

Interview mit Experten

Die inklusive Schule als Arbeitsfeld für akademische Sprachtherapeutinnen?! – Ein Interview mit ASHA-Expertinnen aus den USA



Prof. Ulrike Lüttke (links) und Ulla Licandro (Mitte) der Abteilung Sprach-Pädagogik und -Therapie, Leibniz Universität Hannover, im Gespräch mit der Leiterin des ASHA Schools Services Teams (rechtes Bild) Deborah Adamczyk Dixon (2. v. links) und ihren Stellvertreterinnen (v. links): Susan Karr, Lisa Rai Mabry-Price und Roseanne Clausen

Im Kontext der aktuellen Diskussion um die inklusive Beschulung von Kindern mit sprachlichen Beeinträchtigungen halten wir es aus *wissenschaftlicher* Sicht für geboten, sich im Zuge einer bestmöglichen Bildung mit allen möglichen und in anderen Ländern bereits etablierten strukturellen Möglichkeiten gewissenhaft auseinander zu setzen. Neben einer vertieften Analyse der Modelle unserer deutschsprachigen Nachbarländer Österreich und Schweiz (Lüttke/Becker & Schütte 2012 i.V.) lohnt auch der etwas entferntere Blick über den Tellerrand in die USA, wo die inklusive Beschulung aller Kinder und Jugendlicher längst Alltag ist. Dort ist bereits mehr als die Hälfte der praktizierenden *speech-language pathologists* (SLPs) direkt an Schulen (mit inbegriffen ist das verpflichtende kindergarten-Jahr vor der Einschulung) oder Schulbezirken angestellt.

Um mehr über die Ausbildungsinhalte, Arbeitspraxis und aktuelle Bedarfe von schulbasierten SLPs in den USA zu erfahren, führten wir ein Interview mit den Mitgliedern des ASHA¹ *School Services Teams* (s. Bild), wobei diese Informationen durch Auszüge aus dem *ASHA 2010 Schools Survey* (ASHA 2010a, b) ergänzt wurden.

Liebe Kolleginnen, bitte erläutern Sie uns zu Beginn das Arbeitsfeld schulischer Sprachtherapeutinnen.

ASHA: Das Ziel von sprachtherapeutischer Arbeit an Schulen ist es, Schülerinnen und Schülern die Teilhabe am Curriculum zu ermöglichen. Der Schwerpunkt liegt so-

mit auf akademischer Performanz, d. h. auf schulischer Teilhabe. Diese schließt verschiedene Interventionsbereiche sowie die sozial-emotionale Entwicklung und auch allgemein funktionale Teilhabe ein. Die Auswahl von Schülern, die Erhebung ihrer Fähigkeiten, die Interventionsart und die Interventionsform werden durch das nationale Gesetz IDEA² festgelegt. Anders als in privaten Praxen fallen keine Kosten für die Klientinnen an.

Welches sind die professionellen Voraussetzungen, um als SLP an einer US-amerikanischen Schule zu arbeiten?

ASHA: Die Anstellungsvoraussetzungen für SLPs an Schulen variieren von Bundesstaat zu Bundesstaat. Üblicherweise wird mindestens ein Masterabschluss von einem akkreditierten Universitätsstudiengang im Bereich *Communication Disorders* verlangt sowie das **ASHA Certificate of Clinical Competence (CCC)**³. Im Jahre 2010 hatten beispielsweise 99,4% der an Schulen tätigen SLPs einen Master-Degree. Oftmals sind zusätzliche Universitätskurse im Bereich der

schulischen Bildung sowie ein sechsmonatiges *student teaching*, d. h. eine supervidierte Lehrtätigkeit an einer öffentlichen Schule, Bestandteil der Ausbildung. Allgemein sollten SLPs in kultursensitivem Vorgehen ausgebildet sein.

Gibt es darüber hinaus spezielle Programme, didaktische Modelle, Methoden und Konzepte, die SLPs an US-amerikanischen Schulen als Grundlage ihrer Arbeit sehen?

ASHA: Bei der Auswahl von Klientinnen und von sprachlichen Förderzielen beziehen sie sich auf die Bedürfnisse von Schülerinnen, welche das Erreichen von Bildungszielen gefährden. Dazu gehört unter anderem, Kinder mit Schwierigkeiten im Bereich Literacy zu unterstützen, präventiv zu arbeiten und natürlich auch Sprachstandserhebungen und -Diagnostiken sowie Evidenz-basierte Intervention durchzuführen. Dies geschieht in verschiedenen sprachtherapeutischen Arbeitsformen, wie z. B. *pull out*, unterrichtsimmanent, kollaborativ oder in kombinierter Form (vgl. Tab. 2). Die

¹ ASHA (American Speech-Language-Hearing Association) – der US-amerikanische Berufsverband von praktizierenden und in der Forschung tätigen Sprachtherapeutinnen und Audiologen mit derzeit ca. 145.000 Mitgliedern. Die ASHA setzt sich für Menschen mit Sprach- und Kommunikationsbeeinträchtigungen ein und beteiligt sich an der Weiterentwicklung von Forschung und Wissenschaft im Bereich menschlicher Kommunikation.

