 6,2% Sprachentwicklungsverzögerung 49,1% Dysgrammatismus, Dysphrasie Sprachverständnis-Probleme 7,2% Dyslexie, Legasthenie, Dysorthographie, Schriftspracherwerbsstörung, Dysgraphie 8,5% Redefluss-Störung: Stottern, Poltern 0,6% Dysphonie 0,8% Hörstörung 0,4% Mutismus, Autismus 2,2% Differenzierungsschwäche 0,0% Lippen-Gaumen-Segel-Spalte

... Fortsetzung Tabelle 8

	Kap.	Soziodemografisches Merkmal	bis 1989	ab 1990
6.2.1.3 Bildungsverlauf im schulischen Kontext	6.2.1.3	Dritt diagnose	77,3% fehlende Angaben	64,0% fehlende Angaben
			0,0% Dyslalie, Dysarthrie	0,0% Dyslalie, Dysarthrie
			0,0% Sprachentwicklungsverzögerung	0,0% Sprachentwicklungsverzögerung
			5,2% Dysgrammatismus, Dysphrasie	5,2% Dysgrammatismus, Dysphrasie
			0,0% Sprachverständnis-Probleme	0,6% Sprachverständnis-Probleme
			1,5% Dyslexie, Legasthenie, Dysorthographie, Schriftspracherwerbsstörung, Dysgraphie	8,0% Dyslexie, Legasthenie, Dysorthographie, Schriftspracherwerbsstörung, Dysgraphie
			13,6% Redefluss-Störung: Stottern, Poltern	9,9% Redefluss-Störung: Stottern, Poltern
			1,5% Dysphonie	0,6% Dysphonie
			6,1% Hörstörung	1,0% Hörstörung
			0,0% Mutismus, Autismus	0,2% Mutismus, Autismus
0,0% Differenzierungsschwäche	9,9% Differenzierungsschwäche			
0,0% Lippen-Gaumen-Segel-Spalte	0,6% Lippen-Gaumen-Segel-Spalte			

... Fortsetzung Tabelle 8

	Kap.	Soziodemografisches Merkmal	bis 1989	ab 1990
6.2 Bildungsverlauf im schulischen Kontext	6.2.1.4	Diagnosekombination*	19,7% Dyslalie Dysgrammatismus keine Drittdiagnose	20,7% Dyslalie Dysgrammatismus keine Drittdiagnose
			16,7% Dyslalie Redefluss-Störung keine Drittdiagnose	8,9% Dyslalie Dysgrammatismus Differenzierungsschwäche
			15,2% Redefluss-Störung keine Zweitdiagnose keine Drittdiagnose	8,9% Redefluss-Störung keine Zweitdiagnose keine Drittdiagnose
			13,6% Dyslalie Dysgrammatismus Redefluss-Störung	6,0% Legasthenie keine Zweitdiagnose keine Drittdiagnose
			3,0% Sprachentwicklungsverzögerung keine Zweitdiagnose keine Drittdiagnose	5,0% Dyslalie Legasthenie keine Drittdiagnose
			3,0% Legasthenie keine Zweitdiagnose keine Drittdiagnose	
			<p>*Für die Diagnosen ist eine sechsstellige Zahl erzeugt worden. Die Zahl muss von rechts nach links gelesen werden, dann bezeichnen die Stellen 1-2 die 3.Diagnose, die Stellen 3-4 die 2.Diagnose und die Stellen 5-6 die erste Diagnose. Dem Datensatz (vgl. Kap. 6.2.1.4) zum besseren Verständnis ist folgendes <u>Beispiel</u> entnommen: Häufigste Diagnosekombination bis 1989 ist mit 19,7% (n=13) die häufigste Diagnosekombination die 10300. "Dyslalie, Dysarthrie" (entspricht 01) als erste Diagnose in Kombination mit "Dysgrammatismus, Dysphrasie" (entspricht 03) als zweite Diagnose, ein dritte Diagnose gibt es hier nicht (entspricht 00) also 01 03 00 = *10300. *Die erste Null entfällt in den Statistischen Tabellen</p>	

... Fortsetzung Tabelle 8

	Kap.	Soziodemogra- fisches Merkmal	bis 1989	ab 1990
6.2 Bildungsverlauf im schulischen Kontext	6.2.2	Rückstellungen	0,0% fehlende Angaben 84,8% keine Rückstellung 15,2% ein Jahr Rückstellung	0,4% fehlende Angaben 70,4% keine Rückstellung 29,2% ein Jahr Rückstellung
	6.2.3	Eingangsklasse	0,0% fehlende Angaben 83,3% 1. Klasse 10,6% 2. Klasse 4,5% 3. Klasse 0,0% 4. Klasse 0,0% 5. Klasse 1,5% 6. Klasse	0,2% fehlende Angaben 59,6% 1. Klasse 21,7% 2. Klasse 9,1% 3. Klasse 4,8% 4. Klasse 3,8% 5. Klasse 0,2% 6. Klasse
	6.2.4	Verweildauer	3,0% fehlende Angaben 7,6% 1,0 Jahre 27,3% 2,0 Jahre 6,1% 3,0 Jahre 6,1% 4,0 Jahre 7,6% 5,0 Jahre 13,6% 6,0 Jahre 3,0% 7,0 Jahre 6,1% 8,0 Jahre 13,6% 9,0 Jahre 6,1% 10,0 Jahre Durchschnitt: 4,9 Jahre	0,4% fehlende Angaben 6,8% 1,0 Jahre 13,5% 2,0 Jahre 20,5% 3,0 Jahre 23,1% 4,0 Jahre 13,7% 5,0 Jahre 12,9% 6,0 Jahre 4,2% 7,0 Jahre 1,4% 8,0 Jahre 1,8% 9,0 Jahre 0,6% 10,0 Jahre Durchschnitt: 4,4 Jahre
	6.2.5	Wiederholung	0,0% fehlende Angaben 72,7% keine Wiederholung 27,3% Wiederholung	0,2% fehlende Angaben 76,9% keine Wiederholung 22,9% Wiederholung

... Fortsetzung Tabelle 8

	Kap.	Soziodemografisches Merkmal	bis 1989	ab 1990
6.2 Bildungsverlauf im schulischen Kontext	6.2.6	Ausschulungsbewertung	9,1% fehlende Angaben 30,3% sprachlich rehabilitiert 7,6% sprachlich wesentlich gebessert 0,0% sprachlich gebessert 53,0% sprachlich nicht gebessert 0,0% Sonderpädagogischer Förderbedarf	2,0% fehlende Angaben 37,4% sprachlich rehabilitiert 29,0% sprachlich wesentlich gebessert 13,3% sprachlich gebessert 12,9% sprachlich nicht gebessert 5,4% Sonderpädagogischer Förderbedarf
	6.2.7	Ausschulungsdiagnose	77,3% fehlende Angaben 0,0% Dyslalie, Dysarthrie 0,0% Sprachentwicklungsverzögerung 0,0% Dysgrammatismus, Dysphrasie Sprachverständnis-Probleme 1,5% Dyslexie, Legasthenie, Dysorthographie, Schriftspracherwerbsstörung, Dysgraphie 13,6% Redefluss-Störung: Stottern, Poltern, 1,5% Dysphonie 6,1% Hörstörung 0,0% Mutismus, Autismus 0,0% Differenzierungsschwäche 0,0% Lippen-Gaumen-Segel-Spalte	64,0% fehlende Angaben 0,0% Dyslalie, Dysarthrie 0,0% Sprachentwicklungsverzögerung 5,2% Dysgrammatismus, Dysphrasie Sprachverständnis-Probleme 8,0% Dyslexie, Legasthenie, Dysorthographie, Schriftspracherwerbsstörung, Dysgraphie 9,9% Redefluss-Störung: Stottern, Poltern, 0,6% Dysphonie 1,0% Hörstörung 0,2% Mutismus, Autismus 9,9% Differenzierungsschwäche 0,0% Lippen-Gaumen-Segel-Spalte
	6.2.8	Rückschulungsort	0,0% fehlende Angaben 88,1% Regelschule 11,9% Förderschule	0,0% fehlende Angaben 89,1% Regelschule 10,9% Förderschule

... Fortsetzung Tabelle 8

	Kap.	Soziodemogra- fisches Merkmal	1977-1992
6.3 Bildungsverlauf im außerschulischen Kontext	6.2.9	Schulabschluss	3,4% fehlende Angaben 5,7% kein Schulabschluss 8,0% Förderschulabschluss 30,7% Hauptschulabschluss 43,2% Realschulabschluss 5,7% Fach-/Abitur 3,4% Anderer Schulabschluss
	6.3.1	Berufsabschluss	5,7% fehlende Angaben 18,2% kein Berufsabschluss 53,4% Handwerklicher Beruf 18,2% Fachangestellter 3,4% Akademiker 1,1% in Ausbildung/Studium 75,0% Berufsabschluss
	6.3.2	Erwerbsstatus	2,3% fehlende Angaben 48,9% voll berufstätig 2,3% in Ausbildung 8,0% teilweise berufstätig 1,1% Hausfrau/-mann 28,4% arbeitslos 9,1% Sonstiges

7 Diskussion

7.1 Vergleichende Auswertung der Studie der “Sprachheilschule Halle“ (DDR, BRD) mit der Studie der Schweizer Hochschule für Logopädie Rohrschbach (Schweiz) und der Universität Leipzig (BRD)

Schüler mit und ohne Behinderung werden von der individuellen Lebenslage, den Lebensereignissen und unveränderlichen und modifizierbaren Bedingungen in ihrem Lebensverlauf beeinflusst.

Nicht selten leben sprachbehinderte Kinder in eher sozial unterprivilegierten Verhältnissen und allein dadurch stellt sich die Lernausgangslage als äußerst schwierig dar (AHRBECK, 2011).

Die in der vorliegenden Arbeit nachgezeichneten Lebensverläufe zeigen deutlich, welche soziodemografischen Merkmale das individuelle Profil des Schülers prägen und in welchem Maße ihre Bildungsverläufe von ihnen abhängen.

Zusammenfassend wird dargestellt und diskutiert, wie erfolgreich ehemalige sprachbehinderte Schüler, die im Untersuchungszeitraum zwischen 1977-1992 geboren wurden, im Erwerb eines Schul- und Berufsabschlusses waren.

Dabei interessieren das individuelle Profil und die sozioökonomischen Merkmale der ehemaligen Schüler der “Sprachheilschule Halle“, die in einem Vergleich mit der Studie der SHLR und der Universität Leipzig dargestellt werden.

Eine allgemeingültige Aussage kann nicht getroffen werden, denn die Untersuchungen beschränken sich auf einen temporär eingegrenzten Abschnitt (Geburtskohorten 1977-1992) und auf einen bestimmten Beschulungsort (“Sprachheilschule Halle“).

Durch den Vergleich mit den Ergebnissen der Studien der SHLR und der Universität Leipzig ist der Zeitrahmen erweitert worden (die SHLR

untersuchte die Einschulungsjahrgänge 1993-2000 und die Universität Leipzig von 1990-1993) und damit die Möglichkeit der Fundierung bzw. Erweiterung der Aussagen der vorliegenden Untersuchungen.

7.1.1 Individuelles Profil der Schüler

7.1.1.1 Geschlecht

Jungen sind in einer Förderschule deutlich überrepräsentiert (DIEFENBACH, 2008). Besonders in den Sprachheilschulen ist der männliche Anteil der Schüler sehr hoch (BRAUN, 2006).

Die vorliegende Studie belegt, dass auch in der "Sprachheilschule Halle" deutlich mehr männliche Schüler diese Schulform besuchten als weibliche Schüler. Ein sprachbehinderter Schüler, der die "Sprachheilschule Halle" im Untersuchungszeitrahmen besucht hat, ist zu 71,6% männlich, nach 1990 steigt der männliche Anteil auf 75,9% (vgl. Abbildung 24, Anhang: Tab. 2).

In der "Sprachheilschule St. Gallen" stellt sich der hohe Anteil der männlichen Schüler ähnlich dar. Dort wurden im Zeitabschnitt von 1993 bis 2000 78,2% Jungen beschult.

Der hohe Anteil sprachbehinderter Jungen wird auch durch die Heilmittelberichte der AOK (WALTERSBACHER, 2013) und Barmer (KEMPER et. al., 2012) der letzten Jahre bestätigt. Die Verordnungen zur Sprachtherapie und Logopädie haben deutlich zugenommen (GLÜCK et. al., 2014). Der Anteil der sprachentwicklungsgestörten Jungen ist auch hier eindeutig größer als der Anteil der Mädchen mit SSES.

LEHNDORFER (2014) fasst die Geschlechterverteilung bei der Geburt zusammen und weist darauf hin, dass schon die Geburtenzahl der Jungen höher ist als die der Mädchen. Beispielsweise wurden 1982 443Tausend Jungen und 419Tausend Mädchen, 1992 415Tausend Jungen und 394Tausend Mädchen und 2012 346Tausend Jungen und 328Tausend Mädchen geboren. Prozentual ausgedrückt: 2012 sind 51,32% (n=346 000) Jungen und 48,68% Mädchen (n=328 000) geboren worden.

LEHNDORFER (2014) fasst seine Studien zur Geschlechterverteilung in seinem Vortrag zu Gesundheit, Bildung und Erziehung wie folgt zusammen: Jungen „haben ein spezifisches Leistungs- und Inanspruchnahmeprofil in Gesundheitswesen, Kinder- und Jugendhilfe sowie schulische Bildung“ (LEHNDORFER, 2014, 19). Sie „erhalten insbesondere bis zur Pubertät mehr Förderungen, Hilfen und Behandlungen als Mädchen“ und „weisen auch im weiteren Entwicklungsverlauf häufiger ungünstige Entwicklungsperspektiven auf als Mädchen“ (LEHNDORFER, 2014, 19).

Mögliche Ursache in der Diskrepanz der Geschlechter kann die unterschiedliche Sozialisation sein. Das daraus resultierende internalisierende Verhalten der Mädchen und das externalisierende Verhalten der Jungen (BROWN et al., 1991) können dazu führen, dass Jungen mit Sprachproblemen intensiver und eher wahrgenommen werden als Mädchen. Durch häufiges Versagen in der Kommunikation und der daraus folgenden schwierigen Situation der sozialen Kontaktaufnahme fallen Jungen eher durch unangemessenes, störendes Verhalten auf.

Der Regelunterricht kann Jungen mit großem Bewegungs- und Entdeckerdrang und Sprachbehinderung häufig nicht entsprechen. Zudem können Jungen die zumeist fehlende individuelle Zuwendung und Kommunikation der Lehrer im Unterricht nicht kompensieren. Das kann dazu führen, dass von den Regellehrern eher für Jungen die Sprachheilschule als Lösungsversuch der eigenen Lehrsituation und der des sprachbehinderten Schülers gewählt wird. In der Studie von DIEFENBACH (2008) ist herausgefunden worden, dass besonders männliche Schüler viel schneller aus dem Regelschulsystem aussortiert wurden, wenn sie sich im Unterricht unangemessen verhielten.

Weitere Gründe der Überrepräsentation des männlichen Anteils in der Sprachheilschule können in der Sprachpathologie zu finden sein. Jungen sind häufiger von Sprachbehinderung betroffen als Mädchen (PEUSER, 1978; PEUSER et al., 1981).

Von ihren Müttern werden Jungen meist dominiert und häufig überbehütet (BUDDE et al., 2009). Überbehütung, Deprivation oder mangelndes Sprachvorbild als weitere Gründe für eine Sprachbehinderung sind nicht selten zu beobachten (BRAUN, 2006).

Für die ehemaligen sprachbehinderten Schüler der "Sprachheilschule Halle" (1977-1992) kommen die genannten Gründe für die Überpräsentation von Jungen einzeln oder in Kombination in Betracht.

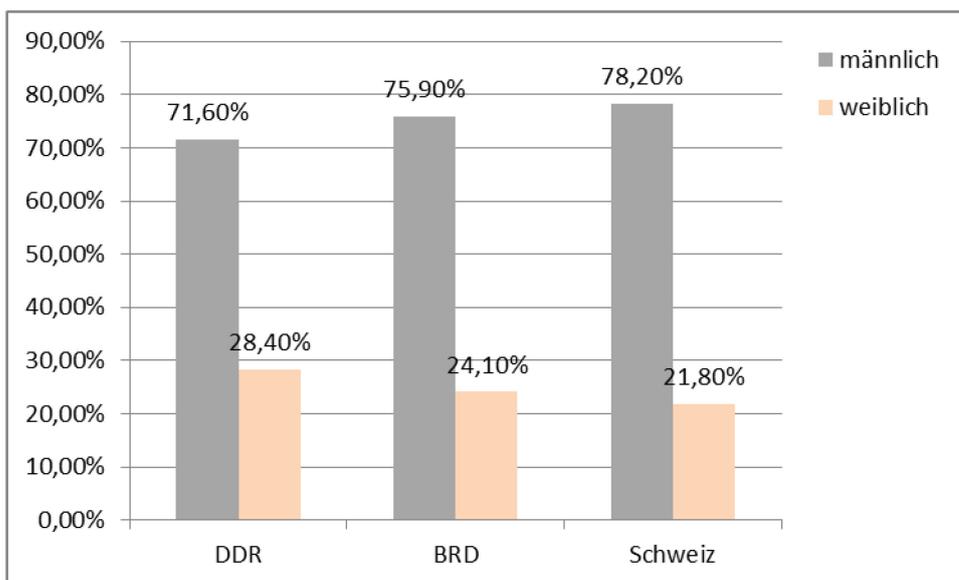


Abbildung 24: Vergleich. Geschlecht der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992 und "Sprachheilschule St. Gallen" 1993-2000

7.1.1.2 Beruf und Erwerbsstatus der Mutter

Viele Mütter der ehemaligen Schüler der "Sprachheilschule Halle" und der "Sprachheilschule St. Gallen" können einen Berufsabschluss bzw. einen Erwerbsstatus⁶³ nachweisen.

⁶³ Der hier dokumentierte Beruf und Erwerbsstatus ist aus den Schülerakten extrahiert worden. Die Mütter wurden mit dem Aufnehmen des Kindes in der "Sprachheilschule Halle" nach ihrer Tätigkeit gefragt.

Es ist nicht eindeutig aus den dokumentierten Angaben hervor gegangen, ob die Mütter ihren erlernten Beruf oder die zu dieser Zeit ausgeübte Tätigkeit angaben.

Sehr wahrscheinlich ist die tatsächlich zu der Zeit des Eintritts des sprachbehinderten

In der DDR⁶⁴ haben die Mütter mit 69,7% und in der BRD mit 38,8% einen Beruf erlernt.

In der DDR schloss sich nach dem Abschluss der 10. Klasse in der Regel eine Berufsausbildung an. Einen Beruf gelernt zu haben, sicherte schnell eine finanzielle Grundlage für das Gründen einer Familie. Dies war von den Bürgern erlernt worden und erklärtes Ziel der DDR-Politik. Außerdem war die Gehaltsstruktur in der DDR so angelegt, dass beide Partner erwerbstätig sein mussten, um einen ausreichenden Lebensstandard erreichen zu können.

Da die Unterstützung⁶⁵ für Familiengründungen groß war, haben sich Frauen und Männer in der DDR jung entschlossen, eine Familie zu gründen. Das Lebenskonzept der Vereinbarung von Familie und Beruf ließ sich meistens uneingeschränkt umsetzen (WEBER, 1999). Aus diesen Gründen ableitend lässt sich vermuten, dass in der DDR mehr Mütter einen Berufsabschluss angestrebt haben als in der BRD.

In der Schweiz konnten nur 11,6% der Mütter mit einem Berufsabschluss registriert werden (vgl. Abbildung 25). Obwohl die Schweiz ein sehr hoch entwickeltes Berufsbildungsland ist, segregiert es geschlechtsspezifisch. Nach BORKOWSKY und STRECKEISEN (1989) und BORKOWSKY und GONON (1996) werden Frauen mit dem Wunsch nach einer Berufsausbildung benachteiligt. Der Beruf und die betriebliche Lehre stellen die organisierenden Prinzipien in der Berufsbildung dar. Die industrielle Betriebslehre, welche in der schweizerischen Berufsausbildung dominiert,

Kindes in die "Sprachheilschule Halle" ausgeübte Tätigkeit angegeben worden. Das lässt sich besonders an den Angaben 'Erziehungsjahr, Rentner und arbeitslos' ablesen, denn dies sind keine erlernten Berufe. Aus diesen Gründen ist bei den Müttern und Vätern der ehemaligen sprachbehinderten Schüler der "Sprachheilschule Halle" Beruf und Erwerbsstatus zusammengefasst worden.

⁶⁴ Laut Verfassung war die DDR ein Arbeiter- und Bauernstaat. Die Menschen hatten auf der Grundlage der Verfassung (MAMPEL, 1997) das Recht und die Pflicht einen Beruf zu erlernen (STATISTISCHES AMT DER DDR, 1990).

Historisch gesehen, nahm besonders die Frau nach dem Krieg eine Schlüsselstellung ein. Viele Männer kamen aus dem Krieg nicht zurück und mussten in jedem Teil der Gesellschaft ersetzt werden. Deshalb wurde die starke Stellung der Frau in ihrer Autonomie und Emanzipation bis zur Wende ideologisch gefördert.

⁶⁵ Beispielsweise einen zinslosen Ehekredit bis 5000 Mark bei Eheschließung unter 26 Jahre, Haushaltstag, kostenloses Kinderkrippen-, Kindergarten- und Hortangebot, usw.

schließt Frauen häufig aus. GROSSENBACHER (1999) stellt als weitere Gründe die wenigen Möglichkeiten der Berufsausbildung für Frauen bereits durch die Benachteiligung in der Tertiärstufe dar.

Ein weiterer Unterschied zeigt sich im Erwerbsstatus „Hausfrau“. Mit 58,4% der Mütter, die als Hausfrau registriert wurden, liegen die Mütter in der Schweiz weit vor den Müttern der DDR mit 9,1% und der BRD mit 6,4% (vgl. Abbildung 25). Allerdings lässt sich für die Schweiz vermuten, dass möglicherweise im Status der Hausfrau ein großer Anteil von Müttern verborgen ist, die einen Hochschulabschluss erlangt haben. Verschiedene Presseorgane der Schweiz beklagen den zu hohen Anteil von Akademikerinnen, die ihren Beruf zugunsten der Familie aufgeben bzw. aufgegeben haben (BIRRER, 2014; POMPER, 2014).

Gut ausgebildete Frauen hören häufig deshalb auf zu arbeiten, weil das Netto-Einkommen einer Familie sinkt, wenn beide Partner berufstätig sind, weil im Gegenzug die Steuern- und Krippenabgaben⁶⁶ steigen. Deshalb entscheiden sich die jungen Mütter trotz der finanziellen Abhängigkeit vom Ehepartner für die Rolle als Hausfrau (GAZARETH, 2003).

Der Beruf ist für die Frauen in der Schweiz nicht die einzige Möglichkeit, sich in der Gesellschaft zu etablieren. Bestätigung und Erfüllung finden sie in einer Familie, in der sie als Hausfrauen fungieren dürfen.

Möglicherweise wird die Wahl zum Status der Hausfrau auch mit dem Fehlen der sozialen Leistung in der Schweiz forciert, jungen Müttern ein Erziehungsjahr zu gewähren. Dort wird eine Elternzeit⁶⁷ von 14 Wochen bewilligt. Zudem werden Kinderkrippen nicht als selbstverständlich anerkannt, wie in anderen Ländern, beispielsweise in Frankreich. Das Gefühl bei Berufstätigkeit eine schlechte Mutter zu sein, ist in der Schweiz stark ausgeprägt (STERN, 2005).

⁶⁶In der Regel kostet ein Krippenplatz in der Schweiz im Monat 2500 Franken.

⁶⁷Deshalb taucht der Status Erziehungsjahr in der Statistik der Schweiz nicht auf.

Ein sehr geringer Teil der Mütter konnte einen Hochschulabschluss oder eine höhere Fachschule nachweisen. Das zeigt sich in allen drei Ländern annähernd gleich (vgl. Abbildung 25).

Unterschiede in der Gruppe der Hilfsarbeiter konnten in der DDR mit 3,0% und der BRD mit 2,2% nicht ermittelt werden. In der Schweiz dagegen wurden 9,9% der Mütter als Hilfsarbeiter⁶⁸ registriert (vgl. Abbildung 25).

Die arbeitslosen Mütter⁶⁹ der ehemaligen Schüler der "Sprachheilschule Halle" nehmen in dem Zeitabschnitt der BRD den höchsten Wert mit 20,9% ein. Besonders im Vergleich mit der allgemeinen Arbeitslosenquote der BRD von 1990 (6,4%) und 1993 (8,9%) ist die Arbeitslosigkeit der Mütter der "Sprachheilschule Halle" als sehr hoch einzuschätzen (BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT, 2014).

In der DDR lag die Arbeitslosenrate der Mütter nur bei 3,0%. In der Schweiz gab sich keine Mutter als arbeitslos an (vgl. Abbildung 25).

Offiziell existierte in der DDR keine Arbeitslosigkeit. Bis 1989 blieb die Vollbeschäftigung des Bürgers in der zentralen Planwirtschaft⁷⁰ der DDR ein wesentliches Merkmal. Generell herrschte ein Arbeitskräftemangel durch die Bevölkerungsabwanderung in die BRD (KRETZSCHMAR, 1992). In der DDR wurde keine Arbeitslosenstatistik geführt. Es gab jedoch eine gewisse Zahl an verdeckten Arbeitslosen, die weiter beschäftigt wurden, obwohl sie nicht benötigt wurden. Dadurch sank die Arbeitsproduktivität (GRÜNERT, 1996; SCHMIDT, 2004).

⁶⁸ Hilfsarbeiter sind Arbeiter ohne eine Berufsausbildung. Bildungsstatistisch gehören sie in die Gruppe der Geringqualifizierten.

⁶⁹ Allerdings könnten sich unter denen, die sich als arbeitslos angegeben haben Mütter befinden, die vor ihrer Arbeitslosigkeit einen Beruf erlernten und durch die Wende arbeitslos geworden sind. Nach dem Wendejahr bestünde die Möglichkeit, dass unter den Eltern Mütter zuzuordnen wären, Grossenbacher (1999), die aus den alten Bundesländern in die neuen Bundesländer gezogen sind. Das ist eher unwahrscheinlich. Eher war ein großer Wegzug zu beobachten (WENDT, 1993/94; HOF, 1990).

⁷⁰ Die Planwirtschaft repräsentiert eine Wirtschaftsordnung. In ihr bestimmt die Staatsführung einen festgelegten Plan der Wirtschaftsabläufe, die Höhe der Investitionen, das Preisgefüge, die Stückzahlen der zu produzierenden Güter und die Löhne (HENSEL, 1978).

Für die ehemaligen DDR-Mütter war die Arbeitslosigkeit eine völlig neue Erfahrung. Bis 1989 musste kein Bürger der DDR um seine Anstellung fürchten. Mit der Wende haben sich massive Veränderungen für jeden Einzelnen ergeben (KOHL, 2005). Besonders betroffen von Arbeitslosigkeit waren die Geringqualifizierten, die in der DDR-Planwirtschaft zwar beschäftigt waren, jedoch nicht wirklich benötigt wurden.

Mit der sozialen Marktwirtschaft⁷¹ als Wettbewerbswirtschaft musste sich die Arbeitsweise der Betriebe grundlegend verändern, wenn sich die Betriebe der globalen Konkurrenz stellen wollten. Die DDR-Wirtschaft, umfassend beschrieben von SABROW (1999), war bis 1989 in dichte Handelsbeziehungen der RGW-Staaten eingebunden. Ohne eine nennenswerte Übergangsfrist musste sich der DDR-Export auf der Grundlage einer neuen Währung einer veränderten Bewertungsgrundlage stellen. Dadurch waren viele Betriebe in ihrer Existenz gefährdet. Entlassungen und Insolvenzen waren die Folge (WINDOLF, 2001).

Die Arbeitslosenrate der Schweiz ist generell sehr niedrig. Sie liegt unter der Arbeitslosigkeit der BRD. Beispielsweise lag die Quote der Arbeitslosigkeit in der Schweiz 1993⁷² bei 4,3% und 2000 bei 2,0%.

Besonders viele Mütter machten in dem Zeitabschnitt der BRD keine Angaben zu ihrem Beruf. Unter den fehlenden Angaben könnten sich Mütter ohne Berufsabschluss oder arbeitslose Mütter verbergen. Eventuell verzichteten diese Mütter aus Schamgefühlen auf Angaben. Denkbar wäre auch, dass sie Vorurteilen vorbeugen wollten und in Folge einer Geringqualifizierung eine Benachteiligung ihrer Kinder fürchteten.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass über die Hälfte der Mütter der DDR einen Berufsabschluss (69,7) erreichten. In der BRD liegen die Zahlen von Müttern mit Berufsabschluss darunter (38,8%). Einen höheren

⁷¹ Die soziale Marktwirtschaft ist im Staatsvertrag von 1990 zwischen der BRD und der DDR festgelegt worden. Angestrebt wird in dieser Wirtschaftsordnung ein sozial verträglicher Wettbewerb mit vollbeschäftigten Bürgern (SCHLECHT, 1990). In ihr bestimmt die Nachfrage den Markt.

⁷² 1993 begann die Studie der SHLR (2010, 2011).

Berufsabschluss hat nur ein sehr geringer Prozentsatz der Mütter (1977-1889: 1,5%; 1990-1992: 2,0%) der ehemaligen Schüler der "Sprachheilschule Halle" erreicht. Die Zahlenwerte der Höheren Fachschule stellen sich vergleichbar dar (1977-1889: 3,0%; 1990-1992: 6,4%, vgl. Abbildung 25).

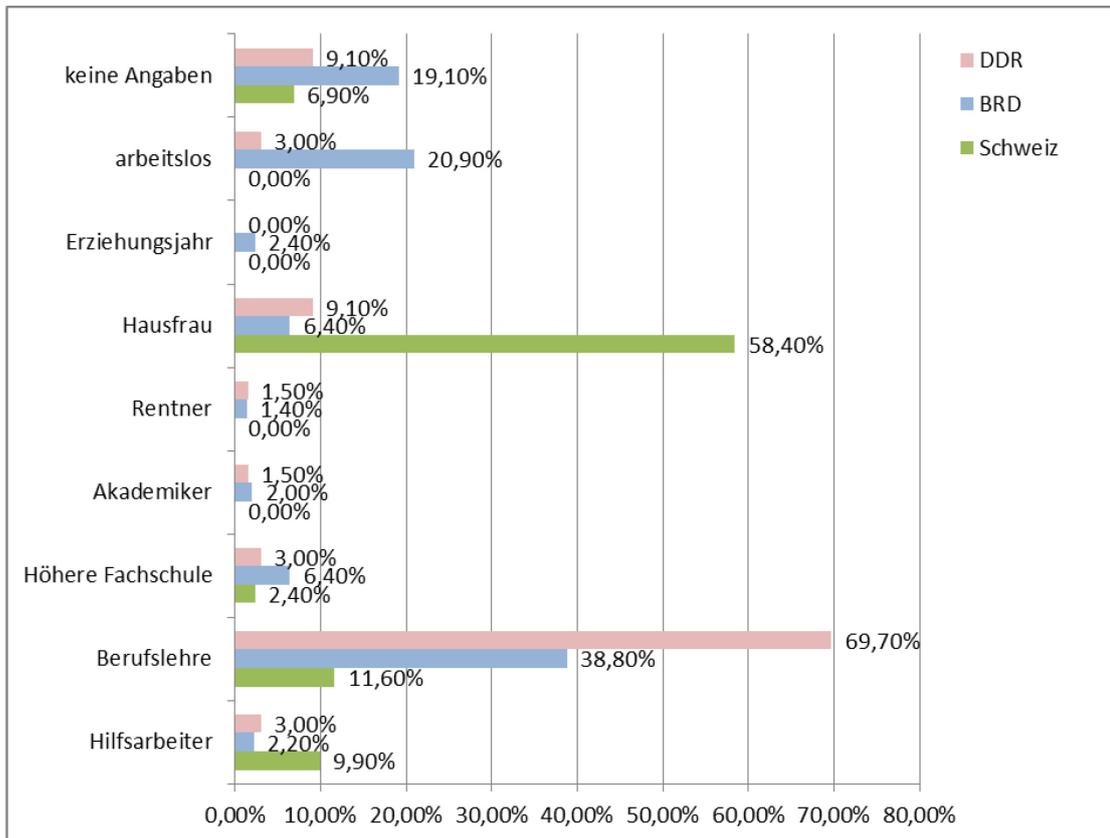


Abbildung 25: Vergleich. Beruf und Erwerbsstatus der Mutter ehemaligen Schülerschaft der Sprachheilschule Halle" 1977-1992 und "Sprachheilschule St. Gallen" 1993-2000

7.1.1.3 Beruf und Erwerbsstatus des Vaters

Bei den Vätern der ehemaligen Schüler der "Sprachheilschule Halle" ist eine ähnliche Verteilung der Berufsabschlüsse registriert worden wie bei den Müttern.

