MOBILITÄTSBILDUNG FÜR MENSCHEN MIT GEISTIGER BEHINDERUNG

Theoriebasierte Entwicklung und praktische Exploration
eines kompetenzorientierten Mobilitätscurriculums

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
an der Ludwig-Maximilians-Universität München

vorgelegt von
Markus Wolf

Böblingen

2021

Dieser Dissertation liegen Teile der im Auftrag des Bundesministeriums für Verkehr und digitale Infrastruktur, vertreten durch die Bundesanstalt für Straßenwesen, unter FE-Nr. 82.0663/2016 durchgeführten Forschungsarbeit zugrunde. Die Verantwortung für den Inhalt liegt allein beim Autor.

Erstgutachter: Univ.-Prof. Hon.-Prof. Dr. Reinhard Markowetz

Zweitgutachter: Univ.-Prof. Dr. Peter Zentel

Datum der mündlichen Prüfung: 24.11.2021, München

Inhalt

Textinformationen **9**

Danksagung **12**

Kurzfassung **14**

Abstract **16**

Intention der Arbeit **18**

1. Einleitung **20**

2. Aufbau der Arbeit **24**

3. Problemstellung und Zielsetzung **28**

4. Handlungsleitende Fragestellungen und methodisches Vorgehen **34**

4.1. Fragestellungen 34

4.2. Methodisches Vorgehen 36

I. Theoretische Grundlagen und Leitprinzipien

1. Behinderung – Begriff und Verständnis **42**

1.1. Eine kritische Bestandsaufnahme 42

1.2. Das Phänomen geistige Behinderung – eine Hinführung 49

1.3. Behinderung im Kontext einer personen-körperbezogenen und sozial-strukturellen Perspektive 53

1.4. Verständnis von (geistiger) Behinderung 57

1.5. Konzeptionelle Aspekte und Ableitungen für die Mobilitätsbildung und Entwicklung des Mobilitätscurriculums 61

2. Bildung bei geistiger Behinderung **62**

2.1. Begriffsverständnis: Bildung und Erziehung 62

2.2. Bildung bei geistiger Behinderung – einführende Gedanken 63

2.3. Kompetenzorientierung im Kontext von Bildung 65

2.4. Kompetenzorientierung und Bildung bei geistiger Behinderung 73

2.5. Konzeptionelle Aspekte und Ableitungen für die Mobilitätsbildung und Entwicklung des Mobilitätscurriculums 79

3. Selbstbestimmung und Selbstständigkeit als Leitprinzipien pädagogischen Handelns **81**

3.1. Entfaltung der Leitgedanken in pädagogischer Reflexion 82

3.2. Erweiterte Selbstständigkeit im Kontext persönlicher Mobilität 87

3.3. Eventuelle Risiken und Schwierigkeiten durch die eigenständige Mobilität 93

3.4. Konzeptionelle Aspekte und Ableitungen für die Mobilitätsbildung und Entwicklung des Mobilitätscurriculums 94

4. Inklusion – Begriff und Verständnis 96
4.1. Eine kritische Bestandsaufnahme 97
4.2. Verständnis von Inklusion 102
4.3. Schlussfolgerung zu Begriff und Verständnis 106
4.4. Inklusion im Kontext Bildung – gemeinsames Lernen 109
4.5. Konzeptionelle Aspekte und Ableitungen für die Mobilitätsbildung und Entwicklung des Mobilitätscurriculums 116

5. Teilhabe – Begriff und Verständnis 118
5.1. Teilhabe im Kontext von Behinderung 120
5.2. Teilhabe und Inklusion im Kontext eigenständiger Mobilität von Menschen mit geistiger Behinderung und des Sozialraums 124
5.3. Konzeptionelle Aspekte und Ableitungen für die Mobilitätsbildung und Entwicklung des Mobilitätscurriculums 132

II. Ist-Stand-Analyse: bestehende Forschungsgrundlagen sowie Wissensstände aus der Praxis

1. Literaturrecherche 136

2. Aktueller Forschungskontext 139
2.1. Aktueller Forschungsstand im Kontext Mobilität und geistiger Behinderung 141
2.2. Testverfahren (Assessmentverfahren) mobilitätsrelevanter Kompetenzen 148
2.3. Identifikation von Barrieren und Schwierigkeiten 150
2.4. Ansätze und Curricula zur Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung für Menschen mit geistiger Behinderung 154
2.5. Verweis auf Grundlagenerkenntnisse aus dem Bereich Mobilitäts-bildung an Förderschulen (FsgE) und Allgemeinen Schulen 160
2.6. Exemplarische Beschreibung von Projekten und Praxisbeispielen im Zuge von Digitalisierung 163
2.7. Ableitungen sowie konkrete Forschungsbedarfe 165

3. Ist-Stand der Praxis: Befragungen innerhalb der Behindertenhilfe und ausgewählter Schulen in Bayern 168
3.1. Konzeptabfrage: Bayernweite Online-Vollerhebung und Elternumfrage 169
3.2. Online-Erfassung: Mobilitätskompetenzen 172
3.3. Papier-Fragebogen: Mobilitätskompass (Schule) 175

4. Ergebnisse: Ist-Stand der Praxis 177
4.1. Konzeptabfrage: Bayernweite Online-Vollerhebung und Elternumfrage 177
4.2. Zusammenfassung 193

4.3. Online-Erfassung: Mobilitätskompetenzen 195
4.4. Zusammenfassung 200
4.5. Papier-Fragebogen: Mobilitätskompass (Schule) 201
4.6. Zusammenfassung 210

5. Konzeptionelle Aspekte und Ableitungen für die Mobilitätsbildung und Entwicklung des Mobilitätscurriculums 214

III. Theoretische Reflexion über Mobilität, Barrieren und Mobilitätsbildung im Kontext geistiger Behinderung

1. Mobilität 218
1.1. Die mobile Gesellschaft 219
1.2. Mobilität bei Menschen mit geistiger Behinderung 222
1.3. Konzeptionelle Aspekte und Ableitungen für die Mobilitätsbildung und Entwicklung des Mobilitätscurriculums 230

2. Barrieren 230
2.1. Hinführung 231
2.2. Barrieren im Kontext Mobilität und geistiger Behinderung – umweltbezogen und personenspezifisch 233
2.3. Barrierefreiheit im Kontext Mobilität 237
2.4. Bestrebungen zu mehr Barrierefreiheit für Menschen mit geistiger Behinderung im Kontext eigenständiger Mobilität 242
2.5. Konzeptionelle Aspekte und Ableitungen für die Mobilitätsbildung und Entwicklung des Mobilitätscurriculums 248

3. Mobilitätsbildung bei geistiger Behinderung 249
3.1. Mobilitätsbildung – von der Verkehrserziehung zur Mobilitätsbildung 251
3.2. Reflexion über die heutige Situation der Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung 255
3.3. Die Bedeutung von Mobilitätskompetenzen 260
3.4. Ein systematisches Vorgehen der Mobilitätsbildung – *Handlungsorientierung* 275
3.5. Konzeptionelle Aspekte und Ableitungen für die Mobilitätsbildung und Entwicklung des Mobilitätscurriculums 284

4. Personenzentrierte Mobilitätsschulung 288
4.1. Mobilitätsschulung: Planung und Umsetzung 290
4.2. Konzeptionelle Aspekte und Ableitungen für die Mobilitätsbildung und Entwicklung des Mobilitätscurriculums 295

5. Ableitungen bisheriger Grundlagen aus systemisch-interaktionistischer Perspektive 297

IV. Das Mobilitätscurriculum

1. Begriffsbestimmung: Curriculum 304

2. Ableitungen für die Entwicklung des Mobilitätscurriculums 309

3. Mobilitätscurriculum – Grundstruktur 315

3.1. Beschreibung der Komponente *Theorie bzw. Unterricht* (Block I) 316

3.1.1. Mobilitätskompetenzen 316

3.1.2. Lernbausteine 316

3.1.3. Arbeitsmaterialien 318

3.2. Beschreibung der Komponente *Schulungspraxis* (Block II) 318

3.2.1. Überprüfungsbogen – Mobilitätskompetenzen im Straßenverkehr und ÖPNV 318

3.2.2. Schulungsplanung 321

3.2.3. Wegeanalyse 321

3.2.4. Persönlicher Schulungsplan 323

V. Blick auf die Praxis: Praxiserprobung im Umgang mit dem Mobilitätscurriculum

1. Behindertenhilfe (Erwachsene): Exemplarische Erprobung und Bewertung des Mobilitätscurriculums innerhalb der Praxis 330

1.1 Online-Erhebung: Handhabung des Mobilitätscurriculums innerhalb der persönlichen Mobilitätsschulung 330

1.2. Fragebogen in Leichter Sprache 332

1.3 Analyse ausgefüllter Schulungspläne 334

2. Ergebnisse Behindertenhilfe 335

2.1 Online-Erhebung: Handhabung des Mobilitätscurriculums in Anwendung der persönlichen Mobilitätsschulung 335

2.2 Zusammenfassung 342

2.3 Fragebogen in Leichter Sprache 343

2.4 Analyse ausgefüllter Schulungspläne 347

2.5 Zusammenfassung 350

3. Schule: Exemplarische Erprobung und Bewertung des Mobilitätscurriculums innerhalb der Praxis 351

3.1. SWOT-Analyse: LehrerInnenbefragung 354

3.2. Bewertungsabfrage Mobilitätscurriculum mittels „Mentimeter“ 354

4. Ergebnisse Schule 355

4.1. SWOT-Analyse: LehrerInnenbefragung 355

4.2. Zusammenfassung 357

4.3. Bewertungsabfrage Mobilitätscurriculum mittels „Mentimeter“ 359

4.4. Zusammenfassung 363

VI. Beantwortung der Forschungsfragen mit Diskussion und Ausblick

1. Beantwortung der Forschungsfragen 368
2. Methodenkritik 382
3. Abschließende Zusammenfassung der Arbeit und Diskussion 387
4. Weitere Empfehlungen und Ausblick 396

Literatur 402
Abbildungsverzeichnis 443
Tabellenverzeichnis 444
Anhang 446
Hilfeplanung im Rückgriff auf die ICF
Fahrradschule
Wegeanalyse
Schulungsplan
Schreiben BASt
Versicherung an Eides statt

Abkürzungsverzeichnis:

LMU	Ludwig-Maximilians-Universität München
WfbM	Werkstatt für behinderte Menschen
OBA	Offene Behindertenarbeit
FzgE	Förderzentrum geistige Entwicklung
GS	Grundschule (Allgemeine Schule)
KMK	Kultusministerkonferenz
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit)
WHO	World Health Organization (Weltgesundheitsorganisation)
UN-BRK	Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen – UN-Behindertenrechtskonvention –
SGB IX	Sozialgesetzbuch Neuntes Buch – Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen
BTHG	Gesetz zur Stärkung der Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen – Bundesteilhabegesetz –
ÖPNV	Öffentlicher Personennahverkehr

Textinformationen

Paraphrase (Vergleich): Ist ein Punkt hinter die schließende Klammer gesetzt, bezieht sich die Quellenangabe in der Klammer ***nur auf den vorausgegangenen Satz***. Ist ein Punkt vor der öffnenden Klammer gesetzt, bezieht sich die Quellenangabe in der Klammer ***auf den vorausgegangenen Absatz****.*

Zahlen: Innerhalb der Arbeit, vorwiegend im Abschnitt „Forschungsmethodisches Vorgehen“, werden die Zahlen von 1 bis 12 sowie alle nachfolgenden Zahlen in *Ziffern* geschrieben, da so eine schnelle Übersicht und Zuordnung der Ergebnisse gewährleitet ist. „Eine früher gültige Buchdruckerregel, nach der generell die Zahlen von 1 bis 12 in Buchstaben und die Zahlen ab 13 in Ziffern zu schreiben sind, gilt heute nicht mehr!“ (Duden, *[online]*, 05.02.20).

„Die Angabe der Stichprobengröße erfolgt, soweit sie sich auf die Gesamtstichprobe bezieht, durch den kursiv gesetzten Großbuchstaben ***N***, der kursiv gesetzte Kleinbuchstabe ***n*** kennzeichnet die Anzahl der Elemente eines definierten Teils der Gesamtstichprobe“ (DGPs, 2019, S. 71).