² IDEA (Individuals with Disabilities Education Improvement Act, 2004) – Das US-weite öffentliche Gesetz regelt die nach Möglichkeit inklusive Beschulung. Es schreibt fest, dass alle Kinder mit Behinderung das Recht auf freie und an ihre Bedürfnisse angepasste Bildung in dem für sie am wenigsten einschränkenden Umfeld (least restrictive environment) haben.

³ CCC (Certificate of Clinical Competence) – Von der ASHA vergebenes Zertifikat für Sprachtherapeuten (CCC-SLP) und für Audiologen (CCC-A) für Absolventen der von der ASHA akkreditierten Hochschulen. Es dient der Qualitätssicherung der Ausbildung von Sprachtherapeuten und wird von allen 50 US-Staaten sowie international anerkannt.

| Area of intervention | Percentage who regularly serve clients in this area |
|--|---|
| Articulation/phonological disorders | 91,6 |
| Language impairment | 89,9 |
| Autism spectrum disorders, including PDD; Asperger's | 88,0 |
| Pragmatics/social communication | 81,0 |
| Cognitive impairment/developmental disability | 76,4 |
| Fluency disorders | 66,9 |
| Learning disability | 65,3 |
| Childhood apraxia of speech (CAS) | 58,8 |
| Nonverbal, augmentative/alternative communication | 53,2 |
| Auditory processing disorders (APD) | 47,4 |
| Hearing disorders | 46,4 |
| Reading and writing (literacy) | 32,3 |
| Voice/resonance | 23,3 |
| Traumatic brain injury (TBI) | 16,9 |
| Selective mutism | 16,1 |
| Dysphagia (swallowing) | 9,4 |

n = 1.747

Tab. 1: Interventionsbereiche schulischer Sprachtherapeutinnen, gestaffelt nach Häufigkeit (modifiziert nach ASHA 2010a, 7)

häufigsten Interventionsbereiche umfassen phonetisch-phonologische Störungen, allgemeine Sprachentwicklungsstörungen, aber auch Sprach- und Kommunikationsstörungen bei Autismus-Spektrum-Störungen und geistiger Behinderung (vgl. Tab. 1). In der Gesamtbilanz stellen Kinder mit schweren Beeinträchtigungen (*severely impaired students*) die größte Zielgruppe dar (57 %).

In welchen Fällen ist ein pull out angemessen und in welchen Fällen wird am wahrscheinlichsten im Klassenraum interveniert?

ASHA: Ein Vorgehen nach dem *pull out* ist wahrscheinlicher, wenn die Schülerin ihre Aufmerksamkeit intensiv auf ein bestimmtes Interventionsziel lenken muss. Die Arbeit im Klassenraum eignet sich hingegen am besten für die Generalisierung neu erlernter Informationen und Fähigkeiten. Außerdem profitieren andere Schülerinnen im Klassenraum ebenso von den Techniken, die die SLP verwendet (vgl. Tab. 2). Selbst wenn nach dem *pull out*-Modell gearbeitet wird, geschieht dies häufig in Verbindung mit anderen Arbeitsformen.

Wie werden Langzeiteffekte einer schulischen Interventionsmaßnahme erfasst und gesichert?

ASHA: Langzeiteffekte werden durch das IEP⁴-Dokument und regelmäßige Berichte an die Familie erfasst. Die Sprachtherapeutin beschreibt im Rahmen des jährlich überprüften bzw. angepassten IEP-Dokuments den aktuellen Sprachentwicklungsstand, legt

| Model | Total |
|--------------------------------|-------|
| Pull-out services | 71.3 |
| Classroom- or curriculum-based | 21.4 |
| Collaborative consultation | 7.8 |
| RTI services | 6.0 |
| Team teaching | 4.4 |
| Telepractice | 0.1 |

n = 1.629

Tab. 2: Einsatz von Arbeitsmodellen, gestaffelt nach prozentualer Häufigkeit (aus ASHA 2010b, 29)

sprachtherapeutische Ziele, Zeitraum der Therapie sowie Therapieform fest, beschreibt den Beitrag der Intervention zum Schulerfolg der Schülerin und hält fest, woran der Erfolg der Therapie gemessen werden soll.