Ebenso wie bei den Müttern können viele Väter einen Berufsabschluss nachweisen. In der DDR haben 54,4% einen Beruf erlernt, in der Schweiz 40,1% ähnlich wie in der BRD 40,2%. Die Begründung ist ähnlich wie bei den Müttern (vgl. 7.1.1.2).

Der Anteil der Akademiker ist bei den Vätern sehr gering. In allen drei Ländern liegt er unter 2,0%. Die höhere Fachschule schlossen in der Schweiz 5,8% der Väter ab. Die Väter in der BRD erreichten mit 3,4% und in der DDR mit 1,5% einen Fachschulabschluss (vgl. Abbildung 26).

Die geringe Anzahl von Hoch- und Fachschulabschlüssen könnte eine Ursache dafür sein, dass jene Kinder der "Sprachheilschule Halle" sich in ihrer Sprache nicht so gut und schnell entwickelt haben.

Die Qualität des Berufsabschlusses des Vaters, als Merkmal des sozioökonomischen Status (MÜLLER et al., 1994; MANSEL et al., 1998; LAUTERBACH, 2000; BAUMERT et al., 2003; LÜSCHER et al., 2003; WERNSTEDT et al., 2008; LANGE et al., 2009), hat direkten Einfluss auf die nonverbale Intelligenz der Kinder.

Die schichtspezifische Disproportion vergrößert den Abstand zu einer physiologischen Sprachentwicklung und korreliert mit der allgemeinen Entwicklung (HELLER, 1972/73).

Die Arbeitslosigkeit der Väter war sowohl in der Schweiz als auch in der DDR sehr gering. Mit 9,3% Arbeitslosigkeit (vgl. Abbildung 26) der Väter ist im Jahr 1991 der Arbeitslosendurchschnitt in Ostdeutschland von 10,3% (BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT, 1992) unterschritten.

Auffallend hoch sind die fehlenden Angaben mit 44,3% im Zeitabschnitt der BRD und 40,9% in der DDR. Hinter den fehlenden Angaben in beiden Zeitabschnitten lässt sich vergleichsweise wie bei den Müttern vermuten, dass eine Arbeitslosigkeit oder ein nicht erreichter Berufsabschluss verborgen werden soll.

Zusammenfassend kann für die Väter der ehemaligen Schüler der "Sprachheilschule Halle" und der "Sprachheilschule St. Gallen" festgestellt werden, dass aufgrund der vielen fehlenden Angaben über das Erreichen eines Berufsabschlusses und über den Erwerbsstatus keine umfänglichen Aussagen möglich sind.

Warum die Angaben der Väter in der "Sprachheilschule St. Gallen" sehr viel höher lagen, bleibt spekulativ. Möglicherweise war die Erfassungsmöglichkeit anders gestaltet. Eventuell sind die Angaben in der "Sprachheilschule St. Gallen" durch Face-to-Face-Befragungen erfasst worden, so dass ein Nachfragen und Anpassen möglich war.

Bei den Erfassungen vor Eintritt in die "Sprachheilschule Halle" wurden von den Erziehungsberechtigten Formulare ausgefüllt, die zunächst zur Kenntnis genommen, verschriftlicht und später archiviert wurden.

Möglicherweise ist bei den fehlenden Angaben der Väter eine Wechselbeziehung zu dem Familienstand der Eltern (vgl. Abbildung 27) herzustellen. Die Eltern der Schüler aus der "Sprachheilschule St. Gallen" sind überwiegend (86,2%) verheiratet. Es konnten keine (0,0%) fehlenden Angaben registriert werden, was darauf schließen lässt, dass der Familienstand als geklärt zu bezeichnen ist.

In der Zeit der DDR (56,1%) und der BRD (59,2%) lebten fast $\frac{1}{4}$ weniger Paare im Ehestatus. Außerdem lassen sich allein Erziehende registrieren (1977-1989: 3,0%; 1990-1992: 3,4%) und Ledige (1977-1989: 4,5%; 1990-1992: 1,4%). Die fehlenden Angaben zum Familienstand (1977-1989: 9,1%; 1990-1992: 12,1%) lassen den Schluss zu, dass die Erziehungsberechtigten keine Auskunft geben wollten oder konnten. Das impliziert, dass ebenfalls keine Angaben zum Berufs- und/oder Erwerbsstatus des Vaters gemacht werden konnten, weil geringe oder keine Verbindung bzw. Kontakt zum Vater bestand.

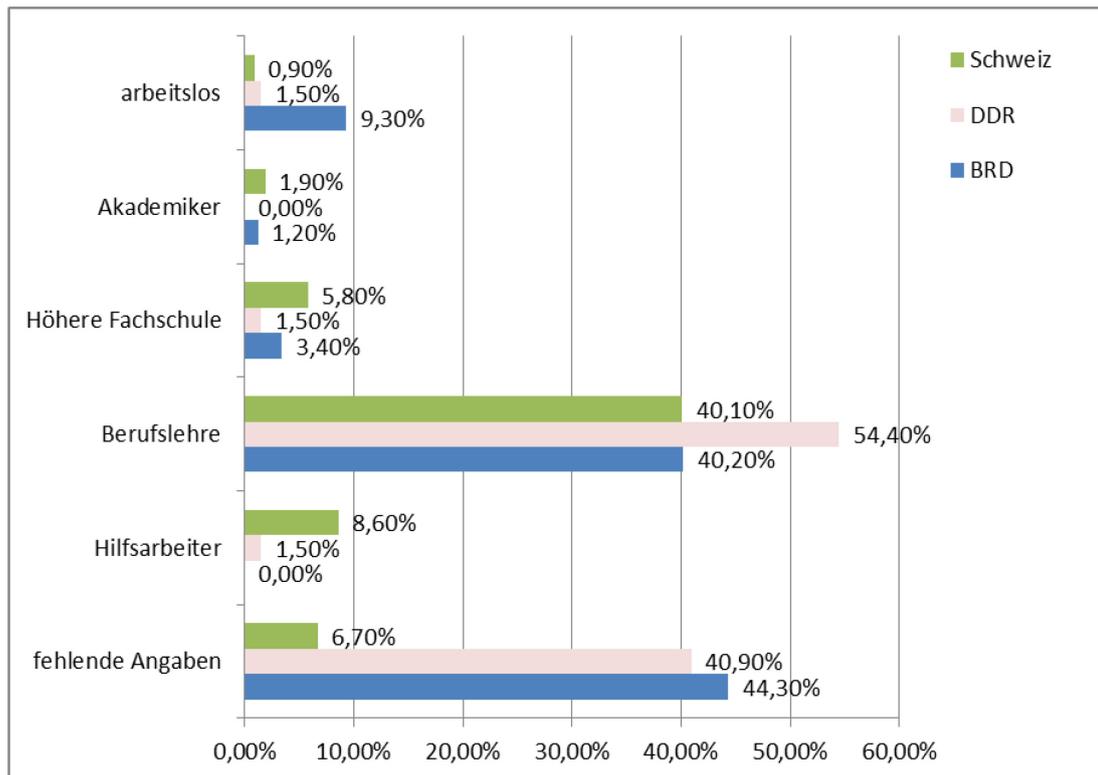


Abbildung 26: Vergleich. Beruf und Erwerbsstatus Vater der ehemaligen Schülerschaft der „Sprachheilschule Halle“ 1977-1992 und „Sprachheilschule St. Gallen“ 1993-2000

7.1.1.4 Familienstand der Eltern

Viele ehemalige Schüler der „Sprachheilschule Halle“ wachsen in einer Familie auf, in denen die Eltern verheiratet sind. Die verheirateten Paare in der Schweiz allerdings nehmen mit 86,2% einen exponierten Platz im Vergleich zur BRD mit 59,2% und zu den Paaren in der DDR mit 56,1% ein (vgl. Abbildung 27).

In der DDR wurden die meisten geschiedenen Familien mit 27,3% der ehemaligen Schüler, gefolgt von den Familien der BRD mit 10,1% registriert. Der Anteil der geschiedenen Eltern der ehemaligen Schüler der „Sprachheilschule St. Gallen“ lag bei 8,4% (vgl. Abbildung 27).

Ledige Partner (1977-1989: 4,5%; 1990-1992: 1,4%), allein lebende Partner (1977-1989: 0,0%; 1990-1992: 6,6%) und allein erziehende Elternteile (1977-1989: 3,0%; 1990-1992: 3,4%) nehmen im Vergleich zu den verheirateten Paaren sowohl in der DDR als auch in der BRD einen deutlich

geringeren Anteil ein (vgl. Abbildung 27). Dennoch ist die Anzahl derer, die ihre Kinder allein groß ziehen, im Laufe der Zeit angestiegen.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass mehr als doppelt so viele Paare in der DDR geschieden waren (27,3%) als in der BRD (10,1%) und in der Schweiz (8,4%) (vgl. Abbildung 27). Dies kann auf das unterschiedliche Rollenverständnis der Frau zurückzuführen sein. In der DDR herrschte ein egalitäres Rollenverständnis, welches die Frau am Erwerb beteiligte, während in der BRD der Hauptverdiener traditionell eher der Mann war. Untersuchungen von BÖTTCHER (2006) beweisen, dass in beiden Ländern ein höheres Scheidungsrisiko vorlag, wenn die Frau erwerbstätig war.

Der höhere Anteil der geschiedenen Eltern der "Sprachheilschule Halle" in der DDR kann auf die höhere Erwerbsbeteiligung der Frauen in diesem Land zurückgeführt werden. Auch die zumeist fehlende religiöse Bindung der ostdeutschen Frau (POLLACK, 1994; WEHLER, 2008) kann eine Ursache der höheren Scheidungsrate sein. Die Scheidungswilligen in der DDR wurden außerdem durch die Gesetzgebung der DDR begünstigt. Die Kosten eines ostdeutschen Scheidungsverfahrens und die bürokratischen Hürden sind als sehr gering einzuschätzen (BERGHAHN et al., 1991).

Während in der BRD den Frauen ein nachehelicher Unterhalt zustand, wurde der Frau in der DDR nur in Ausnahmefällen eine Unterhaltszahlung gewährt. Sie sollte allein für ihren Lebensunterhalt aufkommen und war somit meistens nach der Scheidung vom geschiedenen Partner ebenso finanziell unabhängig wie vorher (KOCH et al., 1988).

Neben den beruflichen Aufstiegs- und Karrieremöglichkeiten, die bedeutsam für eine instabile Ehe sind (SCHWARZNAUER, 1980; JÄCKEL, 1980), scheinen auch niedrige Schichtzugehörigkeit, niedriges Einkommen und niedriges Bildungsniveau häufiger zu Scheidungen zu führen (KURDEK, 1993).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass im Zeitabschnitt der DDR über ein Drittel der Kinder in Familien mit nur einem Sorgeberechtigten aufgewachsen

ist, während im Zeitabschnitt der BRD etwa jedes 5. Kind in einer solchen Familie aufwuchs. Diesen Kindern fällt eine Sicherung des Bildungserfolges erheblich schwerer. Die emotionale Beeinflussung, die durch eine Ehescheidung auf diesen Kinder lastet, lässt ihre Konzentration sinken. Ihre Lernmotivation wird beeinträchtigt (HAHN et al., 1992).

Untersuchungen von KARDAS und LANGENMAYR (1996) haben herausgefunden, dass sich besonders bei jungen Kindern eine Scheidung der Eltern erheblich auf die kognitive Entwicklung auswirkt. Verhalten und Kommunikationsverhalten von Scheidungskindern verändern sich nach GRIEBEL und OBERNDORFER (2002) ebenfalls. Sie sind emotional betroffen und erleben nach der Trennung der Eltern meistens einen sozialen Abstieg (HEEKERENS, 1987). Auch bei den ehemaligen sprachbehinderten Schülern der "Sprachheilschule Halle" könnten diese Gründe im Entwicklungs- und Bildungsverlauf eine Rolle gespielt haben.

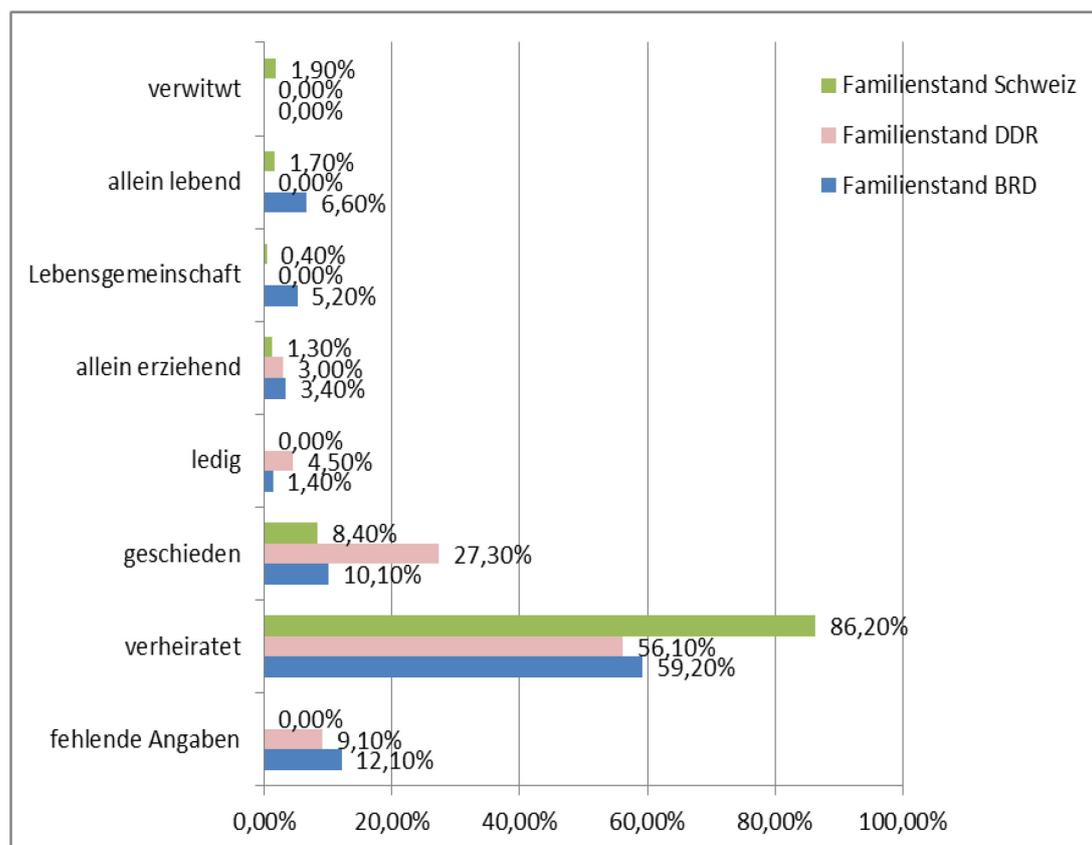


Abbildung 27: Vergleich. Familienstand der Eltern der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle". 1977-1992 und "Sprachheilschule St. Gallen" 1993-2000

7.1.1.5 Geschwister

Bei den ehemaligen Schülern der "Sprachheilschule Halle" und der "Sprachheilschule St. Gallen" zeigt sich, dass die Zwei-Kinder-Familie in der Verteilung stark vertreten ist. Die Schweiz führt in der Rangfolge mit 39,9%, gefolgt von den Zwei-Kinder-Familien in der BRD mit 32,8%. In der Zeit der DDR wurden 27,3% Familien registriert, in der zwei Kinder lebten (vgl. Abbildung 28).

Auch die Familien mit drei Kindern sind mit 30,2% in der Schweiz, 22,7% in der DDR und 15,7% in der BRD häufig vertreten. Vier-Kinder-Familien existierten bei den Schülern in der Schweiz mit 12,5%, in der DDR mit 6,1% und in der BRD mit 11,5%. Mehr als vier Kinder haben sehr wenige Familien geboren (vgl. Abbildung 28).

Im Vergleich zu den Familien der "Sprachheilschule Halle" werden folgende ausgewählte Daten der Geburtenrate aus dem Zeitraum der DDR und der BRD dargestellt, um die Anzahl der Geschwister der hier untersuchten Familien in Beziehung zum Bundesdurchschnitt setzen zu können.

Während das Sinken der Geburtenrate in der DDR bereits seit 1964 und in BRD ab 1974 zu beobachten ist, wachsen die sprachbehinderten Kinder der "Sprachheilschule Halle" überwiegend mit Geschwistern auf.

1960 wurden in der BRD noch 2,37 Kinder, 1970: 2,02 Kinder, 1980: 1,44 Kinder, 1985: 1,28 Kinder und 1990: 1,45 Kinder geboren. In Ostdeutschland wurden 1960: 2,33 Kinder, 1970: 2,19 Kinder, 1980: 1,94 Kinder, 1985: 1,73 Kinder und 1990: 1,52 Kinder geboren (STATISTISCHES BUNDESAMT, 2012c). Ein noch rapideres Absinken der Geburtenzahl ist in der DDR ab 1991 zu beobachten. In diesem Jahr sind nur noch 0,98 Kinder geboren worden (BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG, 2014a).

Hier ist ein enger Zusammenhang zur politischen Situation in Deutschland zu beobachten. Im Leben der Familien in der DDR fanden gravierende Veränderungen statt.

Nach der deutschen Einheit gingen beispielsweise 85% der ostdeutschen Betriebe in westdeutsche Hand über. Die ökonomischen Verhältnisse wurden im Ostteil Deutschlands immer schwieriger. Ehemalige Betriebe der DDR wurden von der Treuhand geschlossen und folglich wurden viele Menschen in den neuen Bundesländern arbeitslos. Die gesamten Gesetze der BRD mussten von den Menschen in der ehemaligen DDR akzeptiert werden. Perspektivlosigkeit, soziale Abhängigkeit und Armut nahmen zu. Zusätzlich wanderten immer mehr junge Menschen in den Westen ab (GORBATSCHOW, 2000; KOHL, 1996; DAHN, 1997).

In den folgenden Jahren sank die Geburtenrate auch in den alten Bundesländern, doch längst nicht so schnell wie in den neuen Bundesländern. Im Jahr 1994 ist der Tiefstand der Geburtenzahl in den neuen Bundesländern mit 0,77 Kindern pro Familie erreicht, während in den alten Bundesländern die Geburtenzahl bei 1,34 liegt (BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG, 2014a).

Resümierend ist festzustellen, dass die für Deutschland im relevanten Untersuchungszeitraum zumeist typische 1,5 – 2 Kind-Familie für die ehemaligen Schüler der "Sprachheilschule Halle" ebenfalls häufig zutreffend ist. Sie haben zumeist 1 (1977-1989: 27,3%; 1990-1992: 32,8%) oder 2 Geschwister (1977-1989: 22,7%; 1990-1992: 15,7%, vgl. Abbildung 28).

Für die untersuchte Schülerklientel liegt der Prozentsatz der Mehr-Kinder-Familie allerdings deutlich höher als im Bundesdurchschnitt. Möglicherweise trifft hier die Aussage von EGGEN und RUPP (2006) zu, dass fehlende oder niedrige Berufsabschlüsse und fehlende soziale Sicherheit durch Kinderreichtum kompensiert werden soll.

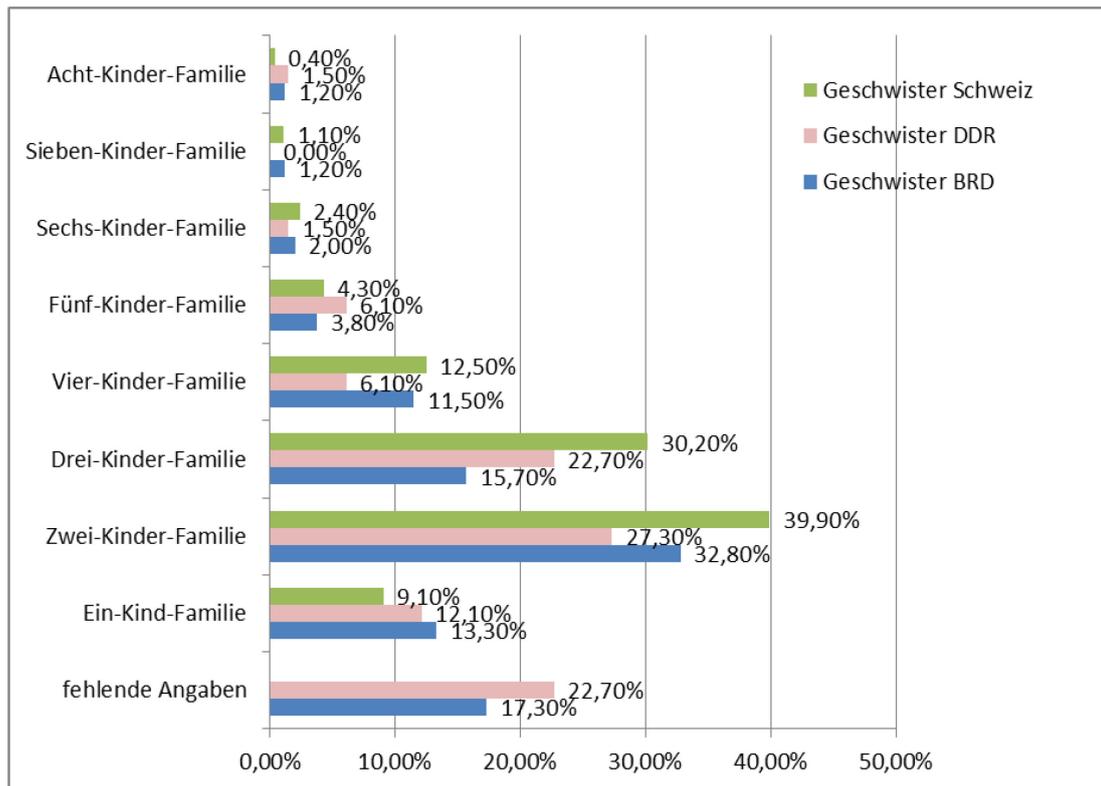


Abbildung 28: Vergleich. Geschwister der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992 und "Sprachheilschule St. Gallen" 1993-2000

7.1.1.6 Platz in der Geschwisterreihe

Zum Zeitpunkt der Datenanalyse ist zumeist das zuletzt geborene Kind bzw. das jüngste Kind in der Familie der ehemaligen Schüler der "Sprachheilschule Halle" von einer Sprachbehinderung betroffen. Möglicherweise haben sich jedoch sowohl die Anzahl und damit die Reihenfolge der Geschwister nach der Erhebung noch verändert.

Die Ergebnisse sind mit der Studie von GROHN FELDT von 1976 (1999) vergleichbar. Er fand heraus, dass bei erhöhter Geschwisterzahl sprachbehinderte Kinder überproportional häufig in der Geschwisterreihe den letzten Platz einnehmen.

Die Aussage von GROHN FELDT (1999) wird indirekt von der Studie von SPIECKER-HENKE und KUNOW (1977) gestützt. Sie kamen zu dem Schluss, dass Erstgeborene und Einzelkinder weniger Sprachstörungen

aufweisen. Mit den hier vorliegenden Daten kann auch die zuletzt genannte Studie für die Familien mit einem Kind bestätigt werden.

In der "Sprachheilschule Halle" sind die Kinder der Ein-Kind-Familie in der Zeit von 1977-1989 mit 12,1% und in der Zeit von 1990-1992 mit 13,3% der Schüler im Vergleich zu den Familien mit mehr als einem Kind relativ selten vertreten (vgl. Tabelle 9).

In der Verteilung der Zwei-Kinder-Familien (zuletzt geborenes Kind: 16,7%) und Drei-Kinder-Familien (zuletzt geborenes Kind: 9,1%) kann für die Zeit 1977-1989 die Aussage gestützt werden, dass vor allem die zuletzt geborenen Kinder von Sprachbehinderung betroffen sind.

**Tabelle 9: Ehemalige Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992.
Positionierung des sprachbehinderten Schülers in der Geschwisterreihe**

Platz in der Geschwisterreihe bis 1977-1989									
Pos.	%	Pos.	%	Pos.	%	Pos.	%	Pos.	%
1(1)	12,1%								
1(2)	10,6%	2(2)	16,7%						
1(3)	6,1%	2(3)	7,6%	3(3)	9,1%				
1(4)	0,0%	2(4)	1,5%	3(4)	3,0%	4(4)	1,5%		
1(5)	0,0%	2(5)	0,0%	3(5)	0,0%	4(5)	3,0%	5(5)	3,0%
1(6)	0,0%	2(6)	0,0%	3(6)	0,0%	4(6)	0,0%	5(6)	1,5%
Platz in der Geschwisterreihe ab 1990-1992									
Pos.	%	Pos.	%	Pos.	%	Pos.	%	Pos.	%
1(1)	13,3%								
1(2)	11,1%	2(2)	21,7%						
1(3)	1,8%	2(3)	7,0%	3(3)	6,8%				
1(4)	0,0%	2(4)	1,8%	3(4)	3,8%	4(4)	4,0%		
1(5)	0,0%	2(5)	0,0%	3(5)	0,0%	4(5)	1,6%	5(5)	1,0%
1(6)	0,0%	2(6)	0,0%	3(6)	0,0%	4(6)	0,0%	5(6)	0,6%

Die Zahlen aus dem Zeitabschnitt 1990-1992 stützen diese Aussage (vgl. Tabelle 9). Hier sind meistens das Zweite von zwei (21,7%) und das Vierte

von vier Kindern (4,0%) der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" von Sprachbehinderung betroffen.

Die "Sprachheilschule St. Gallen" nahm eher das jüngste Kind (zuletzt geborene Kind) der Familie mit 40,9% in ihre Schule auf, welches sprachbehindert war. Mit einem Anteil von 32,3% ist auch in der SHLR-Studie (2010, 2011) das älteste Kind (zuerst geborene Kind) als sprachbehindertes Kind in der Geschwisterfolge lokalisiert worden. Die Zahlen aus der "Sprachheilschule St. Gallen" stützen sowohl die Studie von GROHNFELDT (1999) als auch die Studie von SPIECKER-HENKE und KUNOW (1977).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass meistens das zuletzt geborene Kind (jüngste Kind) der Familien der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" und in der "Sprachheilschule St. Gallen" sprachbehindert sind.

Im Durchschnitt sind in der DDR 29,8%, in der BRD 34,8% und in der Schweiz 40,9% als jüngstes (zuletzt geborenes Kind) und sprachbehindertes Kind in den Familien lokalisiert worden. Der Anteil der ältesten Kinder (zuerst geborenen Kinder), die von Sprachbehinderung betroffen sind, liegt darunter, jedoch ist der Abstand zwischen den zuerst und zuletzt geborenen sprachbehinderten Kindern in der DDR kaum relevant (1977-1989: 28,4%). In dem Zeitabschnitt der BRD ist der Abstand zwischen den zuerst und den zuletzt geborenen Kindern etwas höher (1990-1992: 28,3%).

Mit 32,3% ist in der Schweiz das älteste (zuerst geborene) sprachbehinderte Kind mit einem größeren Abstand zum jüngsten (zuletzt geborenen Kind) registriert worden.

7.1.1.7 Sprachbeginn

Der von den Eltern angegebene Sprachbeginn mit einem Jahr unterschied sich deutlich bei den Kindern in der DDR mit 16,7% von den Kindern in der BRD mit 26,6% (vgl. Abbildung 11). Bei 1,5 Jahren konnte eine Annäherung der Zahlen festgestellt werden. Der Sprachbeginn wurde bei den ehemaligen

Schülern der "Sprachheilschule Halle" in dem Zeitabschnitt der DDR mit 21,2% und der BRD mit 14,1% registriert (vgl. Abbildung 11). Über 20% der ehemaligen Schüler der DDR (24,2%) und der BRD (23,3%) fingen erst mit zwei Jahren an zu sprechen.

Der produktive Wortschatz wird in der Literatur als sicherer Prädiktor für den Verlauf des Spracherwerbs beschrieben (BATES et al., 1988). Kinder, deren aktiver Wortschatz mit 2 Jahren noch immer unter 50 Wörtern liegt, gelten nach RESCORLA (1989) als sprachliche Risikokinder. Sie werden als späte Sprecher (Late Talkers) bezeichnet und bilden nicht selten eine Sprachentwicklungsstörung im weiteren Entwicklungsverlauf aus.

SCHLESIGER (2009) fand heraus, dass möglicherweise Umweltbedingungen, wie z.B. geringer Bildungsstand oder hohe Belastung der Eltern, den Sprechbeginn des Kindes hinauszögern können. Bei Late Talkers ist zudem ein auffälliges Sozial- und Kommunikationsverhalten zu beobachten (PAUL, 1991; PAUL et al., 1991; IRWIN et al., 2002).

Mit drei Jahren begannen im Zeitraum der DDR 12,1% und im Zeitraum der BRD 7,0% zu sprechen (vgl. Abbildung 11).

Resümierend ist festzustellen, dass ein hoher Prozentsatz der ehemaligen Schüler der "Sprachheilschule Halle" zu spät zu sprechen begann.

Es ist davon auszugehen, dass der Spracherwerb als individueller Prozess bei jedem Kind zu betrachten ist. In der Regel werden jedoch zwischen dem 8. bis 12. Lebensmonat erste Wörter begriffen und in einer sich anschließenden Einwortphase diese auch versucht nachzusprechen. Kinder, die sehr viel später als mit einem Jahr zu sprechen beginnen, befinden sich in ihrer Sprachentwicklung nicht im regelhaften Zeitmoratorium. Meistens schließen sich auch alle anderen Phasen der Sprachentwicklung später an bzw. verlaufen verzögert oder fehlerhaft (SCHLESIGER, 2009).

Nicht alle Kinder schaffen in ihrer Entwicklung die Sprachentwicklung bis zum Schuleintritt soweit abzuschließen, dass man von einem erfolgreichen Spracherwerb sprechen kann. Deshalb ist ein enger Zusammenhang

zwischen dem verspäteten Sprachbeginn und den Diagnosen zu erkennen, die bei den Kindern zum Schuleintritt gestellt wurden (CLAHSEN, 1988; GRIMM, 1999; GROHNFELDT, 2000, 2001; BRAUN, 2006; SIEGMÜLLER et al., 2007; ZOLLINGER, 2010, vgl. Kap. 7.1.2.1).

7.1.2 Bildungsverlauf im schulischen Kontext

7.1.2.1 Diagnosen und Diagnosekombination

Mit Abstand wurde als häufigste Diagnose⁷³ die des Dysgrammatismus und der Dyslalie, Dysarthrie gestellt. In der DDR sind 46,3%, in der BRD 57,5% und in der Schweiz 79,3% der ehemaligen Schüler der Sprachheilschulen mit der Anfangsdiagnose Dysgrammatismus registriert worden (vgl. Abbildung 29).

Schüler mit einer Dyslalie wurden in der DDR mit 67,2%, in der BRD mit 71,8% und in der Schweiz mit 70,9% in eine Sprachheilschule aufgenommen (vgl. Abbildung 29). Diese Werte liegen noch enger zusammen wie bei den Kindern mit Dysgrammatismus. Die Werte der Schüler mit Dysgrammatismus in der Schweiz (79,3%) sind deutlich höher. Der Verdacht liegt nahe, dass bei dem Auftreten der beiden Störungsbilder ein sozial depriviertes Elternhaus die Ursache sein könnte. Anregungsarme Milieus und fehlende Inputs führen unter anderem zu Sprachstörungen (HELLER, 1972/73).

Einen exponierten Platz nehmen im Zeitabschnitt der DDR mit 50,7% die ehemaligen Schüler der "Sprachheilschule Halle" mit einer Redefluss-Störung ein (vgl. Abbildung 29).

⁷³ Alle ehemaligen Schüler der "Sprachheilschule Halle" wurden in die Sprachheilschule aufgenommen, nachdem eine umfassende Diagnostik durchgeführt wurde. Die Materialien, die dabei in dem Zeitabschnitt der DDR und in den Anfängen der BRD benutzt wurden, sind vergleichbar. Auch die Bezeichnungen für die Sprachbeeinträchtigungen wurden annähernd gleich benutzt.

Ähnliche Begriffe sind zusammengefasst und dennoch extra aufgeführt worden, beispielsweise bei der LRS. Hier wurden die Begriffe Dyslexie, Legasthenie, Dysorthographie, Schriftspracherwerbsstörung und Dysgraphie extra aufgeführt, in der statistischen Berechnung jedoch zusammengefasst, da sie in der Klassifizierung des Störungsbildes sehr nah beieinander liegen.

In der BRD wurden nur 28,8% der Schüler und in der Schweiz nur 13,0% der Schüler in den beiden Sprachheilschulen registriert (vgl. Abbildung 29). Die Zahl der redeflussgestörten Kinder hat in der "Sprachheilschule Halle" im Laufe der Zeit auch weiterhin abgenommen. Das hängt damit zusammen, dass Schüler, die in ihrem Redefluss beeinträchtigt sind, zunehmend mehr in der allgemeinen Regelschule unterrichtet werden und additiv eine logopädische Behandlung oder eine Sprachtherapie erhalten. In der Schweiz werden diese Schüler ebenfalls in der Regelschule integriert und/oder additiv begleitet.

Auffallend stellt sich mit deutlich hohen Werten die Gruppe der Legastheniker dar. Hier führt die Schweizer Sprachheilschule mit 38,1% der ehemaligen Schüler. Doch auch im Zeitabschnitt der BRD ist die Anzahl der legasthenen Schüler mit 23,1% hoch. In der DDR (7,5%) fielen weniger ehemalige Schüler der "Sprachheilschule Halle" mit einer Legasthenie auf (vgl. Abbildung 29).