Es wird in dieser Arbeit zu einem überwiegenden Teil, vor allem innerhalb der theoretischen Grundlagen der Arbeit, von *LehrerInnen* und *SchülerInnen* geschrieben, da häufig auch ein schulischer und damit unterrichtlicher Bezug hergestellt wird. Es soll aber bewusst nicht nur die Schule als Lernort angesprochen sein, sondern gleichermaßen alle vor- und außerschulischen Bildungseinrichtungen, Wohn- und Arbeitsorte der Behindertenhilfe sowie Familien, innerhalb dieser Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung theoretisch und praktisch stattfinden. Daher ist der Begriff *LehrerIn* sowie *SchülerIn* in diesen Fällen entsprechend stellvertretend zu sehen.

Mit der Fertigstellung dieser Arbeit ist der neue LehrplanPLUS in Bayern für die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung entwickelt und fertiggestellt worden. Dabei bestand parallel im Zuge der Entwicklung des Mobilitätscurriculums ein enger Austausch mit dem Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung Bayern (ISB), das für die Lehrplanentwicklung in Bayern verantwortlich ist, um in separaten Arbeitsphasen in Anlehnung an die neuen Rahmenlehrpläne der Grund- und Förderschule *didaktisch-methodische Unterrichtsanregungen*, die Bestandteil des entwickelten Mobilitätscurriculums sind, für eine kompetenz- und handlungsorientierte Unterrichtsgestaltung der Mobilitätsbildung zu erarbeiten.

Die vorliegende Arbeit soll dazu beitragen, theoretisch-konzeptionelle und curriculare Aspekte der schulischen und nachschulischen Mobilitätsbildung aufzuzeigen und nachhaltig dafür wichtige Prinzipien in der Bildungsarbeit zur Förderung von Mobilitätskompetenzen und der eigenständigen Mobilität im pädagogischen Einsatz in Schulen, Einrichtungen der Behindertenhilfe und Familien befördern. Der/Dem LeserIn soll es ermöglicht werden, einen direkten Bezug zum heil- und sonderpädagogischen Handlungsfeld sowie zur pädagogischen Praxis herzustellen und somit die vorliegende Arbeit in Teilen auch als Leitfaden für die tägliche praktische Arbeit gewinnbringend zur Hand nehmen zu können.

Danksagung

Ich danke besonders meiner Familie. Sie ermöglichte es mir, diese weitere Lebensphase, verbunden mit dem Schreiben der Dissertation, in München einzuschlagen. Sie legte mir keine Steine in den Weg. Ich hatte die Freiheit, mich persönlich wie auch beruflich weiterzuentwickeln und meine Ziele zu verfolgen.

Die vorliegende Dissertation ist gefüllt von Gedanken und Informationen, die sich im Laufe der Jahre durch das themenbezogene Recherchieren, Forschen und durch Reflexion ergaben. Besonders im Austausch mit Herrn Prof. Markowetz, Projektpartnerinnen und -partnern, Fachkräften aus dem schulischen und außerschulischen Bereich, Eltern behinderter Kinder, Kolleginnen und Kollegen, Studentinnen und Studenten hatte ich die bereichernde Möglichkeit, immer wieder themenbezogen über kritische Inhalte meiner Dissertation in einen konstruktiven Austausch zu gehen. Dafür bin ich sehr dankbar. Ich konnte mein eigenes Denken und Handeln hinterfragen und mich weiterentwickeln. Das motivierte mich dazu, mir neues Wissen anzueignen und über den Tellerrand meines Themas hinauszuschauen und dabei stets die Praxis nicht aus dem Blick zu verlieren.

Mein außerordentlicher Dank gilt Herrn Prof. Markowetz, meinem Doktorvater, für sein Vertrauen mir gegenüber und die damit verbundene Möglichkeit, am Lehrstuhl für Pädagogik bei geistiger Behinderung der LMU München mitzuarbeiten. Dort konnte ich zwei Forschungsprojekte durchführen. Dabei schätzte ich seinen ständigen Rückhalt und die Wertschätzung, die er mir entgegenbrachte. Er sah mich als Arbeitspartner auf Augenhöhe und signalisierte dies auch immer wieder bei Arbeitstreffen mit externen Projektpartnerinnen und -partnern. Damit hat er mir den Rücken gestärkt und einen beruflichen wie auch persönlichen Lern- und Selbsterfahrungsraum ermöglicht. Die Betreuung und wissenschaftliche Begleitung der Dissertation war stets verbunden mit seinem persönlichen Interesse. Er nahm meine kritischen Fragen positiv auf und gab mir immer wieder neue Denkanstöße für die wissenschaftliche Ausarbeitung mit auf den Weg.

Besonders danke ich Herrn Prof. Zentel, meinem Zweitgutachter. Er nahm sich die Zeit, sich meiner umfangreichen Ausarbeitungen anzunehmen. Damit drückte er mir gegenüber ein starkes Interesse und Vertrauen aus. Ich danke ihm für seine konstruktive Kritik und dafür, dass er an meine Arbeit und damit an meine Fähigkeiten geglaubt hat.

Ein großes Dankeschön gilt allen beteiligten Partnerinnen und Partnern aus den jeweiligen Wohn-, Arbeits-, Bildungs- und Freizeiteinrichtungen und allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern mit Behinderung, die sich insbesondere innerhalb der praktischen Erprobungsphasen aktiv mit einbrachten und in persönlichen Kontakten ihre jeweiligen Sichtweisen aus der Praxis mit mir teilten.

Ich danke der Bundesanstalt für Straßenwesen (BASt), vertreten durch Frau Kerstin Auerbach und Frau Nicola Neumann-Opitz, sowie der TÜV SÜD Stiftung, vertreten durch Herrn Horst Schneider und Herrn Matthias Andreesen. Erst durch die Finanzierung und die fachliche Unterstützung der geförderten Projekte war es mir möglich, meine Dissertation in diesem Thema praxisbezogen zu schreiben.

Seit dem Beginn des Schreibens begleitete meine Frau, Sarah Wolf, diesen Prozess. Sie zeigte stets volles Verständnis dafür. Doch vor allem im letzten Jahr in den Endzügen und der Fertigstellung war das Schreiben nicht nur verbunden mit freudigen und kreativen Momenten. Ich habe eine wunderbare und ausgeglichene Frau, der ich zutiefst dankbar bin, dass sie den Schreib- und Arbeitsprozess ausdrücklich und jederzeit mitgetragen hat sowie dafür auch auf gemeinsame Freizeit als Familie verzichtete.

Durch die Durchsicht der Arbeit von Rowena Pannier, Joana Dellweg, Linda Heims, Renate Bjarsch und Christine Fränkle konnte ich die Arbeit sehr guten Gewissens abgeben. Solch einen Umfang an Seiten Korrektur zu lesen, ist nicht selbstverständlich und kostet private Zeit. Ich danke für die direkten und kritischen Rückmeldungen und vor allem für das freundschaftliche Angebot, solch eine Unterstützung zu leisten.
Einen besonderen Dank möchte ich Dr. Christine Fränkle aussprechen. Sie begleitete mich bereits seit 2010 als Dozentin und Praxisanleiterin während meines Heilpädagogik Studiums. Durch den fortbestehenden Kontakt und Austausch auch im wissenschaftlichen Bereich gelang es ihr immer wieder, mir gegenüber das Handlungsfeld der Heil- und Sonderpädagogik selbst im Spiegel theoretischer Fragen vorzuhalten und so Theorie im Spannungsfeld zur Praxis kritisch zu reflektieren.

Kurzfassung

Hintergrund: Menschen mit geistiger Behinderung sind häufig in besonderem Maße in ihrer Mobilität eingeschränkt und verfügen über weniger umfangreiche internalisierte Mobilitätskompetenzen als Menschen ohne Behinderung, was ihnen eine selbstständige und sichere Teilhabe am öffentlichen Personennah- (ÖPNV) und Straßenverkehr erschwert.
In Bezug auf die Mobilität bei Menschen mit geistiger Behinderung, kann nur auf eine engbegrenzte Forschung zurückgegriffen werden. Auch im wissenschaftlichen Feld in der Heil- und Sonderpädagogik spielt das Thema Mobilität und Mobilitätsbildung bei Menschen mit geistiger Behinderung eher eine vernachlässigte Rolle. Bisweilen fehlt es auch flächendeckend innerhalb der pädagogischen Praxislandschaft an entsprechenden Konzepten und insbesondere Mobilitätscurricula zur Mobilitätsbildung von Menschen mit einer geistigen Behinderung.

Zielsetzung: Um die Möglichkeiten und Chancen zu mehr Selbstständigkeit und mehr gesellschaftlicher Teilhabe für Menschen mit geistiger Behinderung im öffentlichen Raum zu verbessern, sind aus Sicht der Heil- und Sonderpädagogik eine frühzeitige Mobilitätsbildung mit entscheidend. Das wirft die folgenden Fragen auf: Wie ist die Mobilitätsbildung für Menschen mit geistiger Behinderung zu organisieren und konzeptionell auszurichten? Welche Faktoren sind zu berücksichtigen? Was sollte dafür ein Mobilitätscurriculum strukturell und inhaltlich aufführen?

Vorgehen: Im Sinne eines eklektischen und hermeneutischen Vorgehens liegt der Arbeit eine theoretische und damit analytisch-kritische Auseinandersetzung zugrunde. Daraus konnten für die Konzeptionalisierung der Mobilitätsbildung für Menschen mit geistiger Behinderung selbst sowie für die theoriebasierte Entwicklung eines Mobilitätscurriculums systematische Ableitungen getroffen werden. Die Entwicklung und Modularisierung von Lehr- und Lerninhalten des Mobilitätscurriculums selbst ergeben sich zudem aus Rückmeldungen zweier explorativer Erprobungsphasen im Umgang mit dem Curriculum innerhalb der Behindertenhilfe und Schulen in Bayern. Hierbei wurden standardisierte Erhebungsinstrumente eingesetzt.

1. Erprobungsphase: 16 Einrichtungen in Bayern aus dem schulischen und außerschulischen Bereich mit 109 erwachsenen TeilnehmerInnen mit geistiger Behinderung.
2. Erprobungsphase: 6 Förderzentren mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung sowie 3 Grundschulen in Bayern mit insgesamt 26 Klassen mit 187 SchülerInnen mit geistiger Behinderung und 128 ohne geistige Behinderung.

Erkenntnisse und Schlussfolgerungen: Mobilität und die darauf abzielende Mobilitätsbildung gestalten sich in Wechselbeziehung subjektiver und sozial-struktureller Faktoren. Mobilitätsbildung ist kompetenz-, handlungs-, sozialraumorientiert und Teilhabe eröffnend auszurichten. In den Mittelpunkt der Mobilitätsbildung rückt für Menschen mit geistiger Behinderung die inhaltliche Teilhabe.

Es werden sich notwendigerweise exklusiv-individuelle Lernsituationen als einer sinnvollen Grundform auch inklusiver Bildung erweisen. So können sich für ausgewählte SchülerInnen spezielle Mobilitätsschulungen als hilfreich und entwicklungsfördernd zeigen.

Mobilitätsbildung wird von Schulen und Einrichtungen der Behindertenhilfe angeboten und personenzentrierte Schulungen werden durchgeführt. Die Relevanz und Bedeutung der Mobilitätsbildung und -schulung werden als hoch eingeschätzt und bestätigen damit den besonderen Stellenwert der Thematik. Der Einzelschulung/-förderung, im Sinne des Übens im Realverkehr, wird besondere Bedeutung beigemessen. Allerdings sind die MitarbeiterInnen der verschiedenen außerschulischen und schulischen Einrichtungen wenig geschult bzw. nehmen unregelmäßig an Fortbildungen zur Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung teil und haben keine bis geringe Kenntnis von entsprechenden Mobilitätskonzepten/-curricula für die Zielgruppe Menschen mit geistiger Behinderung.

