

Praxis Integration

Wie Integration in der Praxis aussehen kann, schildern beispielhaft die fünf nun folgenden Beiträge. Daneben gibt es in unserem Lande zahlreiche, ähnliche, durch persönliche Initiative entstandene Integrationsversuche, die selbst Insidern nicht oder kaum bekannt sind.

Kindergarten Itzig

Im Alter von *5 Jahren* kam E. zuerst in meinen Kindergarten, und es war sein erster Kontakt mit Kindern seiner Altersgruppe. Dieser Schritt war für die Eltern wahrscheinlich noch schwerer, als für das Kind (ein Jahr früher hatten sie es nicht gewagt), da sie keinesfalls wussten, wie E. sowohl bei der Erzieherin wie bei den Kindern und ihren Eltern aufgenommen werden würde.

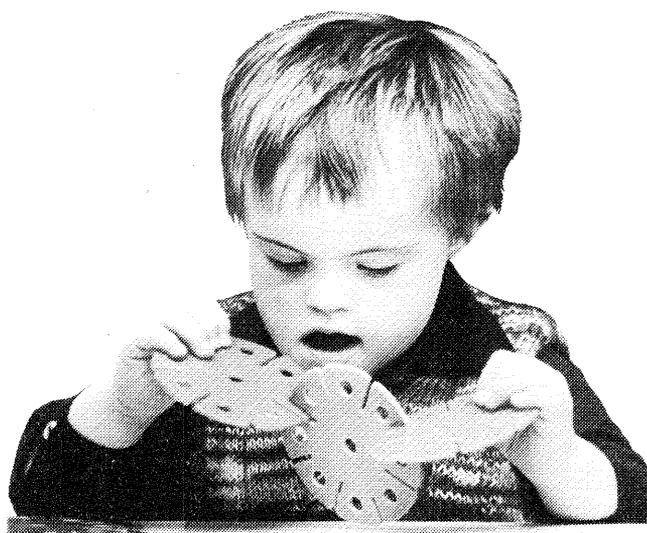
Fast 3 Wochen lang sass E. dann auf einer kleinen Heizung nahe der Tür, seine Tasche krampfhaft in den Händen haltend. Hie und da floss lautlos eine Träne über seine Wange. Weder durch gutes Zureden seiner Mutter, noch der Lehrerin oder anderer Kinder war er aus diesem Zustand herauszuholen.

Und dann gelang es doch zwei 4-jährigen Kindern urplötzlich seine Aufmerksamkeit zu wecken. R. und Ch. warfen Bauklötze von der Tür aus in den Schulsaal. Er beobachtete auf einmal interessiert

und nahm dann auch einen angebotenen Bauklotz und warf ihn in die Luft. Durch dieses Spiel wurde das Eis gebrochen, und es entwickelte sich eine Freundschaft, die 2 Jahre über dauerte. Mit viel Zureden gelang es auch den beiden, dass E. sich auf seinen Platz setzte, mit natürlich ihnen als Nachbarn. In der Pause brachten sie ihm seine Tasche, öffneten sie und gaben ihm sein Pausenbrot. Jeden Morgen versuchten sie E. in ein anderes Spiel zu verwickeln. Zeigte er kein Interesse, versuchten sie es mit grosser Ausdauer mit einem anderen. Ofters kamen die beiden zu mir, erzählten von ihrem Spiel, fragten meinen Rat. Obwohl E. besonders diesen beiden Kindern zugetan war, beschäftigten sich, da er jetzt zugänglicher war, auch die andern mit ihm. Eigentlich hörte ich nie, dass jemand nicht mit ihm spielen wollte, ihn ablehnte, oder auf irgend-eine Weise als minderwertig behandelte. Auch von den Eltern her, gab es nie Bedenken, ganz im Gegenteil. Sie fanden es sehr positiv, dass E. mit den andern Kindern in einem normalen Kindergarten aufwuchs. Ihrer Meinung nach sei es die beste Voraussetzung, dass die Kinder als Erwachsene, behinderte Menschen nicht wie seltsame Exemplare anstarren werden.

Sein erstes Zeichenblatt zerknüllte E. und warf es mit den Farbstiften auf den Boden. Zu diesem Zeitpunkt war E. noch unfähig, seine Sachen aufzuheben und in seine Schublade zu legen. Mit sehr viel Geduld, Mühe, oft auch Strenge, gelang dies erst nach einigen Wochen.