Möglicherweise ist dies auf die hohe Anzahl von Deutschstunden zurückzuführen, die Schüler in der DDR in ihrem Anfangsunterricht zur Verfügung gestellt bekommen haben. Dem Schriftsprach- und Leseerwerb in der DDR wurde eine sehr hohe Bedeutung zugemessen, so dass die meisten Schüler bereits zum Ende des 1. Schuljahres sinnerfassend lesen konnten.

In der Schweiz wurde mit 75,9% die fehlerhafte Sprache der ehemaligen Schülerschaft mit dem Begriff der SEV beschrieben, wogegen nur 7,5% in der DDR und 8,9% in der BRD mit SEV registriert wurden (vgl. Abbildung 29).

Der gravierende Unterschied kann mit dem Begriff selbst zusammenhängen. Der Begriff der SEV wird in den letzten Jahren deutlich häufiger in der Auswertung der Diagnostik benutzt. In der Zeit der DDR und den Anfangszeiten der BRD ist dieser Begriff nur spartanisch eingesetzt worden.

Kinder mit Hörstörung werden in Sachsen-Anhalt heute eher in der Förderschule für Hörgeschädigte oder im Regelschulbereich beschult. In der

DDR sind auch Kinder in die Sprachheilschule aufgenommen worden, deren Sprachbeeinträchtigung im Förderschwerpunkt dominanter war als das beeinträchtigte Hören. So wurden Schüler mit Hörstörung in der DDR mit 9,0%, in der BRD mit 2,0% und in der Schweiz mit 7,1% registriert (vgl. Abbildung 29).

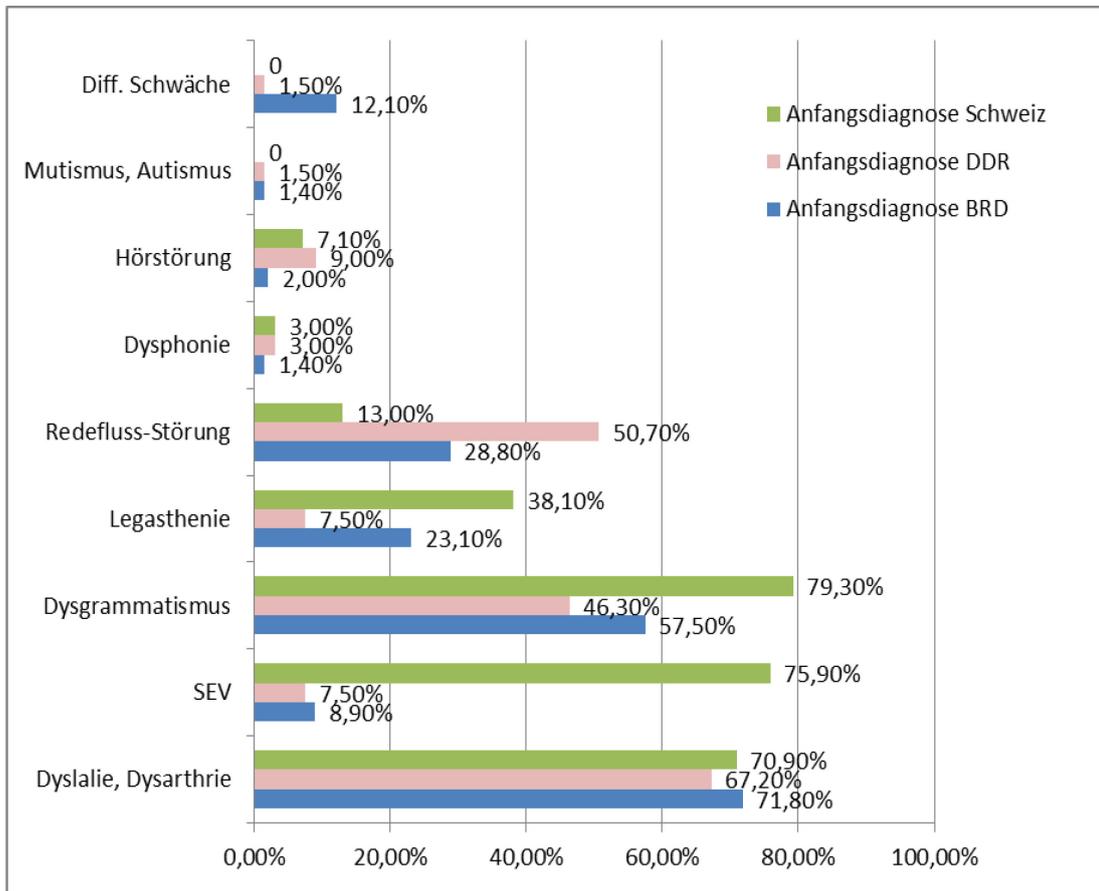


Abbildung 29: Vergleich. Anfangsdiagnosen der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992 und "Sprachheilschule St. Gallen" 1993-2000

Auffallend häufig wurde in der BRD die Diagnose der Differenzierungsschwäche mit 12,1% gestellt. Es bleibt dabei offen, welche der Differenzierungsschwächen gemeint ist. Da in der Diagnostik das Material von BREUER/WEUFFEN (1997) benutzt wurde, ist davon auszugehen, dass alle in Frage kommenden Differenzierungsschwächen in unterschiedlicher Bemessung eine Rolle spielten.

In der zusammenfassenden Betrachtung ist der ehemalige Schüler der "Sprachheilschule Halle" in der DDR und BRD und der "Sprachheilschule St.

Gallen“ ein Schüler, bei dem überwiegend Dysgrammatismus, Dyslalie und Dysarthrie festgestellt wurde.

In der Schweiz sind die SEV und die Legasthenie deutlich höher registriert als in der Zeit der DDR und in der BRD (vgl. Abbildung 29). In der DDR ist ein deutlich höherer Anteil von Redefluss beeinträchtigten Schülern registriert worden (vgl. Abbildung 29).

Die hier dargestellten Diagnosen lassen deutlich erkennen, dass es Schüler geben muss, die in mehreren Sprachebenen Auffälligkeiten erkennen lassen, d.h. eine Kombination von mehreren Diagnosen bestehen könnte (vgl. Kap. 6.2.1.4; Abbildung 14).

Die häufigste Kombination ist die der Dyslalie als Erstdiagnose, dem Dysgrammatismus als Zweitdiagnose und ohne Drittdiagnose, sowohl in der DDR mit 19,7% als auch in der BRD mit 20,7% (vgl. Kap. 6.2.1.4; Abbildung 14).

Als Diagnosekombination an zweiter Stelle wurde in der “Sprachheilschule Halle“ in der DDR die Kombination von der Dyslalie, der Redefluss-Störung und keiner dritten Diagnose mit 16,7% registriert, dicht gefolgt von der Diagnosekombination der Redefluss-Störung, die keine zweite und dritte Diagnose aufwies mit 15,2% (vgl. Kap. 6.2.1.4; Abbildung 14).

Bei den ehemaligen Schülern der “Sprachheilschule Halle“ im Zeitabschnitt der BRD kombinierte sich mit 8,9% die Dyslalie mit dem Dysgrammatismus und der Differenzierungsschwäche. In dieser Zeit wurde die Redefluss-Störung als alleiniges Störungsbild mit 8,9% festgestellt. Alle anderen Diagnosemöglichkeiten liegen prozentual darunter (vgl. Kap. 6.2.1.4; Abbildung 14).

Festzustellen ist zusammenfassend für die Diagnosekombinationen, dass viele der ehemaligen Schüler der “Sprachheilschule Halle“ mit Sprachauffälligkeiten in mehreren linguistischen Ebenen registriert wurden. Als häufigste Diagnosekombination ist sowohl in der DDR als auch in der BRD die Diagnosekombination von Dyslalie und Dysgrammatismus

errechnet worden. Diese Werte belegen die Aussagen von DANNENBAUER (2002), dass Kinder sehr häufig, wenn sie in der phonetisch-phonologischen Sprachebene auffällig sind auch in der syntaktisch-morphologischen Sprachebene Auffälligkeiten aufweisen (vgl. Kap. 6.2.1.4; Abbildung 14).

7.1.2.2 Rückstellungen

In Deutschland liegt das Einschulungsalter zwischen dem 5. und 7. Lebensjahr. Die Stichtage zwischen dem 30. Juni und dem 31. Dezember des vollendeten sechsten Lebensjahres in dem jeweiligen Jahr regeln den Zeitpunkt der Einschulung. Dies ist von Bundesland zu Bundesland⁷⁴ verschieden. Eltern haben die Möglichkeit ihre Kinder früher einschulen zu lassen, wenn sie schulärztlich als schulfähig eingeschätzt wurden.

Rückstellungen⁷⁵ regelt ein Verfahren. Die Zahl der Rückstellungen hat in dem Zeitabschnitt der BRD deutlich zugenommen. Konnten in der DDR bei den ehemaligen Schülern der "Sprachheilschule Halle" noch 15,2% Rückstellungen registriert werden, so ist die Zahl in dem Zeitabschnitt der BRD auf 29,2% angestiegen (vgl. Abbildung 15). Im Vergleich zum Bundesdurchschnitt (1990: 8,0% Rückstellungen) (EINSIEDLER, 2003) ist die Zahl der registrierten Rückstellungen bei der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" sehr hoch (1989-1992: 29,2%).

Möglicherweise ist dies auf eine unterschiedliche Vorbereitung auf die Schule in Ost und West zurückzuführen. In der DDR wurden die Kinder in den Kindergärten sehr gezielt auf den Schuleintritt vorbereitet. Die Einrichtungen

⁷⁴ In Sachsen-Anhalt muss ein Kind zum Stichtag 30. Juni des jeweiligen Jahres das sechste Lebensjahr vollendet haben, um im darauf folgenden Schuljahr eingeschult werden zu können (KULTUSMINISTERIUM DES LANDES SACHSEN-ANHALT, 2005b, 2013a).

⁷⁵ In der Regel wird ein Kind vor Schuleintritt zurückgestellt, wenn die Schulfähigkeit nach einer amtsärztlichen Untersuchung als nicht ausreichend beurteilt wird. Im Einvernehmen mit der Schulbehörde können die Erziehungsberechtigten die Aufnahme der Kinder um ein Jahr verschieben (KULTUSMINISTERIUM DES LANDES SACHSEN-ANHALT, 2005b, 2013a).

waren dem Ministerium für Volksbildung unterstellt und unterlagen einem Bildungsplan, der akribisch umgesetzt wurde (KAACK, 2003).

Ein weiterer Grund der Zunahme der Rückstellungen vor Schuleintritt in der Zeit der BRD kann im veränderten Mitspracherecht der Eltern zu finden sein. Im Zeitabschnitt der DDR war eine Rückstellung in der Regel nicht vorgesehen und konnte nicht durch die Eltern⁷⁶ angestrebt und durchgesetzt werden (GEIßLER, 2000).

In der Zeit der BRD ist mit dem Schulgesetz (KULTUSMINISTERIUM DES LANDES SACHSEN-ANHALT, 2013a) das Recht auf Antragstellung hinsichtlich der Rückstellung vor Schuleintritt der Eltern festgeschrieben worden. Dem begründeten Antrag kann die Grundschule aus dem Einzugsbereich im Einvernehmen mit der Schulbehörde stattgeben.

7.1.2.3 *Eingangsklasse*

Bei der Registrierung der Eingangsklasse ist wieder ein Vergleich mit der SHLR-Studie (2010, 2011) möglich, weil gleiche Daten erhoben wurden.

In allen drei Ländern kamen die Schüler in der ersten Klasse in die Sprachheilschule. In der DDR sind die Schüler in die Sprachheilschule am häufigsten in die erste Klasse eingeschult worden (83,3%). Die zweite Stelle nimmt die BRD mit 59,6% ein, gefolgt von der Schweiz mit 27,8% (vgl. Abbildung 30).

Die Einschulung in die zweite Klasse der DDR (10,6%) ist vergleichbar mit der Einschulung der Schüler in die zweite Klasse in der Schweiz (11,9%). Im Zeitabschnitt der BRD sind 21,7% der ehemaligen Schüler in die zweite Klasse der "Sprachheilschule Halle" gekommen (vgl. Abbildung 30).

⁷⁶ Im Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem ist ein Elternwahlrecht bzw. ein Elternmitspracherecht hinsichtlich einer Verschiebung der Einschulung nicht vorgesehen. Der Wunsch ist lediglich bei der Einschulungsuntersuchung an den Arzt heran getragen und allein durch ihn legitimiert und angeordnet worden (ULBRICHT, 1965).

Mit steigender Klassenstufenzahl nehmen die Eintritte der sprachbehinderten Schüler in der DDR und BRD ab, wogegen in der Schweiz die Anzahl der Aufnahmen in die dritte Klasse gegenüber dem zweiten Schuljahr mit 14,9% zunehmend ist (vgl. Abbildung 30).

Die Daten der DDR und BRD bestätigen das pyramidale System, welches konzeptionell für die Sprachheilschule bezeichnend ist (vgl. Abbildung 5, S. 94).

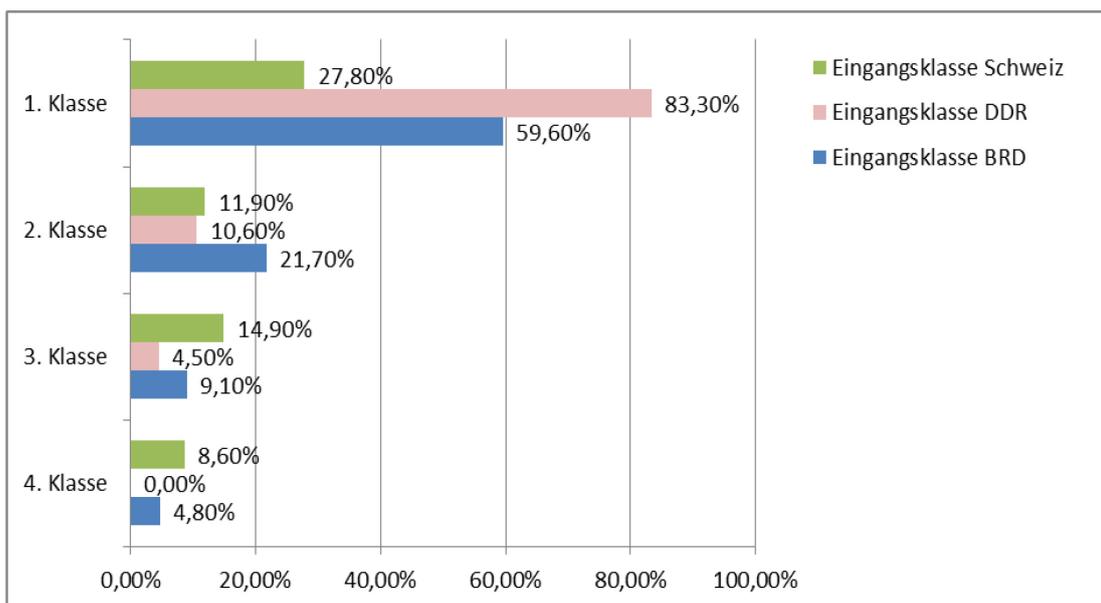


Abbildung 30: Vergleich. Eingangsklasse der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992 und "Sprachheilschule St. Gallen" 1993-2000

7.1.2.4 Verweildauer

Für Schüler mit Sprachbehinderung, die eine Sprachheilschule besuchten, ist ein temporär befristeter Schulbesuch angestrebt. Die Sprachheilschulen sind bundesweit als Durchgangsschulen konzipiert.

Die Verweildauern differieren zwischen der DDR, BRD und der Schweiz in einigen Aufenthaltsmoralorien der Sprachheilschulen. Beispielsweise ist die Verweildauer für zwei Jahre in der DDR mit 27,3% und die der Schweiz mit 32,5% registriert worden. Die ehemaligen Schüler der "Sprachheilschule Halle" sind im Zeitabschnitt der BRD jedoch nur mit 13,5% für die Verweildauer von 2 Jahren erfasst (vgl. Abbildung 31). Die Verweildauer von vier Jahren liegt mit 23,1% bedeutend höher in dem Zeitabschnitt der BRD.

Die Zeit von vier Jahren ist in der DDR nur von 6,1% der ehemaligen sprachbehinderten Schüler, im Zeitabschnitt der BRD von 23,1% und in der Schweiz von 12,5% der ehemaligen sprachbehinderten Schüler in den Sprachheilschulen in Anspruch genommen worden (vgl. Abbildung 31).

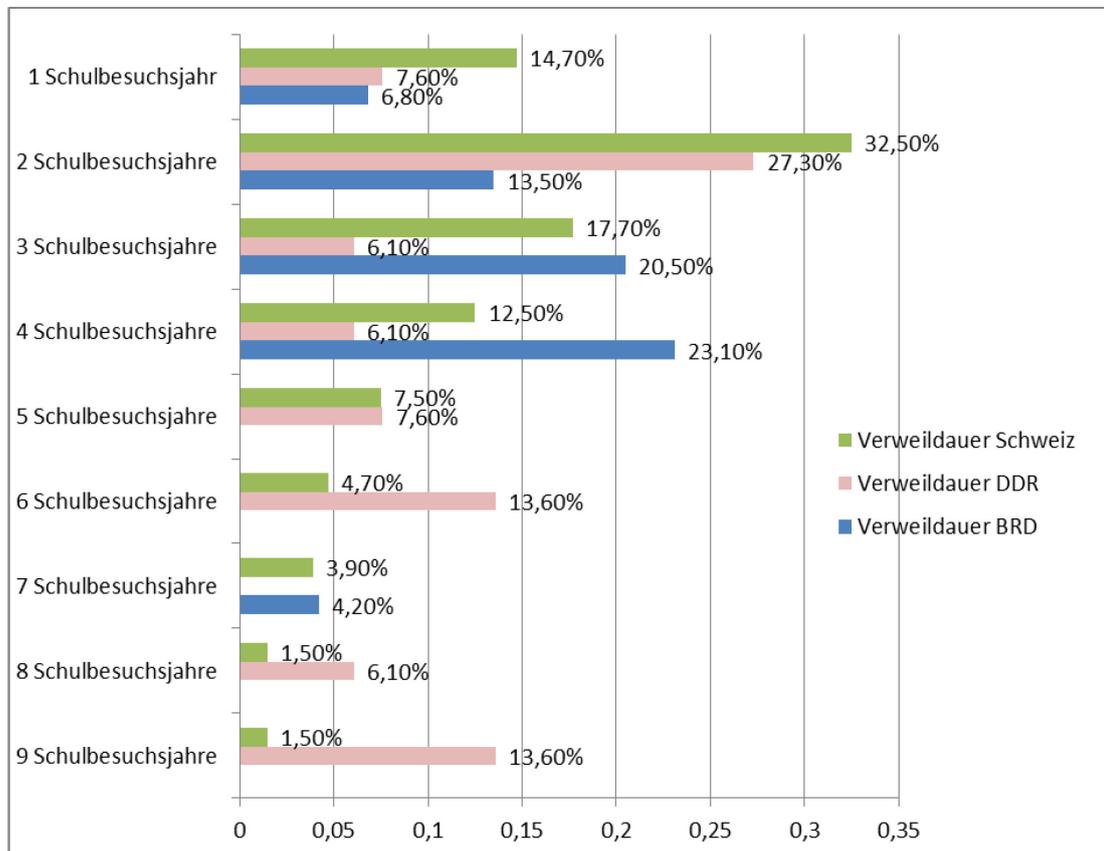


Abbildung 31: Vergleich. Verweildauer der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992 und "Sprachheilschule St. Gallen" 1993-2000

In der DDR blieben jedoch 13,6% der Schüler 9 Jahre in der Sprachheilschule, wogegen in dem Zeitabschnitt der BRD kein Schüler mit 9 Jahren Verweildauer registriert wurde.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass eine durchschnittliche Verweildauer von 4,9 Jahren in der DDR, von 4,4 Jahren in der BRD und von 3,2 Jahren in der "Sprachheilschule St. Gallen" in der Schweiz registriert wurde (vgl. Tabelle 11, [S. 191]).

In der Studie von SALLAT und SPREER (2011) wurde eine durchschnittliche Schulbesuchszeit der untersuchten Sprachheilschulen von 2,7 Jahren

registriert. Bei einer Regelschulpflicht von 9 Jahren in Deutschland und in der Schweiz (vgl. Tabelle 7) kann man den Status der Sprachheilschule als Durchgangsschule eindeutig bestätigen.

7.1.2.5 Wiederholung

In Deutschland ist das Wiederholen einer Klassenstufe immer noch ein etabliertes Instrument zur Leistungsregulierung innerhalb der Institution Schule. Es soll erreicht werden, dass dem leistungsschwachen Schüler die Möglichkeit gegeben wird, den Lehrstoff einer Klassenstufe sich durch Wiederholen nachhaltig anzueignen.

Studien belegen jedoch, dass weder der Schüler profitiert, der wiederholt, noch der Klassenverband, der den Schüler aufnimmt. Klassenwiederholungen werden im Ergebnis von Studien als unwirksam dargestellt (KLEMM, 2009).

Die ehemaligen Schüler der "Sprachheilschule Halle" haben mit 27,3% im Zeitabschnitt 1977-1989 eine Klassenstufe wiederholt. Im Zeitabschnitt 1990-1992 wiederholten 22,9% der ehemaligen Schülerschaft eine Klassenstufe (vgl. Anhang: Tab. 25). Der Bundesdurchschnitt des Wiederholens einer Klassenstufe liegt im gleichen Zeitabschnitt laut TILLMANN und MEIER (2001) bei 24,0%.

Sprachbehinderte Schüler, die eine Sprachheilschule besucht haben, mussten nicht öfter einen Schuljahrgang wiederholen als der Durchschnitt der gesamten Schülerschaft in Deutschland.

7.1.2.6 Ausschulungsbewertung

Zunächst ist die Ausschulung hinsichtlich der sprachlichen Rehabilitation mit allgemeinen Kriterien⁷⁷ bewertet worden.

⁷⁷ Sprachlich rehabilitiert, sprachlich wesentlich gebessert, sprachlich gebessert, sprachlich nicht gebessert, Sonderpädagogischer Förderbedarf

Als sprachlich vollständig rehabilitiert wurden von 1977-1989 30,3% und ab 1990 37,4% der ehemaligen Schüler der "Sprachheilschule Halle" registriert.

Von 1977-1989 sind 7,6% und von 1990-1992 29,0% der Schüler aus der Sprachheilschule als sprachlich wesentlich gebessert entlassen worden (vgl. Anhang: Tab. 26). 53,0% der ehemaligen Schüler in dem Zeitabschnitt der DDR und 12,9% im BRD-Zeitraum sind als nicht sprachlich gebessert entlassen worden. Zu dem letztgenannten Wert von 12,9% ist der Prozentwert von 5,4% Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf⁷⁸ zu addieren.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass der Anteil sprachlich rehabilitierter Schüler und sprachlich wesentlich gebesserter Schüler, der aus der "Sprachheilschule Halle" entlassen wurden, in Richtung des Zeitabschnittes der BRD (1990-1992) deutlich zugenommen hat.

Die Gruppe der nicht sprachlich gebesserten Kinder nahm deutlich mit Verlauf des Zeitverlaufs ab (vgl. Anhang: Tab. 26). Unter sprachlich nicht gebesserte Kinder subsumieren sich überwiegend Schüler mit Redefluss-Störung (BRAUN, 1997), Dysgrammatismus (DANNENBAUER, 1984) und Legasthenie (KLICPERA et al., 1993). Diese Störungsbilder bleiben häufig eine sehr lange Zeit ein Persönlichkeitsmerkmal der sprachbehinderten Menschen.

7.1.2.7 *Ausschulungsdiagnose*

Differenziert betrachtet ist der fehlerhafte Gebrauch der Sprache noch bei einigen Schülern bei Austritt aus der Sprachheilschule zu beobachten. Durch den hohen Wert der fehlenden Angaben (1977-1989: 77,3%; 1990-1992: 64,0%) können hier keine eindeutigen Aussagen getroffen werden (vgl. Abbildung 19).

⁷⁸ Sonderpädagogischer Förderbedarf wurde bei Schülern aufrechterhalten, bei denen sich die Sprache noch so beeinträchtigt dargestellt hat, dass eine sprachheilpädagogische Begleitung im weiteren Schulverlauf notwendig war. Mit der Zuschreibung des sonderpädagogischen Förderbedarfs wurde den immer noch sprachbehinderten Schülern eine zumeist fachkompetente stündliche Begleitung und Beratung in der Regelschule gesichert.

In den beiden Zeiträumen der DDR und der BRD sind Schüler mit Redefluss-Störung mit 13,6% und 9,9% ausgeschult worden. Schüler mit Dyslexie existierten bei Ausschulung aus der "Sprachheilschule Halle" ab 1990 mit 8,0% deutlich mehr als bis 1989 mit 1,5%.

Die Ausschulungsdiagnosen (vgl. Abbildung 19, Anhang: Tab. 27) lassen eindeutige Rückschlüsse auf die Anfangsdiagnosen⁷⁹ zu (vgl. Abbildung 12, Anhang: Tab. 9). Ein direkter Zusammenhang lässt sich erkennen.

7.1.2.8 *Rückschulungsort*

Schüler aus der ehemaligen "Sprachheilschule Halle" verließen bis 1989 zu 88,1%, ab 1990 zu 89,1% die Sprachheilschule und wurden in die Regelschule zurückgeschult. Ähnliche Werte sind in der Schweiz registriert worden. 86,7% der Schüler wurden nach der Entlassung aus der "Sprachheilschule St. Gallen" in eine Regelschule umgeschult (vgl. Abbildung 32).

In eine Förderschule sind im Zeitabschnitt von 1977-1989 11,9% der Schüler und ab 1990 10,9% der ehemaligen Schüler der "Sprachheilschule Halle" umgeschult worden. Die Ausschulungen in die Förderschule der Schweizer Sprachheilschule lassen mit 7,5% der Schüler ähnliche Werte erkennen (vgl. Abbildung 32).

Es muss der Studie von DEMMER hiermit deutlich widersprochen werden, die behauptet, dass „der Wechsel von der Förder- in die Regelschule [...] so gut wie nie statt“ findet (DEMMER, 2009, 26). Ein sehr hoher Anteil von den ehemaligen sprachbehinderten Schülern wurde von der "Sprachheilschule Halle" in eine Regelschule umgeschult.

⁷⁹ Es wurden bis 1989 deutlich mehr Kinder mit Redefluss-Störung eingeschult. Im Zeitabschnitt von 1990-1992 dagegen wurde eine große Gruppe von Schülern mit Legasthenie in die Sprachheilschule aufgenommen (vgl. Abbildung 12).

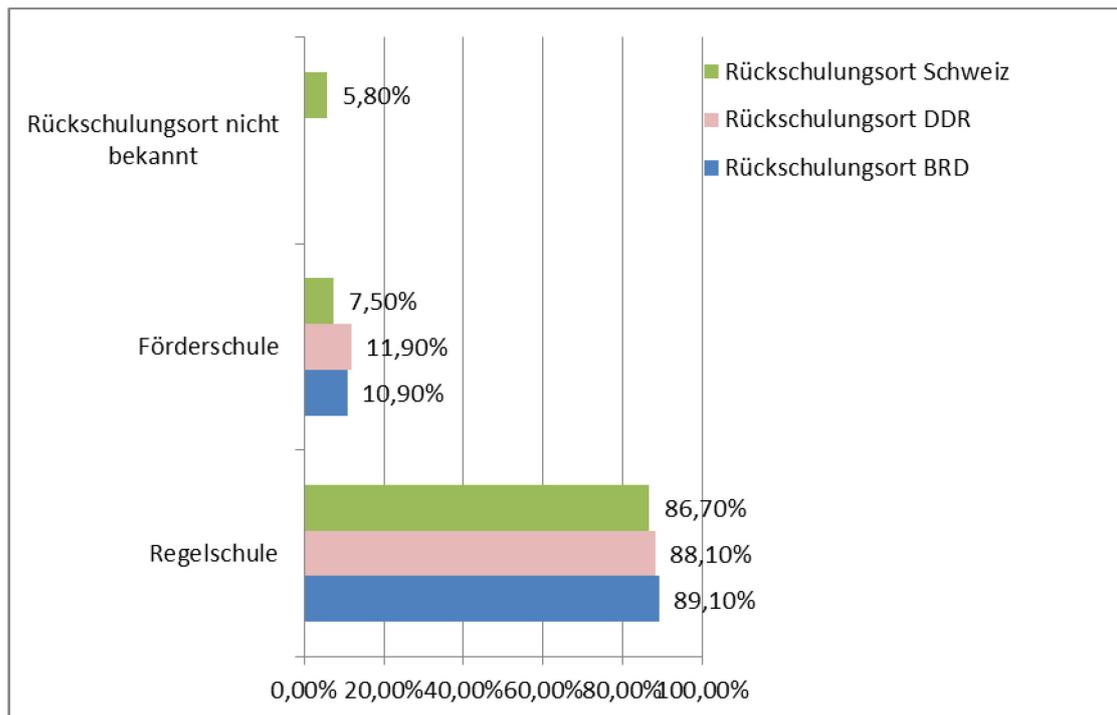


Abbildung 32: Vergleich. Rückschulungsort der ehemaligen Schülerschaft der „Sprachheilschule Halle“ 1977-1992 und der „Sprachheilschule St. Gallen“ 1993-2000

7.1.2.9 Schulabschluss

Die Daten des Schulabschlusses (vgl. Kap. 6.2.9), des Berufsabschlusses (vgl. Kap. 6.3.1) und des Erwerbsstatus (vgl. Kap. 6.3.2) sind aus den Fragebögen extrahiert worden und werden hier dargestellt. Für die Kategorie des Schulabschlusses sind beide Zeitabschnitte zusammengefasst worden, der von 1977-1989 und der von 1990-1992⁸⁰.

Keinen Schulabschluss gaben 5,7% der ehemaligen Schüler der „Sprachheilschule Halle“ an (vgl. Abbildung 21, Anhang: Tab. 29).

Ein Förderschulabschluss wurde von 8,0% der ehemaligen Schülerschaft angezeigt. Diese Werte korrelieren mit den Werten der Rückschulungsrate in

⁸⁰ Den gesamten Daten ist bei den Berechnungen mit dem SPSS das Jahr der Geburt zu Grunde gelegt worden. Bei Schülern, die 1977 geboren worden sind, ist der frühestmögliche Schulabschluss 1993 zu erwarten gewesen. Aus diesem Grund sind die Zeiträume der DDR und BRD zusammengelegt worden, so dass eine Aussage ab 1993 über Schulabschlüsse, Berufsabschlüsse und den Erwerbsstatus getroffen wird.

eine Förderschule nach Austritt aus der "Sprachheilschule Halle" (vgl. Abbildung 21, Anhang: Tab. 29).

43,2% haben einen Realschulabschluss und 30,7% einen Hauptschulabschluss erhalten. Ein Fach-/Abitur erreichte eine ehemalige Schülergruppe von 5,7% (vgl. Abbildung 21, Anhang: Tab. 29).

Diese Werte widerlegen für Förderschüler mit dem Förderschwerpunkt Sprache sehr prägnant die Aussagen der Studien von DEMMER (2009), DIEFENBACH (2008), und DIEFENBACH und KLEIN (2002), die von deutlich niedrigeren Zahlenwerten für die Abschlüsse von Förderschülern ausgehen. So fand DEMMER heraus, dass 77% der Förderschüler nicht einmal den Hauptschulabschluss erreichen. KLEMM (2013) geht von 74,5% nicht erreichten Schulabschlüssen der Förderschüler aus.

DIEFENBACH und KLEIN (2002) gehen von 75% der Absolventen der Sonderschüler aus, die keinen Schulabschluss erreicht haben. 23% würden einen Hauptschulabschluss erhalten haben und nur 2,5% einen Realschulabschluss. Nur 0,2% erreichten nach ihren Aussagen die Hochschulreife.

Die Studien von DIEFENBACH und KLEIN (2002), DEMMER (2009) und die Erhebungen der KULTUSMINISTERKONFERENZ (2008, 2012) zeigen einen großen Unterschied (hinsichtlich der Quantität der Schulabschlüsse) zu den Ergebnissen der vorliegenden Studie auf. Der gravierende Unterschied der Schulabschlüsse zeigt deutlich, wie wichtig es wäre, Förderschüler in ihren Förderschwerpunkten⁸¹ zu unterscheiden, um validere Werte bestimmen zu können.

⁸¹ Durch die fehlende Aufspaltung der einzelnen Förderschwerpunkte bei der Dokumentation der Schulabschlüsse kann keine valide Aussage darüber getroffen werden, welcher Förderschwerpunkt innerhalb der Gruppe der Förderschüler die niedrige Quote der Schulabschlüsse verursacht. Möglicherweise erreichen Förderschüler mit dem Förderschwerpunkt "Geistige Entwicklung" sehr häufig keinen Schulabschluss. Das hängt nicht nur mit der kognitiven Entwicklung dieser Schüler zusammen, sondern auch damit, dass der Lehrplan – anders als der Regellehrplan - für diese Schüler keinen Schulabschluss vorsieht. Der Regellehrplan findet bei allen Förderschwerpunkten

Die ehemalige Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" stellt sich im Erreichen eines Schulabschlusses deutlich besser dar.