Mobilitätsbildung findet in sehr unterschiedlichem Ausmaß, auf sehr unterschiedlicher Grundlage und mit unterschiedlicher theoretischer sowie praktischer Schwerpunktsetzung statt. Durch ein schularten- und altersübergreifendes Mobilitätscurriculum könnten individuelle Mobilitätskompetenzen und Lernziele an (inklusiven) Lernorten entwicklungsabhängig unterrichtlich behandelt und die Mobilitätsbildung systematisch aufbereitet werden. Der Wunsch von Fachkräften aus Einrichtungen der Behindertenhilfe und Schulen sowie von VerkehrserzieherInnen und Eltern ist, dass die Mobilitätsbildung noch stärker institutionalisiert wird.

Schlüsselwörter: geistige Behinderung, Selbstbestimmung, Selbstständigkeit, Inklusion, Teilhabe, Mobilität, Mobilitätsbildung, Mobilitätsschulung, Curriculum

Abstract

Background: People with intellectual disabilities are often particularly limited in their mobility and have less extensive internalized mobility skills than people without disabilities. These limited mobility skills affect and hinder their participation in public transport and road traffic.
With regard to the mobility of people with intellectual disabilities research is very limited. Also in the scientific field of special education the topic of mobility and mobility education for people with intellectual disabilities plays a rather neglected role. There is a lack of appropriate concepts and especially mobility curricula for mobility education of people with intellectual disabilities within the applied pedagogical fields.

Aim: In order to improve the possibilities and opportunities and create more independence and social participation for people with intellectual disabilities in public space, special education research highlights the importance of early mobility education. This raises the following questions: How should mobility education for people with intellectual disabilities be organized and conceptually oriented? Which factors need to be considered? What should be included in a mobility curriculum in terms of structure and content?

Method: In line with an eclectic and hermeneutic approach, this dissertation is based on a theoretical and thus analytical-critical examination. From this, systematic conclusions could be drawn for the conceptualization of mobility education for people with intellectual disabilities as well as for the theory-based development of a mobility curriculum. The development and modularization of teaching and learning contents of the mobility curriculum also result from feedback from two exploratory trial phases implementing the curriculum within disability support institutions and schools in Bavaria. Standardized survey tools were used for this purpose.

1st trial phase: a total of 16 institutions in Bavaria within the school and extracurricular sector with 109 adult participants with intellectual disabilities.

2nd trial phase: 6 special schools for intellectual development and 3 elementary schools in Bavaria with a total of 26 classes with 187 students with intellectual disabilities and 128 students without intellectual disabilities.

Findings and conclusions: Mobility and mobility education are shaped linking subjective and social-structural factors. Mobility education has to be competence-, action- and social-space oriented and designed in a participation-oriented manner. For people with intellectual disabilities the focus of mobility education lies on participation in terms of content.

Exclusive individual learning situations will necessarily prove to be a useful basic form of inclusive education. Thus, special mobility training can prove to be helpful and developmentally beneficial for selected students.

Mobility education is offered by schools and disability support institutions, and person-centered training is provided. The relevance and importance of mobility education and training are rated as high, confirming the special significance of the topic. Individual training, in the sense of practicing in real traffic, is of particular importance. However, employees of the various extracurricular and school institutions are poorly trained and only irregularly participate in training courses on traffic education and mobility education. They have little or no knowledge of appropriate mobility concepts and curricula for the target group of people with intellectual disabilities.

Mobility education takes place to a very different extent, on a very different basis and with different theoretical and practical emphases. Through a mobility curriculum stretching across different school types and ages, individual mobility competencies and learning objectives at (inclusive) learning locations could be addressed. This should be used developmentally to prepare mobility education systematically. The wish of professionals from institutions for people with intellectual disabilities and schools as well as traffic educators and parents is that mobility education is institutionalized even more.

Keywords: intellectual disability, self-determination, independence, inclusion, participation, mobility, mobility education, mobility training, curriculum

Intention der Arbeit

1. Einleitung

Menschen mit geistiger Behinderung sind häufig in besonderem Maße in ihrer Mobilität eingeschränkt und verfügen über weniger umfangreiche internalisierte Mobilitätskompetenzen als Menschen ohne Behinderung, was ihnen eine selbstständige und sichere Teilhabe am öffentlichen Personennah- (ÖPNV) und Straßenverkehr erschwert. So greifen sie meist auf organisierte „Fahrdienste für Behinderte“ zurück oder werden von den Eltern mit dem privaten Pkw gefahren, um tägliche Wege z.B. in die Schule, zur Arbeit oder zu Freizeitaktivitäten zurückzulegen – was häufig auch im Zusammenhang mit den weiten Einzugsgebieten der jeweiligen Institutionen steht. Sie sammeln im Vergleich zu Personen ohne geistige Behinderung in ihrem Lebenslauf wesentlich wenigere Erfahrungen innerhalb des Straßenverkehrs und ÖPNV und erleben sich dadurch nicht nur hilfloser und unselbstständiger, sondern entwickeln gerade deshalb eine geringere Unabhängigkeit und erfahren ein deutliches Mehr an Aktivitäts- und Teilhabeeinschränkungen.
Laut Artikel 13 der Allgemeinen Menschenrechte (*Freizügigkeit und Auswanderungsfreiheit*) ist Mobilität genau genommen ein Menschrecht und zwar im Sinne von freier Bewegung und freier Wahl des Aufenthaltsortes. „Damit postuliert Artikel 13 zunächst ein schrankenloses Recht auf Mobilität innerhalb der Staatsgrenzen und verbietet damit Aufenthaltsbeschränkungen und Reisebeschränkungen ebenso wie die zwangsweise Zuweisung eines Wohnsitzes“ (Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, *[online]*, 27.01.21).

Um die Möglichkeiten und Chancen zu mehr Selbstständigkeit und mehr gesellschaftlicher Teilhabe für Menschen mit geistiger Behinderung im öffentlichen Raum zu verbessern, sind aus Sicht der Heil- und Sonderpädagogik[1], als erziehungswissenschaftliche Disziplinen, eine frühzeitige Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung mit entscheidend. Beide Begriffe sind dabei nicht gänzlich konträr zu verstehen, sondern vielmehr komplementär.
Der Begriff der ***Verkehrserziehung*** wird dann im Verlauf der Arbeit verwendet, wenn die Erziehung, meist im (vor)schulischen Bereich, im Sinne der Vermittlung zu einer sicheren Verkehrsteilnahme als pädagogische Aufgabe verstanden und damit durch die Verwendung des Begriffs assoziiert wird. Der Begriff ***Mobilitätsbildung*** wird im Kontext seines konstruktivistischen Charakters gebraucht – im Sinne der individuellen Wissens- und Kompetenzerweiterung, Selbstbestimmung sowie individuellen Mobilitätsgestaltung. Hierbei wird der subjekt-

[1] Da sowohl das umfassende Gebiet der Heilpädagogik, als auch die pädagogisch-schulische Disziplin mit dem Begriff Sonderpädagogik im Speziellen hervorgehoben wird, sind beide Begriffe als Doppelbezeichnung zu denken. Heilpädagogik wird in Anlehnung an Speck (2008) als der übergeordnete „Orientierungsbegriff“ (S. 18) verstanden.

bezogenen Komponente eine besonders gewichtete Bedeutung zugeschrieben. Mit ***Mobilitätsschulung*** als drittem Begriff werden Bildungsangebote im Bereich der eigenständigen Mobilität betont und damit eingrenzend gefasst. Der Begriff Schulung wird dabei bevorzugt, da eine explizite Förderung *nicht immer* im Vordergrund steht[2], sondern, gerade im Erwachsenenalter, eine selbstgewählte Teilnahme an einem Bildungsangebot. Eine Mobilitätsschulung wird mit der/dem TeilnehmerIn geplant und in regelmäßigen Schulungseinheiten auf einer ausgewählten Strecke durchgeführt. Nichtsdestotrotz stehen auch festgelegte Lernziele für eine eigenständige Mobilität im Mittelpunkt, ohne dabei Selbsterfahrungsprozesse der Teilnehmerin/des Teilnehmers zu vernachlässigen. Theorie- und Praxiseinheiten werden integriert.

Es bildet sich also eine Trias der Mobilitätsbildung (Abbildung 1). Mobilitätsbildung kann sicherlich von allen dreien als der übergeordnete Begriff verstanden werden, der prinzipiell Momente und Teilbereiche aus den beiden andern aufgreift und integriert. Denn letztendlich ereignen sich Bildungsprozesse sowohl innerhalb von Schulungssituationen als auch innerhalb von Erziehungssituationen.[3]

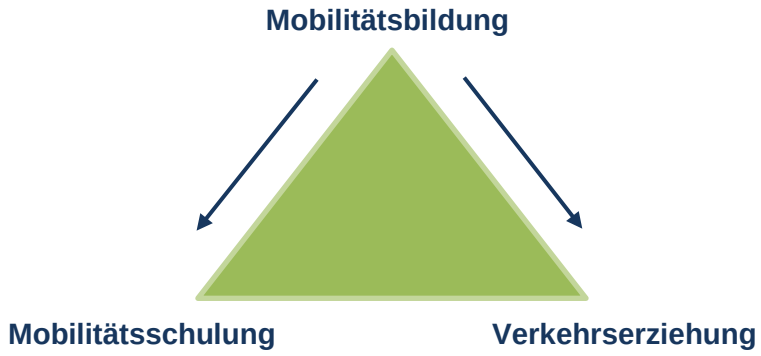


Abbildung 1: Trias der Mobilitätsbildung

Die Förderung der persönlichen Mobilität von Menschen mit geistiger Behinderung sollte bereits im frühen Kindesalter zielführend beginnen. Eltern als erste Bezugspersonen in ihrer innerfamiliären Erzieherrolle und als Vorbilder für ihre Kinder sind im Kontext von Mobilität und eines damit verbundenen verkehrssicheren Verhaltens besonders angesprochen und herausgefordert. Sie brauchen bisweilen dafür auch professionelle Beratung und Unterstützung durch die Heil- und Sonderpädagogik sowie Verkehrspädagoginnen und -pädagogen. Verkehrsgerechtes Verhalten kann sich nur entwickeln und dauerhaft entfaltet bleiben, wenn

[2] Das bedeutet nicht, dass Momente der lernbegleitenden „Diagnostik“, Beobachtung, Wahrnehmung und individuellen Entwicklungsförderung als heil- und sonderpädagogische Handlungen nicht stattfinden. Die Ermöglichung von Selbstständigkeit spielt auch und gerade im Sinne der Entwicklungsförderung eine zentrale Rolle.

[3] Siehe weiterführend und ausführlich dazu Kapitel 3 *Mobilitätsbildung* und 3.1 …*von der Verkehrserziehung zur Mobilitätsbildung* in Teil III.

Kinder mit geistiger Behinderung darauf frühzeitig vorbereitet werden und ein Verständnis für die Verkehrswirklichkeit und die einzelnen, zum Teil komplexen, Abläufe der immer mobiler werdenden Welt erwerben. So verwundert nicht, dass die Mobilitätsbildung im Schulalter für SchülerInnen mit einer geistigen Behinderung, vor allem über die Lehrpläne, eine zunehmend besondere Rolle spielt. Sie nimmt hierbei eine ganzheitliche Funktion ein und ist deshalb in didaktisch-methodischer Hinsicht fächer-, kompetenz- und lebensfeldübergreifend an den schulischen Lernorten organisiert und handlungsorientiert anzubieten. Vor dem Hintergrund von Inklusion und Teilhabe gilt es auf pädagogisch professionellen Wegen Menschen mit geistiger Behinderung zu ermöglichen, Mobilitätskompetenzen anzubahnen und relevante Fähigkeiten innerhalb des Straßenverkehrs und ÖPNV zu erlernen sowie diese lebenslang verfügbar zu halten. Das heißt besonders für SchülerInnen, das breite Spektrum des Handlungsrepertoires der eigenständigen Mobilität auch weit über die Schule hinaus sinnvoll nutzen, aufrechterhalten und weiter ausbauen zu können. Es geht um Sozialraum- und Teilhabeorientierung in Berücksichtigung individueller Lebenslagen.
In der vorliegenden Arbeit wird deshalb, wenn nicht thematisch eingegrenzt und damit hervorgehoben, von einer lebenslangen Mobilitätsbildung gesprochen, die über das Schulalter hinaus geht und ebenso das hohe Erwachsenenalter einschließt.