Den Auswahlkriterien zufolge kommt ja eine große Anzahl an möglichen Klientinnen zusammen.

Können Sie uns eine ungefähre Vorstellung vom Caseload geben?

ASHA: Die Caseload-Größe, das heißt die Gesamtzahl der behandelten Klientinnen, ist eine heikle Angelegenheit. Generell kann sie stark variieren. Wie der *ASHA Schools Survey* im Jahre 2010 offenbarte, handelt es sich in manchen Fällen um bis zu 100 Schülerinnen und Schüler, wobei die durchschnittliche Anzahl bei ungefähr 50 pro SLP liegt. ASHA setzt sich dafür ein, anstelle des Caseloads mit einem *Workload*-Modell zu arbeiten, das den jeweiligen tatsächlichen Arbeitsaufwand und nicht die betreute Schülerzahl berücksichtigt.

Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit von SLPs und Regelschullehrerinnen? Kooperieren sie bzgl. der Festlegungen von Interventionszielen und -formen?

ASHA: Die Zusammenarbeit mit den Regelschullehrerinnen sollte in all diesen Bereichen stattfinden. Während die SLP ihre eigenen Beobachtungen und direkte Sprachstandserhebungsverfahren und Diagnostiken durchführt, steuert die Lehrerin Informationen über das bildungsspezifische Level, soziale Belange und auch allgemeine kommunikative und sprachliche Stärken und Schwächen einer Schülerin bei. Die SLP und die Lehrerin arbeiten darüber hinaus in Bezug auf die aktuellen und zukünftigen Bedürfnisse innerhalb des Unterrichts zusammen. Hierbei werden insbesondere die verwendeten Materialien und die Konzepte, die im Klassenraum Thema sind, in Augenschein genommen.

Wie ist der Arbeitsplatz in den Schulen gestaltet und mit welchem Material wird überwiegend gearbeitet?

ASHA: Die strukturelle Arbeitsorganisation kann von Schulbezirk zu Schulbezirk und im ganzen Land variieren: In manchen Bezirken gibt es einen speziell für die SLPs vorgesehenen Raum; in weniger günstigen Fällen ist die SLP gezwungen, an verschiedene Orte innerhalb des Schulgebäudes „umherzuziehen“ oder sich einen Raum mit einer anderen Fachkraft zu teilen. Meist haben wir es mit einer Kombination aus spezifischem sprachtherapeutischem Arbeitsmaterial, das häufig vom Schulbezirk zur Verfügung gestellt wird, und Unterrichtsmaterial zu tun. Vereinzelt schaffen sich SLPs auch eigene Materialien an.

Bitte beschreiben Sie einen typischen Arbeitstag.

ASHA: Elemente eines typischen Arbeitstages sind z. B. die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern in Einzelarbeit, Kleingruppen oder die Arbeit innerhalb des Klassenraumes. Außerdem können Elterngespräche, Kollegiumsbesprechungen, IEP-Meetings, Sprachstandserhebungen und Diagnostiken, die schnelle Behebung technischer Probleme (z. B. von Hörgeräten, Talkern etc.) sowie das Verfassen von Berichten anstehen.

⁴ IEP (Individualized Education Program) – Für jede Schülerin mit Behinderung wird ein jährliches IEP erstellt, in dem die passende Beschulungsform (Regelklasse oder Sonderklasse einer Regelschule und in Ausnahmefällen Sonderschule oder Beschulung zu Hause), die persönlichen Fähigkeiten und Ziele sowie die unterstützenden Maßnahmen, die der Schülerin helfen sollen, ihre Ziele zu erreichen, festgelegt werden.

In manchen Schulen übernehmen SLPs zusätzliche Aufgaben wie die Aufsicht in der Cafeteria oder auf dem Busparkplatz und die Nachmittagsbetreuung. Sie sehen, der Arbeitstag ist wirklich voll ausgefüllt (vgl. Tab. 3)!⁵

Liebe Kolleginnen, wir danken⁵ Ihnen herzlich für das Gespräch!