Exemplarisch werden die Förderschul-Abgänger mit und ohne Schulabschluss der Jahre 2006 und 2010 (KULTUSMINISTERKONFERENZ, 2008, 2012), 2004 und 2008 (AUTORENGRUPPE DER BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG, 2010) in Beziehung zu den Schulabgängern der ehemaligen sprachbehinderten Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" gesetzt.

Die AUTORENGRUPPE DER BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2010) fand heraus, dass die allgemeine Gruppe der Schulabgänger mit 91,5% im Jahr 2004 und 92,5% im Jahr 2008 einen Schulabschluss erreichte. Im Jahr 2010 haben bereits 94,0% der allgemeinen Schulabgänger einen Schulabschluss erreichen können. (STATISTISCHES BUNDESAMT, 2012a).

Bundesweit absolvierten 2006 77,2% und 2010 75,3% der Förderschüler die Schullaufbahn ohne einen Schulabschluss. Davon nimmt die Schülerklientel mit dem Förderschwerpunkt Lernen 2006 einen Anteil von 49,5% und 2010 von 56,0% ein. Ohne Abschluss in den sonstigen Förderschulen blieben 2006 22,3% und 2010 21,2% der Förderschüler (KULTUSMINISTERKONFERENZ, 2008, 2012). Ohne einen Schulabschluss blieben 5,7% der ehemaligen Schüler der "Sprachheilschule Halle" (vgl. Abbildung 21, Anhang: Tab. 29).

Einen Hauptschulabschluss konnten 2006 20,5% und 2010 22,3% der Schüler (KULTUSMINISTERKONFERENZ, 2008) mit sonderpädagogischem Förderbedarf und 30,7% der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" nachweisen (vgl. Abbildung 21, Anhang: Tab. 29).

43,2% der ehemaligen Schüler der "Sprachheilschule Halle" absolvierten die Schule mit einem Realschulabschluss⁸². Im Bundesdurchschnitt erreichten 2006 2,2% und 2010 ebenso 2,2% einen mittleren Abschluss. 2006 erhielten 0,08% und 2010 0,01% der Förderschüler die Fachhochschulreife (KULTUSMINISTERKONFERENZ, 2008).

Die Hochschulreife ist 2006 von 0,2% und 2010 von 2% der Förderschüler im Bundesdurchschnitt erreicht worden (KULTUSMINISTERKONFERENZ, 2008, 15, 2012, 17). 5,7% der ehemaligen Schüler der "Sprachheilschule Halle" erreichten den Abschluss des Gymnasiums (vgl. Abbildung 21).

Im Vergleich zum Bundesdurchschnitt der

- Förderschüler 'Lernen' (KULTUSMINISTERKONFERENZ, 2008, 2012)
- Sonstigen Förderschüler (KULTUSMINISTERKONFERENZ, 2008, 2012)
- Förderschüler (KULTUSMINISTERKONFERENZ, 2008, 2012; DEMMER, 2009; DIEFENBACH et al., 2002)
- Regelschüler (STATISTISCHES BUNDESAMT, 2012a; KLEMM 2010, AUTORENGRUPPE DER BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG, 2010)

zu den ehemaligen sprachbehinderten Schülern ist festzustellen, dass die ehemaligen sprachbehinderten Schüler der "Sprachheilschule Halle" in der Mehrzahl Schulabschlüsse (91,0%) erzielen konnten und sich als erfolgreich darstellen können.

Die vorliegende Studie verdeutlicht außerdem, dass die Förderschüler mit dem Förderschwerpunkt Sprache, die administrativ den 'Sonstigen Förderschülern' zugeordnet werden, deutlich besser im Erreichen eines Schulabschlusses abschneiden als die allgemeine Gruppe der

⁸² Ein Realschulabschluss ist mit einem mittleren Abschluss oder der Fachhochschulreife gleichzusetzen wie in der KULTUSMINISTERKONFERENZ (2008) beschrieben.

Förderschüler, die Förderschüler mit dem Förderschwerpunkt 'Lernen' und die sonstigen Förderschüler (vgl. Abbildung 33).

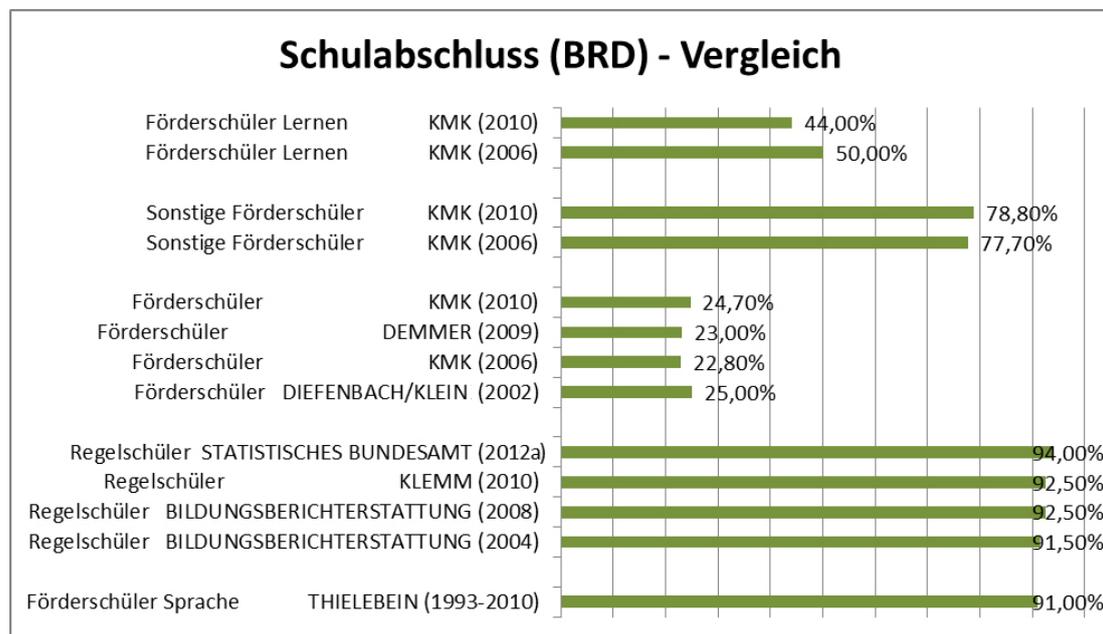


Abbildung 33: Vergleich. Schulabschluss der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992 mit dem Bundesdurchschnitt der Förderschüler der BRD (2002, 2006, 2010)

7.1.2.10 Berufsabschluss

Keinesfalls müssen sich die ehemaligen Schüler der "Sprachheilschule Halle" „auf ein Berufsleben in der Behindertenwerkstatt freuen“ (DEMMER, 2009, 26), denn sie erlernten zu 76,1% einen Beruf (vgl. Abbildung 33, Anhang: Tab. 30). In der Schweiz haben 93,3% der ehemaligen sprachbehinderten Schüler der "Sprachheilschule St. Gallen" einen Beruf erlernt (SHLR-Studie, 2010, 2011). Die Studie von SALLAT und SPREER (2011) hat bei 79,3% der Schüler einen Berufsabschluss registrieren können.

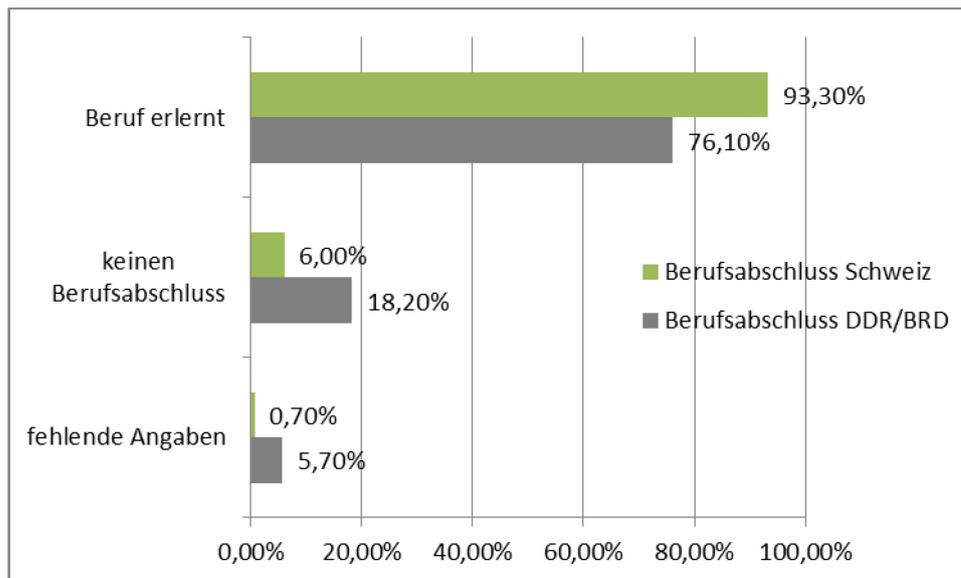


Abbildung 34: Vergleich. Berufsabschluss der ehemaligen Schülerschaft der „Sprachheilschule Halle“ 1977-1992 und der „Sprachheilschule St. Gallen“ 1993-2000

Im Bundesdurchschnitt haben beispielsweise im Jahr 2010 82,8% eine abgeschlossene Berufsausbildung nachweisen können (EBERHARD et al., 2014). Die ehemaligen sprachbehinderten Schüler der „Sprachheilschule Halle“ stellen sich mit 76,1% einer abgeschlossenen Berufsausbildung im Vergleich zum Bundesdurchschnitt (2010: 82,8%) etwas nachteiliger dar.

7.1.2.11 Erwerbsstatus

Trotz der positiven Ergebnisse im Bereich des Bildungsvlaufes (Schulabschlüsse, Berufsabschlüsse) ist bei der ehemaligen Schülerschaft der „Sprachheilschule Halle“ ein hoher Anteil von arbeitslosen Menschen zu beobachten. 28,4% gaben sich in den Fragebögen als arbeitslos an (vgl. Abbildung 23, Anhang: Tab. 31). Im Vergleich zum Bundesdurchschnitt ist die Arbeitslosenrate der ehemaligen sprachbehinderten Schüler der „Sprachheilschule Halle“ viermal so hoch, wenn man das Jahr 2011⁸³ zu Grunde legt.

⁸³ 2011 ist das Jahr, in dem die Fragebögen verschickt wurden und somit das entscheidende Jahr der relevanten Angaben über den Erwerbsstatus der Fragebogenteilnehmer.

Die Arbeitslosenrate in der BRD hatte 2011 einen Stand von 7,1% erreicht (vgl. Abbildung 35). Dagegen stand die Arbeitslosenquote in den neuen Bundesländern bei 11,3% (BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT, 2011). In Beziehung zu der Arbeitslosenrate in Ostdeutschland ist die Gefahr der ehemaligen sprachbehinderten Schülerklientel arbeitslos zu werden mehr als doppelt so hoch.

■ Arbeitslose und Arbeitslosenquote

In absoluten Zahlen und in Prozent aller zivilen Erwerbspersonen, 1980 bis 2013

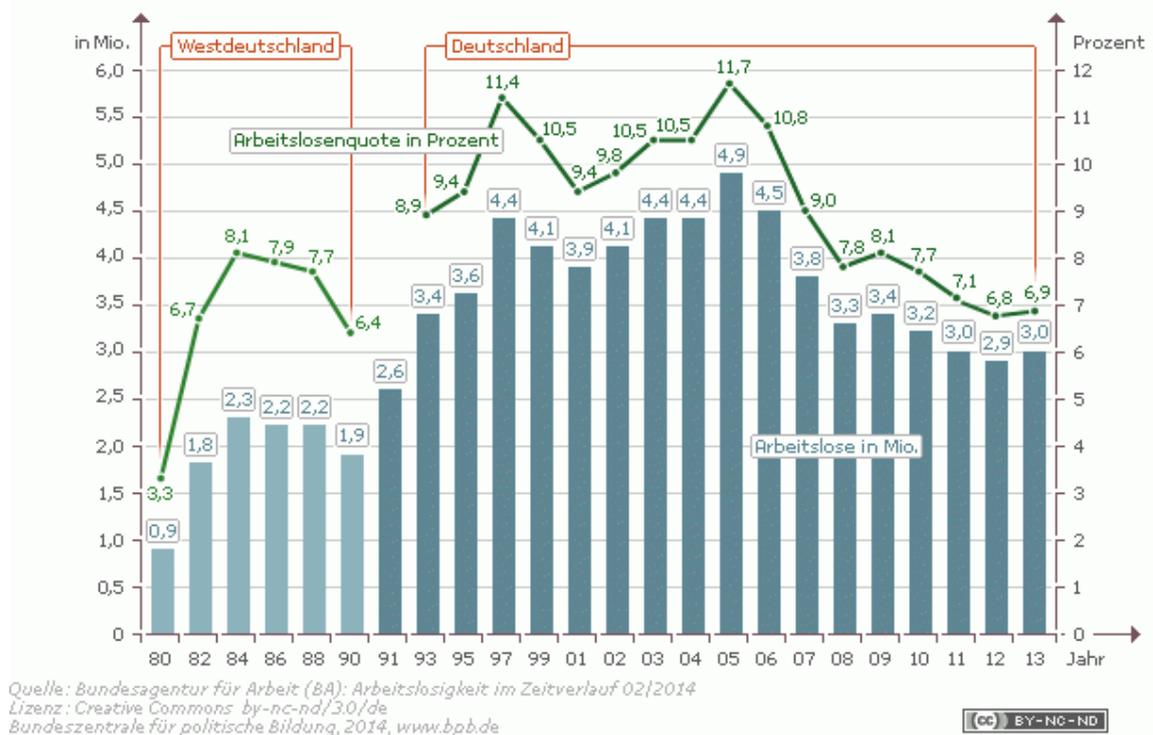


Abbildung 35: Arbeitslose und Arbeitslosenquote 1980 – 2013 (BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG, 2014b)

Bei der Arbeitslosigkeit der ehemaligen sprachbehinderten Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" sind zunächst dieselben Ursachen von Arbeitslosigkeit zu Grunde zu legen, wie sie bei allen anderen Menschen im erwerbsfähigen Alter in unserer Gesellschaft eine Rolle spielen.

Dazu gehören, um nur einige zu nennen, der Wettbewerbsdruck der Unternehmen, Durchdringen der Break-Even-Schwelle, fortschreitende Technologien, steigende Lohn- und Nebenkosten, eine nie endende

Produktionssteigerung, globaler Wettbewerb in der Produktion und in der Bildung (HARDES et al., 2007).

Der globale Bildungswettbewerb könnte einer der Gründe sein, warum die sprachbehinderte Schülerklientel so überproportional von Arbeitslosigkeit betroffen ist.

Selbst in Niedriglohnländern arbeiten immer häufiger hochqualifizierte Arbeitnehmer, die durch ihre Qualifikation den Bildungsvorsprung der Industrienationen immer kleiner werden lassen. Hinzu kommt die sich ständig wandelnde Arbeitswelt. Berufe, die gelernt wurden, werden nicht mehr benötigt (ROTHSCHILD, 1990). Neue Berufe entstehen, erfordern jedoch eine höhere Qualifikation.

Für die ehemaligen sprachbehinderten Schüler der "Sprachheilschule Halle" haben diese stetig steigenden Anforderungen zur Folge, dass sie qualitativ hochwertige Tätigkeiten nicht ausüben können, denn viele von ihnen erlernten einen Beruf (53,4%) oder wurden Fachangestellte (18,2%). Nur 3,4% der untersuchten Schülerklientel haben eine akademische Laufbahn begonnen (vgl. Abbildung 22, Anhang: Tab. 31).

Zu bedenken wäre bei der Beurteilung von Arbeitssuche und Berufsqualifizierung ebenfalls, dass ein nicht unerheblicher Prozentsatz der ehemaligen Schülerschaft die "Sprachheilschule Halle" als 'nicht sprachlich gebessert' (vgl. Abbildung 18, Anhang: Tab. 26) verließ. Menschen mit unzureichend ausgebildeter Sprache bereiten Arbeitssuche oder Qualifizierungsmaßnahmen vermutlich mehr Probleme als Menschen, die über diese Schlüsselqualifikation verfügen.

Durch ein Überangebot von Arbeitskräften sind Arbeitgeber geneigt, Menschen für den Arbeitsprozess auszuwählen, die leistungsfähig, flexibel und hoch motiviert sind und dies bei ihrer Bewerbung professionell in Szene setzen können. Besonders die soziale Passung und die Qualifizierung der Bewerber stellen sich bei der Entscheidung zur Einstellung als entscheidende Kriterien dar.

Behinderte Menschen werden in unserer Gesellschaft aus unterschiedlichen Gründen noch zögerlich eingestellt. Ehemals sprachbehinderte oder im Erwachsenenalter von Sprachbehinderung betroffene Menschen hätten dann eher unterdurchschnittliche Chancen, eingestellt zu werden (MONTADA, 1997).

Eine weitere mögliche Ursache könnte der Lebensort der ehemaligen Schüler der "Sprachheilschule Halle" sein. Die "Sprachheilschule Halle" – als älteste Sprachheilschule Deutschlands – befindet sich in den neuen Bundesländern. Besonders in Sachsen-Anhalt besteht die dauerhafte Gefahr, durch fehlende Infrastruktur arbeitslos zu werden oder zu bleiben (SESSELMEIER et al., 1997).

Die Studie von ADAMY (2013) beschreibt die extremen Arbeitsmarktprobleme, denen sich junge Erwachsene stellen müssen, die ohne Berufsabschluss eine Arbeit suchen. In diese Gruppe der Arbeitssuchenden reiht sich die ehemalige Schülerklientel der "Sprachheilschule Halle" mit 18,2% (vgl. Abbildung 22, Anhang: Tab. 31) ein. Hinzu kommen die möglicherweise ungünstigen Voraussetzungen bei der Arbeitssuche durch eine noch bestehende sprachliche Behinderung.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Gefahr arbeitslos zu werden für die ehemaligen sprachbehinderten Schüler der "Sprachheilschule Halle" höher ist als für andere Mitbewerber am Arbeitsmarkt.

Möglicherweise ist der Berufsabschluss der ehemaligen Schülerklientel, die überwiegend mit einem handwerklichen Beruf (vgl. Abbildung 22) registriert wurde, nachteilig bei der Arbeitssuche. Bessere Chancen würden sich mit einem hochwertigerem Berufs- oder Fachschulabschluss, noch besser: mit einem Hochschulabschluss eröffnen.

7.2 Der ehemalige sprachbehinderte Schüler der “Sprachheilschule Halle“ (1977-1992) mit seinen soziodemografischen Merkmalen im Bildungsverlauf

Ein typischer ehemaliger sprachbehinderter Schüler, der die “Sprachheilschule Halle“ besucht hat, ist meistens männlich. Er kommt aus einer soliden Familienstruktur, in der über 50% der Eltern eine Berufsausbildung abgeschlossen hat. Allerdings sind etwa 20% der Mütter und 10% der Väter arbeitslos. Etwas über 50% der Eltern sind verheiratet, ungefähr 10% der Eltern sind geschieden.

Mehr als 50% der ehemaligen sprachbehinderten Schüler lebten mit einem Geschwisterkind oder mehreren Geschwistern zusammen. Die meisten der sprachbehinderten Schüler der “Sprachheilschule Halle“ sind das zuletzt geborene (jüngste) Kind in der Geschwisterreihe. Anfangsdiagnostisch wird bei der sprachbehinderten Schülerklientel mit etwa 75% eine Dyslalie, Dysarthrie festgestellt.

Die Schulbiografie beginnt für über 50% der ehemaligen sprachbehinderten Schüler in der ersten Klasse in der “Sprachheilschule Halle“. Für die ehemalige Schülerschaft endet der Schulbesuch in der “Sprachheilschule Halle“ durchschnittlich nach etwa 4,7 Jahren. Fast 90% der ehemaligen Schüler werden nach Beendigung der Beschulung in der Sprachheilschule in eine Regelschule überwiesen.

Knapp über 90% der ehemaligen sprachbehinderten Schüler erreichen einen Schulabschluss. Einen Berufsabschluss können 75% der ehemaligen Schülerschaft nachweisen. Über 65% der ehemaligen sprachbehinderten Schüler der “Sprachheilschule Halle“ haben sich als erwerbstätig angegeben.

Tabelle 10: Individuelles Profil der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle", 1977-1992 (DDR, BRD).

Aktenanalyse (n=564): Geschlecht, Beruf und Erwerbsstatus von Mutter und Vater, Familienstand der Eltern, Geschwister, Platz in der Geschwisterreihe, Sprachbeginn. Fragebogen (n=88): Schulabschluss, Berufsabschluss, Erwerbsstatus.

Soziodemografisches Merkmal	"Sprachheilschule Halle" 1977-1989	"Sprachheilschule Halle" 1990-1992
Geschlecht	Die männliche Schülerschaft ist in der "Sprachheilschule Halle" deutlich überpräsentiert.	
	71,6% männlich	75,9% männlich
Beruf der Mutter	Die Mütter ehemals sprachbehinderter Schüler der "Sprachheilschule Halle" haben überwiegend eine Berufslehre absolviert.	
	69,7% Berufslehre	38,8% Berufslehre
Beruf des Vaters	Die Väter ehemals sprachbehinderter Schüler der "Sprachheilschule Halle" haben überwiegend eine Berufslehre absolviert.	
	54,5% Berufslehre	40,2% Berufslehre
Familienstand	Über die Hälfte der Eltern ehemals sprachbehinderter Schüler der "Sprachheilschule Halle" sind verheiratet.	
	56,1% verheiratet	59,2% verheiratet
Geschwister	Der Anteil der Familien mit einem Geschwisterkind (Zwei-Kinder-Familien) ist am höchsten in der Verteilung.	
	27,3% ein Geschwisterkind	32,8% ein Geschwisterkind
Platz in der Geschwisterreihe	Ein-Kind-Familien sind bei der sprachbehinderten Schülerklientel häufig vertreten. Mit steigender Geschwisteranzahl ist meistens das zuletzt geborene Kind das sprachbehinderte Kind in der Familie.	
	1(1): 12,1% 2(2): 16,7% 3(3): 9,1% 5(5): 3,0%	1(1): 13,3% 2(2): 21,7% 3(3): 6,8% 4(4): 4,4%
Anfangsdiagnose	Fast $\frac{3}{4}$ der ehemals sprachbehinderten Schüler sind mit der Anfangsdiagnose `Dyslalie, Dysarthrie` in die "Sprachheilschule Halle" aufgenommen worden.	
	66,7% Dyslalie, Dysarthrie	67,2% Dyslalie, Dysarthrie

... Fortsetzung Tabelle 10

Soziodemografisches Merkmal	“Sprachheilschule Halle“ 1977-1989	“Sprachheilschule Halle“ 1990-1992
Eintrittsjahrgang	In die “Sprachheilschule Halle“ wurden sprachbehinderte Schüler überwiegend im ersten Schuljahrgang aufgenommen. Dieser Anteil war ab 1990 abnehmend.	
	83,3% 1. Klasse	59,6% 1. Klasse
Verweildauer	Die ehemaligen sprachbehinderten Schüler besuchten durchschnittlich 4,7 Jahre die “Sprachheilschule Halle“.	
	Durchschnitt: 4,9 Jahre	Durchschnitt: 4,4 Jahre
Rückschulungsort	Fast 90% der ehemaligen sprachbehinderten Schüler der “Sprachheilschule Halle“ wurden nach Besuch dieser in eine Regelschule umgeschult.	
	88,1% Regelschule	89,1% Regelschule
Schulabschluss	Knapp über 90% der ehemaligen sprachbehinderten Schüler der “Sprachheilschule Halle“ haben einen Schulabschluss. 8,0% Förderschulabschluss 30,7% Hauptschulabschluss 43,2% Realschulabschluss 5,7% Fach-/Abitur 3,4% anderer Schulabschluss 91,0% Schulabschluss	
Berufsabschluss	$\frac{3}{4}$ der ehemaligen sprachbehinderten Schüler der “Sprachheilschule Halle“ haben einen Berufsabschluss. 53,4% Handwerklicher Beruf 18,2% Fachangestellter 3,4% Akademiker 75,0% Berufsabschluss	
Erwerbsstatus	Über die Hälfte der ehemaligen sprachbehinderten Schüler der “Sprachheilschule Halle“ sind erwerbstätig. 48,9% voll berufstätig 8,0% teilweise berufstätig 9,1% Sonstiges	

7.3 Vergleich ausgewählter Kategorien der soziodemografischen Merkmale zur Beschreibung des individuellen Profils der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle", 1977-1992 (DDR, BRD) und der "Sprachheilschule St. Gallen" (Schweiz), 1993-2000 – Übersicht

Tabelle 11: Vergleich ausgewählter Kategorien der soziodemografischen Merkmale zur Beschreibung des individuellen Profils der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" , 1977-1992 (DDR, BRD) und der "Sprachheilschule St. Gallen" 1993-2000 (Schweiz)

Aktenanalyse (n=564): Geschlecht, Beruf und Erwerbsstatus von Mutter und Vater, Familienstand der Eltern, Geschwister, Platz in der Geschwisterreihe, Sprachbeginn.
Fragebogen (n=88): Schulabschluss, Berufsabschluss, Erwerbsstatus.

Soziodemografisches Merkmal		"Sprachheilschule Halle" 1977-1989	"Sprachheilschule Halle" 1990-1992	"Sprachheilschule St. Gallen" 1993-2000
Geschlecht	weiblich	28,4%	24,1%	21,8%
	männlich	71,6%	75,9%	78,2%
Beruf der Mutter	fehlende Angabe	9,1%	19,1%	6,9%
	Hilfsarbeiter/ Anlernberuf	3,0%	2,2%	9,9%
	Erziehungsjahr	0,0%	2,4%	0,0%
	Berufslehre	69,7%	38,8%	11,6%
	Höhere Fachschule	3,0%	6,4%	2,4%
	Akademiker	1,5%	2,0%	0,0%
	selbstständig	0,0%	0,2%	0,6%
	arbeitslos	3,0%	20,9%	0,0%
	Rentner	1,5%	1,4%	0,0%
	Hausfrau	9,1%	6,4%	58,4%
Beruf des Vaters	fehlende Angabe	40,9%	44,3%	6,7%
	Hilfsarbeiter/ Anlernberuf	1,5%	0,0%	8,6%
	Erziehungsjahr	0,0%	0,2%	0,0%
	Berufslehre	54,5%	40,2%	40,1%
	Höhere Fachschule	1,5%	3,4%	5,8%
	Akademiker	0,0%	1,2%	1,9%
	selbstständig	0,0%	0,6%	6,0%
	arbeitslos	1,5%	9,3%	0,9%
	Rentner	0,0%	0,8%	0,0%
	Familienstand	fehlende Angabe	9,1%	12,1%
verheiratet		56,1%	59,2%	86,2%
geschieden		27,3%	10,1%	8,4%
allein erziehend		3,0%	3,4%	1,3%
ledig		4,5%	1,4%	0,0%
Lebensgemeinschaft		0,0%	5,2%	0,4%
getrennt lebend		0,0%	1,4%	1,1%
verwitwet		0,0%	0,6%	1,9%
allein lebend		0,0%	1,7%	0,0%

... Fortsetzung Tabelle 11

Soziodemografisches Merkmal		“Sprachheil- schule Halle“ 1977-1989	“Sprachheil- schule Halle“ 1990-1992	“Sprachheil- schule St. Gallen“ 1993-2000
Ge- schwister	fehlende Angabe	22,7%	17,3%	0,0%
	kein Geschwisterkind	12,1%	13,3%	9,1%
	ein Geschwisterkind	27,3%	32,8%	39,9%
	zwei Geschwisterkinder	22,7%	15,7%	30,2%
	drei Geschwisterkinder	6,1%	11,5%	12,5%
	vier Geschwisterkinder	6,1%	3,8%	4,3%
	fünf Geschwisterkinder	1,5%	2,0%	2,4%
	sechs Geschwisterkinder	0,0%	1,2%	1,1%
sieben Geschwisterk.	1,5%	1,2%	0,4%	
Platz in der Ge- schwister- reihe*		1(1): 12,1%	1(1): 13,3%	
		2(2): 16,7%	2(2): 21,7%	
		3(3): 9,1%	3(3): 6,8%	
		3(4): 3,0%	4(4): 4,4	
		4(5): 3,0%	4(5): 1,6%	
		5(5): 3,0%		
		5(6): 1,5%	5(6): 0,6%	
Angabe fehlt:	22,7%	17,3%	3,9%	
<u>Durchschnitt in (%)</u>				
jüngstes Kind	29,8%	34,8%	40,9%	
mittleres Kind	17,9%	19,5%	13,8%	
ältestes Kind	28,4%	28,3%	32,3%	
	*in dieser Tabelle sind die höchsten Prozentzahlen der Geschwisterplätze dokumentiert. Die Übersicht über die gesamte Verteilung der Geschwisterplätze ist der Tabelle 9 im Kap. 7.1.1.6 und der Tabelle 14 im Anhang zu entnehmen.			
Anfangs- Diagnose	Dyslalie, Dysarthrie	66,2%	71,8%	70,9%
	Sprachentwickl.verzögerg.	7,5%	8,9%	75,90%
	Dysgramm./ Dysphrasie	46,3%	57,5%	79,3%
	Sprachverständnis-Probl.	0,0%	0,0%	0,0%
	Dyslexie, Legasthenie,	7,5%	23,1%	38,1%
	Dysorthographie,			
	Schriftsprach- erwerbsstörung,			
	Dysgraphie			
	Redefluss-Störung:	50,7%	28,8%	13,0%
	Stottern, Poltern			
	Dysphonie	3,0%	1,4%	3,0%
	Hörstörung	9,0%	2,0%	7,1%
Mutismus, Autismus	1,5%	1,4%	0,0%	
Differenzierungsschwäche	1,5%	12,1%	0,0%	
Lippen-Gaumen-Segel-Sp.	0,0%	0,2%	1,5%	

... Fortsetzung Tabelle 11

Soziodemografisches Merkmal		“Sprachheilschule Halle“ 1977-1989	“Sprachheilschule Halle“ 1990-1992	“Sprachheilschule St. Gallen“ 1993-2000	
Eingangsklasse	fehlende Angabe	0,2%	0,2%	0,0%	
	1. Klasse	83,3%	59,6%	27,8%	
	2. Klasse	10,6%	21,7%	11,9%	
	3. Klasse	4,5%	9,1%	14,9%	
	4. Klasse	0,0%	4,8%	8,6%	
	5. Klasse	0,0%	3,8%	7,5%	
	6. Klasse	1,5%	0,2%	7,3%	
Verweildauer	fehlende Angabe	3,0%	0,4%	0,0%	
	1,0 Jahre	7,6%	6,8%	14,7%	
	2,0 Jahre	27,3%	13,5%	32,5%	
	3,0 Jahre	6,1%	20,5%	17,7%	
	4,0 Jahre	6,1%	23,1%	12,5%	
	5,0 Jahre	7,6%	13,7%	7,5%	
	6,0 Jahre	13,6%	12,9%	4,7%	
	7,0 Jahre	3,0%	4,2%	3,9%	
	8,0 Jahre	6,1%	1,4%	1,5%	
	9,0 Jahre	13,6%	1,8%	1,5%	
	10,0 Jahre	6,1%	0,6%	1,1%	
	<u>Durchschnitt:</u>		4,9 Jahre	4,4 Jahre	3,2 Jahre
	Rückschulungs-ort	fehlende Angabe	0,0%	0,0%	5,8%
Regelschule/-einrichtung		88,1%	89,1%	86,7%	
Förderschule		11,9%	10,9%	7,5%	
Schulabschluss	fehlende Angabe	3,4%		100%	
	kein Schulabschluss	5,7%			
	Förderschulabschluss	8,0%			
	Hauptschulabschluss	30,7%			
	Realschulabschluss	43,2%			
	Fach-/Abitur anderer Schulabschluss	5,7% 3,4%			
Berufsabschluss	fehlende Angabe	5,7%		0,7%	
	kein Berufsabschluss	18,2%		6,0%	
	Handwerklicher Beruf	53,4%			
	Fachangestellter	18,2%			
	Akademiker	3,4%			
	in Ausbildung/Studium Berufsabschluss	1,1% 75,0%		93,3%	
Erwerbsstatus	fehlende Angabe	2,3%			
	voll berufstätig	48,9%			
	in Ausbildung	2,3%			
	teilweise berufstätig	8,0%			
	Hausfrau/-mann	1,1%			
	arbeitslos sonstiges	28,4% 9,1%			

8 Zusammenfassung

„Bildung ist in unserer Gesellschaft eine wichtige Determinante für individuelle Lebenschancen, Selbstverwirklichung, beruflichen Erfolg sowie soziale, politische und kulturelle Teilhabe. Bildungsarmut verwehrt einem diese Partizipationschancen. Geringqualifizierte sind besonders häufig von Arbeitslosigkeit betroffen – und wenn sie erwerbstätig sind, dann zumeist in prekären Arbeitsverhältnissen mit geringer Arbeitsplatzsicherheit, niedrigem Lohn, mangelndem Kündigungsschutz und hohen gesundheitlichen Belastungen. Bildung bzw. Bildungs(miss)erfolg ist damit eine der zentralen Determinanten der intragenerationalen Kumulation sozialer Ungleichheit im Lebensverlauf“ (SOLGA et al., 2009).