Die im Zentrum dieser Dissertation stehende Thematik der Mobilitätsbildung für Menschen mit geistiger Behinderung setzt einen besonderen Fokus auf die theoriebasierte und damit einhergehende Entwicklung eines Mobilitätscurriculums für die (förder-)pädagogische Praxis. Die Entwicklung basiert auf einem ca. zweieinhalbjährigen intensiven Ausarbeitungsprozess und ergibt sich insbesondere durch die systematische Ableitung der theoretischen Ausarbeitung dieser Arbeit, eine Literaturanalyse, Erkenntnisse aktueller Wissensbestände aus dem Forschungskontext sowie der Praxis, aus einer curricularen Nachbearbeitung ausgehend der praktischen Erfahrungen im Umgang mit dem Mobilitätscurriculum sowie durch begleitende ExpertInnengespräche aus Wissenschaft und Praxis sowie mit Eltern behinderter Kinder. Der Entwicklungsprozess des Curriculums gründet damit auf einer wissenschaftlichen Grundlage und in engem Austausch mit der Praxis. Dafür fanden während der Bearbeitungsphase regelmäßig Praxisbesuche innerhalb von Einrichtungen aus dem Feld der Behindertenhilfe und der Schule statt. Zudem bestand während der Bearbeitungsphase ein enger Austausch mit VertreterInnen der Verkehrswacht Bayern, FachberaterInnen für Verkehrs- und Sicherheitserziehung aus Förder- und Grundschulen sowie eine Arbeitskooperationen mit dem Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung Bayern (ISB) und dem Fachverlag der Deutschen Verkehrswacht.

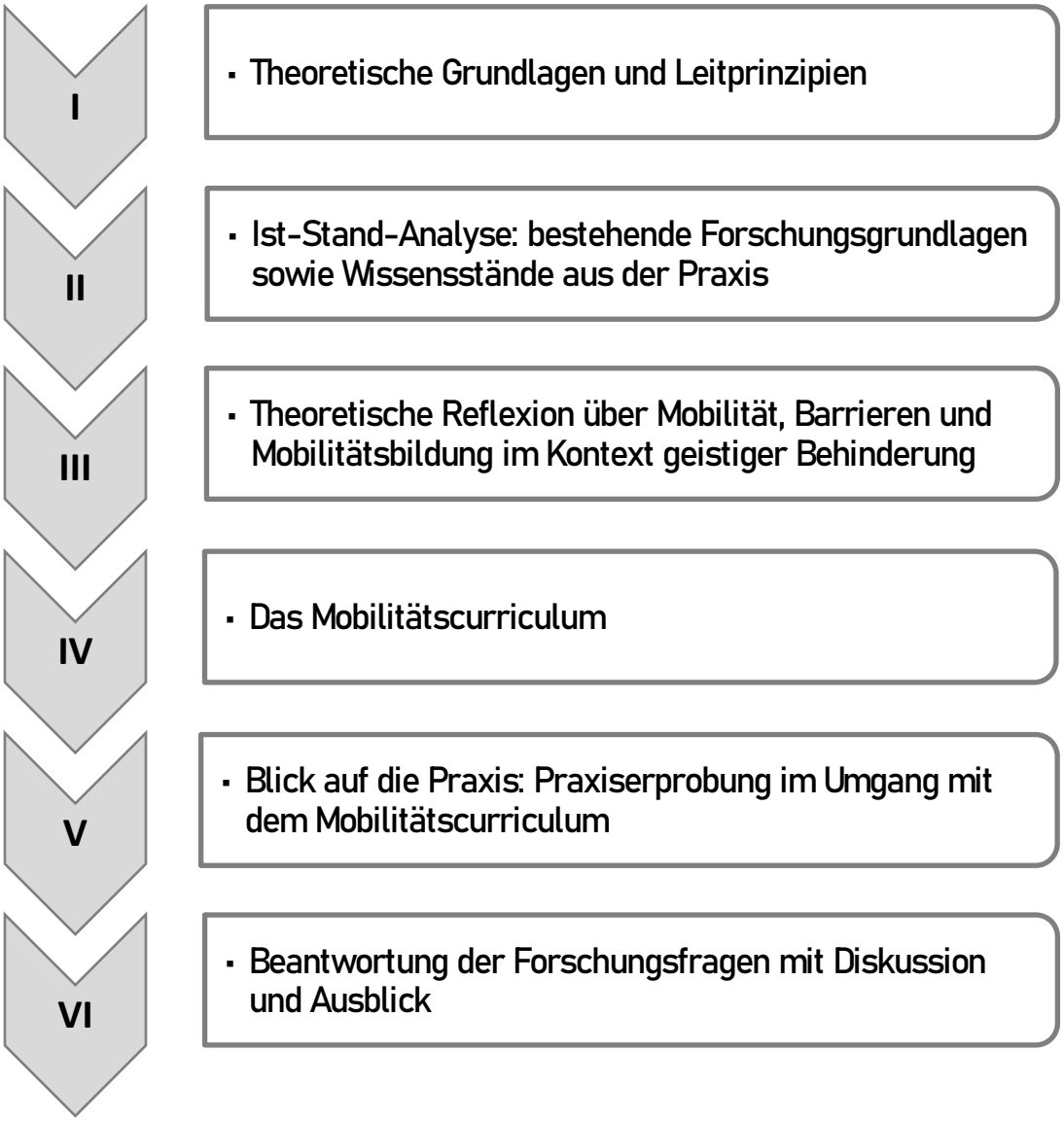
Nachstehend jedem Kapitel, in *Teil I* bis einschließlich *Teil III* der Arbeit, werden konzeptionelle Aspekte und Ableitungen für die Mobilitätsbildung und Entwicklung des Mobilitätscurriculums aufgeführt.

In diese Dissertationsschrift sind Teile der Studie FE-Nr. 82.0663/2016 übernommen worden. Hierfür wurde bei der Bundesanstalt für Straßenwesen (BASt) eine entsprechende Genehmigung eingeholt (vgl. Anhang: *Schreiben BASt*). Deshalb wird an dieser Stelle auf folgenden Satz verwiesen: Dieser Dissertation liegen Teile der im Auftrag des Bundesministeriums für Verkehr und digitale Infrastruktur, vertreten durch die Bundesanstalt für Straßenwesen, unter FE-Nr. 82.0663/2016 durchgeführten Forschungsarbeit zugrunde. Die Verantwortung für den Inhalt liegt allein beim Autor.
Die für die Dissertation entnommenen Ergebnisse sind ebenfalls in dem Abschlussbericht publiziert, der als Quelle: Markowetz/Wolf 2020 gekennzeichnet und verantwortet wird. Diese Teilbereiche wurden während des zweijährigen Projektzeitraums von September 2016 bis Ende Dezember 2018 im Rahmen des von der BASt drittmittelfinanzierten Forschungsprojektes „*Förderung eigenständiger Mobilität von Erwachsenen mit geistiger Behinderung*“ (kurz: *MobiLe – Mobilität lernen*) herausgearbeitet. In diesem Projekt wurden Materialien zur Mobilitätsbildung und persönlichen Mobilitätsschulung erstellt. Durch dieses Projekt konnte der Zugang zum Praxisfeld der Behindertenhilfe gesichert werden.
Weiterführend wurde durch das Projekt „*Mobilitätsbildung für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung“* (kurz: *MobiLe kids – Mobilität lernen für Kinder*) ein weiterer Zugang zum Feld als Teilbereich der schulischen Bildungs- und Förderarbeit ermöglicht. Ein inklusives Schulsetting wurde dabei berücksichtigt. Das Projekt wurde von Januar 2018 bis Ende Dezember 2019 von der TÜV SÜD Stiftung drittmittelfinanziert. In diesem Projekt wurden Lehr- und Lernmaterialien auf der Grundlage gewonnener Erkenntnisse aus dem ersten Projekt (*MobiLe*) speziell für die schulische Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung erstellt.

Beide Projekte wurden vom Autor selbst geplant, koordiniert, wissenschaftlich begleitet sowie am Lehrstuhl Pädagogik bei geistiger Behinderung der Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU) unter der Leitung und Betreuung von Univ.-Prof. Dr. Markowetz durchgeführt. Mittels vom Autor selbst entwickelter evaluativer Maßnahmen wurden von ihm empirisch gesicherte Daten erhoben und festgehalten. Die dabei gewonnenen Erkenntnisse haben letztlich dazu beigetragen, diese gewinnbringend für die Entwicklung des Mobilitätscurriculums herzuziehen, dieses an der Praxis auszurichten und eine große Altersspanne vom Kindes- bis zum Erwachsenenalter abzubilden.

2. Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in sechs Teile:



Ausgehend von einem Spannungsverhältnis zwischen der Subjektivität auf der einen sowie den sozial-strukturellen Faktoren auf der anderen Seite, thematisiert ***TEIL I*** eine differenzierte Auseinandersetzung über das Phänomen der (geistigen) Behinderung vor dem Hintergrund sowohl einer systemtheoretischen Herangehensweise als auch im Hinblick auf pädagogisches Handeln unter heilpädagogischen Leitprinzipien, die im Kontext persönlicher Mo-

bilität reflektiert werden. Kompetenzorientierung und Bildung bei geistiger Behinderung sowie Selbständigkeit und Selbstbestimmung rücken dabei ebenso in den Fokus, wie eine kritische grundsätzliche Auseinandersetzung mit Inklusion im Blickwinkel eines systemtheoretischen Verständnisses, die weiterführend mit einem Diskurs über Bildung im Kontext gemeinsamen Lernens und Teilhabe ihren Abschluss findet.

Mit ***TEIL II*** folgt zunächst eine ausführliche Darstellung des aktuellen Forschungsstandes. In Form einer Ist-Stand-Analyse verschafft dieser einen grundlegenden Überblick über die Aktualität der Thematik sowie die bisherige curriculare Verankerung der Mobilitätsbildung im Kontext der Bildung bei geistiger Behinderung, wenn dabei auch nur sehr marginal empirische Grundlagen zu verzeichnen sind. Diese Darstellung wird einer weiteren theoretischen Reflexion in *TEIL III* über Mobilität, Barrieren, Mobilitätsbildung und -schulung im Kontext geistiger Behinderung vorangestellt, da diese erst dadurch ableitend bestimmt werden konnte. Theoretische Grundlagen konnten durch die intensive Sichtung und systematische Analyse (Literatur- und Onlinerecherche) vorhandener Ansätze und Konzeptionen, die sich direkt aber auch indirekt mit der Förderung verkehrsspezifischer Kompetenzen, der Schulung eigenständiger Mobilität sowie der schulischen und außerschulischen Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung von Menschen mit geistiger Behinderung beschäftigen, gewonnen werden. Alle innerhalb der Literaturrecherche gesichteten Ansätze wurden auf Verwendbarkeit und einen möglichen Mehrwert untersucht. Hierbei wurde dem strukturell-curricularen Aufbau, den Aktivitäts- und Teilhabeaspekten, dem Praxisbezug und dem Schulungscharakter besondere Beachtung geschenkt. Des Weiteren wurde recherchiert, welche spezifischen Planungsgrundlagen (wie z.B. Förder-/Schulungsplanung, Assessmentverfahren) für eine persönliche Mobilitätsschulung und damit für die förderpädagogische Praxis vorliegen.

Anhand

- einer bayernweiten Online-Vollerhebung[4] im Hinblick auf vorhandene und bereits durchgeführte Angebote und Konzepte der Mobilitätsbildung sowie Schulungsbedarfe von Erwachsenen mit geistiger Behinderung,
- einer Online-Abfrage von Mobilitätskompetenzen und -verhalten einzelner Personen mit geistiger Behinderung an ausgewählten Einrichtungen und bei Eltern geistig behinderter Kinder sowie
- einer Abfrage innerhalb von Schulen im Hinblick auf die bereits vorhandene Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung für SchülerInnen und der Erfahrungen von LehrerInnen bezüglich der Mobilitätsbildung

[4] Alle Wohneinrichtungen, Werkstätten und die Offene Behindertenarbeit in Bayern für erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung sowie alle Eltern aus dem Landeselternbeirat der Schulen für Menschen mit geistiger Behinderung in Bayern waren eingeladen.

konnten mögliche Lerninhaltsbereiche und relevante Schulungsschwerpunkte im Kontext eigenständiger Mobilität festgehalten werden. Alle Erhebungen wurden vom Autor selbst durchgeführt.