Diese Strenge war auch angebracht bei Tätigkeiten, die E. durchaus im Stande war zu begreifen und auszuführen, aber aus einem grossen Teil Bequemlichkeit oder Starrsinn nicht tun wollte. In einer der ersten Turnstunden setzte E. sich zum Beispiel in die Mitte des Turnsaales und war erst zum Laufen zu bewegen, als ich ihn an der Hand nahm und fast durch den Turnsaal zerrte. Später war dies nie mehr nötig, da Turnen ihm ausserordentlich Spass bereitete und er alle Übungen und Spiele begeistert mitmachte.



Nach und nach machte E. auch seine ersten Fortschritte im schulischen Bereich. Er kritzelte nun mit den Farben auf ein Blatt, zuerst sehr wenige Striche, später dann immer mehr.

Im Dezember "artikulierte" er sein erstes Wort "Awar" (auf Wiedersehen). Dazu nahm er während der Klassenstunden ein Stück Papier und winkte damit jedem Kind zu. Danach brachte er es mit und

suchte sich dann zum ersten Mal ein Spielzeug selbst aus und spielte auch längere Zeit für sich ganz allein damit.

So verging das erste Jahr. Seine Arbeitsblätter wurden farbiger, sein Kontakt zu den Kindern und mir wurde immer besser. Er kam nun gerne zur Schule. Wenn aber etwas den normalen Tageslauf veränderte z.B. St. Nikolaus, Fastnacht, Stage, Ausflug ... reagierte er ängstlich und sonderte sich ab.

Zu Beginn des 2ten Jahres entdeckte E. seine Liebe zu den Wasserfarben. Damit bemalte er nicht nur sein Zeichenblatt, sondern mit Freude auch sich selbst.

Aber auch seine Sprache entwickelte sich weiter. Als die Kinder merkten, dass er mit Begeisterung Laute nachahmte wie z.B. ii, oh, ah, ei, wau, wau, entwickelten sie daraus eine Art von Sprachspiel, wobei E. in der Mitte eines Kreises sass und die Kinder um ihn herum, und er wiederholte immer wieder mit Freude die Laute, welche sie ihm abwechselnd vorsagten.

Sein soziales Verhalten verbesserte sich zusehends. Er liebte es im Mittelpunkt eines Spieles zu sein. Niemals sonderte er sich ab, spielte immer mit den Kindern oder forderte sie sogar dazu auf. Wenn nach den Ferien die Schule wieder anfang, wurde jedes Kind stürmisch umarmt. Er war extrem anhänglich und gutmütig.

Andererseits waren die anderen Kinder äusserst verständnisvoll und akzeptierten, dass E. manches nicht mitmachen konnte oder wollte, oder sie sogar durch sein Herumwandern ein bisschen störte. Selten hörte man Bemerkungen wie: "Virwat brauch den E. dat nët ze maachen?"

E. seinerseits wurde sich immer mehr bewusst, wenn er etwas Unrechtes getan hatte, wie z.B. ein Kind schlagen ... oder aus Trotz und Bequemlichkeit etwas nicht gut oder gar nicht tat. In diesem Fall, obwohl er "bonnes notes" sehr liebte, hielt er von sich aus bei der Verteilung die Hand nicht auf.

Er versuchte sich jetzt auch an Puzzles (Steckpuzzles) mit Autos. Am Anfang nahm er die Autos heraus und spielte damit, dann versuchte er sie auch in die verschiedenen Lücken einzupassen. Wenn ihm ein Puzzle geglückt war, zeigte er es den Kindern und heischte nach Lob.

Nach und nach lernte er seine Kleider an- und ausziehen. Das war ziemlich schwierig und dauerte oft sehr lange, bedingt auch durch eine allzu grosse Fürsorge seiner Mutter. Er versuchte immer wieder jemanden zu finden, der ihm helfen sollte. Aber seine Mitschüler hatten gelernt, dass obwohl E. vieles nicht machen konnte, es bei manchen Dingen für ihn nicht von Nutzen war, ihm alle Schwierigkeiten aus dem Weg zu räumen.