⁵ Das Interview führten Prof. Dr. U. Lüdtko und Ulla Licandro. Beide danken Hanna Strickling für die fachliche Hintergrundrecherche.

| Hours | Activity |
|-------|---|
| 24.1 | Direct intervention |
| 9.3 | Indirect activities (e.g., record keeping, building activities, travel, IEP meetings, consultation, and other indirect interventions) |
| 3.8 | Diagnostic evaluations (e.g., observation, scoring, analysis) |
| 1.8 | Supervision |
| 1.8 | Prereferral or RTI activities |
| 1.0 | Screenings |
| 1.0 | Troubleshooting technology (e.g., hearing aids, AAC, cochlear implants, personal FM systems) |

n = 1,773

Tab. 3: Durchschnittliche Aufteilung der wöchentlichen Arbeitsstunden in unterschiedliche Aktivitäten (aus ASHA 2010a, 9)

Literatur

American Speech-Language-Hearing Association (2010a): 2010 Schools Survey report: SLP caseload characteristics. URL: <http://www.asha.org/uploadedFiles/Schools10Caseload.pdf> (Aufruf am 02.01.2012).

American Speech-Language-Hearing Association (2010b): 2010 Schools survey summary report: Number and type of responses, SLPs. Rockville, MD: Author.

Korrespondenzadresse

Prof. Dr. habil. Ulrike M. Lüdtko
Dipl. Reha. Päd. Ulla Licandro
Leibniz Universität Hannover
Philosophische Fakultät
Institut für Sonderpädagogik
Abteilung Sprach-Pädagogik und -Therapie
Schloßwender Straße 1
30159 Hannover
ulrike.luedtke@ifs.phil.uni-hannover.de
ulla.licandro@ifs.phil.uni-hannover.de

Prof. Dr. habil. Ulrike M. Lüdtko ist Forschungsdekanin der Philosophischen Fakultät der Leibniz Universität Hannover und leitet die Abteilung Sprach-Pädagogik und -Therapie sowie das BabyLab Hannover und die Sprachtherapeutische Ambulanz. Sie erarbeitet derzeit ein Modell für „Inklusive Sprachförderung und Sprachtherapie“.

Ulla Licandro ist Diplom-Rehabilitationspädagogin und akademische Sprachtherapeutin. Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin der Abteilung Sprach-Pädagogik und -Therapie am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover.

Medien / Rezensionen

Sprachspiele zur auditiven Wahrnehmung und Sprachverarbeitung im Vorschulalter

Das spiralgebundene Buch bietet, aufbauend auf dem Heidelberger Vorschulscreening zur auditiv-kinästhetischen Wahrnehmung und Sprachverarbeitung (Brunner et al. 2001), eine praxisorientierte Förderung für unterschiedliche Teilbereiche der Sprachentwicklung an, um einen weitgehend störungsfreien Erwerb der Lese-Rechtschreibkompetenz zu ermöglichen.

In einem kurzen theoretischen Kapitel wird auf den Zusammenhang von auditiver Wahrnehmung, Sprachverarbeitung, Lesekompetenz und Rechtschreibfähigkeit eingegangen. Auch das Anliegen des Heidelberger Vorschulscreenings wird kurz vorgestellt. Um die daran anschließenden Übungen durchzuführen, muss das Screening allerdings nicht zwingend vorher

durchgeführt werden, bietet aber dann genauere Erkenntnisse über die zu fördernden Teilbereiche.

In den dann folgenden sieben Kapiteln werden die Übungsbereiche Lautanalyse, Silben segmentieren, Phonematische Differenzierung, Artikulomotorik, Wortfamilien, Erkennen von Reimwörtern und Auditive Merkspanne hinsichtlich ihrer Bedeutung sowie mit insgesamt 60 Übungen vorgestellt. Im Anhang befinden sich auf rund 75 Seiten noch verschiedene Arbeitsblätter und Wortlisten für die sieben Übungsbereiche.

Jeder der sieben Übungsbereiche ist im Aufbau gleich. Zunächst wird der Bereich kurz erklärt und auf Besonderheiten hingewiesen. Danach folgen je Teilbereich 4 – 12 durchaus abwechslungsreiche Übungen, die

untergliedert sind nach Material, Spielvorbereitung und Spieldurchführung. Die verschiedenen Übungen/Spiele werden ergänzt durch die im Anhang befindlichen Wortlisten bzw. Arbeitsblätter, die als Kopiervorlage verwendet werden können. Mit ein wenig Kreativität lassen sich die einzelnen Übungen analog dazu erweitern.

Wie bereits erwähnt, können die Übungen auch ohne die Verwendung des Heidelberger Vorschulscreening eingesetzt werden und bieten durch die jeweiligen Erklärungen zu Beginn der Übungen ein gut strukturiertes Vorgehen in der Förderung der auditiven Wahrnehmung und Sprachverarbeitung. Dabei muss der Einsatz einzelner Spiele und Übungen nicht nur auf den vorschulischen oder therapeutischen Bereich begrenzt blei-