Weiterführend folgt ***in TEIL III*** eine Einführung in die Thematik Mobilität im Allgemeinen und Mobilität im Kontext geistiger Behinderung sowie eine theoretische Ausarbeitung der Relation von Barriere und Behinderung. Im Zuge der vorliegenden Arbeit wird das Thema Mobilitätsbildung theoretisch mit Blick auf die Heterogenität der Zielgruppe Menschen mit geistiger Behinderung kritisch reflektiert und differenziert bearbeitet. Dies erfolgt rekurrierend auf die theoretische Auseinandersetzung und Analyse innerhalb der Kapitel aus *TEIL I*. Die gesichtete und für relevant erachtete Literatur lieferte eine umfängliche themenbezogene Ausgangslage und insbesondere eine theoretische und konzeptionelle Analyse und Reflexion über die Mobilitätsbildung bei geistiger Behinderung. Personen mit geistiger Behinderung haben partielle Bereiche betreffende oder umfassende individuelle Lernschwierigkeiten, die sich individuell sehr unterscheiden. Gerade die Transferleistungen von der Theorie zur Praxis sowie von Schonraum (Turnhalle, Übungsgelände, Schulhof etc.) zu Realsituation stellen für Menschen mit geistiger Behinderung häufig eine große Herausforderung für ihre Kompetenzentwicklung und damit für ihre eigenständige Mobilität dar. Es werden daher Vorschläge und Prinzipien ausgearbeitet, wie dieser Herausforderung im pädagogischen Handeln sinnvoll begegnet werden kann.
Wie eine personenzentrierte Mobilitätsschulung als (förder-)pädagogische Schulungsmaßnahme vor dem Hintergrund der dargestellten theoretischen Grundlagen zu gestalten ist, wird aufgegriffen und konkret beschrieben.
TEIL III schließt mit einer Ableitung bisheriger Grundlagen, veranschaulicht durch eine grafische Darstellung einer systemisch-interaktionistischen Perspektive, als Wirkmodell dargestellt, und verdeutlicht damit die dynamische Wechselwirkung der unterschiedlichen Faktoren, die die persönliche Mobilität wesentlich beeinflussen.

Mit dem darauffolgenden ***TEIL IV*** wird der Begriff Curriculum theoriebasiert näher bestimmt, wie er in dieser Arbeit für das Mobilitätscurriculum Verwendung findet. Zudem wurden rekrutierend Ableitungen für die Entwicklung des Mobilitätscurriculums systematisch aus den vorangestellten Erkenntnissen der theoretischen Ausarbeitung und der Ist-Stand-Analyse getroffen. Die Grundstruktur des Mobilitätscurriculums mit seinen jeweiligen Komponenten wird

aufgezeigt, die Intention sowie der praktische Bezug beschrieben[5].

Mit einem Blick auf die Praxis werden in ***TEIL V*** zwei stattgefundene explorative Erprobungsphasen dargestellt. Die erste Erprobungsphase erfolgte im Bereich der außerschulischen Behindertenhilfe für Erwachsene sowie in Schulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung mit jüngeren erwachsenen SchülerInnen. Die zweite Erprobungsphase erfolgte vorrangig für Kinder und Jugendliche im Bereich der Schulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und Grundschulen mit einem inklusiven Profil. Dabei ging es vor allem um erste Rückmeldungen in Bezug auf Handhabbarkeit und Anwendung unterschiedlichster Lehr- und Lerninhalte des Curriculums.

Die Arbeit schließt durch ***TEIL VI*** mit einer Beantwortung der Forschungsfragen, Methodenkritik und kritischen Zusammenfassung sowie der Zusammenführung wichtiger Erkenntnisse, einschließlich eines Ausblicks.

[5] Die komplette Fassung des Mobilitätscurriculums, inbegriffen aller Bestandteile, ist dem Anhang dieser Arbeit in digitaler Form beigefügt und kann damit bereits für die pädagogische Praxis und Bildungsarbeit herangezogen werden.

Das für die Gestaltung von Bildungsprozessen entwickelte Mobilitätscurriculum umfasst Lehr- und Lerninhalte, theoriebasiert entwickelte Arbeitsmaterialien (Unterrichtsanregungen, Arbeitsblätter, Übungen, Kopiervorlagen) und Medienverweise sowie Planungsgrundlagen für eine personenzentrierte Mobilitätschulung. Bestandteile können für die Planung, Durchführung und Lernreflexion der Mobilitätsbildung herangezogen werden.

Aus Autorensicht ist geplant, das Mobilitätscurriculum in Kooperation mit einem Verlag zu veröffentlichen. Es handelt sich daher bisweilen um eine Rohfassung, da es zu weiteren, vor allem anwendungsoptimierten und grafischen, Veränderungen kommen wird.

3. Problemstellung und Zielsetzung

Analytische Blicke auf bereits vorhandene Ansätze und Materialien zur Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung auf Grundlage ausführlicher Internet- und Literaturrecherchen und einer bayernweiten Konzeptabfrage lassen erkennen, dass die besonderen Lebens- und Lernumstände von Menschen mit geistiger Behinderung noch immer weitgehend außer Acht gelassen werden. Dies spiegelte sich auch in vielen Gesprächen mit pädagogischen Fachkräften, regionalen Verkehrswachten und Eltern geistig behinderter Kinder innerhalb von Praxisbesuchen und eines ExpertInnenrates aus den Projekten *MobiLe* und *MobiLe kids* der Ludwig-Maximilians-Universität München wider, welche der Autor von 2016 bis 2020 ausführte. Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung finden in Förderschulen (geistige Entwicklung) und Einrichtungen der Behindertenhilfe zwar statt, sie erweisen sich jedoch als beliebig, auf sehr unterschiedlicher Grundlage sowie theoretischer und praktischer Schwerpunktsetzung. Meist sind sie in erheblichem Maße vom Engagement und den eher zufälligen Kompetenzen der dort tätigen MitarbeiterInnen abhängig. Vor allen Dingen curricular systematisch geordnete, theoretisch reflektierte und lebenslaufbezogene Konzepte sowie handlungsanleitende und evidenzbasierte Curricula liegen bislang für den Einsatz in der heil- und sonderpädagogischen Praxis zur Mobilitätsbildung so gut wie nicht vor. Pädagogische Fachkräfte suchen und stellen sich häufig selbst ihren Material- und Übungsfundus, entsprechend der Zielgruppe Menschen mit geistiger Behinderung, aus unterschiedlichsten Quellen und Vorlagen zusammen. So haben sie sich über die Berufsjahre hinweg ihr persönliches Repertoire angesammelt. Für die Gesamtheit der Fachkräfte der Bildungs-, Arbeits-, Wohn- sowie Freizeiteinrichtungen der Behindertenhilfe bleibt allerdings offen, welche differenzierte Vorgehensweise und Umsetzung in der Bildungspraxis verfolgt wird. So sind LehrerInnen und MitarbeiterInnen im heil- und sonderpädagogischen Praxisfeld meistens wenig erfahren und geschult in Bezug auf eine umfassende Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung für Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit geistiger Behinderung.

Auch die Verkehrswachten, die sich der praktischen Verkehrserziehung widmen, haben die Zielgruppe Menschen mit geistiger Behinderung nicht als selbstverständlich im Fokus ihrer verschiedensten Projekt- und Praxisarbeiten sowie der eigenen Verlagsarbeit. Zielgruppen sind meist Kinder im Vorschulalter, Schulkinder oder ältere VerkehrsteilnehmerInnen. Personen mit geistiger Behinderung bilden eine unterrepräsentierte Zielgruppe. So sind auch hier die schulischen und nachschulischen Einrichtungen stark auf das persönliche Engagement einzelner PolizistInnen und VerkehrserzieherInnen angewiesen.

Die allgemeine schulische Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung stecken nach Warwitz (2009) in einem Dilemma. Trotz vielerlei Bemühungen einzelner engagierter VerkehrserzieherInnen, Lehrkräfte, Verkehrsinstitutionen, Ministerien und weiterer schulexterner Institutionen und Vereine, hat die Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung mit einem Randdasein zu kämpfen und das sowohl in der wissenschaftlichen und didaktischen Forschung und der wissenschaftlichen LehrerInnenbildung als auch in der praktischen Schularbeit der Fächer. Die Ursachen dafür sind vielfältig. So erscheint die Mobilitätsbildung als wenig zwingend, sodass keine pädagogischen Bemühungen erforderlich erscheinen und eher dem allgemeinen Erziehungsauftrag zugeordnet werden. (vgl. S. 29f.) „Die als Fachexperten ausgebildeten Lehrer[innen] fühlen sich bei den ihnen zusätzlich übertragenen Aufgaben oft nicht sachkundig, erkennen kaum Anknüpfungspunkte zu ihren Fächern, empfinden die Dienstleistungen für die Verkehrserziehung als von außen herangetragene Fremdbestimmung, als Befrachtung, Belastung ihres eigentlichen Lehrauftrags“ (ebd., S. 30).
Innerhalb der Förderschulen mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung nehmen die Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung einen hohen Stellenwert ein, was auch durch die jeweilige Verankerung innerhalb der Lehrpläne unterstrichen wird. Allerdings greifen sie meist nicht auf ein einheitliches Konzept oder Curriculum zur Mobilitätsbildung zurück.

Es kann in diesem speziellen schulischen Feld nur auf eine eng begrenzte didaktische Forschung zurückgegriffen werden. So werden der Praxis nicht die Ergebnisse zur Verfügung gestellt, die notwendig wären, um Wissensbestände und Erkenntnisse als Grundlage im pädagogischen Handlungsfeld heranzuziehen. In der Heil- und Sonderpädagogik, im wissenschaftlichen Feld, spielt das Thema Mobilität und Mobilitätsbildung bei Menschen mit geistiger Behinderung eher eine vernachlässigte Rolle. In unterschiedlichster thematischer Auseinandersetzung innerhalb der Fachliteratur im Kontext zu Schule, Freizeit und Beruf, zu Leitprinzipien wie Selbstständigkeit, Selbstbestimmung, Inklusion und Teilhabe oder zu gesetzlichen Grundlagen (UN-BRK[6], BTHG[7]/SGB IX[8]) wird zwar immer wieder ein Bezug zur eigenständigen und persönlichen Mobilität hergeleitet, dennoch reduziert sich auch hierbei die Auseinandersetzung auf allgemein theoretische Überlegungen und weniger konkret auf konzeptionelle Bestrebungen der Mobilitätsbildung, die ein direktes pädagogisch-praktisches und didaktisch-methodisches Handeln ableiten lassen würden.
Verkehrserziehung wird in der Grundlagenliteratur vor allem vom Kinde (ohne Behinderung/Beeinträchtigung) aus im Kontext pädagogischer, lerntheoretischer und (verkehrs-)

[6] Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen – UN-Behindertenrechtskonvention

[7] Gesetz zur Stärkung der Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen – Bundesteilhabegesetz

[8] Sozialgesetzbuch Neuntes Buch – Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen

psychologischer Schwerpunktsetzung thematisiert (z.B.: Funk 2013; Richter 2016, 2018; Spitta 2005; Warwitz 2009; ²Weihrauch 2014). Die Zielgruppe Kinder mit geistiger Behinderung bleibt dabei unterrepräsentiert; das betrifft vor allem auch die verkehrspsychologische Schwerpunktsetzung, was durch die Verkehrspsychologie der TU Dresden dem Autor bestätigt wurde. Eine Ausnahme bildet Reinhilde Stöppler, die sich seit Jahren der Thematik aus wissenschaftlicher und pädagogischer Sicht zuwendet (vgl. z.B.: Stöppler 1999, 2002, 2005, 2008, 2011, 2015, 2018).
Es existieren in Bezug auf die Zielgruppe Menschen mit geistiger Behinderung wenig konkrete, qualitativ wissenschaftliche Studienergebnisse, die die persönliche Mobilität und das subjektive Verkehrsverhalten von Menschen mit geistiger Behinderung repräsentativ widerspiegeln. Als Grundlage dieser Arbeit wurden daher vor allem wissenschaftliche Berichte zum Verkehrs- und Mobilitätsverhalten, zur Sicherheit im Straßenverkehr und zur schulischen Verkehrserziehung für Kinder ohne Behinderung herangezogen (z.B. Funk 2003, 2013; Funk/Wiedemann 2002; Limbourg 1998, 2003; Richter 2016, 2018; Warwitz 2009; ²Weihrauch 2014).