Im 3ten Jahr begann seine grosse Liebe zu einem 4-jährigen Mädchen, die auch heute noch andauert. Sie übte spielend mit ihm kleine Begriffe wie gross, klein, oben, ... und selbst wenn ich nichts mehr erreichte, hatte sie noch Erfolg, weil E. Angst hatte, sie zu verletzen oder ihre Zuneigung zu trüben.

E. kannte jetzt auch die Farben. Er zeigte und benannte sie, wobei er sich fast niemals irrte. Aus Kritzeln wurde desweiteren ein gezieltes Färben von abgebildeten Gegenständen. Seine Konzentration war aber immer noch sehr gering. Den grössten Erfolg hatte ich immer, wenn ich mich zu ihm hinsetzte.

In seiner Entwicklung gab es eigentlich nie Rück-

schläge. Wenn E. einen Begriff kannte, vergass er ihn nicht mehr, ausser in Trotzperioden, wo er nichts tun wollte.

Es gelang F. auch, dass er zum ersten Mal in der Schule etwas ass, was seine Mutter ihm nicht mitgeben hatte. Es war ein Stück ihres Geburtstagskuchens. So hatte er z.B. beim Ausflug im 1. Jahr den ganzen Tag über trotz guten Zuredens, nichts gegessen oder getrunken.

Im 4ten Jahr erzielte E. seine grössten Fortschritte. Seine Sprache verbesserte sich zusehends, auch wenn die Artikulation schwerfällig war. Er benannte Gegenstände und wiederholte neue Begriffe. Es gelang ihm auch ASCO-Würfelpuzzles, anfangs nur nach der gleichen Farbe, später dann auch nach dem gleichen Muster in kleine Kästen einzuordnen. Daran merkte man, dass seine Bewegungen genauer und gezielter wurden.

Musik erfreute ihn ausserordentlich. Anfangs sass er regungslos vor dem Kassettenrekorder und lauschte konzentriert, später faszinierte ihn der Rhythmus, er klatschte dazu in die Hände, schlug auf eine Trommel oder auf ein Orff-Instrument.

Sein Kontaktfeld erweiterte sich zusehends. Er ging oft und gerne in die benachbarte Kindergartengruppe, spielte mit den Kindern und wurde dort genauso positiv aufgenommen wie in der eigenen. Ausserdem versuchte er dort Dinge auszuprobieren, von denen er genau wusste, dass sie bei mir nicht geduldet waren z.B. mit dem Wasser, mit den Lampen spielen, Spielkasten auspacken ohne aufzuräumen, Luftschlangen zur Fastnachtzeit abreißen, mit der Hoffnung, sie nicht aufheben zu müssen, aber ebenfalls dort wurde er zu seinem Erstaunen etwas eines Besseren belehrt.

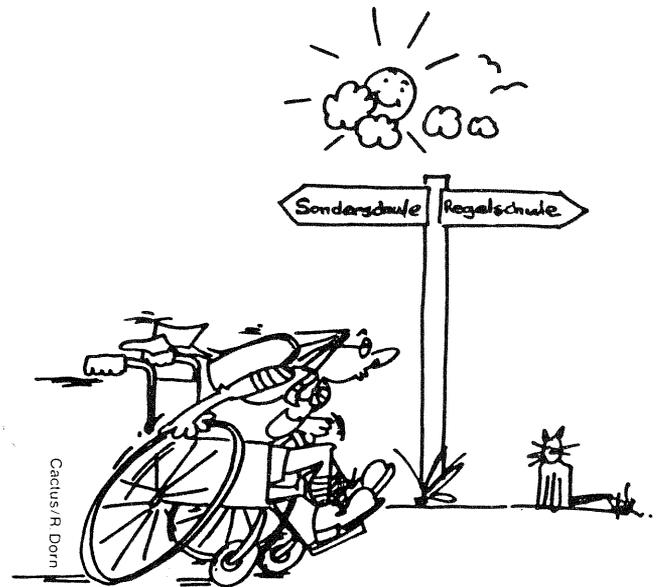
Soweit eine verständlicherweise sehr kurze Zusammenfassung eines vierjährigen Versuches, ein geistig behindertes Kind in einem normalen Kindergartenbetrieb einzufügen, ein Versuch, der auf der ganzen Linie, sowohl für die Erzieherin, die anderen Kinder und E. natürlich selbst, als äusserst positiv und lehrreich zu bewerten ist. Ich gehe soweit, falls die Klasseneffektive nicht allzu hoch sind (14-15) und man sich nicht vor etwas mehr Arbeit scheut, jedem eine ähnliche Erfahrung anzuraten, auch wenn anfangs eine verständliche Angst zu überwinden ist, mangels fehlender Kenntnisse im Umgang mit solchen Kindern.