Die vorliegende Studie sollte Auskunft über den Bildungsverlauf ehemaliger sprachbehinderter Schüler geben, die einen Teil ihres Schulbesuches in der „Sprachheilschule Halle“ absolvierten – in einer „als zeitlich befristeten separierender Schulform mit dem Charakter einer Durchgangsschule und dem für diese Schulform meist gültigen Bildungsplan der allgemeinen Schule“ (THEISEL, 2014b, 190).

Hypothetisch ist ein positiver Bildungsverlauf für diese Schülerklientel angenommen worden.

Bei der Bearbeitung des Themas zeigte sich, dass zu dieser Thematik bisher nur sehr wenig geforscht wurde. Allein die Studien aus der Schweiz (SHLR - Schweizer Hochschule für Logopädie Rohrschbach, 2010, 2011) und der Universität Leipzig (SALLAT et al., 2011) gaben entsprechende Auskünfte. Deshalb wurden die Daten aus den genannten Studien mit denen der vorliegenden Arbeit verglichen.

Durch Aktenanalyse (564 Schüler der Geburtskohorten zwischen den Jahren 1977 bis 1992) sind die folgenden Daten extrahiert worden: Geschlecht (vgl. Kap. 6.1.1), Beruf der Mutter (vgl. Kap. 6.1.2), Beruf des Vaters (vgl. Kap. 6.1.3), Familienstand (vgl. Kap. 6.1.4), Geschwister (vgl. Kap. 6.1.5), Platz in der Geschwisterreihe (vgl. Kap. 6.1.6), Sprachbeginn (vgl. Kap. 6.1.7),

Anfangsdiagnose (vgl. Kap. 6.2.1), Erstdiagnose (vgl. Kap. 6.2.1.1), Zweitdiagnose (vgl. Kap. 6.2.1.2), Drittdiagnose (vgl. Kap. 6.2.1.3), Diagnosekombination (vgl. Kap. 6.2.1.4), Rückstellungen (vgl. Kap. 6.2.2), Eingangsklasse (vgl. Kap. 6.2.3), Verweildauer (vgl. Kap. 6.2.4), Wiederholung (vgl. Kap. 6.2.5) Ausschulungsbewertung (vgl. Kap. 6.2.6), Ausschulungsdiagnose (vgl. Kap. 6.2.7), Rückschulungsort (vgl. Kap. 6.2.8).

Mit Hilfe eines zweistufigen Untersuchungsdesigns (vgl. Kap. 2) ist der Bildungsverlauf der ehemaligen sprachbehinderten Schülerklientel der "Sprachheilschule Halle" untersucht und beschrieben worden.

Schulabschluss (vgl. Kap. 6.2.9), Berufsabschluss (vgl. Kap. 6.3.1) und Erwerbsstatus (vgl. Kap. 6.3.2) gingen aus der Auswertung der Fragebögen (88 Fragebögen der Geburtskohorten zwischen den Jahren 1977 bis 1992) hervor. Anfang 2011 sind die Fragebögen verschickt worden (vgl. Anhang: Fragebogen).

Mit dem Bemühen, die eingangs aufgestellte Hypothese zu bearbeiten, verbanden sich Fragen, die durch folgende Beantwortung die aufgestellte Hypothese stützen.

1 Welche im Lebensverlauf begleitenden soziodemografischen Merkmale beeinflussen den Bildungsverlauf der sprachbehinderten Schüler?

Die den Lebenslauf begleitenden soziodemografischen Merkmale beeinflussen die individuelle Lebenslage eines jeden Kindes, z.B. Geschlecht (vgl. Kap. 6.1.1; 7.1.1), Beruf der Mutter (vgl. Kap. 6.1.2; 7.1.1.2), Beruf des Vaters (vgl. Kap. 6.1.3; 7.1.1.3), Familienstand (vgl. Kap. 6.1.4; 7.1.1.4), Geschwister (vgl. Kap. 6.1.5; 7.1.1.5) und Platz in der Geschwisterreihe (vgl. Kap. 6.1.6; 7.1.1.6).

Besonders bei sprachbehinderten Schülern ist davon auszugehen, dass sie in ihrem Bildungsverlauf von der eher nachteiligen sozialen Position der Familie in der Gesellschaft (vgl. Kap. 4.1) und dem Familienstand nicht ausschließlich positiv beeinflusst und begleitet werden.

Die ehemalige sprachbehinderte Schülerklientel der "Sprachheilschule Halle" wächst nicht in der für Deutschland derzeitigen typischen Ein-Kind-Familie auf. Sie hat überwiegend mindestens ein Geschwisterkind (vgl. Kap. 6.1.5; 7.1.1.5). Im relevanten Untersuchungszeitraum lebten in den Familien 1,5 bis 2 Kinder. Trotzdem stellten sich die Familien mit dem sprachbehinderten Kind deutlich öfter als Mehr-Kinder-Familie dar. Mit Zunahme der Geschwister positioniert sich das sprachbehinderte Kind in der Familie eher an letzter Stelle der Geschwisterreihe (vgl. Kap. 6.1.6; 7.1.1.6).

Bei der ehemaligen sprachbehinderten Schülerklientel der "Sprachheilschule Halle" zeigt sich deutlich, dass der männliche Anteil der Schüler (vgl. Kap. 6.1.1; 7.1.1.1) in der Sprachheilschule überrepräsentiert ist.

2 Wie stellt sich das individuelle Profil des ehemaligen sprachbehinderten Schülers der "Sprachheilschule Halle" dar?

Um diese Frage beantworten zu können, ist der Versuch unternommen worden, den sprachbehinderten Schüler differenziert zu betrachten, um anschließend Gemeinsamkeiten der sprachbehinderten Schülerschaft herauszuarbeiten (vgl. Kap. 2.5; 6.4; 7.2).

Ein besonderes Kriterium stellt dabei der produktive Sprachbeginn dar, der in der Regel kurz nach dem ersten Lebensjahr beginnt (vgl. Kap. 3.1). Bei der hier untersuchten Klientel ist ein aktiver Sprachgebrauch bei etwa 25% der Kinder erst mit zwei Jahren registriert worden (vgl. Kap. 6.1.7; 7.1.1.7).

Der ehemalige sprachbehinderte Schüler hat seine Schulbiografie in der Sprachheilschule überwiegend mit einer zunächst diagnostizierten Dyslalie begonnen, die sich auch überwiegend als Erstdiagnose in der Kombination mit anderen Sprachauffälligkeiten darstellte (vgl. Kap. 6.2.1; 6.2.1.1).

Beim überwiegenden Teil der Schülerschaft kombiniert sich die Dyslalie mit einem Dysgrammatismus (vgl. Kap. 6.2.1.2) in der Zweitdiagnose. In der Drittdiagnose zeigen die Schüler außerdem eine Redefluss-Störung (vgl. Kap. 6.2.1.3). Die häufigste Diagnosekombination besteht aus Dyslalie und Dysgrammatismus ohne eine dritte Diagnose (vgl. Kap. 6.2.1.4).

Die meisten ehemaligen sprachbehinderten Schüler begannen mit der ersten Klasse ihre Schullaufbahn in der "Sprachheilschule Halle" (vgl. Kap. 6.2.3; 7.1.2.3) und verweilten im Durchschnitt etwa 4,7 Jahre in dieser Förderschule (vgl. Kap. 6.2.4; 7.1.2.4).

Entgegen der Behauptung (DEMME, 2009) des nicht stattfindenden Wechsels von der Förderschule in die Regelschule beweisen die Ergebnisse über die Verweildauer der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" und der Ausschulungsort eine andere Realität. Die Verweildauer der ehemaligen Schüler der "Sprachheilschule Halle" begrenzte sich im Zeitraum bis 1989 durchschnittlich auf 4,9 Jahre und ab 1990 auf 4,4 Jahre. Danach verließen die Schüler die "Sprachheilschule Halle" (vgl. Kap. 6.2.4; 7.1.2.4).

Fast 90% der ehemaligen Schüler der "Sprachheilschule Halle" sind in eine Regelschule ausgeschult worden (vgl. Kap. 6.2.8; 7.1.2.8). Etwa 75% der ehemaligen sprachbehinderten Schüler haben ihre Schullaufbahn bis zum Austritt aus der Sprachheilschule ohne Wiederholung eines Schuljahrgangs absolviert (vgl. Kap. 6.2.5; 7.1.2.5).

Etwa 75% der sprachbehinderten Schüler wurden vor Beginn des Schuleintritts zurückgestellt (vgl. Kap. 6.2.2; 7.1.2.2). Viele der ehemaligen sprachbehinderten Schüler konnten ihre sprachliche Beeinträchtigung nicht vollständig abbauen. Als sprachlich nicht gebessert verließen 53,0% der Schüler die Sprachheilschule (1977-1989). Ab 1990 ist der Anteil der sprachlich nicht gebesserten Schüler sehr viel kleiner geworden (vgl. Kap. 6.2.6; 7.1.2.6). Als häufigste Ausschulungsdiagnose ist die Redefluss-Störung registriert worden (vgl. Kap. 6.2.7; 7.1.2.7).

Knapp über 90% der ehemaligen sprachbehinderten Schüler der "Sprachheilschule Halle" haben einen Schulabschluss (vgl. Kap. 6.2.9; 7.1.2.9) und 75% einen Berufsabschluss (vgl. Kap. 6.3.1; 7.1.2.10) im relevanten Zeitraum nachweisen können.

Einem Erwerb gehen über 65% der ehemaligen sprachbehinderten Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" nach (vgl. Kap. 6.3.2; 7.1.2.11).

3 Unterscheiden sich die die Bildungsverläufe beeinflussenden soziodemografischen Merkmale und die individuellen Merkmale der ehemaligen Schüler der "Sprachheilschule Halle" der DDR von denen der BRD?

In der überwiegenden Häufigkeit unterscheiden sich die soziodemografischen und individuellen Merkmale bis auf einige wenige Ausnahmen kaum (vgl. Kap. 7.3).

Ähnlich in der Häufigkeit stellen sich dar:

- das Geschlecht [männlich]
1977-1989: 71,6%, 1990-1992: 75,9%,
- Beruf der Mutter [Berufslehre]
1977-1989: 69,7%, 1990-1992: 38,8%,
- Beruf des Vaters [Berufslehre]
1977-1989: 54,5%, 1990-1992: 40,2%,
- Familienstand [verheiratet]
1977-1989: 56,1%, 1990-1992: 59,2%,
- Geschwisterkind [eins]
1977-1989: 27,3%, 1990-1992: 32,8%,
- Kind [jüngstes]
1977-1989: 29,8%, 1990-1992: 34,8%,
- Anfangsdiagnose [Dyslalie]
1977-1989: 67,2%, 1990-1992: 71,8%,
- Eingangsklasse [1. Klasse]
1977-1989: 83,3%, 1990-1992: 59,6%,
- Rückschulungsort [Regelschule]
1977-1989: 88,1%, 1990-1992: 89,1%.

Unterschiede konnten in der Häufigkeit in der Verweildauer (1977-1989: 27,3% - 2 Jahre, 1990-1992: 23,1% - 4 Jahre) registriert werden.

Im Vergleich zur eigenen Untersuchung mit der Schweizer Studie (SHLR, 2010/2011) interessierte folgende Frage:

4 Sind die individuellen Profile der ehemaligen sprachbehinderten Schüler der "Sprachheilschule St. Gallen" und der "Sprachheilschule Halle" ähnlich?

Überwiegend kann man das individuelle und sozioökonomische Profil der ehemaligen sprachbehinderten Schüler der "Sprachheilschule Halle" mit dem der "Sprachheilschule St. Gallen" als ähnlich beschreiben.

Gemeinsamkeiten in der Häufigkeit zeigen sich bei:

- Geschlecht [männlich]
1977-1989: 71,6%, 1990-1992: 75,9%, 1993-2000: 78,2%,
- Beruf des Vaters [Berufslehre]
1977-1989: 54,5%, 1990-1992: 40,2%, 1993-2000: 40,1%,
- Geschwisterkind [eins]
1977-1989: 27,3%, 1990-1992: 32,8%, 1993-2000: 39,9%,
- Kind [jüngstes]
1977-1989: 29,8%, 1990-1992: 34,8%, 1993-2000: 40,9%,
- Eingangsklasse [1. Klasse]
1977-1989: 83,3%, 1990-1992: 59,6%, 1993-2000: 27,8%,
- Rückschulungsort [Regelschule]
1977-1989: 88,1%, 1990-1992: 89,1%, 1993-2000: 86,7%.

Unterschiede zeigen sich bei:

- Beruf der Mutter
[Berufslehre] 1977-1989: 69,7%, 1990-1992: 38,8%,
[Hausfrau] 1993-2000: 58,4%,
- Familienstand [verheiratet]
1977-1989: 56,1%, 1990-1992: 59,2%, 1993-2000: 86,2%,
- Anfangsdiagnose
[Dyslalie] 1977-1989: 67,2%, 1990-1992: 71,8%,
[Dysgrammatismus] 1993-2000: 79,3%
- Verweildauer
[2 Jahre] 1977-1989: 27,3%, 1993-2000: 32,5%
[4 Jahre] 1990-1992: 23,1%.

Über 90% der ehemaligen sprachbehinderten Schüler der "Sprachheilschule St. Gallen" haben einen Berufsabschluss erreichen können, bei späterem Eintritt in die Sprachheilschule und geringere Verweildauer in der Sprachheilschule (vgl. Kap. 7.3).

Die Bildungsverläufe der ehemaligen sprachbehinderten Schüler der "Sprachheilschule Halle" (1977-1989 und 1990-1992) und die der "Sprachheilschule St. Gallen" (1993-2000) sind durchaus ähnlich.

Die Hypothese der positiven Bildungsverläufe kann für die sprachbehinderte Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" bestätigt werden.

Die Bildungsverläufe der ehemaligen sprachbehinderten Schüler der "Sprachheilschule Halle" im Zeitabschnitt der DDR (1977-1989) und der BRD (1990-1992) und die Bildungsverläufe der ehemaligen sprachbehinderten Schüler der "Sprachheilschule St. Gallen" in der Schweiz (1993-2000) sind vergleichbar.

Studien von FEUSER (1990, 2002), für die eine Sonderschule ein Garant für die Exkludierung aus der Gesellschaft ist, und von DEMMER (2009), der im Sonderschulsystem ghettohafte Züge erkennt, das seine Schüler beschämt und erniedrigt, können nicht bestätigt werden. Die Zahlen aus den Studien von DIEFENBACH (2008) können nicht nachvollzogen werden (vgl. Kap. 1.2). Bildungsverläufe von Sonderschülern werden wenig differenziert betrachtet und beurteilt. Keine der Statistiken, Studien oder Untersuchungen differenziert zwischen den sonderpädagogischen Förderbedarfen.

WOCKEN (2012) beschreibt den sonderpädagogischen Förderbedarf als „sozialdarwinistische Härte“ (WOCKEN, 2012, 47) und HINZ (2009, 173) als „rassistisch“. Es findet jedoch keine Erwähnung, dass die Zuschreibung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Bereich der Sprache erfolgt, weil die Schüler über die Schlüsselqualifikation der Sprache nicht oder kaum verfügen und möglicherweise im Regelschulsystem den schulischen Anforderungen nicht oder nur unzureichend folgen können. Es findet ebenso

keine Erwähnung, dass ein flächendeckendes, adäquates Förderangebot für diese spezielle Schülerklientel nicht existent ist.

Für den Bildungserfolg der Schüler könnte die Sprachbehinderung schwerwiegende Auswirkungen haben. Möglicherweise besteht bei diesen Kindern ein erhöhtes Risiko für einen deutlich schlechteren Bildungsverlauf. Eine gesellschaftliche Identitätsfindung wäre gefährdet (HASSELHORN et al., 2014) und damit die vollwertige Teilnahme am gesellschaftlichen Leben (vgl. Kapitel 3), die ausdrücklich in der UN-Behindertenrechtskonvention gefordert wird.

Festzustellen bleibt, dass Kinder mit Sprachbehinderung besondere Bildungsbedürfnisse haben. In ihrem individuellen Bildungsprozess sind sie durch ihre sprachlichen Voraussetzungen beeinträchtigt. Um ihnen einen erfolgreichen Bildungsverlauf gewährleisten zu können, müssen sich die didaktisch-methodischen Entscheidungen an den individuellen Lernvoraussetzungen des sprachbehinderten Schülers ausrichten (THEISEL, 2014a).

In der Studie von THEISEL (2014b) ist herausgearbeitet worden, dass der Bildungserfolg der sprachbehinderten Kinder durchaus von der Gestaltung und den Einflussfaktoren im Unterricht abhängt:

- „1. Schülerorientierung und lernförderliches Klima
2. Sicherung von Sprachverständnis und Schaffung eines kommunikativ ermutigenden Milieus
3. Sprachheilpädagogisches Handeln im Unterricht
4. Diagnostische Fundierung
5. Differenzierung und Individualisierung“ (THEISEL, 2014b, 53)

Die Studie von MAHLAU (2014) verweist ebenfalls auf die Unverzichtbarkeit eines qualitativ hochwertigen Unterrichts für Schüler mit Sprachbehinderung. Dieser Bildungsauftrag, besonders im Kontext mit der Frage nach einer inklusiven Beschulung, rückt zunehmend mehr in den Fokus der Unterrichtsgestaltung in der allgemeinen Regelschule.

9 Ausblick

Zunehmend wird sich das System der Förderschulen innerhalb des Bildungssystems in Deutschland verändern. Auf der Grundlage der Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung wird um ein Höchstmaß an gesellschaftlicher Teilhabe für Menschen mit Sprach- und Kommunikationsstörung gerungen. Der Lösungsansatz wird divergierend kommuniziert und nur sehr schleppend aus verschiedenen Gründen in der Gesellschaft umgesetzt.

Radikale Befürworter des Inklusiven Systems gehen davon aus, dass in einer Gesellschaft Menschen mit Behinderung und ohne Behinderung sehr gut miteinander lernen und leben können. Als „Widersacher der Inklusion“ werden beispielsweise Sonderpädagogen bezeichnet, die an der Existenzberechtigung „der weiteren Existenz von Sonderschulen [...] festhalten“ (WOCKEN, 2012, 119). Andere Menschen stehen dem Konzept der Inklusion eher skeptisch gegenüber. Derzeit ist kein eindeutiger Beweis erbracht, ob Schüler mit Sprachbehinderung in einem Regelschulsystem adäquat gefördert werden können. Dazu ist erforderlich zu hinterfragen, welche Bedingungen dazu beitragen, Schülern mit ungünstigen Lernvoraussetzungen (Sprachbehinderung) das Lernen so zu ermöglichen, dass sie eine Chance erhalten im Regelschulsystem optimal zu lernen, um später einen Schul- und Berufsabschluss zu erhalten.

Immer mehr rückt im Förder- und Unterstützungssystem Sprache ein förderortunabhängiges Angebot in den Fokus. Das Sonderpädagogische Feststellungsverfahren soll zunehmend mehr von den zur Verfügung zu stellenden Ressourcen getrennt werden (STITZINGER, 2013a). Nur so wäre eine objektivere und sachlichere Bewertung der Bedürfnisse sprachbeeinträchtigter Schüler zu beurteilen.

Eine der wichtigsten Aussagen aus der Studie des Rügener Inklusionsmodells hingegen (Längsschnittstudie zur sprachlichen und schulleistungsbezogenen Entwicklung in unterschiedlichen Settings im

Förderbereich Sprache, MAHLAU, 2013) ist die Aussage zur sprachlichen Identifizierung der Kinder von Anfang an. Es wird im Ergebnis dieser Studie ein mit Schulbeginn einsetzendes Sprachscreening und eine weiterführende Diagnostik bei unterdurchschnittlicher Sprachentwicklungsleistung gefordert. Fehlen frühzeitige Diagnostik und Lokalisation der sprachbehinderten Kinder bzw. Schüler kann auch eine rechtzeitige Förderung nicht einsetzen (MAHLAU, 2014).

Um dem Anspruch eines Schülers mit Sprachbehinderung gerecht zu werden, muss in einer inklusiven Schule das Angebot für den Schüler mit Sprachbehinderung so adaptiert werden, dass er durch die Förderung die Möglichkeit erhält die Lernangebote barrierefrei nutzen zu können. Dabei darf nicht nur die Diskussion um Struktur, Organisation und Ökonomie geführt werden. Wichtig ist eine Debatte um Qualitätsmerkmale sonderpädagogisch unterstützender Bildung und die Weiterentwicklung schulischer Bildungsprozesse (THEISEL et al., 2012).

Mit sprachdidaktischen Modellen wird den Schülern mit Sprachbehinderung zunächst fundamentale Unterstützung gewährleistet. Beispiele sind

- das „Sprachdidaktische Dreieck der Relationalen Didaktik“ nach LÜDTKE (2010),
- die „Konstruktion eines förderortunabhängigen, inklusionsorientierten sprachdidaktischen Konzeptes als Planungs- und Reflexionsinstrument“ (STITZINGER, 2013b, 147) oder
- das Konzept des „Sprachheilpädagogischen Unterrichts“ nach REBER et al. (2011).

Durch die von Deutschland ratifizierte UN-Behindertenrechtskonvention sind bildungspolitische Veränderungen unverzichtbar und stellen sich als gesamtgesellschaftliche Notwendigkeit dar. Zu einem System, welches Inklusive Beschulung anstrebt, muss man jedoch mehr als nur Konzepte und Modelle umsetzen.

Um ein inklusives Schulsystem zu etablieren, ist die Anstrengung aller im Bildungsprozess Beteiligten nötig. Es muss eine Verknüpfung aller Unterstützungsangebote erfolgen. Prävention, Beratung, Diagnostik, Förderung, Therapie, sprachheilpädagogischer Unterricht sollten pluralistische Angebote sein und dem Kind oder Schüler mit Sprachbehinderung je nach individueller Lernausgangslage direkt und angepasst zugeschnitten werden (GLÜCK et al., 2014).

Zum Abschluss dieser Arbeit wird auf die große Bedeutung eines fachwissenschaftlich basierenden Unterrichts- und Förderkonzeptes verwiesen, welches für sprachbehinderte Schüler zur Sicherstellung ihres Schul- und Berufsabschlusses unabdingbar ist.

Die bisherige Angebotsstruktur der auf den sprachbehinderten Schüler zugeschnittenen Unterrichts- und Förderangebote bietet derzeit die Sprachheilschule im sprachheilpädagogischen Unterricht. Sie sichert für den überwiegenden Teil der Schülerschaft das Erlernen der Schlüsselqualifikation der Sprache, des Sprechens, Lesens und Schreibens und legt somit den Grundstein für einen positiven Bildungverlauf.

Die Sprachheilschule ist im Prozess des Inklusionsbestrebens in der Bildungspolitik nach wie vor ein Garant für sprachheilpädagogische Intervention und Förderung für sprachbehinderte Schüler. Durch sie und ihre professionelle Arbeit wird dem sprachbehinderten Schüler die Basis für einen erfolgreichen Bildungverlauf geschaffen und ihm damit eine vollwertige Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglicht.

Die professionelle Arbeit der Sprachheilschule wird so lange unverzichtbar bleiben, bis die allgemeine Regelschule eine adäquate, ressourcengesicherte und dem sprachbehinderten Schüler entsprechende Schulbildung garantieren kann, um auch weiterhin dem Großteil der Schülerschaft trotz Sprachbehinderung einen Schulabschluss und eine sich anschließende Berufsausbildung zu sichern.

10 Literaturverzeichnis

- ADAMY, W. (2013): Arbeitsmarktprobleme junger Erwachsener ohne Berufsabschluss verschärfen sich. Deutscher Gewerkschaftsbund. <http://www.dgb.de/themen/++co++31010386-706d-11e2-83e8-00188b4dc422>, Download vom 10.10.2014.
- AHRBECK, B. (2011): Der Umgang mit Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- AHRBECK, B. (2014): Inklusion. Eine Kritik. Kohlhammer Verlag.
- AHRBECK, B. / KNEBEL, U. (2014): Als Sparmodell taugt Inklusion nicht. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung. Nr.17, 17.01.2014. S.7.
- ALHEIT, P. (1999): Biografizität als Projekt. In: Universität Bremen (Hrsg.): Forschungsschwerpunkt Arbeit und Leben. Bremen.
- AMOS, J. / BÖNI, E. / DONATI, M. / HUPKA, S. / MEYER, T. / STALDER, B. E. (2003): Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik (Bildungsmonitoring Schweiz).
- AUSTIN, J. (1962): How to do things with words. Oxford: Clarendon Press.
- AUTORENGRUPPE DER BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (Hrsg.) (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Bildungsstand/BildungDeutschland5210001109004.pdf?__blob=publicationFile, Download vom 08.01.2015.
- BAHR, R. (2003): Qualitätsmerkmale sprachtherapeutischen Unterrichts. In: HÜBNER, K. / RÖHNER-MÜNCH, K. (Hrsg.): Einblicke in die Sprachheilpädagogik. Aachen: Shaker. S.13-30.
- BARMER GEK Arztreport (Hrsg.) (2012): Auswertungen zu Daten bis 2010. Schwerpunkt: Kindergesundheit. Schriftenreihe zur Gesundheitsanalyse. Band 12. St. Augustin: Asgard-Verlag.
- BARTHELMES, J. (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht: Bildungsorte und Lernwelten. In: DJI Bulletin Nr. 73, S. 20-23.
- BATES, E. / BRETHERTON, I. / SNYDER, L. (1988): From first words to grammar: individual differences and dissociable mechanisms. Cambridge University Press.

- BAUMERT, J. / WATERMANN, R. / SCHÜMER, G. (2003): Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6. S. 46-71.
- BAUMGARTNER, S. (1997): Perspektiven einer Wissensvermittlung in der Sprachheilpädagogik. In: Die Sprachheilarbeit 42, S. 260-276.
- BAUMGARTNER, S. (2006): Sprachtherapie und Sprachförderung im Unterricht: Kritische Analyse und Konzeptbildung. In: Die Sprachheilarbeit 6/2006. S. 268-277.
- BECKER, K. / BRAUN, O. (2000): Geschichte der Sprachheilpädagogik in Deutschland. 1945-2000. Rimpar: Freisleben.
- BERG, M. (2011): Kontextoptimierung im Unterricht. Praxisbausteine für die Förderung grammatischer Fähigkeiten. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- BERG, M. / WERNER, B. (2014): PRIMA Sprache – vergleichende Analysen zum Sprachverständnis bei Schülern der Klasse 3/4 an Grund-, Sprachheil-, und Förderschulen. In: SALLAT, S. / SPREER, M. / GLÜCK, C. W. (Hrsg.) (2014): Sprache professionell fördern. Schulz Kirchner Verlag. S. 74-82.
- BERGHAHN, S. / FRITSCHKE, A. (1991): Frauenrecht in Ost- und Westdeutschland: Bilanz, Ausblick. Berlin: Basisdruck-Verlag.
- BERNSTEIN, B. / BRANDIS, W. / HEMDERSON, D. (1973): Soziale Schicht, Sprache und Kommunikation (Primäre Sozialisation, Sprache und Erziehung). Düsseldorf: Schwann.
- BERNSTEIN, B. (Hrsg.) (1975): Sprachliche Kodes und soziale Kontrolle. Düsseldorf: Schwann.
- BERNSTEIN, B. / GRAUER, G. / HOLZKAMPF, CH. (1979): Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg. Weinheim: Beltz Verlag.
- BIELFELD, K. (2006): Zum Wandel schulischer Aufgabenstellung in der Sprachheilpädagogik. In: Die Sprachheilarbeit 51, S. 12-20.
- BIRNER, R. (2014): Warum leisten wir uns studierte Hausfrauen? In: Basler Zeitung. 03.09.2014. <http://www.pharus-forum.de/t5032f44-Warum-leisten-wir-uns-studierte-Hausfrauen.html>, Download vom 10.09.2014.
- BLEIDICK, U (2006): Behinderung. In: ANTOR, G. /BLEIDICK, U. (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer Verlag. S. 80.
- BLESS, G. / KRONIG, W. (1996): Integration in der Regelschule. Wie wirksam ist die heilpädagogische Betreuung? In: Schweizer Schule Nr. 3, 1966. S. 26-32.

- BOENISCH, J. / MERZ-ATALIK, K. (1997): Zum Entwicklungsstand der schulischen Integration in den neuen Bundesländern. In: Pädagogik und Schulalltag. 52. Jg. Heft 3. S.384-403.
- BOLTE, M. (1988): Soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland. 6. Auflage. Leske und Budrich, Opladen.
- BORKOWSKY, A. / STRECKEISEN, U. (1989): Arbeitsbiografien von Frauen. Grüesch: Rüegger.
- BORKOWSKY, A. / GONON, P. (1996): Berufsbildung in der Schweiz. Beteiligung gestern und heute – neue Herausforderungen. Bern: Bundesamt für Statistik.
- BORODITSKY, L. / GABY, A. (2010): Remembrances of Times East: Absolute Spatial Representations of Time in an Australian Aboriginal Community. In: Psychological Science 2. S. 1635-1639.
- BORTZ, J. / DÖRING, N. (2002): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaft. 3. überarbeitete Auflage. Berlin: Springer-Verlag.
- BÖHME, G. (1997): Sprach-, Sprech-, Stimm- und Schluckstörungen. Band 2: Therapie. 3. Auflage. Stuttgart: Gustav Fischer Verlag.
- BÖTTCHER, K. (2006): Scheidung in Ost- und Westdeutschland: der Einfluss der Frauenerwerbstätigkeit auf die Ehestabilität. MPIDR WORKING PAPER WP 2006-016. JUNE 2006, <http://www.demogr.mpg.de/papers/working/wp-2006-016.pdf>, Download vom 18.06.2014.
- BRAUN, O. (1980): Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Sprachbehindertenpädagogik, dargestellt am sprachtherapeutischen Unterricht der Schule für Sprachbehinderte. In: Die Sprachheilarbeit 25, S. 135-142.
- BRAUN, O. / HOMBURG, G. / TEUMER, J. (1980): Grundlagen pädagogischen Handelns bei Sprachbehinderten. In: Die Sprachheilarbeit 25/1. S. 1-17.
- BRAUN, O. (1983): Sprachtherapeutischer Unterricht in Theorie und Praxis. Bestandsaufnahme und Diskussion. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (dgs) (Hrsg.): Konzepte und Organisationsformen zur Rehabilitation Sprachbehinderter. 15. Arbeits- und Fortbildungstagung. Hamburg: Wartenberg u. Söhne. S. 167-178.
- BRAUN, O. (1997): Der pädagogische-therapeutische Umgang mit stotternden Kindern und Jugendlichen. Spiess.
- BRAUN, O. (1999): Sprachstörungen bei Kindern und Jugendlichen: Diagnostik – Therapie - Förderung. Kohlhammer Verlag.

BRAUN, O. / MACHA-KRAU, H. (2000): Geschichte der Sprachheilpädagogik und Logopädie. In: GROHNFELDT, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 1: Selbstverständnis und theoretische Grundlagen. Stuttgart: Kohlhammer Verlag. S. 47-78.

BRAUN, O. (2004): Bildung, Erziehung und Unterricht in der Sprachheilpädagogik. In: GROHNFELDT, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 5: Bildung, Erziehung und Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer Verlag. S. 25-52.

BRAUN, O. (2006): Sprachstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Diagnostik - Therapie - Förderung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

BRENDEL, M. (1956): Bericht über die amtliche Tätigkeit des evangelischen Kreisschulinspektors Brendel in Halle a.S. während des Schuljahres 1911/1912. Staatsarchiv Merseburg: Schulwesen in der Stadt Halle a.S. Rep. C 48 II b. 1956 XII Cap. VIII b. 1956 XII Cap. VI.

BREUER, H./WEUFFEN, M. (1997): Lernschwierigkeiten am Schulanfang. Schuleingangsdiagnostik zur Früherkennung und Frühförderung. Weinheim: Beltz Verlag.

BROWN, R.T. / MADAN-SWAIN, A. / BALDWICK, K. (1991): Gender differences in a clinic-referred sample of attention-deficit-disordered children. In: Child Psychiatry and Human Development 22. S. 111-129.

BRUNER, J. (1974): Entwurf einer Unterrichtstheorie. Berlin: Pädagogischer Verlag Schwann.

BRUNNHUBER, P. (1977): Prinzipien effektiver Unterrichtsgestaltung. Donauwörth.

BUDDE, J. / WILLEMS, K. (2009): Jugendforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur. Wiesbaden.

BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (2011): Arbeitsmarktbericht 2011. Arbeitsmarktanalyse für Deutschland, West- und Ostdeutschland. Amtliche Nachrichten der Bundesagentur für Arbeit. 59. Jahrgang. Sondernummer 2. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit. <http://statistik.arbeitsagentur.de/Statistikdaten/Detail/201112/ama-heft-arbeitsmarkt/arbeitsmarkt-d-pdf.pdf>, Download vom 13.05.07.2014.

BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (2014): Arbeitslosigkeit im Zeitverlauf 02/2014. Bundeszentrale für politische Bildung. <http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61718/arbeitslose-und-arbeitslosenquote>, Download vom 24.07.2014.

BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT (1992): Arbeitsmarkt 1991. Arbeitsmarktanalyse für die alten und die neuen Bundesländer. Nürnberg.

BUNDESMINISTERIUM DER JUSTIZ UND FÜR VERBRAUCHERSCHUTZ (2003): Sozialgesetzbuch (SGB) Zwölftes Buch (XII) – Sozialhilfe – Artikel 1 des Gesetzes vom 27. Dezember 2003. BGBl. I S. 3022.

BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (2014a): Die soziale Situation in Deutschland. Geburten. <http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61550/geburten>, Download vom 18.07.2014.

BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (2014b): Die soziale Situation in Deutschland. Arbeitslose und Arbeitslosenquote. <http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61718/arbeitslose-und-arbeitslosenquote>, Download vom 18.07.2014.

BUNDSCHUH, K. (2004): Förderdiagnostik im 21. Jahrhundert – zwischen Problem- und Kompetenzorientierung. In: MUTZECK, W. / JOGSCHIES, P. (Hrsg.): Neue Entwicklungen in der Förderdiagnostik – Grundlagen und praktische Umsetzungen. Weinheim: Beltz Verlag. S. 41.

BÜHLER, H. (1971): Die Sprachbarrieretheorie von B. Bernstein – zum Forschungsstand in der Soziolinguistik. In: Zeitschrift für Pädagogik 17. S. 471-481.

BÜHLER, H. (1972): Sprachbarrieren und Schulanfang. Eine pragmalinguistische Untersuchung des Sprechens von Sechs- bis Achtjährigen. Weinheim, Basel, Wien.

CALDERO`N- GROSSENBACHER, R. (1998): Politische Bildung in der Schweiz. Analyse des Lehrplans auf Sekundarstufe 1 im Kanton Bern. Edition Souiathek.

CLAHSEN, H. (1988): Normale und gestörte Kindersprache. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie. Amsterdam: Benjamins.

CORTINA, K. S. / BAUMERT, J. / LESCHINSKY, A. / MAYER, K. U. (2003): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklung im Überblick. Rowohlt.

DAHN, D. (1997): Westwärts und nicht vergessen. Rowohlt Taschenbuch Verlag.

DANNENBAUER, F. M. (1984): Techniken des Modellierens in einer entwicklungsproximalen Therapie für dysgrammatisch sprechende Vorschulkinder. Der Sprachheilpädagoge 16. S. 90-97.

DANNENBAUER, F. M. (1998): Thesen zum Zusammenhang von sprachheilpädagogischem Unterricht und sprachlicher Individualtherapie. In: Die Sprachheilarbeit 43. S. 90-97.

- DANNENBAUER, F. M. (2001): Sprachwissenschaftliche Grundlagen. In: GROHNFELDT, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Band. 1: Selbstverständnis und theoretische Grundlagen. Stuttgart, Berlin: Kohlhammer Verlag. S. 116-168.
- DANNENBAUER, F. M. (2002): Spezifische Sprachentwicklungsstörungen im Jugendalter. In: Die Sprachheilarbeit 47. S. 10-17.
- DEMME, U. (2009): Die unverdünnte Hölle. In: Der Spiegel 2/2009. Jg. 63. S. 26-29.
- DEPPE-WOLFINGER, H. (2006): PISA und IGLU – Bildungspolitische Dimensionen aus der Sicht der Sonder- und Integrationspädagogik. In: STECHOW, E. / HOFMANN, C. (Hrsg.): Sonderpädagogik und PISA. Kritisch-konstruktive Beiträge. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 35-52.
- DER GROSSE RAT DES KANTONS ST. GALLEN (2013): Volksschulgesetz (VSG) vom 13.01.1983, in Vollzug seit: 16.04.1983, Aktuelle Fassung in Vollzug seit: 01.01.2013, (Erlassdatum: 07.08.2012)
<http://www.gesetzsammlung.sg.ch/frontend/versions/1368>, Download vom 03.01.2014.
- DIEFENBACH, H. (2008): Jungen und schulische Bildung. In: MATZNER, M. & TISCHNER, W. (Hrsg.): Handbuch Jungen-Pädagogik. Weinheim: Beltz. S. 92-108.
- DIEFENBACH, H. / KLEIN, M. (2002): „Bringing Boys Back in“. Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarschulabschlüsse. In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) S. 938–958.
- DIETZE, T. (2012): Zum Stand der sonderpädagogischen Förderung in Deutschland – die Schulstatistik 2010/2011. In: Zeitschrift für Heilpädagogik Jg. 63. H.1. S. 26-31.
- DÖBERT, H. (2007): Indikatorenkonzept und Beschreibung von Beispielindikatoren für eine regionale Bildungsberichterstattung. Ein Beitrag zur Entwicklung von Indikatoren für einen regionalen Bildungsbericht. Bertelsmann Stiftung.
- DUNCAN, G. J. / BROOKS-GUNN, J. / KATO KLEBANOV, P. (1994): Economic Deprivation and Early Childhood Development. In: Child Development 63(2 Spec No). S. 296-318.
- EBERHARD, V. / BEICHT, U. / KREWERTH, A. / ULRICH, J. (2014): BIBB-Übergangsstudie 2011. suf_1.0; Forschungsdatenzentrum im BIBB (Hrsg.): GESIS Köln, (Datenzugang). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. doi:10.7803/202.11.1.1.10. S. 219-248.
- EGGEN, B. (2005): Familienpolitik, Geburtenhäufigkeit und Einkommensarmut in der EU. In: Statistisches Monatsheft Baden Württemberg 4. S. 8-11.

- EGGEN, B. / RUPP, M. (Hrsg.) (2006): Kinderreiche Familien. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft.
- EINSIEDLER, W. (2003): Unterricht in der Grundschule. In: CORTINA, K. S. / BAUMERT, J. / LESCHINSKY, A. / MAYER, K. U. / TROMMER, L. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage. Reinbek b. Hamburg. S. 285-341.
- FEUSER, G. (1990): Vorwort zu: BATTON J. / GUNDLACH S.: Katharina und Tim. Zwei behinderte Kinder. Der Kampf um ihre schulische Integration und die Folgen. Schwelm: Skript-Verlag. S. 1-4.
- FEUSER, G. (2002): Integration-eine conditio sine qua non im Sinne kultureller Notwendigkeit und ethischer Verpflichtung. In: GREVING, H. / GRÖSCHKE, D. (Hrsg.): Das Sisyphos-Prinzip. Gesellschaftsanalytische und gesellschaftskritische Dimension der Heilpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 221-236.
- FILIPP, S. - H. (1995): Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. In: FILIPP, S.- H. (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse. Weinheim: Psychologie Verlagsunion. S. 3-53.
- FISCHER, A. (1992): Das Bildungssystem der DDR. Entwicklung, Umbruch und Neugestaltung seit 1989. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- FOX, A. (2005): Kindliche Aussprachestörungen. Phonologischer Erwerb. Differenzialdiagnostik. Therapie. 3. überarbeitete Auflage. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- FRIJTERS, P. / SHIELDS, M. / HAISKEN-DENEW, J. (2004): "Der Wert der Wiedervereinigung in Deutschland. Eine Analyse der Veränderungen der Lebenszufriedenheit?" Journal of Human Resources 39 (3). S. 649-674.
- FTHENAKIS, W.E. (2008): Das Bildungssystem bedarf der Reform. In: DIDACTA - das Magazin für lebenslanges Lernen 1/2008. S. 7-10.
- FUHS, B. (2002): Kindheit, Freizeit, Medien. In: KRÜGER, H. H. / GRUNERT, C. (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen: Leske + Budrich. S. 637-651.
- FURTH, H. (1972): Denkprozesse ohne Sprache (= Sprache und Lernen. Bd. 20). Düsseldorf: Schwann.
- GAZARETH, P. (2003): Vereinbarkeit von Familien- und Berufsleben. In: Auf dem Weg zur Gleichstellung? Frauen und Männer in der Schweiz. Dritter statistischer Bericht. BFS. Neuchâtel. S. 151-161.
- GEIßLER, G. (2000): Geschichte des Schulwesens in der Sowjetischen Besatzungszone und in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1962. Frankfurt am Main: Lang.

GERL, H. / PEHL, K. (1983): Evaluation in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt. S. 15-92.

GIPPER, H. (1977): Die Sonderstellung der menschlichen Sprache gegenüber den Verständigungsmitteln der Tiere. In: Mitteilungen der Berliner Gesellschaft für Anthropologie, Ethnologie und Urgeschichte 5. S. 26-67.

GLÖCKEL, H. (1996): Vom Unterricht. 3. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

GLÜCK, C. W. / BERG, M. (2008): Sprachheilpädagogik auf dem Weg. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. Landesgruppe Baden-Württemberg (Hrsg.): Positionspapier der dgs Landesgruppe Baden-Württemberg.

GLÜCK, C. W. / REBER, K. / SPREER, M. / THEISEL, A. (2014): Kinder und Jugendliche mit Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation im inklusiven Bildungskontexten. dgs-Positionspapier. In: Praxis Sprache 1/2014, S. 5-7.

GOLDAMMER, A. / MÄHLER, C. / HASSELHORN, C. (2010): Vorhersage von Lese- und Rechtschreibleistungen durch Kompetenzen der phonologischen Verarbeitung und der Sprache im Vorschulalter. In: HASSELHORN, M. / SCHNEIDER, W. (Hrsg.): Frühprognose schulischer Kompetenzen. Jahrbuch der pädagogischen Diagnostik. Tests und Trends. Bd. 9. Göttingen: Hogrefe. S. 32-50.

GOLDMANN, W. (1998): Das Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland. Schematische Übersicht in Goldmann-Lexikon, Band 19. München: Wilhelm Goldmann Verlag. S. 8764-8765.

GORBATSCHOW, M. (2000): Wie es war – Die deutsche Wiedervereinigung. Berlin: Econ Taschenbuch Verlag.

GRIEBEL, W. / OBERNDORFER, R. (2002). Scheidung und Trennung. Reaktionen der Kinder und der Schule.
http://www.familienhandbuch.de/cms/Familienforschung/Scheidung_und_Trennung.pdf, Download vom 03.01.2014.

GRIMM, H. (1999): Störungen der Sprachentwicklung. Grundlagen – Ursachen – Diagnose – Intervention – Prävention. Göttingen: Hogrefe Verlag.

GROHNFELDT, M. (1995): Perspektiven in der sprachheilpädagogischen Arbeit. In: Die Sprachheilarbeit 40, S. 217-227.

GROHNFELDT, M. (1999): Störungen der Sprachentwicklung. 7. unveränderte Auflage. Berlin: Edition Marhold.

GROHNFELDT, M. (Hrsg.) (2000): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 1: Selbstverständnis und theoretische Grundlagen. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

- GROHNFELDT, M. (Hrsg.) (2001): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 2: Erscheinungsformen und Störungsbilder. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- GROHNFELDT, M. (2002): Weichenstellungen in der Sprachheilpädagogik. 75 Jahre Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. Würzburg. Edition von freisleben.
- GROHNFELDT, M. (2004a): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 5: Bildung, Erziehung und Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- GROHNFELDT, M. (2004b): Zum Wandel sprachheilpädagogischer Aufgabenfelder in der Schule. In: Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 5. Bildung, Erziehung und Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- GROßE, K. (1933): Die preußische Schulgesetzgebung. Halle a.S., Berlin. S. 86.
- GROSSENBACHER, S. (1999): Frauen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Panorama Nr. 6. S. 17-19.
- GROTLÜSCHEN, A. / RIEKMANN, W. (2011): Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus. leo.-Level-One Studie. Hamburg. <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/>, Download vom 02.10.2013.
- GROTLÜSCHEN, A. / RIEKMANN, W. (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland: Ergebnisse der ersten leo. - Level-One Studie. In: Alphabetisierung und Grundbildung. Band 10. Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung. e.V. Münster: Waxmann.
- GRÜNERT; H. (1996): Das Beschäftigungssystem der DDR. In: LUTZ, B. et al. (Hrsg.): Arbeit, Arbeitsmarkt und Betriebe. Opladen: Leske+Budrich. S. 19-68.
- GUDJONS, H. (2003): Didaktik zum Anfassen: Lehrer/in – Persönlichkeit und lebendiger Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- HAHN, J. / LOMBERG, B. / OFFE, H. (1992): Scheidung und Kindeswohl: Beratung und Betreuung durch scheidungsbegleitende Berufe. Heidelberg: Roland Asanger Verlag.
- HANSEN, D. (1996): Spracherwerb und Dysgrammatismus. Grundlagen, Diagnostik und Therapie. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- HARDES, H. / UHLY, A. (2007): Grundzüge der Volkswirtschaftslehre. 9. Auflage. München: Oldenbourg Verlag.
- HARTIG-GÖNNHEIMER, M. (1994): Entwicklung und Störung des Selbst bei sprachbehinderten Kindern. Berlin: Marhold.

HASSELHORN, M. / SALLAT, S. (2014): Sprachförderung zur Prävention von Bildungserfolg. In: SALLAT, S. / SPREER, M. / GLÜCK, C. W. (Hrsg.) (2014): Sprache professionell fördern. Idstein: Schulz Kirchner Verlag. S. 28-39.

HEEKERENS, H. P. (1987): Das erhöhte Risiko der Ehescheidung. Zur intergenerationalen Scheidungs-Tradierung. Zeitschrift für Soziologie 16(3). S. 190-203.

HEINDORF, H. (1962): 50 Jahre Sprachheilschule Halle (Saale). In: Zeitschrift für die gesamte Hygiene und ihre Grenzgebiete. Sonderdruck aus Heft 1.Jg. 8. S. 51.

HELBIG, M. / NIKOLAI, R. (2008): Wenn Zahlen lügen. Vom ungerechtesten zum gerechtesten Bildungssystem in fünf Jahren. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.

HELLER, K. (1972/73): Entwicklungsstörungen der Sprache im Kindes- und Jugendalter. In: Heilpädagogische Forschung. Zeitschrift für Erziehung und Unterricht behinderter Kinder und Jugendlicher. Band IV 1972/73. Berlin: Edition Marhold. S. 35-56.

HENSEL, K. P. (1978): Grundformen der Wirtschaftsordnung. Marktwirtschaft und Zentralverwaltungswirtschaft. 3. Auflage. München: C.H. Beck.

HEYER-OESCHGER, M. (1996): Kindergarten und Schule – getrennt oder gemeinsam? Tagungsbericht. Erziehungsdirektion Zürich.

HINZ, A. (2009): Inklusive Pädagogik in der Schule - veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende? In: Zeitschrift für Heilpädagogik Jg. 60, Heft 5. S. 171-179.

HOF, B. (1990): Gesamtdeutsche Perspektiven zur Entwicklung von Bevölkerung und Arbeitskräfteangebot 1990 bis 2010. Köln: Dt. Inst.-Verl. S. 23 ff.

HOFSTÄTTER, E. (2005): Das Phänomen Sprache und ihre Bedeutung in der Grundschule. Norderstedt: Grin-Verlag.

HOLLER, J. (1989): Das neue Gehirn. Südergellersen: Bruno Martin Verlag.

HOLLER-ZITTLAU, I. (1992): Sprach- und Lernstörungen durch Unterricht?! Auswirkungen unterschiedlicher Formen der Lernorganisation auf das Sprach- und Lernverhalten. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs) (Hrsg.): Sprache – Verhalten – Lernen. XX. Arbeits- und Fortbildungstagung der Sprachheilpädagogik e.V. Würzburg: edition von freisleben. S. 504-522.

HOLLER-ZITTLAU, I. / GLÜCK, C. (2001): Zum Verhältnis von sprachheilpädagogischer Förderung und Erziehung in der Sprachheilschule. In: Die Sprachheilarbeit 46. S. 14-22.

HOPPE, F. (2004): Verhaltenstherapeutische Intervention bei stotternden Kindern im Vorschulalter. In: HOPPE, F. / REICHERT, J. (2004): Verhaltenstherapie in der Frühförderung. Göttingen. Bern. Toronto. Seattle: Hogrefe Verlag. S. 166-179.

HÖRMANN, H. (1977): Psychologie der Sprache. 2. überarbeitete Auflage. Berlin, Heidelberg, New York: Springer-Verlag.

HUBER, CH. (2009): Gemeinsam einsam? Empirische Befunde und praxisrelevante Ableitungen zur sozialen Integration mit Sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 7/2009. S. 242-248.

HUININK, J. (2009): Wandel der Familienentwicklung: Ursachen und Forschung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Familie und Familienpolitik. Informationen zur Politischen Bildung. Heft 301. Bonn. S. 74.

HUMBOLDT, W. (1963): Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues. Werke in fünf Bänden. Band 3. Darmstadt. S. 191-230.

HUMBOLDT, W. (1965): Bildung und Sprache. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

HURRELMANN, K. / ANDRESEN, S. (2007): Kinder in Deutschland 2007. 1. World Vision Kinderstudie. Frankfurt: Fischer.

IRWIN, J. R. / CARTER, A. S. / BRIGGS-GOWAN, M. J. (2002): The social-emotional development of "late talking" toddlers. Journal of the American Academy of child and adolescent psychiatry, 41 (11). S. 1324-1332.

ISELE, E. (2012): Typische Sprachheilschüler - Typische Erfolge. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Psychologie. Universität Koblenz: Konstanzer Online-Publikations-System (KOPS) URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-198698>, Download vom 09.09.2014.

JANK, W. / MEYER, H. (1993): Didaktische Modelle. Frankfurt a. M.

JÄCKEL, U. (1980): Partnerwahl und Eheerfolg. Stuttgart: Enke.

JÄGER, S. / HUBER, J. / SCHÄTZLE, P. (1971): Sprachkompetenz und Sprachgebrauch bei Schülern als Folge schichtenspezifischer Sozialisation und Kommunikation. Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache. Band. 6. Mannheim. S. 99-148.

JENKNER, L. / WAGNER, S. (2012): Die Förderung lexikalisch-semantischer Kompetenzen über Tafelbilder. In: Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis 2/2012, S. 95-104.

JÜRGENS ,E. (1995): Die 'neue' Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. Theorie, Praxis und Forschungslage. 2. Auflage. St. Augustin: Academia .

KAACK, H. (2003): Schule im Umbruch: Unterrichtende und Unterricht in den neuen Bundesländern während der Vereinigung“. Deutschland Archiv 36, Nr. 2/2003.

KARDAS, J. / LANGENMAYR (1996): Familien in Trennung und Scheidung. Ausgewählte psychologische Aspekte des Erlebens und Verhaltens von Scheidungskindern. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.

KELLER, S. / ZAVALLONI, M. (1964): Ambition and Social Class: A Respecification. In: Social Forces, Vol. 43, Nr.1. S. 58-70.

KEMPER, C. / SAUER, K. / GLAESKE, G. (2012): BARMER GEK Heil- und Hilfsmittelreport 2012. Auswertungsergebnisse der Barmer GEK Heil- und Hilfsmitteldaten aus den Jahren 2010 bis 2011. Schriftenreihe zur Gesundheitsanalyse, Band 16. Asgard Verlagsservice GmbH.

KLAFKI, W. (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz.

KLEBER, E. (1992): Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern: Einführung in Bewertung, Beurteilung, Diagnose und Evaluation. München: Juventa Verlag.

KLEMM, K. (2009): Klassenwiederholungen - teuer und unwirksam. Eine Studie zu den Ausgaben für Klassenwiederholungen in Deutschland. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_29361_29362_2.pdf, Download vom 13.01.2014.

KLEMM, K. (2010): Jugendliche ohne Hauptschulabschluss. Analysen – Regionale Trends – Reformansätze. Bertelsmann Stiftung. http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_32343_32344_2.pdf, Download vom 14.06.2014.

KLEMM, K. (2013): Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse. Bertelsmann Stiftung. http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-E8A0A191-E2654054/bst/xcms_bst_dms_37485_37486_2.pdf, Download vom 27.07.2014.

KLICPERA, C. / GASTEIGER-KLICPERA, B. (1993): Lesen und Schreiben – Entwicklung und Schwierigkeiten: Die Wiener Längsschnittuntersuchungen über die Entwicklung, den Verlauf und die Ursachen von Lese- und Schreibschwierigkeiten in der Pflichtschulzeit. Bern: Huber Verlag.

KLICPERA, C. / GASTEIGER-KLICPERA, B. (1995): Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten - Entwicklung, Ursachen, Förderung. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

KOCH, P. / KNÖBEL, G. (1988): Familienpolitik in der DDR im Spannungsfeld zwischen Familie und Berufstätigkeit von Frauen. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft.

KOHL, H. (1996): Ich wollte Deutschlands Einheit. Berlin: Propyläen Verlag.

KOHL, H. (2005): Erinnerungen 1982–1990. München: Droemer/Knaur.

KÖHLER, G. (2002): Vergangene Zukunft. Bildungspolitische Entwicklung 1989/90 in der DDR. In: DÖBERT, H. / FUCHS, H. W. / WEISHAUPT, H. (Hrsg.) Transformation in der ostdeutschen Bildungslandschaft. Opladen: Leske + Budrich.

KOLBERG, T. (2002): Unterricht bei Kindern mit Sprachgebrechen in der Sprachheilschule Halle a.S. (1910 -1930). In: KOLBERG, T. / OTTO, K. / WAHN, C. (Hrsg.): Kongressbericht der XXV. Arbeits- und Fortbildungstagung in Halle an der Saale. edition von freisleben.

KOLBERG, T. (Hrsg.) (2007): Sprachtherapeutische Förderung im Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

KOLBERG, T. (2010): 100 Jahre Sprachheilschule Halle an der Saale. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V., Landesgruppe Sachsen-Anhalt (Hrsg.): Tagungsband. 100 Jahre Sprachheilschule Halle/Saale 1910-2010 älteste Sprachheilschule Deutschlands. S. 25-59.

KORNMAN, R. (2007): Förderung des Bewusstseins kommunikativer Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen mit erhöhtem Förderbedarf im Bereich Lernen und Entwicklung – eine pädagogische Herausforderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 58. S. 470-476.

KOTTMANN, B. (2006): Selektion in die Sonderschule. Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Untersuchungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

KRETZSCHMAR, A. (1992): Arbeitslosigkeit – Resultat und Ferment sozialen Wandels in Ostdeutschland. In: KIESELBACH, T. / VOIGT, P. (Hrsg.): Systemumbruch, Arbeitslosigkeit und individuelle Bewältigung in der Ex-DDR. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag. S. 138-151.

KRÜGER, H. / MAROTZKI, W. (1994): Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR – Eine Einführung. Opladen: Leske + Budrich.

KUCKENBURG, M. (2004): Wer sprach das erste Wort? Die Entstehung von Sprache und Schrift. Stuttgart: Konrad Theiss Verlag.

KUGLER, K. (2005): Bevölkerungsstruktur: Bevölkerungsgliederung und Zusammensetzung nach verschiedenen Aspekten. Universität Trier. <http://www.amorphe-welt.de/geographie/bevoelkerungsstruktur.pdf>, Download vom 08.12.2013.

KUHL, P. (2004): Early language acquisition: cracking the speech code. Nature Review Neuroscience, 5. S. 831-43.

KUHL, P. / RIVERA-GAXIOLA, M. (2008): Neural Substrates of Language Acquisition. Annual Review Neuroscience, 3. S. 511-34.

KULTUSMINISTERIUM DES LANDES SACHSEN-ANHALT (2005a):
Verordnung über die sonderpädagogische Förderung vom 2. August 2005.
http://www.mk-intern.bildung-lsa.de/Bildung/ve-sonderpaedagogische_foerderung.pdf, Download vom 02.10.2013.

KULTUSMINISTERIUM DES LANDES SACHSEN-ANHALT (2005b):
Zuweisung von Lehrerwochenstunden, Unterrichtsorganisation an den
Grundschulen, RdErl. des MK vom 03.5.2005 - 32-84003. http://www.mk-intern.bildung-sa.de/Bildung/er-unterrichtsorganisation_gs.pdf, Download
vom 03.05.2013.

KULTUSMINISTERIUM DES LANDES SACHSEN-ANHALT (2010):
Zuweisung von Lehrerwochenstunden, Unterrichtsorganisation an den
Sekundarschulen, RdErl. des MK vom 10.05.2010 – 24-81023.
http://www.mk-intern.bildung-lsa.de/Bildung/er-unterrichtsorganisation_sek2010-2011.pdf, Download vom 03.05.2013.

KULTUSMINISTERIUM DES LANDES SACHSEN-ANHALT (2013a):
Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt in der Fassung der
Bekanntmachung vom 22. Februar 2013 (GVBl. LSA S. 68), zuletzt geändert
durch Artikel 3 des Gesetzes vom 23. Januar 2013 (GVBl. LSA S. 38, 44)
Magdeburg.

KULTUSMINISTERIUM DES LANDES SACHSEN-ANHALT (2013b):
Verordnung über die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit
sonderpädagogischem Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsbedarf.
<http://www.vds-sachsen-anhalt.de/FachtagungAU/FVerordnung2013.pdf>,
Download vom 19.11.2013.

KULTUSMINISTERKONFERENZ (2008): Förderung in Schulen 1997 bis
2006. Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz.
Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen 1997 bis 2006.
Dokumentation Nr. 185 - April 2008. Bonn.
<http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/Dok185.pdf>, Download
vom 17.06.2014.

KULTUSMINISTERKONFERENZ (2012): Statistische Veröffentlichung der
Kultusministerkonferenz. Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen
Schulen 2001 bis 2010. Dokumentation Nr. 196 - Februar 2012. Bonn.
http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dokumentation_SoPaeFoe_2010.pdf, Download vom 17.06.2014.

KURDEK, L. A. (1993): Predicting marital dissolution: A 5-year prospective
longitudinal study of newlywed couples. *Journal of Personality and Social
Psychology*, 64. S. 221-242.

LANGE, A. / XYLÄNDER, M. (Hrsg.) (2009): Familie als Bildungswelt.
München: DJI.

LAUTERBACH, W. (Hrsg.) (2000): Kinder in Familie und Gesellschaft zu
Beginn des 21. Jahrhunderts. Stuttgart: Lucius u. Lucius. S. 87-104.

- LEHNDORFER, P. (2014): Diagnose „Junge!“ – Pathologisierung eines Geschlechts? In: Statistisches Bundesamt. BPTK-Studie zu Gesundheit, Bildung und Erziehung: Zahlen und Fakten zu Leistungen für Jungen. http://www.bptk.de/uploads/media/20140623_vortrag_peter-lehndorfer.pdf, Download vom 02.09.2014.
- LIST, J. / SCHNABEL, C. (2004): Bildungsstagnation bei abnehmender Erwerbsbevölkerung – Bildungspolitische Herausforderungen durch Geringqualifizierte. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Diskussionspapiere No. 26. <http://opus.zbw-kiel.de/volltexte/2004/2121/pdf/dp26.pdf>, Download vom 18.06.2012.
- LÜDTKE, H. (1972): Soziale Schichtung, Familienstruktur und Sozialisation. In: Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg. Berlin, Basel, Wien: Weinheim. S. 191-200.
- LÜDTKE, U. (2010): Sprachdidaktiktheorie – Vom Sprachtherapeutischen Unterricht zur Relationalen Didaktik. Wie weiter in Zeiten der Inklusion? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 3(2010). S. 84-96.
- LÜSCHER, K. / LIEGLE, L. (2003): Generationenbeziehungen in Familie und Gesellschaft. Konstanz: Universitätsverlag. S. 371.
- MAHLAU, K. (2013): Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) : Zwischenergebnisse nach zwei Jahren. In: Gemeinsam leben: Zeitschrift für Inklusion Bd. 21.2013. 2. Weinheim: Beltz Juventa. S. 91-99.
- MAHLAU, K. (2014): Vergleich zwischen inklusiven und separierenden Unterrichtskonzepten unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung: Lernausgangslage und erste Ergebnisse. In: Forschung Sprache : E-Journal für Sprachheilpädagogik, Sprachtherapie und Sprachförderung. Idstein : Schulz-Kirchner Verlag. Bd. 1.2013. 1. S. 4-22. http://www.dgs-ev.de/fileadmin/bilder/Forschung_Sprache/fs1_2013.pdf, Download vom 08.11.2014.
- MAMPEL, S. (1997): Die sozialistische Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik: Kommentar mit einem Nachtrag über die Rechtsentwicklung bis zur Wende im Herbst 1989 und das Ende der sozialistischen Verfassung. 3. Auflage. München: Oldenbourg Verlag.
- MANSEL, J. / NEUBAUER, G. (Hrsg.) (1998): Armut und soziale Ungleichheit bei Kindern. Opladen: Leske + Budrich.
- MAYRING, P. (1990): Einführung in die qualitative Forschung. München: Beltz. S. 32.
- MERKEL, A. (2007): Rede von Bundeskanzlerin Merkel beim internationalen Symposium "Integration durch Bildung". Berlin. http://www2.huberlin.de/francopolis/germanopolis/db/sisdb.cgi?ID=1728&db=dt&login=Gast&pers=Griesel&pw=guest&userid=guest&view_records=1&ww=onru&lang=it, Download vom 04.10.2013.

MEULEMANN, H. (1999): Stichwort: Lebenslauf, Biographie und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2 (1999) 3, S. 305-324, http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4524/pdf/ZfE_1999_03_Meulemann_Lebenslauf_Biographie_D_A.pdf, Download vom 08.06.2011.

MEYER, H. (1987): Unterrichtsmethoden II – Praxisband. 15. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag.

MINISTERIUM FÜR VOLKSBILDUNG DER DEUTSCHEN DEMOKRATISCHEN REPUBLIK (1959): Anweisung über die Stundentafeln der allgemeinbildenden Schulen der Deutschen Demokratischen Republik. Verfügungen und Mitteilungen Lfd. Nr. 28/59.

MONTADA, L. (1997): Leben ohne Arbeit – Eine Alternative?! In: NIEHAUS, M. / MONTADA, L. (Hrsg.) (1997): Behinderte auf dem Arbeitsmarkt. Wege aus dem Abseits. Frankfurt, New York: Campus Verlag. S. 18-27.

MUßMANN, J. (2012): Inklusive Sprachförderung in der Grundschule. München: Ernst Reinhardt Verlag.

MUßMANN, J. / DIPPELHOFER, S. (2013): Förderschwerpunkt Sprache an der Grenze der Inklusion. Empirische Zwischenergebnisse. In: Praxis Sprache. Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik, Sprachtherapie und Sprachförderung, 1/13, S. 48-54.

MÜLLER-BAHLKE, T. (2010): Grußwort des Schirmherrn. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (dgs) e. V. Landesgruppe Sachsen-Anhalt (Hrsg.): dgs Tagung. 100 Jahre Sprachheilschule Halle. Halle: Druckzuck. S. 11-12.

MÜLLER, W. / HAUN, D. (1994): Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 46(1). S. 1-42.

NAEGELE, I. / VALTIN, R. (2001): LRS - Legasthenie in den Klassen 1 - 10. Handbuch der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. 2., überarbeit. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.

NEGRINI, L. (2013): Medienbildung und Familie. In: STAMM, M. / EDELMANN, D. (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

OECD (2013): Bildung auf einen Blick 2013. OECD-INDIKATOREN. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

PAUL, R. (1991): Profiles of toddlers with slow expressive language development. Topics in Language Disorders, 11. S. 1-13.

PAUL, R. / LOONEY, S. S. / DAHM, P. S. (1991): Communication and socialisation skills at age 2 and 3 in "late-talking" young children. Journal of Speech and Hearing Research (34). S. 858-865.

PAUS-HASEBRINK, I. / HAMMERER, C. / LAMPERT&POINTECKER, M. (2004): Medien, Marken, Merchandising in der Lebenswelt von Kindern – Ergebnisse der qualitativen Rezeptionsstudie. In: PAUS-HASENBRINK, I. u.a. (2004): Medienkindheit – Markenkindheit. München: Kopäd. S. 135-184.

PEUSER, G. (1978): Aphasie. Eine Einführung in die Patholinguistik. München: Fink.

PEUSER, G. / WINTER, S. (1981): Angewandte Sprachwissenschaft. Grundfragen – Bereiche – Methoden. Bonn: Bouvier Verlag Herbert Grundmann.

PISA (2006): Schulleistungen im internationalen Vergleich. Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen. <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/9807015E.PDF>, Download vom 28.07.2012.

POLLACK, D. (1994): Von der Volkskirche zur Minderheitskirche. Zur Entwicklung von Religiosität und Kirchlichkeit in der DDR. In: KAELBLE, H. / KOCKA, J. / ZWAHR, H. (Hrsg.): Sozialgeschichte der DDR. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 271-294.

POMPER, D. (2014): 50 000 Hausfrauen haben ein Studium gemacht. In: 20 Minuten Schweiz. 18.08.2014. <http://www.20min.ch/schweiz/news/story/50-000-Hausfrauen-haben-ein-Studium-gemacht-23735014>, Download vom 02.09.2014.

PREUß-LAUSITZ, U. (2013): Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung. Ein Beitrag zum Abbau von Ungleichheit. Weinheim: Beltz.