Durch die Teilnahme am System Straßenverkehr entstehen Entwicklungsmöglichkeiten durch den Aufbau von mobilitätsspezifischen Kompetenzen (vgl. Stöppler, 2002, S. 96). Für die Mobilitätsbildung und -schulung ergibt sich daher die Notwendigkeit, die Alltagswirklichkeit der Menschen mit geistiger Behinderung (vgl. ebd., S. 76) sowie deren subjektiv erlebte Aktivitäts- und Teilhabeerfahrungen innerhalb des Sozialraums zu berücksichtigen. Im Kontext von Inklusion, im Sinne des Einbezogenseins, ist danach zu fragen, ob die Person ihre Rolle als VerkehrsteilnehmerIn selbstbestimmt und selbstständig, bzw. auch mit Assistenz, wahrnehmen kann. Die Frage ist, welche Ressourcen dafür verfügbar sein müssen. Dabei ist die *Art und Weise* der Inklusion zu beobachten. Diese geht nach Nassehi (1997) über eine bloße Strukturbeschreibung der Inklusion hinaus (vgl. S. 142), bezieht Fragen der individuellen Lebenseinschränkungen mit ein (vgl. Tiedeken, 2018, S. 226) und ist immer im Verhältnis zu möglichen Exklusionspraktiken zu bestimmen (vgl. Reich, 2018, S. 4). Die Konzentration der Mobilitätsbildung und -schulung sollte dabei auf einzelne Teilhabebereiche gelegt sein (vgl. Stöppler, 2002, S. 76), wie z.B. innerhalb des ÖPNV, die Fahrradstrecke zur WfbM[9] oder der Fußweg zum Supermarkt etc.

Der Zugang und die regelmäßige aktive Nutzung des öffentlichen Personennah- und Straßenverkehrs bedeutet, am örtlichen Sozialleben teilzuhaben. Die Beachtung der Personengruppe mit körperlicher und Sinnesbehinderung nimmt bei kommunalen Planungen im Kontext einer Teilhabeplanung und damit einhergehender angepasster Infrastruktur und Barrie-

[9] Werkstatt für behinderte Menschen

refreiheit erkennbar zu. Ein Beispiel ist eine umweltbezogene materielle und strukturell-technische Barrierefreiheit in öffentlichen Einrichtungen und auch innerhalb des öffentlichen Personennahverkehrs. Eine noch sehr geringe Beachtung erfährt hierbei die Zielgruppe Menschen mit geistiger Behinderung. Denn letztlich ist der ÖPNV nicht bedarfsorientiert auf diese Personengruppe ausgerichtet.

„Für Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung und für junge Erwachsene, die in der WfbM arbeiten, gibt es aufgrund der garantierten Beförderung zur Schule und zum Arbeitsplatz zu wenige Anreize zur Steigerung ihrer Mobilität. […] Im Sinne einer umfassenden Teilhabe sollte ein Mobilitätstraining von jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung kontinuierlich gefördert werden“ (Prochnow Penedo, 2014, S. 423). Die Mobilitätssozialisation für Menschen mit geistiger Behinderung beginnt meist schon mit einem Bring- und Holservice der Eltern und wird vorgesetzt bzw. erweitert mit externen Fahrdiensten zur Förderschule, Wohngemeinschaft und Arbeitsstelle (meist WfbM) (vgl. Stöppler, 2002, S. 12). Damit verbunden ist die Gefahr der sozialen Exklusion. Diese steht im Widerspruch zu der Bestrebung einer besseren Integration in das gesellschaftliche Leben von Menschen mit geistiger Behinderung. Nicht weniger zu kritisieren sind auch die erheblichen Kosten der Beförderung in gesonderten Fahrdiensten, da üblicherweise eine Tür-zu-Tür-Bedienung angeboten wird. (vgl. Monninger, 2015, S. 1) Entgegen der eigenständigen Mobilität und zumindest einer Teil-Weggestaltung steht vor allem, dass die FahrerInnen klar ausgemachte Übergaben der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen mit den Eltern oder anderen Bezugspersonen vereinbart haben, um rechtlich abgesichert zu sein. Ein alleiniger Ausstieg des Fahrgastes an einem zentralen Haltepunkt würde im Notfall Haftungsregeln nach sich ziehen.

„Mobilität kann Menschen mit geistiger Behinderung neue Autonomiemöglichkeiten in räumlicher, zeitlicher und sozialer Hinsicht eröffnen“ (Stöppler, 2002, S. 12) und zugleich ihre gesellschaftliche Teilhabe innerhalb des Sozialraums verbessern. Um diese Möglichkeiten und Chancen zu verbessern, ist eine frühzeitige Mobilitätsbildung mit entscheidend. Menschen mit geistiger Behinderung erweitern dadurch ihre mobilitätsspezifischen Kompetenzen sowie ihren persönlichen Aktionsradius. Mobilitätsbildung wirkt sich zudem positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung aus. Ein Mobilitätscurriculum für die pädagogische Praxis dient hierbei vor allem als pädagogisches Rahmenkonzept – im Sinne der Lehr-Lernplanung und Erfolgskontrolle.

Neben der theoretischen Auseinandersetzung steht der Anspruch, die Blicke nicht „nur“ auf den Erwerb von persönlichen Mobilitätskompetenzen und auf eine handlungs- und kompetenzorientierte Mobilitätsbildung zu richten. Auf der Grundlage bisheriger Wissensbestände (Erkenntnisse, Ergebnisse) soll auch aufgezeigt werden, welche umweltbezogenen mobili-

tätsfördernden Maßnahmen verfolgt werden müssen und welche Barrieren des Umfeldes der Personen mit geistiger Behinderung in einer mobilen Gesellschaft abzubauen sind – z.B. die Notwendigkeit strukturelle Barrieren der Umwelt abzubauen, damit Menschen mit geistiger Behinderung chancengleich bei ihren Aktivitäten im Straßen- und öffentlichen Personennahverkehr teilhaben und sich mobilitätskompetent bewegen können. Letztlich darf nicht nur die Person darin „geschult werden", sich an ein System anzupassen, sondern gerade auch die Teilsysteme, die Umwelt sowie Einrichtungen und Institutionen müssen dahingehend analysiert werden, inwieweit insbesondere durch gewisse bestehende Strukturen eine eingeschränkte Teilhabe resultiert. Für das Handlungsfeld der Mobilität scheinen hier insbesondere ein inklusiver, ressourcenorientierter und teilhabefördernder Blick notwendig zu sein.

Stellt man die aufgeführte Problemstellung[10] in den Fokus der Überlegungen, ergibt sich, auf der Grundlage einer analytisch-kritischen Auseinandersetzung, zwingend eine *systemisch-interaktionistische Perspektive* der Mobilitätsteilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung. Diese schließt personenbezogene Faktoren und die Lebenswelt der Person aus deren subjektiver Sicht im Besonderen ein. Würden Interventionen nur beim Individuum selbst ansetzen, widerspräche dieser Ansatz einer inklusiv-subjektorientierten Sichtweise. Notwendig ist nach Stöppler (2002) eine Veränderung des gesamten Bezugssystems (vgl. S. 75). Das System Straßenverkehr und das ÖPNV-System bestehen letztlich nicht aus isolierten Einzelfaktoren (vgl. ebd., S. 75). Es bedarf daher einer ganzheitlichen Betrachtung *(systemisch)* der Wechselwirkungen *(interaktionistisch)* innerhalb des Bezugsystems.
Nach der ICF bilden Aspekte der materiellen, sozialen und einstellungsbezogenen Welt die Umweltfaktoren (vgl. DIMDI, 2005, S. 159f.). Umweltfaktoren bilden die Umwelt, in der Menschen leben und ihr Dasein entfalten (vgl. ebd., S. 16); sie liegen außerhalb der Person. Alle außerhalb der Person liegenden Faktoren als Realitäten der Umwelt bilden eine Struktur materialer und sozialer Gegebenheiten und sozialen Handelns; sie werden daher innerhalb der Arbeit als *sozial-strukturelle Faktoren* umschrieben. Das Mobilitätsverhalten der Person ist nicht zu begreifen, würden nur die objektiven Verkehrsbedingungen (vgl. Stöppler, 2002, S. 76) und weiteren Umweltfaktoren wahrgenommen werden. Berücksichtigt werden muss gleichermaßen die Person selbst als Subjekt, ihre eigene personen- und körperbezogene Perspektive, Körperfunktionen und -strukturen sowie die individuell wahrgenommene und erlebte Umwelt, insbesondere die individuell erlebte Verkehrswirklichkeit. Diese Gegebenheiten werden als *personen- und körperbezogene* Faktoren umschrieben.

[10] Menschen mit geistiger Behinderung verfügen häufig über weniger umfangreiche Mobilitätskompetenzen als Menschen ohne Behinderung, was ihnen eine selbstständige und sichere Teilhabe am öffentlichen Personennah- und Straßenverkehr erschwert. Damit verbunden ist die Gefahr der sozialen Exklusion innerhalb des Sozialraums. Mobilitätsbildung findet in Einrichtungen der Behindertenhilfe zwar statt, sie erweist sich jedoch als beliebig, auf sehr unterschiedlicher Grundlage sowie theoretischer und praktischer Schwerpunktsetzung.

Die Wechselwirkung zwischen *personen- und körperbezogenen* Faktoren und *sozial-strukturellen* Faktoren lassen sich daher betontermaßen aus Sicht einer *systemisch-interaktionistischen* Perspektive erst begreifen. Diese ist ganzheitlich und in Wechselwirkung der darin interagierenden Faktoren zu verstehen. Das Adjektiv *systemisch* bezieht sich auf das Gesamtsystem; es umfasst alle Teil- und Funktionssysteme, Organisationen/Institutionen, Handlungsfelder und Individuen, die in Wechselwirkung zueinanderstehen und damit Einfluss auf die persönliche Mobilität und das Mobilitätsverhalten haben. Mit *interaktionistisch* werden diese Wechselwirkungen und darin stattfindenden Interaktionen in Form aufeinander bezogenen Handelns innerhalb des Gesamtsystems bezeichnet und damit hervorgehoben. Wechselwirkungen sind gekennzeichnet durch automatisierte und dynamisch verlaufende Prozesse, Ein- und Ausschlussmomente, Einflussfaktoren und Abhängigkeiten. „Die eigene Autonomie kann sich [darin] nicht absolut setzen; sie wird zur interdependenten Autonomie […]“ (Speck, 2008, S. 95). „Ein systemtheoretisches Modell erscheint im Besonderen geeignet, Strukturveränderungen, Abhängigkeiten, Interaktionen, Komplementaritäten zwischen einem Teil und einem Ganzen zu deuten, um sich besser auf zu erwartende Weiterentwicklungen einzustellen, d. h. Chancen und Gefährdungen des eigenen Systems ausloten zu können“ (ebd., S. 92). Die systemische Betrachtungsweise berücksichtigt im Besonderen wechselseitig beeinflussende Beziehungen und Interaktionen. Es gibt innerhalb des Straßenverkehrs und für den Menschen mit geistiger Behinderung darin keine isolierten Einzelfaktoren. (vgl. Stöppler, 2002, S. 75) [11]

Es stellen sich hinführend mit dem Blick auf eine theoretische Konzeption der Mobilitätsbildung und Entwicklung eines Mobilitätscurriculums handlungsleitende Fragestellungen. Auf diese sowie das methodische Vorgehen der Arbeit wird im folgenden Kapitel Bezug genommen.