Im übrigen wird auf allen möglichen Rundtischgesprächen des öfteren das Schlagwort "INTEGRATION" in Bezug auf Behinderte gebraucht. Nun wage ich mich zu fragen, warum jemandem, der sich spontan bereit erklärt, ein bis zwei solcher Kinder über längere Zeit in einer Kindergartengruppe aufzunehmen, so wenig Unterstützung zuteil wird, sowie viele Steine in den Weg gelegt werden. Statt dass die "Live"-Erprobung von "INTEGRATION" gefördert würde, muss man noch darum kämpfen, ein Kind, falls seine Entwicklung im normalen Schulbetrieb noch verantwortbar und möglich ist, über eine längere Zeitspanne betreuen zu können.

Irène FISCHER

Kindergarten Limpertsberg

Notre essai d'intégrer des enfants mentalement handicapés dans une classe préscolaire remonte à 5 ans: suite à l'initiative de membres du personnel de l'éducation différenciée et d'une institutrice préscolaire un petit groupe d'enfants du



Centre de la rue P. d'Aspelt commençait à fréquenter un jardin d'enfants de la ville une fois par semaine. A ce moment-là on était loin de pouvoir parler d'intégration! Car les visites, bien que régulières, étaient trop espacées pour permettre aux deux groupes d'enfants de trouver un terrain de communication. Surtout les enfants handicapés avaient beaucoup de mal à s'adapter à la situation inhabituelle vécue une fois par semaine, ce qui entraînait des agitations de part et d'autre. Le résultat de ces rencontres, -plutôt fatiguant pour tout le monde-, n'était donc pas celui que nous avions envisagé et espéré.

Mais nous étions persuadés qu'en intensifiant les rapports entre les enfants handicapés et ceux de la classe par des contacts plus fréquents, et de préférence journaliers, les difficultés pourraient être surmontées. Et au lieu d'abandonner notre idée d'intégration nous entreprenions les démarches nécessaires -auprès de l'inspectat, des autorités communales et du ministre de l'éducation pour obtenir la permission de fonctionner comme classe d'intégration.

Après plusieurs entrevues, et à la fin du long chemin bureaucratique habituel, on nous donna feu vert pour tenter l'expérience. Ainsi, depuis septembre 1986 notre jardin d'enfants accueille chaque jour vers 9 heures un groupe d'enfants handicapés accompagnés de leur monitrice pour passer la matinée en commun.

Pour faciliter l'adaptation des petits handicapés et favoriser leur coopération, nous cherchons à mettre le poids sur des activités telles que le jeu libre, les exercices physiques ou rythmiques, le chant, les travaux manuels ... A travers ces occupations les enfants handicapés ont non seulement commencé à prendre plaisir à participer, à s'exprimer, mais aussi et surtout à imiter leurs camarades. Par la suite nous avons pu constater que leurs jeux se sont enrichis, que leur langage s'est amélioré.

La présence d'enfants moins doués, plus lents, et d'un comportement différent, n'a pas eu d'influence négative, mais au contraire un effet bénéfique sur la dynamique de groupe de toute la classe. Ce qui nous semble important avant tout en ce qui concerne nos élèves normaux, c'est qu'ils appren-

nent à vivre avec des handicapés, à communiquer avec eux, à leur venir en aide, mais aussi à les stimuler et les faire évoluer.
 Au point de vue d'intégration sociale le résultat est donc très positif pour tous.

Notre expérience, -bien qu'encore trop brève pour pouvoir tirer des conclusions définitives-, nous fait dire dès maintenant que l'intégration d'enfants handicapés dans l'école préscolaire est tout à fait possible, et qu'elle peut être d'un grand profit pour toute une classe!

M.M.

Primärschule Gasperich

Seit 1979 funktioniert in der Gaspericher Primärschule ein Integrationsversuch behinderter Kinder in die bestehenden Regelklassen.