PROSKE, G. (2010): Geschichte der Sprachheilschule Halle. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V., Landesgruppe Sachsen-Anhalt (Hrsg.): Tagungsband. 100 Jahre Sprachheilschule Halle/Saale 1910-2010 älteste Sprachheilschule Deutschlands. S. 17-54.

RAITHEL, J. (2008): Quantitative Forschung. Ein Praxisbuch. 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

REBER, K. (2009): Prävention von Lese- und Rechtschreibstörungen im Unterricht. Systematischer Schriftspracherwerb von Anfang an. München: Ernst Reinhardt Verlag.

REBER, K. / SCHÖNAUER-SCHNEIDER, W. (2011): Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts. München: Ernst Reinhardt Verlag.

REBER, K. (2011): Bausteine Sprachheilpädagogischen Unterrichts. München: Ernst Reinhardt Verlag.

REICH, R. (2008): Demokratie und Didaktik - oder warum Schulentwicklung und Inklusion nicht beliebig sein können. In: ZIEMEN, K. (Hrsg.): Reflexive Didaktik. Oberhausen: Athena. S. 35-54.

- REINBERG, A. / HUMMEL, M. (2002): Zur langfristigen Entwicklung des qualifikationsspezifischen Arbeitskräfteangebots und -bedarfs in Deutschland. Empirische Befunde und aktuelle Projektionsergebnisse. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 35(4). S. 580-600.
- RESCORLA, L. (1989): The language development survey: A screening tool for delayed language in toddlers. Journal of Speech and Hearing Disorders 54. S. 587-599.
- RIBOLITS, E. (2008): Wer bitte sind hier die Bildungsfernen? In: CHRISTOF, E. u.a. (Hrsg.): schriftlos=sprachlos? Alphabetisierung und Basisbildung in der marktorientierten Gesellschaft. Schulheft 131. Innsbruck: Studien Verlag.
- RIDEOUT, V. J. / FOEHR, U. G. / ROBERTS, D. F. (2010): Generation M 2. Media in the Lives of 8 - to 18 - Year-Olds. Menlo Park: Kaiser Family Foundation.
- RITTERFELD, U. (2004): Die Spezifische Spracherwerbsstörung: Phänomenbeschreibung und Erklärungsmodelle. Heilpädagogische Forschung 2004(2). S. 70-91.
- ROTHAUT, M. (1985): Sozialisationsbedingungen und Sprache. In: GIPPER, H. (Hrsg.) (1985): Kinder unterwegs zur Sprache. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel. S. 82-74.
- ROTHSCHILD, K.W. (1990): Arbeitslose: Gibt's die? Ausgewählte Beiträge zu den ökonomischen und gesellschaftspolitischen Aspekten der Arbeitslosigkeit, Marburg: Metropolis.
- RÖSLER, A. (1931): Konferenzniederschrift 1931. unveröffentlicht. Archiv der Sprachheilschule Halle.
- RUPPERT, I. / SCHÖNAUER-SCHNEIDER, W. (2008): Unterscheidet sich sprachheilpädagogischer Unterricht vom Unterricht der Allgemeinen Schule? Die Sprachheilarbeit 53. S. 324-333.
- SABROW, M. (1999) (Hrsg.): Weg in den Untergang. Der innere Zerfall der DDR. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 153-192.
- SALLAT, S. / SPREER, M. (2010): Schule – und dann? Der Übergang in die Berufsausbildung im Fokus der Sprachheilpädagogik. In: Die Sprachheilarbeit, 4/2010. S. 190-193.
- SALLAT, S. / SPREER, M. (2011): Exklusive Förderung ermöglicht Teilhabe. In: Die Sprachheilarbeit, 2/2011. S. 78-86.
- SCHELKY, H. (1965): Die Bedeutung des Schichtungsbegriffes für die Analyse der gegenwärtigen deutschen Gesellschaft. In: SCHELKY, H. (1965): Auf der Suche nach der Wirklichkeit. Düsseldorf, Köln: Diederich. S. 331-336.

- SCHLECHT, O. (1990): Grundlagen und Perspektiven der Sozialen Marktwirtschaft. Tübingen: Mohr.
- SCHLENKER-SCHULTE, C. (2010): 100 Jahre Sprachheilschule - 100 Jahre Teilhabe durch Sprache. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V., Landesgruppe Sachsen-Anhalt (Hrsg.): Tagungsband. 100 Jahre Sprachheilschule Halle/Saale 1910-2010 älteste Sprachheilschule Deutschlands. S. 19-22.
- SCHLESIGER, C. (2009): Sprachtherapeutische Frühintervention für late talkers: Eine randomisierte und kontrollierte Studie zur Effektivität eines direkten und kindzentrierten Konzeptes. 1. Auflage. In: Wissenschaftliche Schriften im Schulz-Kirchner Verlag. Reihe 13. Beiträge zur Gesundheits- und Therapiewissenschaft. Band. 4. Idstein: Schulz-Kirchner.
- SCHMIDT, M. (2004): Sozialpolitik in der DDR. Wiesbaden: VS-Verlag.
- SCHMIDT-DENTER, U. (2005): Beziehungen im Lebenslauf: Lehrbuch der sozialen Entwicklung. 4. vollst. überarbeit. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.
- SCHNELL, R. / HILL, P. / ESSER, E. (1999): Methoden der empirischen Sozialform. 6. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. München: Oldenbourg Verlag.
- SCHRATZ, M. / IBY, M. / RADNITZKY, E. (2000): Qualitätsentwicklung - Verfahren, Methoden, Instrumente. Weinheim Basel: Beltz Verlag. S. 187.
- SCHUMANN, B. (2007): Ich schäme mich ja so! Die Sonderschule für Lernbehinderte als "Schonraumfalle". Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- SCHWARZENAUER, W. (1980): Was macht eine Ehe glücklich? Ergebnisse einer repräsentativen Umfrage. Partnerberatung 2. S. 49-66.
- SCHWEIZERISCHE KONFERENZ DER ERZIEHUNGSDIREKTOREN (Hrsg.) (2013): Lehrplan für die Primarschulen. Bern. <http://edudoc.ch/record/105120/files/Studentafeln2012-2013.pdf>; Download vom 05.07.2012.
- SEARLE, J. (1969): Speech acts. An essay in the philosophy of language. Cambridge: Cambridge: University Press.
- SEITZ, S. / FINNERN, N. K. / KORFF, N. / SCHEIDT, K. (Hrsg.) (2012): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- SESSELMEIER, W. / BLAUERMEL, G. (1997): Arbeitsmarkttheorien. Ein Überblick. Heidelberg: Physica-Verlag.

SHLR – Schweizer Hochschule für Logopädie Rorschach (2010): Externe Evaluation. Förderung und Betreuung von Kindern an einer Sprachheilschule (Aktenanalyse 1993-2000).

http://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.shlr.ch%2Fmedia%2Fforschung%2FBericht_Evaluation_Sprachheilschule_6_formatiert.pdf&ei=wIZOUuqwJlfVswaq5IDYBg&usq=AFQjCNF4CFiN00gll8W9ADoLTckKop4nnw&bvm=bv.53537100,d.Yms&cad=rja , Download vom 04.10.2013.

SHLR – Schweizer Hochschule für Logopädie Rorschach (2011): Externe Evaluation. Lebenslage, Lebenszufriedenheit und beruflicher Erfolg ehemaliger Schülerinnen und Schüler der Sprachheilschule St. Gallen. Abschlussbericht. 2. Projektabschnitt.

<http://www.shlr.ch/media/forschung/Abschlussbericht%20SHS%20Teil2%20-%20Homepage.pdf>, Download vom 08.11.2013.

SIEGMÜLLER, J. / FRÖHLING, A. / GIES, J. / HERRMANN, H. / KONOPATSCH, S. / PÖTTGER, G. (2007): Sprachförderung als grundsätzliches Begleitelement im Kindergartenalltag. Das Modellprojekt PräSES als Beispiel. In: L.O.G.O.S. interdisziplinär, 15(2). S. 84-60.

SIEGMÜLLER, J. / HEIDE, J. (2006): Erworbene Sprachstörungen bei Kindern. In: SIEGMÜLLER, J. / BARTELS, H. Leitfaden Sprache – Sprechen – Stimme - Schlucken. München: Urban & Fischer. S. 266-282.

SOLGA, H. / DOMBROWSKI, R. (2009): Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Arbeitspapier 171. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. S. 7.

SPIECKER-HENKE/KUNOW, J. (1977): Zusammenhänge bei Atem-, Stimm- und Sprachstörungen von Kindergarten-Kindern: mit 36 Tabellen und 7 Skizzen. 1. Auflage. Hamburg: Helmut Buske Verlag.

SPITZER, M. (2002): Lernen: Gehirnforschung und Schule des Lebens. Heidelberg, Berlin: Spektrum. Akademischer Verlag.

STATISTISCHES AMT DER DDR (1990): Statistisches Jahrbuch der DDR. Berlin.

STATISTISCHES BUNDESAMT (2007): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Haushalte und Familien. Ergebnisse des Mikrozensus 2005. Fachserie 1 Reihe 3. Wiesbaden.

STATISTISCHES BUNDESAMT (2012a): Schulen auf einen Blick. Ausgabe 2012. Statistisches Bundesamt Wiesbaden.
https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BroschuereSchulenBlick0110018129004.pdf?__blob=publicationFile, Download vom 28.07.2014.

STATISTISCHES BUNDESAMT (2012b): Haushalte und Familien. Ergebnisse zur Statistik von Haushalte und Familie. <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/HaushalteFamilien/Aktuell.html>, Download vom 29.07.2014.

STATISTISCHES BUNDESAMT (2012c): Geburten in Deutschland. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/Bevoelkerungsbewegung/BroschuereGeburtenDeutschland0120007129004.pdf?__blob=publicationFile, Download vom 21.07.2014.

STAATLICHE ZENTRALVERWALTUNG FÜR STATISTIK (1989) (Hrsg.): Statistisches Jahrbuch der DDR 1989. Staatsverlag Berlin.

STEINIG, W. (1976): Soziolekt und soziale Rolle. Untersuchungen zu Bedingungen und Wirkungen von Sprachverhalten unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen in verschiedenen sozialen Situationen. In: Schriften des Institutes für deutsche Sprache. Sprache der Gegenwart. Band XL. Düsseldorf: Schwann.

STERN, S. (2005): Nachfrageschätzung für familienergänzende Betreuung im Vorschulalter. Infrast. <http://www.infras.ch/d/>, Download vom 22.07.2014.

STITZINGER, U. (2013a): Prävention und Inklusion durch netzwerkbezogene, fachberatende Mobile Dienste im schulischen Unterstützungsprofil Sprache und Kommunikation. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 08/2013. S. 304-310.

STITZINGER, U. (2013b): Unterrichtsspezifische Sprachdidaktik im Förder- und Unterstützungsprofil Sprache und Kommunikation. In: Praxis Sprache, 3/2013, S. 145-151.

STURNY-BOSSART, G. (2011): Zentralschweiz zwischen separativer und integrativer Schulung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

SÜßLIN, W. (2013): Bildungschancen und wie man sie optimieren kann. Die Sicht von Lehrern, Schülern und Eltern. In: Hindernis Zukunft. Eine Umfrage unter Schülern, Lehrern und Eltern zum Bildungsalltag in Deutschland. Vodafone Stiftung Deutschland. S.5-53. www.vodafone-stiftung.de/.../allensbach-studie_hindernis_herkunft.pdf, Download vom 02.07.2014.

SZAGUN, G. (2008): Sprachentwicklung beim Kind. 2. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.

TAFFERTSHOFER, B. (2010): Hauptschüler - Verlierer von Geburt an. In: Süddeutsche Zeitung vom 17.05.2010. S. 46.

THEISEL, A. / GLÜCK, C. (2012): Hauptmerkmale eines entwicklungswirksamen Unterrichtsangebotes für sprachbeeinträchtigte Kinder in der Einschätzung von Experten. In: Die Sprachheilarbeit. 1/2012. S. 24-34.

THEISEL, A. (2014a): Qualitätsmerkmale des Unterrichts mit sprachbeeinträchtigten Kindern und Schulleistungsentwicklung. In: SALLAT, S. / SPREER, M. / GLÜCK, C. W. (Hrsg.): Sprache professionell fördern. Idstein: Schulz-Kirchner-Verlag. S.189-195.

THEISEL, A. (2014b): Qualitätsmerkmale des Unterrichts mit sprachbeeinträchtigten Kindern – Entwicklung und Validierung eines Instrumentes zur Erfassung von Qualitätsmerkmalen des Unterrichtsangebotes für sprachbeeinträchtigte Kinder. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:15-qucosa-141998>, Download vom 15.09.2014.

TILLMANN, K. / MEIER, U. (2001): Schule, Familie und Freunde – Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. In: Baumert, J. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülern und Schülerinnen im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich. S. 468-509.

TRAUTWEIN, U. (2013): Kommentar zur Allensbach-Studie. In: Hindernis Zukunft. Eine Umfrage unter Schülern, Lehrern und Eltern zum Bildungsalltag in Deutschland. Vodafone Stiftung Deutschland. S. 52-59, www.vodafone-stiftung.de/.../allensbach-studie_hindernis_herkunft.pdf, Download vom 02.07.2014.

TROßBACH-NEUNER, E. (1997): Entwicklungsorientierte Sprachförderung im Unterricht. In: Die Sprachheilarbeit 42. S. 277-288.

ULBRICHT, W. (1965): Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 25. Februar 1965. In: Gesetzblatt der Deutschen Demokratischen Republik 1965 Teil I.

VALTIN, R. (2008): Soziale Ungleichheit in Deutschland – Zentrale Ergebnisse aus IGLU 2006 und PISA 2006. In: WERNSTEDT, R. / JOHN-OHNESORG, M. (Hrsg.) (2008): Soziale Herkunft entscheidet über Bildungserfolg. Konsequenzen aus IGLU 2006 und PISA III. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung. S. 12-14.

VOIGT, P. (1954): Beitrag zur geschichtlichen Entwicklung der Sprachheilschulen in Deutschland. Halle: Marhold.

WALLRABENSTEIN, W. (2001): Offene Schule - Offener Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer. Reinbek: Rowohlt.

WALTERSBACHER, A. (2013): Heilmittelbericht 2013. Wissenschaftliches Institut der AOK. http://www.wido.de/fileadmin/wido/downloads/pdf_heil_hilfsmittel/wido_hei_hmbericht2013_1213.pdf, Download vom 02.01.2014.

WEBB, E. / CAMPBELL, D. / SCHWARTZ, R. / SECHREST, L. (1975): Nicht-reaktive Meßverfahren. Weinheim: Beltz.

WEBER, H. (1999): Die DDR 1945–1990. 3. Auflage. Berlin: Oldenbourg.

- WEHLER; H. (2008): Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Fünfter Band. Bundesrepublik und DDR 1949-1990. München: C.H.Beck.
- WEINREICH, M. / ZEHNER, H. (2003): Phonetische und Phonologische Störungen bei Kindern. Berlin: Springer.
- WENDT, H. (1993/1994): Wanderungen nach und innerhalb von Deutschland unter besonderer Berücksichtigung der Ost-West-Wanderungen. In: Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft 19 (1993/94) 4. S. 517-540.
- WERNSTEDT, R. / JOHN-OHNESORG, M. (Hrsg.) (2008): Soziale Herkunft entscheidet über Bildungserfolg. Konsequenzen aus IGLU 2006 und PISA III. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- WHORF, B. L. (2008): Sprache - Denken - Wirklichkeit. Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie. 25. Auflage. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- WINDOLF, P. (2001): Die wirtschaftliche Transformation. Politische und ökonomische Systemrationalitäten. In: SCHLUCHTER, W. / QUINT, P. E. (Hrsg.): Der Vereinigungsschock. Weilerswist: Velbrück. S. 392-413.
- WITTGENSTEIN, L. (1998): Logisch-philosophische Abhandlung, Tractatus logico-philosophicus. Kritische Edition. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- WOCKEN, H. (2012): Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen-Baupläne-Bausteine. Hamburg: Feldhaus.
- ZOLLINGER, B. (2010): Die Entdeckung der Sprache. 8. Auflage. Stuttgart: Thieme Verlag.

I **Abbildungsverzeichnis**

- Abbildung 1: Struktur des Schulsystems der DDR.
(STAATLICHE ZENTRALVERWALTUNG FÜR STATISTIK, 1989)
- Abbildung 2: Das Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland
(GOLDMANN, 1998, Bd.19, 8764)
- Abbildung 3: Das Schulwesen in der Schweiz (GOLDMANN, 1998, Bd. 19, 8765)
- Abbildung 4: Anzahl der Klassen in der "Sprachheilschule Halle" 1910 -1932,
(KOLBERG, 2010)
- Abbildung 5: Pyramidaler Aufbau der Klassen in der "Sprachheilschule Halle"
exemplarisch dargestellt an den Jahrgängen 1985/86;
1989/90, (PROSKE, 2010)
- Abbildung 6: Geschlechterverhältnis der ehemaligen Schülerschaft der
"Sprachheilschule Halle" 1977-1992
- Abbildung 7: Beruf und Erwerbsstatus der Mütter der ehemaligen
Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992
- Abbildung 8: Beruf und Erwerbsstatus der Väter der ehemaligen Schülerschaft
der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992
- Abbildung 9: Familienstand der Eltern der ehemaligen Schülerschaft
der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992
- Abbildung 10: Geschwister der ehemaligen Schülerschaft
der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992

- Abbildung 11: Sprachbeginn der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992
- Abbildung 12 : Anfangsdiagnose der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992
- Abbildung 13: Erstdiagnose, Zweitdiagnose, Drittdiagnose der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992
- Abbildung 14: Diagnosekombination der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992
- Abbildung 15: Rückstellungen der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992
- Abbildung 16: Eingangsklasse der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992
- Abbildung 17: Verweildauer der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992
- Abbildung 18: Ausschulungsbewertung der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992
- Abbildung 19: Ausschulungsdiagnose der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992
- Abbildung 20: Rückschulungsort der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992
- Abbildung 21: Schulabschluss der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992

- Abbildung 22: Berufsabschluss der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992
- Abbildung 23: Berufstätigkeit der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992
- Abbildung 24 : Vergleich. Geschlecht der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992 und "Sprachheilschule St. Gallen" 1993-2000
- Abbildung 25: Vergleich. Beruf und Erwerbsstatus der Mütter der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992 und "Sprachheilschule St. Gallen" 1993-2000
- Abbildung 26: Vergleich. Beruf und Erwerbsstatus der Väter der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992 und "Sprachheilschule St. Gallen" 1993-2000
- Abbildung 27: Vergleich. Familienstand der Eltern der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992 und "Sprachheilschule St. Gallen" 1993-2000
- Abbildung 28: Vergleich. Geschwister der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle". 1977-1992 und "Sprachheilschule St. Gallen" 1993-2000
- Abbildung 29: Vergleich. Anfangsdiagnosen der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992 und "Sprachheilschule St. Gallen" 1993-2000
- Abbildung 30: Vergleich. Eingangsklasse der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992 und "Sprachheilschule St. Gallen" 1993-2000

- Abbildung 31: Vergleich. Verweildauer der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992 und "Sprachheilschule St. Gallen" 1993-2000
- Abbildung 32: Vergleich. Rückschulungsort der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992 und "Sprachheilschule St. Gallen" 1993-2000
- Abbildung 33: Vergleich. Schulabschluss der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992 mit dem Bundesdurchschnitt der Förderschüler der BRD (2002, 2006, 2010)
- Abbildung 34: Vergleich. Berufsabschluss der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle". 1977-1992 und "Sprachheilschule St. Gallen" 1993-2000
- Abbildung 35: Arbeitslose und Arbeitslosenquote. 1980-2013 (BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG, 2014b)

II Tabellenverzeichnis

Tabellen im Text

Tabelle 1: Zusammenfassung der soziodemografischen Merkmale zur Beschreibung des individuellen Profils der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992. Aktenanalyse (n=564): Geschlecht, Beruf und Erwerbsstatus von Mutter und Vater, Familienstand der Eltern, Geschwister, Platz in der Geschwisterreihe, Sprachbeginn. Fragebogen (n=88): Schulabschluss, Berufsabschluss, Erwerbsstatus der ehemaligen Schüler.....	28
Tabelle 2: Stundentafel für die zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule bis 1989 (MINISTERIUM FÜR VOLKSBILDUNG DER DEUTSCHEN DEMOKRATISCHEN REPUBLIK, 1959).....	60
Tabelle 3: Zuweisung von Lehrerwochenstunden, Unterrichtsorganisation an den Grundschulen (KULTUSMINISTERIUM DES LANDES SACHSEN-ANHALT, 2005b)	67
Tabelle 4: Zuweisung von Lehrerwochenstunden, Unterrichtsorganisation an den Sekundarschulen (KULTUSMINISTERIUM DES LANDES SACHSEN-ANHALT, 2010)	68
Tabelle 5: Lektionstafel für die Primarschule St. Gallen (SCHWEIZERISCHE KONFERENZ DER ERZIEHUNGSDIREKTOREN, 2013, 124)	76
Tabelle 6: Lektionstafel, St. Gallen. Sekundar- und Realschule (SCHWEIZERISCHE KONFERENZ DER ERZIEHUNGSDIREKTOREN, 2013, 125).....	77
Tabelle 7: Tabellarische Zusammenfassung. Kategorien der Bildungssysteme der DDR, BRD und der Schweiz.	83

Tabelle 8: Zusammenfassung der Soziodemografischen Merkmale zur Beschreibung des individuellen Profils der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992. Aktenanalyse (n=564): Geschlecht, Beruf und Erwerbsstatus der Mutter, Beruf und Erwerbsstatus des Vaters, Familienstand der Eltern, Geschwister, Platz in der Geschwisterreihe, Sprachbeginn. Fragebogen (n=88): Schulabschluss, Berufsabschluss, Erwerbsstatus der ehemaligen Schüler	136
Tabelle 9: Ehemalige Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992. Positionierung des sprachbehinderten Schülers in der Geschwisterreihe	163
Tabelle 10: Individuelles Profil der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle", 1977-1992 (DDR, BRD). Aktenanalyse (n=564): Geschlecht, Beruf und Erwerbsstatus von Mutter und Vater, Familienstand der Eltern, Geschwister, Platz in der Geschwisterreihe, Sprachbeginn. Fragebogen (n=88): Schulabschluss, Berufsabschluss, Erwerbsstatus.	187
Tabelle 11: Vergleich ausgewählter Kategorien der soziodemografischen Merkmale zur Beschreibung des individuellen Profils der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" , 1977-1992 (DDR, BRD) und der "Sprachheilschule St. Gallen" 1993-2000 (Schweiz) Aktenanalyse (n=564): Geschlecht, Beruf und Erwerbsstatus von Mutter und Vater, Familienstand der Eltern, Geschwister, Platz in der Geschwisterreihe, Sprachbeginn. Fragebogen (n=88): Schulabschluss, Berufsabschluss, Erwerbsstatus.	189

SPSS-Tabellen im Anhang

(zu Kapitel 2.3 „Stichprobe und Rücklaufquote“ und Kapitel 6 „Darstellung der Daten und Ergebnisse“)

- Tab. 1: Fehlende Angaben zum Eintritt in die “Sprachheilschule Halle”
1977-1992
- Tab. 2: Geschlecht der ehemaligen Schülerschaft der “Sprachheilschule
Halle” 1977-1992
- Tab. 3: Beruf und Erwerbsstatus der Mütter der ehemaligen
Schülerschaft der “Sprachheilschule Halle” 1977-1992
- Tab. 4: Beruf und Erwerbsstatus der Väter der ehemaligen Schülerschaft
der “Sprachheilschule Halle” 1977-1992
- Tab. 5: Familienstand der Eltern der ehemaligen Schülerschaft
der “Sprachheilschule Halle” 1977-1992
- Tab. 6: Geschwister der ehemaligen Schülerschaft
der “Sprachheilschule Halle” 1977-1992
- Tab. 7: Platz in der Geschwisterreihe der ehemaligen Schülerschaft
der “Sprachheilschule Halle” 1977-1992
- Tab. 8: Sprachbeginn der ehemaligen Schülerschaft
der “Sprachheilschule Halle” 1977-1992
- Tab. 9: Anfangsdiagnose (Dyslalie, Dysarthrie) der ehemaligen
Schülerschaft der “Sprachheilschule Halle” 1977-1992
- Tab. 10: Anfangsdiagnose (Sprachentwicklungsverzögerung) der
ehemaligen Schülerschaft der “Sprachheilschule Halle”
1977-1992

- Tab. 11: Anfangsdiagnose (Dysgrammatismus, Dysphrasie) der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992
- Tab. 12: Anfangsdiagnose (Dyslexie, Legasthenie, Dysorthographie, Schriftspracherwerbsstörung, Dysgraphie) der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992
- Tab. 13: Anfangsdiagnose (Redeflussstörung: Stottern, Poltern) der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992
- Tab. 14: Anfangsdiagnose (Dysphonie) der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992
- Tab. 15: Anfangsdiagnose (Hörstörung) der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992
- Tab. 16: Anfangsdiagnose (Mutismus, Autismus) der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992
- Tab. 17: Anfangsdiagnose (Differenzierungsschwäche) der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992
- Tab. 18: Erstdiagnose der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992
- Tab. 19: Zweitdiagnose der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992
- Tab. 20: Drittdiagnose der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992

- Tab. 21: Diagnosekombination der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992
- Tab. 22: Rückstellungen der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992
- Tab. 23: Eingangsklasse der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992
- Tab. 24: Verweildauer der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992
- Tab. 25: Wiederholung der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992
- Tab. 26: Ausschulungsbewertung der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992
- Tab. 27: Ausschulungsdiagnose der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992
- Tab. 28: Rückschulungsort der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992
- Tab. 29: Schulabschluss der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992
- Tab. 30: Berufsabschluss der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992
- Tab. 31: Berufstätigkeit der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992

III Abkürzungsverzeichnis

BE	Rhythmisch-musikalische Bewegungserziehung
Bio	Biologie
BRD	Bundesrepublik Deutschland
BSHG	Bundessozialhilfegesetz
D	Deutsch
DDR	Deutsche Demokratische Republik
d.h.	das heißt
Engl	Englisch
EOS	Erweiterte Oberschule
FDJ	Freie Deutsche Jugend
Geo	Geografie
Kap.	Kapitel
KMK	Kultusministerkonferenz
Krit.	Kriterium
Ku	Kunst
Leistungsmessg.	Leistungsmessung
LRS	Leserechtschreibschwäche
LSA	Landesschulamt
Ma	Mathematik
MK	Kultusministerium
PA	Produktive Arbeit
Phy	Physik
PISA	Programme for International Student Assessment (= Programm zur internationalen Schülerbewertung)
POS	Polytechnische Oberschule
Pos	Position
RdErl.	Runderlass
RGW	Rat für gegenseitige Wirtschaftshilfe, wirtschaftlicher Zusammenschluss der sozialistischen Staaten

SA	Sachsen-Anhalt
SAS	Schulabschlusschrift
SchulG LSA	Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt
SED	Sozialistische Einheitspartei Deutschlands
SEV	Sprachentwicklungsverzögerung
SHLR	Schweizer Hochschule für Logopädie Rohrschbach
SMU	Spezieller muttersprachlicher Unterricht
SoS	Sozioökonomischer Status
Sp	Sport
SPÜ	Schulpraktische Übungen
TZ	Technisches Zeichnen
u.a.	und andere
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization
UTP	Unterrichtstag in der sozialistischen Produktion
VSG	Volksschulgesetz
Wk	Werken

Anhang

- SPSS-Tabellen:
 - aus Kapitel 2.3 Stichprobe und Rücklaufquote
 - aus Kapitel 6 Darstellung der Daten und Ergebnisse
- Fragebogen
- Genehmigungsantrag (Schülerakten, Schülerdaten) Landesschulamt
- Brief Forschungsprojekt
- Erklärung über Selbständigkeit

aus Kapitel 2.3 Stichprobe und Rücklaufquote

DDR / BRD

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	bis 1989	67	11,6	11,9	11,9
	ab 1990	497	86,1	88,1	100,0
	Gesamt	564	97,7	100,0	
Fehlend	System	13	2,3		
Gesamt		577	100,0		

Tabelle 1: Fehlende Angaben zum Eintritt in die "Sprachheilschule Halle" 1977-1992

aus Kapitel 6 Darstellung der Daten und Ergebnisse

6.1 Individuelles Profil der Schüler

6.1.1 Geschlecht

			Geschlecht			
DDR / BRD			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bis 1989	Gültig	weiblich	19	28,4	28,4	28,4
		männlich	48	71,6	71,6	100,0
		Gesamt	67	100,0	100,0	
ab 1990	Gültig	weiblich	120	24,1	24,1	24,1
		männlich	377	75,9	75,9	100,0
		Gesamt	497	100,0	100,0	

Tabelle 2: Geschlecht der ehemaligen Schülerschaft
der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992

6.1.2 Beruf und Erwerbsstatus der Mutter

			Beruf Mutter			
DDR / BRD			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bis 1989	Gültig	Hilfsarbeiter/ Anlernberuf	2	3,0	3,3	3,3
		Berufslehre	46	69,7	76,7	80,0
		Höhere Fachschule	2	3,0	3,3	83,3
		Akademiker	1	1,5	1,7	85,0
		arbeitslos	2	3,0	3,3	88,3
		Rentner	1	1,5	1,7	90,0
		Hausfrau	6	9,1	10,0	100,0
		Gesamt	60	90,9	100,0	
		Fehlend	keine bzw. fehlende Angaben	6	9,1	
	Gesamt		66	100,0		
ab 1990	Gültig	Hilfsarb./Anlernb eruf	11	2,2	2,7	2,7
		Erziehungsjahr	12	2,4	3,0	5,7
		Berufslehre	193	38,8	48,0	53,7
		Höhere Fachschule	32	6,4	8,0	61,7
		Akademiker	10	2,0	2,5	64,2
		selbstständig	1	,2	,2	64,4
		arbeitslos	104	20,9	25,9	90,3
		Rentner	7	1,4	1,7	92,0
		Hausfrau	32	6,4	8,0	100,0
	Gesamt	402	80,9	100,0		
Fehlend	keine bzw. fehlende Angaben	95	19,1			
Gesamt		497	100,0			

Tabelle 3: Beruf und Erwerbsstatus der Mütter der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992

6.1.3 Beruf und Erwerbsstatus des Vaters

			Beruf Vater			
DDR / BRD			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bis 1989	Gültig	Hilfsarbeiter/ Anlernberuf	1	1,5	2,6	2,6
		Berufslehre	36	54,5	92,3	94,9
		Höhere Fachschule	1	1,5	2,6	97,4
		arbeitslos	1	1,5	2,6	100,0
		Gesamt	39	59,1	100,0	
	Fehlend	keine bzw. fehlende Angaben	27	40,9		
	Gesamt		66	100,0		
ab 1990	Gültig	Erziehungsjahr	1	,2	,4	,4
		Berufslehre	200	40,2	72,2	72,6
		Höhere Fachschule	17	3,4	6,1	78,7
		Akademiker	6	1,2	2,2	80,9
		selbstständig	3	,6	1,1	81,9
		arbeitslos	46	9,3	16,6	98,6
		Rentner	4	,8	1,4	100,0
	Gesamt	277	55,7	100,0		
	Fehlend	keine bzw. fehlende Angaben	220	44,3		
Gesamt		497	100,0			

Tabelle 4: Beruf und Erwerbsstatus der Väter der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992

6.1.4 Familienstand der Eltern

			Familienstand			
DDR / BRD			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bis 1989	Gültig	verheiratet	37	56,1	61,7	61,7
		geschieden	18	27,3	30,0	91,7
		allein erziehend	2	3,0	3,3	95,0
		ledig	3	4,5	5,0	100,0
		Gesamt	60	90,9	100,0	
	Fehlend	keine Angaben	6	9,1		
	Gesamt		66	100,0		
ab 1990	Gültig	verheiratet	294	59,2	67,3	67,3
		geschieden	50	10,1	11,4	78,7
		allein erziehend	17	3,4	3,9	82,6
		ledig	7	1,4	1,6	84,2
		Lebensgemeinschaft	26	5,2	5,9	90,2
		getrennt lebend	7	1,4	1,6	91,8
		verwitwet	3	,6	,7	92,4
		allein lebend	33	6,6	7,6	100,0
	Gesamt	437	87,9	100,0		
	Fehlend	keine Angaben	60	12,1		
Gesamt		497	100,0			

Tabelle 5: Familienstand der Eltern der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992

6.1.5 Geschwister

			Geschwister			
DDR / BRD			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bis 1989	Gültig	0	8	12,1	15,7	15,7
		1	18	27,3	35,3	51,0
		2	15	22,7	29,4	80,4
		3	4	6,1	7,8	88,2
		4	4	6,1	7,8	96,1
		5	1	1,5	2,0	98,0
		7	1	1,5	2,0	100,0
		Gesamt	51	77,3	100,0	
	Fehlend	System	15	22,7		
	Gesamt			66	100,0	
ab 1990	Gültig	0	66	13,3	16,1	16,1
		1	163	32,8	39,7	55,7
		2	78	15,7	19,0	74,7
		3	57	11,5	13,9	88,6
		4	19	3,8	4,6	93,2
		5	10	2,0	2,4	95,6
		6	6	1,2	1,5	97,1
		7	6	1,2	1,5	98,5
		8	3	,6	,7	99,3
		10	1	,2	,2	99,5
		15	2	,4	,5	100,0
		Gesamt	411	82,7	100,0	
		Fehlend	System	86	17,3	
	Gesamt			497	100,0	