[11] In diesem Zusammenhang sei auf Stöppler (2002) verwiesen, die dort den Begriff Interaktion in Bezug zur Mobilität und Mobilitätsbildung aufgreift. Hierbei rückt insbesondere das Handeln der Person mit geistiger Behinderung als Interaktionsprozess in den Blick. „Der interaktionistische Ansatz geht vom Rollen- und Sprachhandeln des Menschen im Alltag aus“ (ebd., S. 201). „Die Bewältigung von Verkehrssituationen ist [demnach] abhängig von Interaktionskompetenz, diese impliziert als Voraussetzung grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (ebd., S. 198, Hervorh. im Original), die notwendig sind, um innerhalb des Straßenverkehrs und ÖPNV zu agieren. Überschreibend impliziert das die Handlungskompetenz. Stöppler verweist dabei auf einen interaktionspädagogischen Ansatz im Kontext der Mobilitätsbildung. Als Beispiel führt sie auf, dass „soziale Kompetenzen, wie Perspektivenübernahme, durch die Teilnahme an sozialen Interaktionsprozessen und -situationen erlernt werden“ (ebd., S. 200) können. Interaktionen, im Sinne von aufeinander wechselseitig bezogenem Handeln, bestimmen das Verhalten. „Gesellschaft besteht im Prinzip aus handelnden Personen, die sich in einem fortwährendem Interaktionsprozess ihre Absichten gegenseitig anzeigen und ihnen gezeigte interpretieren“ (ebd., S. 201) – ganz im Sinne des symbolischen Interaktionismus.

4. Handlungsleitende Fragestellungen und methodisches Vorgehen

Die persönliche Mobilität ist ein zentrales, gesellschaftlich ausgesprochen relevantes Thema der Bildungsarbeit für und mit Menschen mit geistiger Behinderung. Vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens in Zeiten gesellschaftlicher Veränderungen und sozialer Umbrüche sowie der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention und des Bundesteilhabegesetzes, im Hinblick auf Teilhabechancen, Selbstständigkeit und Lebensqualität, erweist sich die praktische Schulung der Mobilität von Menschen mit geistiger Behinderung für pädagogische Fachkräfte in Schulen sowie Bildungs-, Arbeits-, Wohn- und Freizeiteinrichtungen der Behindertenhilfe aber auch für Eltern geistig behinderter Kinder allerdings als Herausforderung.

Mobilität ist nach der ICF eine Domäne der *Aktivität und Teilhabe*. Mobilität lebenslang zu lernen, ist ein soziales Phänomen, das von individuellen, politischen, sozial-strukturellen und institutionellen Bedingungen abhängt und nicht hinreichend empirisch von der Bildungsforschung im Kontext geistiger Behinderung aufgearbeitet ist. Bisweilen fehlt es zudem flächendeckend innerhalb der pädagogischen Praxislandschaft an entsprechenden Konzepten und insbesondere an Mobilitätscurricula zur Mobilitätsbildung und Schulung der eigenständigen Mobilität von Menschen mit einer geistigen Behinderung. Auf einer Metaebene wirft das folgende leitende Forschungsfragen auf:

4.1. Fragestellungen

1. Wie ist aus der Theorie ableitend eine handlungs- und teilhabeorientierte Mobilitätsbildung für Menschen mit geistiger Behinderung zu organisieren und konzeptionell auszurichten?

    1.1. Welche subjektiven (personen- und körperbezogenen) sowie objektiven (sozialstrukturellen) Faktoren der Mobilitätsteilhabe und Mobilitätsbildung sind zu berücksichtigen und inwiefern stehen diese zwei Perspektiven in Wechselwirkung zueinander?

    1.2. Lassen sich aus der Theorie Hinweise entnehmen, auf deren Grundlagen eine Systematik der Mobilitätsbildung für Menschen mit geistiger Behinderung abgeleitet werden kann?

2. Mit einer zweiten Hauptfragestellung ist danach zu fragen: Welche strukturellen und inhaltlichen Ableitungen sind für ein Mobilitätscurriculum aus heil- und sonderpädagogischer Sicht zu treffen, um dieses für eine Mobilitätsbildung, im Sinne der Lehr-Lernplanung, und persönliche Schulung der eigenständigen Mobilität personenzentriert einzusetzen?

   2.1. Lassen sich aus bereits vorhandenen Ansätzen, Konzepten, Curricula o.ä. konzeptionelle und curriculare Ableitungen für die Mobilitätsbildung sowie ein Mobilitätscurriculum selbst im Hinblick auf Unterrichts- und Schulungsmöglichkeiten vornehmen?

   2.2. Lässt sich das aus der Theorie abgeleitete und erstellte Mobilitätscurriculum in der Praxis der Behindertenhilfe und Schulen bereits sinnvoll einsetzen?

   2.3. Welche Hinweise ergeben sich aus den jeweiligen Praxiserprobungen zur Verbesserung des Mobilitätscurriculums?

4.2. Methodisches Vorgehen

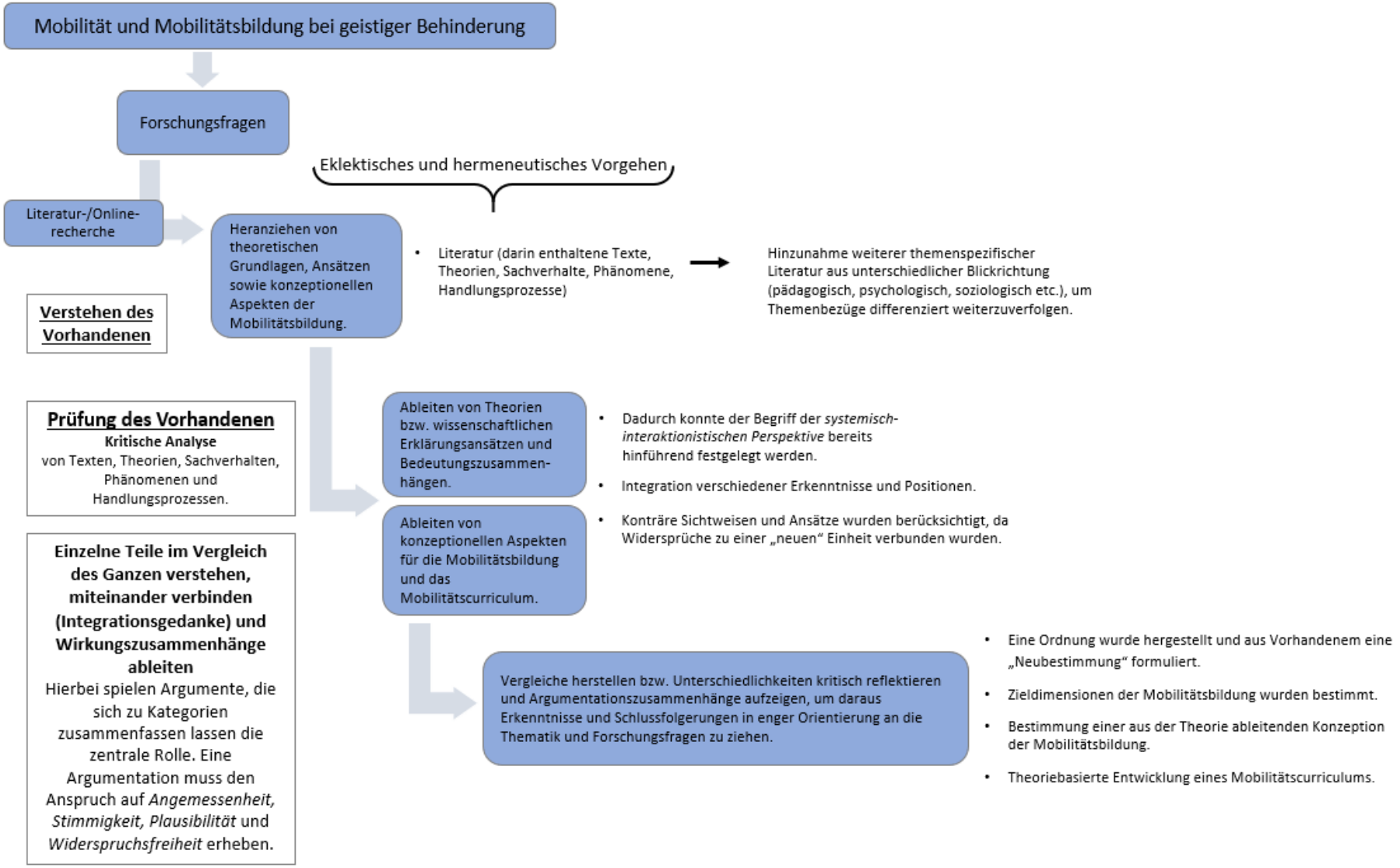


Abbildung 2: Methodisches Vorgehen

Das theoriebasierte und strukturierte Vorgehen kann als deduktive Methode verstanden werden. Vom *Allgemeinen* wurde stringent versucht Schlussfolgerungen auf das *Spezifische* zu treffen. Dafür wurden durch eine Literatur- und Onlinerecherche (siehe dazu Kapitel 1 in Teil II) ableitend der Forschungsfragen für relevant erachtete theoretische Grundlagen sowie konzeptionelle Aspekte der Mobilitätsbildung herangezogen. Durch die Auswahl an Theorien bzw. wissenschaftlichen Erklärungsansätzen und Schlussfolgerungen war es möglich, eine *Einheit* aus den Komponenten Mobilität, geistige Behinderung, Barrieren, Bildung, Selbstbestimmung, Selbstständigkeit, Inklusion und Teilhabe, die in Beziehung zur (persönlichen) Mobilität und Mobilitätsbildung stehen, in ihrer Wechselbeziehung aus systemisch-interaktionistischer Perspektive zu verstehen.

Es konnte dadurch eine für den Begründungszusammenhang als notwendig erachtete theoretische und damit analytisch-kritische Auseinandersetzung aufgezeigt und zugrunde gelegt werden, um für die Konzeptionalisierung der Mobilitätsbildung für Menschen mit geistiger Behinderung selbst sowie die theoriebasierte Entwicklung des Mobilitätscurriculums fundiert systematische Ableitungen zu treffen. Dadurch konnten Zieldimensionen erst generiert werden.

Das wissenschaftliche Vorgehen, ausgehend der Forschungsfragen, kommt einem eklektischen und, im Sinne der kritischen Analyse von Sachverhalten, Phänomenen und Handlungsprozessen, einem hermeneutischen Vorgehen gleich (Abbildung 2, S. 40). Eine hermeneutische Analyse ausgewählter Literatur, darin enthaltener Grundlagen und Ansätze (Informationsgehalt), wurde durchgeführt, um einzelne Teile im Vergleich des „Ganzen“ in ihrem Verhältnis zu verstehen und, um Erklärungsansätze und Bedeutungszusammenhänge abzuleiten sowie Vergleiche herzustellen bzw. auch Unterschiedlichkeiten kritisch zu reflektieren, um letztlich daraus *Erkenntnisse* und *Schlussfolgerungen* in enger Orientierung an die Thematik und Forschungsfragen zu ziehen. Nach Zierer (2009) ist ein eklektisches Vorgehen „unabdingbar für Fragen der Bildung und Erziehung“ (ebd., S. 928). „Eklektik besitzt einen argumentativen Charakter und ließe sich folglich eher zu den ‚geisteswissenschaftlichen Methoden‘ zählen – mit all ihren Möglichkeiten und Grenzen (vgl. Danner 2006)“ (ebd., S. 942). Eklektisch ist ein Wort aus dem Griechischen. Es bedeutet so viel wie *auswählen, auslesen, sammeln*. (vgl. ebd., S. 929) Zentral ist der Auswahl- und Integrationsgedanke: „Eklektik stellt eine ‚Denk- und Arbeitsweise‘, ein ‚Verfahren‘, ein ‚Vorgehen‘ dar, nach Prüfung des Vorhandenen Teile oder das Ganze davon auszuwählen und miteinander zu verbinden (vgl. Strauß/Haß/Harras 1989; Wilpert 2001; Brockhaus 1997)“ (ebd., S. 929).