Augenblicklich sind zwei Gruppen von 4, resp. 2 geistig behinderten und/oder verhaltensgestörten Kindern in einer dritten resp. vierten Primärschulklasse integriert. Die Kinder nehmen, ihren Möglichkeiten entsprechend, am Unterricht ihrer Klasse teil, arbeiten aber auch teilweise in getrennten Räumen mit zwei spezialisierten Fachkräften der "Education Différenciée". Konkret bedeutet dies, dass der Hauptakzent ihrer Teilnahme am Klassenleben auf den Ausdrucksfächern (Musik, Turnen, Malen usw.) liegt, dass sie, je nach individuellen Kenntnissen, jedoch auch stundenweise etwa am Rechen-, Französisch-, Deutsch- oder Heimatkundeunterricht teilnehmen - die sie u.U. auch in einem andern Schuljahr besuchen können, wenn das ihren Möglichkeiten besser entspricht. Wichtig dabei ist nicht so sehr das Erreichen eines bestimmten Klassenziels, sondern vor allem das gemeinsame Lernen, die gemeinsame Sozialisation. (Diese Problematik wird an anderer Stelle dieses Dossiers ausführlich beleuchtet.) Wert gelegt wird also vor allem, -neben der rein schulischen Förderung, die optimal differenziert ist- auf die möglichst reibungslose Eingliederung in einen Klassenverband und die individuelle Autonomie des behinderten Kindes. Deshalb benutzt es z.B. auch, wenn dies irgend möglich ist, (u.U. nach einer Anlernzeit in Begleitung einer Betreuungsperson) allein die öffentlichen Transportmittel.

Der Versuch, der jetzt im neunten Jahr erfolgreich funktioniert, hat gezeigt, dass er für jede der beteiligten Parteien Vorteile brachte. Die behinderten Kinder verloren meistens schon nach kurzer Zeit ihre Aggressivität und Manierismen, steigerten zum Teil auf spektakuläre Weise ihre Ausdrucksfähigkeit und Arbeitsbereitschaft, gewannen Autonomie und mehr Selbstsicherheit, ihre nicht-behinderten Mitschüler (und Lehrer!) bauten Berührungsängste und Vorurteile ab.
 Von den 19 bis jetzt in Gasperich betreuten Kindern mussten lediglich 2, darunter ein autistisches Kind, nach erfolglosen Integrationsversuchen in andere Einrichtungen überwiesen werden.

Trotz dieses eindeutigen Erfolges sehen die Zukunftsaussichten des Projekts nicht allzu gut aus. Probleme gibt es mit der Plazierung der Kinder nach Abschluss ihrer "obligatorischen" Schulzeit, ähnlich offene Einrichtungen sind kaum zu finden, der Übergang in die normale Arbeitswelt mit möglichst weitgehender Autonomie ist nicht gewährleistet. Grund: Personalmangel und fehlende Konzepte.

Initiiert wurde der Versuch von einer Lehrerin eines EDIFF-Zentrums, die ihn auch heute noch, zu-

sammen mit zwei Betreuungspersonen und drei bis vier Lehrkräften trägt. Von den verantwortlichen Stellen wird er toleriert und mit mehr oder weniger Interesse verfolgt. Trotz mehrerer Versuche des implizierten Personals, gemeinsam mit zuständigen Stellen, nach so langen erfolgreichen Integrationsbemühungen, eine klare Bilanz zu ziehen, ist die weitere Entwicklung des Gaspericher Versuchs ungewiss. Die Alternative scheint klar: Ist die Bilanz positiv - und sie ist es! - dürfte eigentlich einer Ausweitung nichts im Wege stehen. (An Personalmangel dürfte sie eigentlich nicht scheitern, denn auch in EDIFF-Zentren werden 6 Kinder nicht von weniger als 2 Personen betreut.) Ist die Bilanz negativ, dann ist nicht einzusehen, weshalb der Versuch als Kuriosität unbegrenzt weitergeführt werden sollte. So, wie die Dinge jetzt stehen, dürfte er spätestens dann ein sang- und klangloses Ende finden, wenn das Engagement des implizierten Personals, aus welchen Gründen auch immer, nicht mehr möglich ist, oder die langsam steigenden Effektivität der Regelklassen eine Aufnahme von Behindertengruppen nicht mehr zulassen.

Charel STAUDT

Zusammenarbeit in Echternach

Voici un extrait d'une ajoute à l'organisation scolaire d'Echternach réglant l'organisation de cet accord.