Tabelle 6: Geschwister der ehemaligen Schülerschaft
der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992

6.1.6 Platz in der Geschwisterreihe

DDR / BRD			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bis 1989	Gültig	11	8	12,1	15,7	15,7
		12	7	10,6	13,7	29,4
		13	4	6,1	7,8	37,3
		22	11	16,7	21,6	58,8
		23	5	7,6	9,8	68,6
		24	1	1,5	2,0	70,6
		33	6	9,1	11,8	82,4
		34	2	3,0	3,9	86,3
		44	1	1,5	2,0	88,2
		45	2	3,0	3,9	92,2
		55	2	3,0	3,9	96,1
		56	1	1,5	2,0	98,0
		78	1	1,5	2,0	100,0
		Gesamt	51	77,3	100,0	
		Fehlend	keine Angaben	15	22,7	
Gesamt		66	100,0			

Tabelle 7: Platz in der Geschwisterreihe der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992

[Fortsetzung nächste Seite]

... Fortsetzung Platz in Geschwisterreihe (Tab. 7)

DDR / BRD		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente	
ab 1990	Gültig	11	66	13,3	16,1	16,1
		12	55	11,1	13,4	29,4
		13	9	1,8	2,2	31,6
		14	7	1,4	1,7	33,3
		15	2	,4	,5	33,8
		17	1	,2	,2	34,1
		18	1	,2	,2	34,3
		22	108	21,7	26,3	60,6
		23	35	7,0	8,5	69,1
		24	9	1,8	2,2	71,3
		25	1	,2	,2	71,5
		33	34	6,8	8,3	79,8
		34	19	3,8	4,6	84,4
		35	3	,6	,7	85,2
		44	22	4,4	5,4	90,5
		45	8	1,6	1,9	92,5
		46	5	1,0	1,2	93,7
		47	2	,4	,5	94,2
		48	1	,2	,2	94,4
		55	5	1,0	1,2	95,6
		56	3	,6	,7	96,4
		57	1	,2	,2	96,6
		58	1	,2	,2	96,8
		66	2	,4	,5	97,3
		67	1	,2	,2	97,6
		68	2	,4	,5	98,1
		77	1	,2	,2	98,3
		79	1	,2	,2	98,5
		88	1	,2	,2	98,8
		89	2	,4	,5	99,3
		711	1	,2	,2	99,5
		1116	1	,2	,2	99,8
		1216	1	,2	,2	100,0
	Gesamt	411	82,7	100,0		
	Fehlend	keine Angaben	86	17,3		
	Gesamt		497	100,0		

6.1.7 Sprachbeginn

			Sprachbeginn			
DDR / BRD			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bis 1989	Gültig	1 Jahr	11	16,7	22,0	22,0
		1,5 Jahre	14	21,2	28,0	50,0
		2 Jahre	16	24,2	32,0	82,0
		3 Jahre	8	12,1	16,0	98,0
		später als 3 Jahre	1	1,5	2,0	100,0
		Gesamt	50	75,8	100,0	
	Fehlend	keine Angaben	16	24,2		
	Gesamt		66	100,0		
ab 1990	Gültig	1 Jahr	129	26,0	35,5	35,5
		1,5 Jahre	70	14,1	19,3	54,8
		2 Jahre	116	23,3	32,0	86,8
		2,5 Jahre	6	1,2	1,7	88,4
		3 Jahre	35	7,0	9,6	98,1
		später als 3 Jahre	7	1,4	1,9	100,0
		Gesamt	363	73,0	100,0	
	Fehlend	keine Angaben	134	27,0		
Gesamt		497	100,0			

Tabelle 8: Sprachbeginn der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992

6.2 Bildungsverlauf im schulischen Kontext

6.2.1 Anfangsdiagnose

Dyslalie, Dysarthrie

DDR / BRD			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bis 1989	Gültig	,00	22	32,8	32,8	32,8
		1,00	45	67,2	67,2	100,0
		Gesamt	67	100,0	100,0	
ab 1990	Gültig	,00	140	28,2	28,2	28,2
		1,00	357	71,8	71,8	100,0
		Gesamt	497	100,0	100,0	

Tabelle 9: Anfangsdiagnose (Dyslalie, Dysarthrie) der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992

Sprachentwicklungsverzögerung

DDR / BRD			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bis 1989	Gültig	,00	62	92,5	92,5	92,5
		1,00	5	7,5	7,5	100,0
		Gesamt	67	100,0	100,0	
ab 1990	Gültig	,00	453	91,1	91,1	91,1
		1,00	44	8,9	8,9	100,0
		Gesamt	497	100,0	100,0	

Tabelle 10: Anfangsdiagnose (Sprachentwicklungsverzögerung) der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992

Dysgrammatismus, Dysphrasie

DDR / BRD			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bis 1989	Gültig	,00	36	53,7	53,7	53,7
		1,00	31	46,3	46,3	100,0
		Gesamt	67	100,0	100,0	
ab 1990	Gültig	,00	211	42,5	42,5	42,5
		1,00	286	57,5	57,5	100,0
		Gesamt	497	100,0	100,0	

Tabelle 11: Anfangsdiagnose (Dysgrammatismus, Dysphrasie) der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992

Dyslexie, Legasthenie, Dysorthographie, Schriftspracherwerbsstörung, Dysgraphie

DDR / BRD			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bis 1989	Gültig	,00	62	92,5	92,5	92,5
		1,00	5	7,5	7,5	100,0
		Gesamt	67	100,0	100,0	
ab 1990	Gültig	,00	382	76,9	76,9	76,9
		1,00	115	23,1	23,1	100,0
		Gesamt	497	100,0	100,0	

Tabelle 12: Anfangsdiagnose (Dyslexie, Legasthenie, Dysorthographie, Schriftspracherwerbsstörung, Dysgraphie) der ehemaligen Schülerschaft

Redeflussstörung: Stottern, Poltern

DDR / BRD			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bis 1989	Gültig	,00	33	49,3	49,3	49,3
		1,00	34	50,7	50,7	100,0
		Gesamt	67	100,0	100,0	
ab 1990	Gültig	,00	354	71,2	71,2	71,2
		1,00	143	28,8	28,8	100,0
		Gesamt	497	100,0	100,0	

Tabelle 13: Anfangsdiagnose (Redeflussstörung: Stottern, Poltern) der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992

Dysphonie

DDR / BRD			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bis 1989	Gültig	,00	65	97,0	97,0	97,0
		1,00	2	3,0	3,0	100,0
		Gesamt	67	100,0	100,0	
ab 1990	Gültig	,00	490	98,6	98,6	98,6
		1,00	7	1,4	1,4	100,0
		Gesamt	497	100,0	100,0	

Tabelle 14: Anfangsdiagnose (Dysphonie) der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992

Hörstörung

DDR / BRD			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bis 1989	Gültig	,00	61	91,0	91,0	91,0
		1,00	6	9,0	9,0	100,0
		Gesamt	67	100,0	100,0	
ab 1990	Gültig	,00	487	98,0	98,0	98,0
		1,00	10	2,0	2,0	100,0
		Gesamt	497	100,0	100,0	

Tabelle 15: Anfangsdiagnose (Hörstörung) der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992

Mutismus, Autismus

DDR / BRD			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bis 1989	Gültig	,00	66	98,5	98,5	98,5
		1,00	1	1,5	1,5	100,0
		Gesamt	67	100,0	100,0	
ab 1990	Gültig	,00	490	98,6	98,6	98,6
		1,00	7	1,4	1,4	100,0
		Gesamt	497	100,0	100,0	

Tabelle 16: Anfangsdiagnose (Mutismus, Autismus) der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992

Differenzierungsschwäche

DDR / BRD			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bis 1989	Gültig	,00	66	98,5	98,5	98,5
		1,00	1	1,5	1,5	100,0
		Gesamt	67	100,0	100,0	
ab 1990	Gültig	,00	437	87,9	87,9	87,9
		1,00	60	12,1	12,1	100,0
		Gesamt	497	100,0	100,0	

Tabelle 17: Anfangsdiagnose (Differenzierungsschwäche) der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992

6.2.1.1 Erstdiagnose

		Ein_Diag_1				
DDR / BRD		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente	
bis 1989	Gültig	Dyslalie, Dysarthrie	44	66,7	66,7	66,7
		Sprachentwicklungsverzögerung	5	7,6	7,6	74,2
		Dysgrammatismus, Dysphrasie	3	4,5	4,5	78,8
		Dyslexie, Legasthenie, Dysorthographie, Schriftspracherwerbsstörung, Dysgraphie	3	4,5	4,5	83,3
		Redeflussstörung: Stottern, Poltern	10	15,2	15,2	98,5
		Mutismus, Autismus	1	1,5	1,5	100,0
		Gesamt	66	100,0	100,0	
ab 1990	Gültig	Dyslalie, Dysarthrie	357	71,8	73,5	73,5
		Sprachentwicklungsverzögerung	13	2,6	2,7	76,1
		Dysgrammatismus, Dysphrasie	16	3,2	3,3	79,4
		Sprachverständnis-Probleme	1	,2	,2	79,6
		Dyslexie, Legasthenie, Dysorthographie, Schriftspracherwerbsstörung, Dysgraphie	39	7,8	8,0	87,7
		Redeflussstörung: Stottern, Poltern	52	10,5	10,7	98,4
		Dysphonie	1	,2	,2	98,6
		Hörstörung	1	,2	,2	98,8
		Mutismus, Autismus	4	,8	,8	99,6
		Lippen-Gaumen-Segel-Spalte	2	,4	,4	100,0
		Gesamt	486	97,8	100,0	
		Fehlend	keine Angaben	11	2,2	
	Gesamt		497	100,0		

Tabelle 18: Erstdiagnose der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992

6.2.1.2 Zweitdiagnose

		Ein_Diag_2				
DDR / BRD		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente	
bis 1989	Gültig	Dysgrammatismus, Dysphrasie	27	40,9	58,7	58,7
		Dyslexie, Legasthenie, Dysorthographie, Schriftspracherwerbsstörung, Dysgraphie	1	1,5	2,2	60,9
		Redeflussstörung: Stottern, Poltern	15	22,7	32,6	93,5
		Dysphonie	1	1,5	2,2	95,7
		Hörstörung	1	1,5	2,2	97,8
		Differenzierungsschwäche	1	1,5	2,2	100,0
		Gesamt	46	69,7	100,0	
		Fehlend	keine Angaben	20	30,3	
	Gesamt		66	100,0		
	ab 1990	Gültig	Sprachentwicklungsverzögerung	31	6,2	8,1
Dysgrammatismus, Dysphrasie			244	49,1	63,9	72,0
Sprachverständnis-Probleme			7	1,4	1,8	73,8
Dyslexie, Legasthenie, Dysorthographie, Schriftspracherwerbsstörung, Dysgraphie			36	7,2	9,4	83,2
Redeflussstörung: Stottern, Poltern			42	8,5	11,0	94,2
Dysphonie			3	,6	,8	95,0
Hörstörung			4	,8	1,0	96,1
Mutismus, Autismus			2	,4	,5	96,6
Differenzierungsschwäche			11	2,2	2,9	99,5
Lippen-Gaumen-Segel-Spalte			2	,4	,5	100,0
Gesamt		382	76,9	100,0		
Fehlend		keine Angaben	115	23,1		
Gesamt		497	100,0			

Tabelle 19: Zweitdiagnose der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992

6.2.1.3 Drittdiagnose

			Ein_Diag_3			
DDR / BRD			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bis 1989	Gültig	Dyslexie, Legasthenie, Dysorthographie, Schriftspracherwerbsstörung, Dysgraphie	1	1,5	6,7	6,7
		Redeflussstörung: Stottern, Poltern	9	13,6	60,0	66,7
		Dysphonie	1	1,5	6,7	73,3
		Hörstörung	4	6,1	26,7	100,0
		Gesamt	15	22,7	100,0	
	Fehlend	keine Angaben	51	77,3		
	Gesamt		66	100,0		
ab 1990	Gültig	Dysgrammatismus, Dysphasie	26	5,2	14,5	14,5
		Sprachverständnis-Probleme	3	,6	1,7	16,2
		Dyslexie, Legasthenie, Dysorthographie, Schriftspracherwerbsstörung, Dysgraphie	40	8,0	22,3	38,5
		Redeflussstörung: Stottern, Poltern	49	9,9	27,4	65,9
		Dysphonie	3	,6	1,7	67,6
		Hörstörung	5	1,0	2,8	70,4
		Mutismus, Autismus	1	,2	,6	70,9
		Differenzierungsschwäche	49	9,9	27,4	98,3
		Lippen-Gaumen-Segel-Spalte	3	,6	1,7	100,0
		Gesamt	179	36,0	100,0	
	Fehlend	keine Angaben	318	64,0		
Gesamt		497	100,0			

Tabelle 20: Drittdiagnose der ehemaligen Schülerschaft
der "Spracheilschule Halle" 1977-1992

6.2.1.4 Diagnosekombination

		v23				
DDR / BRD		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente	
bis 1989	Gültig	10000	4	6,1	6,1	6,1
		10300	13	19,7	19,7	25,8
		10305	1	1,5	1,5	27,3
		10306	9	13,6	13,6	40,9
		10308	1	1,5	1,5	42,4
		10309	3	4,5	4,5	47,0
		10600	11	16,7	16,7	63,6
		10800	1	1,5	1,5	65,2
		11100	1	1,5	1,5	66,7
		20000	2	3,0	3,0	69,7
		20500	1	1,5	1,5	71,2
		20600	1	1,5	1,5	72,7
		20900	1	1,5	1,5	74,2
		30000	1	1,5	1,5	75,8
		30600	1	1,5	1,5	77,3
		30609	1	1,5	1,5	78,8
		50000	2	3,0	3,0	81,8
		50600	1	1,5	1,5	83,3
		60000	10	15,2	15,2	98,5
		100000	1	1,5	1,5	100,0
	Gesamt	66	100,0	100,0		
ab 1990	Gültig	0	11	2,2	2,2	2,2
		10000	16	3,2	3,2	5,4
		10200	3	,6	,6	6,0
		10203	26	5,2	5,2	11,3
		10205	1	,2	,2	11,5
		10211	1	,2	,2	11,7
		10300	103	20,7	20,7	32,4
		10304	3	,6	,6	33,0
		10305	38	7,6	7,6	40,6
		10306	46	9,3	9,3	49,9
		10308	2	,4	,4	50,3
		10309	5	1,0	1,0	51,3
		10310	1	,2	,2	51,5
		10311	44	8,9	8,9	60,4

Tabelle 21: Diagnosekombination der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992

... Fortsetzung Tabelle 21

10312	1	,2	,2	60,6
10400	2	,4	,4	61,0
10411	1	,2	,2	61,2
10412	1	,2	,2	61,4
10500	26	5,2	5,2	66,6
10506	1	,2	,2	66,8
10600	25	5,0	5,0	71,8
10611	1	,2	,2	72,0
10812	1	,2	,2	72,2
10900	3	,6	,6	72,8
11000	1	,2	,2	73,0
11100	3	,6	,6	73,6
11200	2	,4	,4	74,0
20000	6	1,2	1,2	75,3
20311	1	,2	,2	75,5
20400	1	,2	,2	75,7
20500	1	,2	,2	75,9
20508	1	,2	,2	76,1
20600	3	,6	,6	76,7
30405	1	,2	,2	76,9
30411	1	,2	,2	77,1
30500	4	,8	,8	77,9
30506	2	,4	,4	78,3
30600	4	,8	,8	79,1
30900	1	,2	,2	79,3
31000	1	,2	,2	79,5
31100	2	,4	,4	79,9
40500	1	,2	,2	80,1
50000	30	6,0	6,0	86,1
50600	9	1,8	1,8	87,9
60000	44	8,9	8,9	96,8
60800	2	,4	,4	97,2
61100	6	1,2	1,2	98,4
80000	1	,2	,2	98,6
90000	1	,2	,2	98,8
100000	4	,8	,8	99,6
120000	2	,4	,4	100,0
Gesamt	497	100,0	100,0	

6.2.2 Rückstellungen

DDR / BRD			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bis 1989	Gültig	normal	56	84,8	84,8	84,8
		1 Jahr Rückstellung	10	15,2	15,2	100,0
		Gesamt	66	100,0	100,0	
ab 1990	Gültig	normal	350	70,4	70,7	70,7
		1 Jahr Rückstellung	145	29,2	29,3	100,0
		Gesamt	495	99,6	100,0	
	Fehlend	keine Angaben	2	,4		
	Gesamt		497	100,0		

Tabelle 22: Rückstellungen der ehemaligen Schülerschaft
der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992

6.2.3 Eingangsklasse

DDR / BRD			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bis 1989	Gültig	1	55	83,3	83,3	83,3
		2	7	10,6	10,6	93,9
		3	3	4,5	4,5	98,5
		6	1	1,5	1,5	100,0
		Gesamt	66	100,0	100,0	
ab 1990	Gültig	1	296	59,6	59,7	59,7
		2	108	21,7	21,8	81,5
		3	45	9,1	9,1	90,5
		4	24	4,8	4,8	95,4
		5	19	3,8	3,8	99,2
		6	1	,2	,2	99,4
		7	3	,6	,6	100,0
		Gesamt	496	99,8	100,0	
	Fehlend	keine Angaben	1	,2		
Gesamt		497	100,0			

Tabelle 23: Eingangsklasse der ehemaligen Schülerschaft
der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992

6.2.4 Verweildauer

			Verweildauer			
DDR / BRD			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bis 1989	Gültig	1,0	5	7,6	7,8	7,8
		2,0	18	27,3	28,1	35,9
		3,0	4	6,1	6,3	42,2
		4,0	4	6,1	6,3	48,4
		5,0	5	7,6	7,8	56,3
		6,0	9	13,6	14,1	70,3
		7,0	2	3,0	3,1	73,4
		8,0	4	6,1	6,3	79,7
		9,0	9	13,6	14,1	93,8
		10,0	4	6,1	6,3	100,0
		Gesamt		64	97,0	100,0
	Fehlend	System	2	3,0		
	Gesamt			66	100,0	
ab 1990	Gültig	,5	1	,2	,2	,2
		1,0	34	6,8	6,9	7,1
		1,5	2	,4	,4	7,5
		2,0	67	13,5	13,5	21,0
		3,0	102	20,5	20,6	41,6
		3,5	1	,2	,2	41,8
		4,0	115	23,1	23,2	65,1
		4,5	1	,2	,2	65,3
		5,0	68	13,7	13,7	79,0
		6,0	64	12,9	12,9	91,9
		7,0	21	4,2	4,2	96,2
		8,0	7	1,4	1,4	97,6
		9,0	9	1,8	1,8	99,4
		10,0	3	,6	,6	100,0
	Gesamt		495	99,6	100,0	
	Fehlend	System	2	,4		
Gesamt			497	100,0		

Tabelle 24: Verweildauer der ehemaligen Schülerschaft
der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992

6.2.5 Wiederholung

DDR / BRD			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bis 1989	Gültig	keine Wiederholung	48	72,7	72,7	72,7
		Wiederholung	18	27,3	27,3	100,0
		Gesamt	66	100,0	100,0	
ab 1990	Gültig	keine Wiederholung	382	76,9	77,0	77,0
		Wiederholung	114	22,9	23,0	100,0
		Gesamt	496	99,8	100,0	
	Fehlend	keine Angaben	1	,2		
	Gesamt		497	100,0		

Tabelle 25: Wiederholung der ehemaligen Schülerschaft
der "Spracheheilschule Halle" 1977-1992

6.2.6 Ausschulungsbewertung

DDR / BRD			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bis 1989	Gültig	sprachlich rehabilitiert	20	30,3	33,3	33,3
		sprachlich wesentlich gebessert	5	7,6	8,3	41,7
		sprachlich nicht gebessert	35	53,0	58,3	100,0
		Gesamt	60	90,9	100,0	
	Fehlend	keine Angaben	6	9,1		
	Gesamt		66	100,0		
ab 1990	Gültig	sprachlich rehabilitiert	186	37,4	38,2	38,2
		sprachlich wesentlich gebessert	144	29,0	29,6	67,8
		sprachlich gebessert	66	13,3	13,6	81,3
		sprachlich nicht gebessert	64	12,9	13,1	94,5
		Sonderpäd. Förderbedarf	27	5,4	5,5	100,0
		Gesamt	487	98,0	100,0	
	Fehlend	keine Angaben	10	2,0		
	Gesamt		497	100,0		

Tabelle 26: Ausschulungsbewertung der ehemaligen Schülerschaft
der "Spracheheilschule Halle" 1977-1992

6.2.7 Ausschulungsdiagnose

		Ein_Diag_3				
DDR / BRD		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente	
bis 1989	Gültig	Dyslexie, Legasthenie, Dysorthographie, Schriftspracherwerbsstörung, Dysgraphie	1	1,5	6,7	6,7
		Redeflussstörung: Stottern, Poltern	9	13,6	60,0	66,7
		Dysphonie	1	1,5	6,7	73,3
		Hörstörung	4	6,1	26,7	100,0
		Gesamt	15	22,7	100,0	
	Fehlend	keine Angaben	51	77,3		
	Gesamt		66	100,0		
ab 1990	Gültig	Dysgrammatismus, Dysphasie	26	5,2	14,5	14,5
		Sprachverständnis-Probleme	3	,6	1,7	16,2
		Dyslexie, Legasthenie, Dysorthographie, Schriftspracherwerbsstörung, Dysgraphie	40	8,0	22,3	38,5
		Redeflussstörung: Stottern, Poltern	49	9,9	27,4	65,9
		Dysphonie	3	,6	1,7	67,6
		Hörstörung	5	1,0	2,8	70,4
		Mutismus, Autismus	1	,2	,6	70,9
		Differenzierungsschwäche	49	9,9	27,4	98,3
		Lippen-Gaumen-Segel-Spalte	3	,6	1,7	100,0
		Gesamt	179	36,0	100,0	
	Fehlend	keine Angaben	318	64,0		
	Gesamt		497	100,0		

Tabelle 27: Ausschulungsdiagnose der ehemaligen Schülerschaft der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992

6.2.8 Rückschulungsort

DDR / BRD		Rückschulungsort				
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente	
bis 1989	Gültig	Regelschule	59	88,1	88,1	88,1
		Förderschule	8	11,9	11,9	100,0
		Gesamt	67	100,0	100,0	
ab 1990	Gültig	Regelschule	443	89,1	89,1	89,1
		Förderschule	54	10,9	10,9	100,0
		Gesamt	497	100,0	100,0	

Tabelle 28: Rückschulungsort der ehemaligen Schülerschaft
der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992

6.2.9 Schulabschluss

		Schulabschluss			
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	kein Schulabschluss	5	5,7	5,9	5,9
	Förderschulabschluss	7	8,0	8,2	14,1
	Hauptschulabschluss	27	30,7	31,8	45,9
	Realschulabschluss	38	43,2	44,7	90,6
	Fach-/Abitur	5	5,7	5,9	96,5
	Anderer Schulabschluss	3	3,4	3,5	100,0
	Gesamt	85	96,6	100,0	
Fehlend	keine Angabe	3	3,4		
Gesamt		88	100,0		

Tabelle 29: Schulabschluss der ehemaligen Schülerschaft
der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992

6.3 Bildungsverlauf im außerschulischen Kontext

6.3.1 Berufsabschluss

		Berufsabschluss			
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Kein Berufsabschluss	16	18,2	19,3	19,3
	Handwerklicher Beruf	47	53,4	56,6	75,9
	Fachangestellter	16	18,2	19,3	95,2
	Akademiker	3	3,4	3,6	98,8
	in Ausbildung/Studium	1	1,1	1,2	100,0
	Gesamt	83	94,3	100,0	
Fehlend	keine Angabe	5	5,7		
Gesamt		88	100,0		

Tabelle 30: Berufsabschluss der ehemaligen Schülerschaft
der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992

6.3.2 Erwerbsstatus

		Erwerbsstatus			
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	voll berufstätig	43	48,9	50,0	50,0
	in Ausbildung	2	2,3	2,3	52,3
	teilweise berufstätig	7	8,0	8,1	60,5
	Hausfrau/-mann	1	1,1	1,2	61,6
	arbeitslos	25	28,4	29,1	90,7
	Sonstiges	8	9,1	9,3	100,0
	Gesamt	86	97,7	100,0	
Fehlend	keine Angabe	2	2,3		
Gesamt		88	100,0		

Tabelle 31: Berufstätigkeit der ehemaligen Schülerschaft
der "Sprachheilschule Halle" 1977-1992



Fragebogen für Abgänger der Förderschule für Sprachentwicklung seit 1990

0. Geschlecht

1. weiblich 2. männlich

1. Zeitpunkt der Aufnahme in die Sprachheilschule

1. Klasse 2. Klasse
3. Klasse 4. Klasse
5. Klasse später als 5. Klasse

2. Verweildauer in der Sprachheilschule

1 Jahr 2 Jahre
3 Jahre 4 Jahre
5 Jahre 6 Jahre
mehr als 6 Jahre

3. In welche Schulform wechselten Sie nach der Ausschulung aus der Sprachheilschule?

Regelschule Sekundarschule
Förderschule Gymnasium
Integrative Schule Sonstige

4. Haben Sie in der Sprachheilschule Ihren Schulabschluss gemacht?

ja nein

5. Was ist ihr höchster Schulabschluss?

Förderschulabschluss Hauptschulabschluss
Realschulabschluss Abitur / Fachabitur
Anderer Schulabschluss Kein Schulabschluss

6. Was ist ihr höchster Berufsabschluss?

Handwerklicher Beruf mit Berufsausbildung
Fachangestellt mit Ausbildungsabschluss
AkademikerIn mit Studienabschluss
Keinen Berufsabschluss

7. Welche der folgenden Angaben trifft auf Ihre derzeitige Situation zu?

- | | | | |
|-----------------------|--------------------------|-------------------|--------------------------|
| voll berufstätig | <input type="checkbox"/> | in Ausbildung | <input type="checkbox"/> |
| teilweise berufstätig | <input type="checkbox"/> | Hausfrau/Hausmann | <input type="checkbox"/> |
| arbeitslos | <input type="checkbox"/> | Sonstiges | <input type="checkbox"/> |

8. In welchem Jahr sind Sie geboren?

Geburtsjahr _____

9. Wie ist ihr Familienstand?

- | | | | |
|--------------------|--------------------------|------------|--------------------------|
| ledig | <input type="checkbox"/> | verwitwet | <input type="checkbox"/> |
| verheiratet | <input type="checkbox"/> | geschieden | <input type="checkbox"/> |
| Lebensgemeinschaft | <input type="checkbox"/> | | |

10. Haben Sie Kinder?

- | | | | |
|-------------------|--------------------------|--------------|--------------------------|
| 1 Kind | <input type="checkbox"/> | 2 Kinder | <input type="checkbox"/> |
| 3 Kinder | <input type="checkbox"/> | 4 Kinder | <input type="checkbox"/> |
| mehr als 4 Kinder | <input type="checkbox"/> | keine Kinder | <input type="checkbox"/> |

11. Welche Hobbys haben Sie? (Sie können mehrere Kästchen ankreuzen.)

- | | | | |
|------------------------|--------------------------|---------|--------------------------|
| Lesen | <input type="checkbox"/> | Kino | <input type="checkbox"/> |
| Sportliche Aktivitäten | <input type="checkbox"/> | Theater | <input type="checkbox"/> |
| Computerspiele | <input type="checkbox"/> | Malen | <input type="checkbox"/> |
| Wandern | <input type="checkbox"/> | Reisen | <input type="checkbox"/> |
| Fernsehen | <input type="checkbox"/> | Andere | <input type="checkbox"/> |

12. Entspricht Ihre Lese – und Schreibkompetenz den gesellschaftlichen Ansprüchen?

- | | | | |
|----|--------------------------|------|--------------------------|
| ja | <input type="checkbox"/> | nein | <input type="checkbox"/> |
|----|--------------------------|------|--------------------------|

13. Haben Sie noch immer sprachliche Probleme?

- | | | | |
|----|--------------------------|------|--------------------------|
| ja | <input type="checkbox"/> | nein | <input type="checkbox"/> |
|----|--------------------------|------|--------------------------|

14. Stellen sich Ihre sprachlichen Probleme als Hindernis für die Teilhabe an der Gesellschaft dar?

- | | | | |
|----|--------------------------|------|--------------------------|
| ja | <input type="checkbox"/> | nein | <input type="checkbox"/> |
|----|--------------------------|------|--------------------------|

**Bitte überprüfen Sie noch einmal, ob Sie alle Fragen vollständig beantwortet haben.
Vielen Dank für die Beantwortung der Fragen!**

Antje Thielebein
Im Mühlengrund 12b
Landsberg
06188

Tel.: 034604 / 22930
0345 / 4721133
E-Mail: antjethielebein@web.de



Halle, 15.04.2012

Sehr geehrte Frau Deckwerth,

im Rahmen eines Promotionsvorhabens mit dem Thema:

„Biografische Betrachtung von sprachbehinderten Kindern im bildungspolitischen Kontext“

erbitte ich die Genehmigung Schülerdaten verwenden zu dürfen.

Die Schülerdaten beschränken sich auf Geburtsjahr, Verweildauer der SchülerInnen in der Sprachheilschule, Eingangsdiagnostik und sozioökonomischer Status der Eltern.

Alle anderen in der Promotion verwerteten Daten wurden mittels Fragebogen

erhoben. Alle Daten werden mit einer ID – Nummer versehen und anonymisiert.

Diese empirische Arbeit ist der quantitativen Bildungsverlaufsforschung zuzuordnen, die sich primär der Auswertung von Bildungsverläufen der ehemaligen SchülerInnen zuwendet.

Betreut wird dieses Thema von der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg;
Philosophische Fakultät III Erziehungswissenschaften; Prof. Schlenker – Schulte.

Mit freundlichen Grüßen,

A. Thielebein

Antje Thielebein

Genehmigt:

Deckwerth

13.4

14.05.12

MARTIN-LUTHER-UNIVERSITÄT HALLE-WITTENBERG

Fachbereich Erziehungswissenschaften
Institut für Rehabilitationspädagogik Sprachbehindertenpädagogik
Prof. Dr. Christa Schlenker-Schulte

Förderschule für Sprachentwicklung

“Sprachheilschule Halle“
Ingolstädter Str.33, 06128 Halle
Antje Thielebein

Januar, 2011

Sehr geehrte Damen und Herren,

beinahe jedes dritte Kind findet heute den Weg zum Therapeuten wegen Sprach – oder Entwicklungsstörungen. Eine äußerst beängstigte Erscheinung, die sich leider immer mehr manifestiert.

Politik in Deutschland wird immer weniger bildungsorientiert und damit zukunftsorientiert gestaltet. Der einfache Bürger hat den Eindruck, dass Politik kurzsichtig zur Sicherstellung der nächsten Wahl benutzt wird. Der Finanzrahmen ist so eng gesteckt, dass es meist nur für die Grundausstattung “Bildung“ reicht.

Arbeitslosigkeit, Perspektivlosigkeit, finanzielle Nöte der Familien bilden häufig den Nährboden für Ratlosigkeit innerhalb der Familie. Den Kindern fehlen häufig Zuwendung, Ansprache, gemeinsames Spiel, gemeinsame Erlebnisse usw.

Gestiegener Leistungs- und Erwartungsdruck lastet auf den Kindern, besonders auf denen, die durch ihre unzureichende sprachliche Entwicklung im Schulalltag beeinträchtigt sind.

Auf Grund zahlreicher Untersuchungen ist bekannt, dass Kinder mit Sprachproblemen häufiger niedrigere Schulabschlüsse machen und häufiger die Lehre abbrechen oder gar nicht erst eine Ausbildung beginnen.

Wir wenden uns in diesem Schreiben deshalb an Sie, weil geplant ist, auf diesem Gebiet Untersuchungen durchzuführen.

Es soll herausgefunden werden, wie sich der Bildungsweg ehemaliger Schüler der “Sprachheilschule Halle“ darstellt. Besonders interessant ist die Frage nach einem Schul- und Berufsabschluss von Schülern, die eine Sprachheilschule (Förderschule) besucht haben.

Deshalb liegt diesem Schreiben ein Fragebogen mit einem frankierten Umschlag bei, verbunden mit der Bitte um Rücksendung.

Wir hoffen auf Ihre Unterstützung und verbleiben mit freundlichen Grüßen,

gez. Antje Thielebein

Hiermit erkläre ich, dass ich noch keine vergeblichen Promotionsversuche unternommen habe und die Dissertation bisher in der gegenwärtigen bzw. in einer anderen Fassung an keiner anderen Fakultät vorgelegen hat.

Landsberg, 12.01.15

Antje Thielebein

Hiermit erkläre ich, dass weder bestehende Vorstrafen noch anhängige Ermittlungsverfahren gegen mich vorliegen.

Landsberg, 12.01.15

Antje Thielebein