- Il résulte d'un accord entre la Commune d'Echternach, le directeur de l'Education Différenciée, l'inspecteur du ressort et le personnel concerné qu'il a lieu de considérer les classes spéciales de l'Enseignement primaire et le centre d'Education Différenciée de la ville d'Echternach comme un ensemble pédagogique et éducatif intégré.
- La structure en question sera destinée à assurer une prise en charge psycho-pédagogique adéquate d'enfants présentant des difficultés d'apprentissage et d'adaptation au groupe scolaire.

Elle sera organisée de la manière suivante:

- a) Le *personnel* enseignant des classes spéciales et le personnel éducatif du centre d'Education Différenciée collaborent en équipe pluridisciplinaire, chaque membre suivant sa formation spécifique.
 - b) Les *infrastructures matérielles* des classes spéciales et du centre d'Education Différenciée se complèteront réciproquement dans l'intérêt d'un fonctionnement optimal des diverses activités pédagogiques.
 - c) Un *plan de travail* sera élaboré au début de l'année scolaire (...).
 - d) La *responsabilité* des membres du personnel sera réglée en fonction des dispositions du plan de travail.
 - e) La *surveillance et l'inspection* seront exercées en commun par l'inspecteur du ressort et le directeur de l'Education Différenciée.
- (...)

En 1987/88 cet accord se traduit en pratique comme suit:

- L'éducateur de l'EDIFF prend en charge chaque classe spéciale pour des travaux de bois à raison de 2 heures par semaine (atelier de l'EDIFF)
- En plus il prend en charge 2 élèves plus âgés des classes spéciales pour des travaux pratiques (réparations, entretien etc) à raison de deux heures par semaine.

- Un instituteur des classes spéciales enseigne la lecture et les mathématiques à 2 élèves de l'Education Différenciée (4 heures par semaine).
- La psycho-rééducatrice de l'EDIFF s'occupe des enfants des classes spéciales selon les besoins (souvent en commun avec des élèves de l'EDIFF).
- Education physique en commun.
- Cours de dessin en partie en commun.
- Repas à midi en commun (une partie des élèves des classes spéciales et les élèves de l'EDIFF) sous la surveillance des monitrices de l'EDIFF.
- Activités communes (théâtre, pantomimes, etc.).
- L'atelier de l'EDIFF est mis à la disposition des classes spéciales.
- Les installations audio-visuelles des classes primaires et spéciales sont mises à la disposition de l'EDIFF.
- Possibilité de renforcer la coopération dans les années à venir.

Eine blinde Schülerin

P. erblindete als sie die 5. Primärschulklasse besuchte. Ursache des Sehverlustes war ein Tumor am Chiasma der beiden Sehnerven. Sehr lange wurden die Eltern von mehreren Augenärzten im In- und Ausland im unklaren über das Ausmass des Sehverlustes und eine eventuelle Reaktivierung des Sehnervs belassen. Daher bestand nach der operativen Entfernung des Tumors eine grosse Retizienz gegenüber der Blindenschule und dem Erlernen blindenspezifischer Techniken: Braille-Lesen und -Schreiben, das Gehen mit dem Blindenstock, Mobilitäts- und Selbständigkeitstraining.

P. besuchte weiterhin die Primärschule am Heimatort, nahm den Unterricht über das Ohr auf und wurde verbal geprüft. Sehr bald jedoch merkten Schülerin, Lehrer und Eltern, dass eine Schulausbildung auf diesem Wege nicht möglich sei. Durch Zufall erfuhr ein Mitarbeiter des "Institut pour Déficiants Visuels" (IDV) in Luxemburg/Belair, 48, rue Charles Arendt, von dieser blinden Schülerin. Nach mehrmaliger Kontaktaufnahme mit Eltern und Lehrer, kam P. zu einem sechswöchigen Intensiv-Braillekurs ans IDV nach Luxemburg.

Anschliessend besuchte sie die 6. Klasse in Wiltz mit Unterstützung des IDV. Die Unterstützung bestand aus

- Umschreiben sämtlicher Schulbücher in Braille-Punktschrift durch das IDV
- Regelmässiger Besuch (1 bis 2mal wöchentlich) einer Lehrerin des IDV in der Schulklasse
- Umschreiben der von P. in Punktschrift gelieferten Texte in Normalschrift.

Während dieser Unterstützung wurde der rezent durchgenommene Unterrichtsstoff mit der Schülerin nochmals revidiert und zu kurz Gekommenes verarbeitet. Meist waren dies Inhalte aus dem Fach Rechnen und Geographie. Die Kooperationsbereitschaft von seiten des Klassenlehrers, der auch das Erlernen der Punktschrift erlernt hatte, trug wesentlich zum Gelingen dieses Integrationsversuches bei.

Am Ende der 6. Klasse bestand P. mit Erfolg das Aufnahmeexamen in das Lycée classique ihres Heimatortes. Als Alternative zu einer sekundären Schulausbildung in Luxemburg stand der Besuch des Blindengymnasiums in Marburg/Lahn. Dies hätte für P. die Verpflanzung in ein völlig fremdes Schul- und Wohnmilieu bedeutet, das Herausreissen aus ihrem familiären Milieu und ihrem Freundeskreis, eine zusätzliche Erschwernis bei der Akzeptierung der



Wie ich mich in einer Klasse von Sehenden zurechtfinde

Ich bin froh, dass ich mit Sehenden zur Schule gehen kann und dass ich dort wie jeder andere behandelt werde. Mein Verhältnis zu meinen Mitschülern ist unterschiedlich. Es gibt Schüler, die mir helfen, ohne dass ich sie dazu auffordere. Andere sprechen mich nie an. Einige Klassenkameradinnen, die ich schon vor meiner Erblindung kannte, verhalten sich mir gegenüber jetzt ganz komisch: sie sind eifersüchtig, wenn sich andere um mich kümmern und versuchen, diese davon abzuhalten.

Auch die Lehrer benehmen sich unterschiedlich. Manche sind sehr hilfsbereit und zeigen Verständnis, andere ignorieren mich und ich kann ihrem Unterricht nicht folgen. Wenn ich sie anspreche, antworten sie: "Ich muss mein Programm fertigmachen." Andere merken über Wochen überhaupt nicht, dass ein blinder Schüler in ihrer Klasse ist.

In der Pause ist es blöd. Die meisten meiner Freundinnen wollen mit den Jungen zusammen sein. Da bin ich überflüssig. Ich komme mir ganz dumm vor.

Auch nach der Schule bin ich ganz allein, immer meiner Mutter auf dem Pelz. Das nervt mich und sie. Aber ich bin es schon gewohnt: immer, wenn ich neu irgendwo hinkomme, streiten sich alle um mich, dann stehen sie Schlange um mich zu helfen. Nachher kommt kein einziger mehr auf mich zu.

Protokoll eines Gespräches mit der Schülerin P. (16 Jahre alt).

DOSSIER

Blindheit.

Die Unterstützung im postprimären Unterricht wurde durch das Fachlehrersystem erschwert: eine große Anzahl von Bezugspersonen für den Unterstützungslehrer, unterschiedliche Kooperationsbereitschaft, verminderter Akzent auf sozialem Lernen, weniger familiäres Lehrer-Schüler-Verhältnis, umfangreicheres Programm.

Zu "Spitzenzeiten", am Trimesterende war P. oft bis zur Grenze des Belastbaren beansprucht. Dem jedoch setzte sie einen fast übertriebenen Ehrgeiz entgegen und nahm den Verzicht auf alle ausserschulischen Aktivitäten in Kauf.

Allerdings! Über ihrer Motivation und ihrem Durchsetzungsvermögen steht die pessimistische Zukunftsvision, in wie weit sie später, nach Schulabschluss mit ihren sehenden Klassenkameraden konkurrenzfähig

sein wird, ob ihr erhöhter Lerneinsatz auch gebührend bewertet wird oder ihr nur die Minderwertigkeit des Behinderten in unserer Gesellschaft vor Augen hält.

Derzeit werden insgesamt 5 blinde und ein hochgradig sehbehinderter Schüler vom Institut pour Déficiants Visuels in postprimären Schulen betreut:

- 3 im Lycée technique du Centre
- 1 im Lycée Michel Rodange
- 1 im Pensionnat du Fieldgen
- 1 im Athénée

2 Luxemburger blinde Jugendliche besuchen seit mehreren Jahren das Blindengymnasium in Marburg/Lahn. Sie haben diese Art der Beschulung vorgezogen.

Monique BERSCHIED