Jegliche als relevant erachteten Themenbezüge, die beim Lesen und der kritischen Analyse einer Literatur (des Ganzen) festgehalten wurden, wurden durch die Hinzunahme weiterer themenspezifischer Literatur, die darauf aus zum Teil unterschiedlicher Blickrichtung (pädagogisch, psychologisch, soziologisch etc.) Bezug nimmt, differenziert weiterverfolgt, um da-

bei stets auf den Gesamtkontext der zugrundeliegenden Thematik der Arbeit sowie die jeweilige Kapitelschwerpunktsetzung hin stringent einen Argumentationszusammenhang aufzuzeigen und letztlich eine Schlussfolgerung abbilden zu können. Analytisches Lesen verlangt eine systematische Technik des Lesens und weiteres Exzerpieren von Inhalten bzw. Texten. Ziel war es im Sinne der Eklektik, eine Ordnung herzustellen und aus Vorhandenem eine „Neubestimmung“ (vgl. ebd., S. 931) eingrenzend auf den Kontext Mobilität und Mobilitätsbildung bei geistiger Behinderung zu formulieren.
Das Prüfen war dabei stets Basis der Auswahl: Vorerst ging es um das *Verstehen* (nicht „nur“ erklären) als wissenschaftlich kontrollierte Interpretation. Hierbei standen hermeneutische Prozesse im Mittelpunkt. Das Ganze wurde betrachtet, um Einzelelemente zu verstehen. Weiterführend wurden verschiedene Auffassungen verglichen und eine Auswahl getroffen. Dabei spielten Argumente, die sich zu Kategorien zusammenschließen lassen, die zentrale Rolle. Eine Argumentation musste dabei den Anspruch auf Angemessenheit, Stimmigkeit, Plausibilität und Widerspruchsfreiheit erheben. (vgl. ebd., S. 937) Durch die Abstraktion vorhandenen Wissens wurde versucht, die gemeinsamen Erkenntnisse zu *integrieren*. Durchaus konnten konträre Sichtweisen und Ansätze dabei berücksichtigt werden, da Diskrepanzen und Gegensätze zu einer „neuen“ Einheit verbunden wurden (vgl. Wilber, 2002, in Zierer, 2009, S. 938). Der Ektlektik geht es in erster Linie nicht um die Liquidation einer Theorie, sondern um die Integration verschiedener Positionen (vgl. Zierer, 2009, S. 938). Das verlangt an Offenheit.

In Anlehnung an August Hermann Niemeyer und Klaus Zierer kann gesagt werden, dass jede Pädagogin und jeder Pädagoge eine Eklektikerin bzw. ein Eklektiker sein muss. Der „praktisch Handelnde, weil er in der Unmittelbarkeit der Erziehungssituation aus einem breiten Spektrum von Zielen, Inhalten, Methoden und Medien auswählen muss; der theoretisch Reflektierende, da er ebenfalls vor einer Vielzahl theoretischer Ansätze, vorhandener Studien und natürlich unterschiedlicher methodischer Zugänge steht. Beide müssen alles prüfen und das Beste behalten!“ (Zierer, 2009, S. 943).

Die Ausarbeitung ist so dargestellt, dass das pädagogische Anliegen einer kompetenz-, handlungs-, sozialraumorientierten und Teilhabe eröffnenden Mobilitätsbildung seinen wissenschaftlichen Ausdruck in Form einer aus der Theorie ableitenden Konzeption der Mobilitätsbildung sowie durch die theoriebasierte Entwicklung eines Mobilitätscurriculums für die Bildungsarbeit im schulischen aber auch außerschulischen Bereich findet. Dafür wurden innerhalb der Teile I, II und III der Arbeit jeweils ableitend konzeptionelle Aspekte für die Mobilitätsbildung bei geistiger Behinderung und Aspekte für die Entwicklung eines Mobilitätscurriculums festgehalten.

Die strukturelle und inhaltliche Entwicklung des Mobilitätscurriculums (Teil IV und V) basiert auf der systematischen Ableitung der Erkenntnisse der theoretischen Grundlagen und Leitprinzipien dieser Arbeit (Teil I, II und II) ausgehend einer Literaturanalyse, der Ist-Stand-Analyse aktueller Wissensbestände aus dem Forschungskontext sowie aus der Praxis (Teil II), einer curricularen Nachbearbeitung, ausgehend der praktischen Erfahrungen im Umgang mit dem Mobilitätscurriculum (Teil V), und begleitenden ExpertInnengesprächen aus Wissenschaft und Praxis sowie zu Eltern behinderter Kinder.
Die Ableitungen und Entwicklungsschritte werden innerhalb des Teils IV mit dem Kapitel 2 *Ableitungen für die Entwicklung des Mobilitätscurriculums* detailliert beschrieben.

I. Theoretische Grundlagen und Leitprinzipien

Eine theoretische Grundlage wird mit dem folgenden Teil I anhand ausgewählter und für relevant erachteter theoretischer Bezüge sowie Ableitungen aus der gesichteten Literatur, die in Beziehung zur Personengruppe Menschen mit geistiger Behinderung und persönlichen Mobilität stehen, dargestellt.

Aus systemischer und interaktionistischer Perspektive werden dabei personen- und körperbezogene Faktoren in Wechselwirkung zu sozial-strukturellen Umweltfaktoren kritisch analysiert. Dabei sind insbesondere handlungsleitende heilpädagogische Leitprinzipien pädagogischen Handelns zu berücksichtigen. Sie werden ableitend dem dieser Arbeit zugrundeliegenden Verständnis von kompetenzorientierter (Mobilitäts-)Bildung bei geistiger Behinderung selbst als elementar für die Konzeption einer Mobilitätsbildung gesehen. Nach Stöppler (2002) weisen Reflexionen zu Leitprinzipien in der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung auf die Relevanz von Mobilität und Mobilitätsbildung als unverzichtbarer Bestandteil hin. Sie setzen dabei für die Ziel- und Inhaltsebene der Mobilitätsbildung wichtige Akzente (vgl. S. 206f.). Durch die Auseinandersetzung mit Leitprinzipien rücken die Wechselwirkungen ganzheitlich in den Blick. Verschiedene Wirkvariablen können so beachtet werden, um bei der Umsetzung von Bildungs- und Unterstützungsmaßnahmen die Komplexität dessen besser zu begreifen. (vgl. Speck, 2008)
Bei einer umfassenden systemisch-interaktionistischen Perspektive gewinnt die Person mit geistiger Behinderung selbst, ausgehend ihrer subjektiven Perspektive einerseits, sowie der soziale Raum mit seinen gesellschaftlichen Strukturen, aus sozial-struktureller objektiver Perspektive, andrerseits an Bedeutung. Damit werden systemische Wechselbeziehungen und eine ganzheitliche Betrachtung betont, ohne die einzelne Person selbst zu vernachlässi-

gen. Einschluss- und Ausschlusskriterien - Inklusion und Exklusion - und insbesondere die dazwischenliegenden Übergänge, Wechselbeziehungen und Praxen bestimmen im Wesentlichen den Handlungsspielraum. Prozesse der Interaktion, des sozialen Handelns, der Kommunikation, der gegenseitigen individuellen Anpassung und der sozialen Veränderung finden statt.

Im Folgenden wird damit eine analytisch-kritische Auseinandersetzung aufgezeigt und eine für den *Begründungszusammenhang* als notwendig erachtete Grundlage der später in Teil III folgenden theoretischen Reflexion über Mobilität, Barrieren und Mobilitätsbildung bei geistiger Behinderung vorangestellt.
So konnten für die Mobilitätsbildung für Menschen mit geistiger Behinderung selbst sowie die theoriebasierte Entwicklung des Mobilitätscurriculums letztlich auch erst eine fundierte Grundlage geschaffen und Ableitungen getroffen werden.

Kompetenzorientierung wird im Spiegel der Bildung bei geistiger Behinderung kritisch entfaltet. Hierbei wird auf Aspekte wie Selbststeuerung des Lernens und Problemlösungsfähigkeiten in variablen Situationen auf der einen Seite und Anleitung, Unterstützung und Förderung auf der anderen Seite näher eingegangen.

Die ICF als bio-psycho-soziales Modell wurde innerhalb jeden Kapitels herangezogen. Es werden innerhalb der ICF zwar die Wechselwirkung der Kontextfaktoren betont, die ICF alleinig heranzuziehen und damit als Ausgangs- und Mittelpunkt zu sehen, würde allerdings keinen theoretisch reflektierten *Begründungszusammenhang* aufzeigen, um theoriebasierte Ableitungen zu treffen. Sie selbst generiert keine Zieldefinitionen.

1. Behinderung – Begriff und Verständnis

Hinführend und damit im Diskurs kritisch bezugnehmend auf die Disability Studies soll eine Perspektive aufgezeigt werden, das Phänomen *Behinderung* zu begreifen ohne dabei die Subjektivität selbst auszublenden und die so oft, auch zu Recht, kritisierte Fixierung dabei an eine Therapie oder Rehabilitation akzentuieren zu wollen. Im Gegenteil: Es geht um ein möglichst umfassendes Bild von Behinderung in seinen Grundzügen als zugleich *soziales* und *körperliches* Phänomen, wie weiterführend noch zu verstehen gegeben wird. Dabei wird ein kritisches Nachdenken über die Bedeutung und Zuschreibung von Behinderung, wie es die Disability Studies für sich reklamieren, keineswegs negiert, sondern stark befürwortet. Dennoch wird der relationale Charakter von Behinderung als zugleich soziales und körperliches Phänomen nicht aufgegeben.

1.1. Eine kritische Bestandsaufnahme

Eine Alternative zur vorherrschenden rehabilitationswissenschaftlichen Herangehensweise kann der Forschungsrichtung Disability Studies, begründet in den 1980er Jahren in den USA und Großbritannien, zugeschrieben werden (vgl. Waldschmidt, 2005, S. 9). „Die Disability Studies sind eine Querschnittsdisziplin, welche die vereinzelten Forschungsarbeiten zu Behinderung, die in den unterschiedlichsten Wissenschaftsdisziplinen unternommen werden, dort aber wenig Beachtung erfahren, unter einem eigenen Dach zusammenfasst. Auf diese Weise erhalten die Arbeiten ein neues Profil und *Behinderung* wird als spannender, interdisziplinärer Gegenstand sichtbar. Zweitens geht es den Disability Studies darum, ein Gegengewicht zum *medizintherapeutischen* und *pädagogisch-fördernden* Paradigma zu schaffen“ (ebd., S. 13, Hervorh. d. Verf. M.W.). Behinderung im Allgemeinen wird als Vielfalt des Lebens angesehen. Eine Behinderung ist nicht zu vermindern, indem die Person sich an ihre soziale Umwelt anzupassen hat und Einschränkungen selbst zu bewältigen hat. Aspekte der sozialen Konstruktion und Interpretation von Behinderungsphänomenen rücken in den Vordergrund (vgl. Kastl, 2017, S. 107). Es werden Erfahrungen sichtbar, die beschreiben, wie Personen behindert werden. Dabei greifen sie in Analysen auf sozial- und kulturwissenschaftliche Mittel zurück. Innerhalb der Disability Studies wird Behinderung als „Produkt komplexer historischer, gesellschaftlicher und kultureller Konstruktionsprozesse“ (Dederich, 2004, S. 189, zit. nach Biewer, 2009, S. 172) gesehen.

Innerhalb des *medizinischen Modells* soll die Person durch entsprechende rehabilitative Maßnahmen wie Therapie oder Förderung befähigt werden, sich den Umweltbedingungen anzupassen. Aus Sicht des *sozialen Modells* ist Behinderung „kein Ergebnis medizinischer Pathologie, sondern das Produkt sozialer Organisation. Sie entsteht durch systematische Ausgrenzungsmuster“ (Waldschmidt, 2005, S. 18). Das soziale Modell geht „von der sozialen Benachteiligung als der allein entscheidenden Ebene aus“ (ebd., S. 18) und es wird an die gesellschaftliche Verantwortung appelliert. Dabei werden Konsequenzen gefordert, um Menschen mit Behinderung als gleichberechtigte BürgerInnen einzubeziehen. „Während das soziale Modell Behinderung der Ebene von Gesellschaft und damit gesellschaftlicher Verantwortung zurechnet, gilt die gesundheitliche Beeinträchtigung als biologisch-medizinisch begründet und insofern als nicht weiter problematisierbar. Von den Vertretern des sozialen Modells wird heftig bestritten, dass es eine kausale Beziehung zwischen ‚impairment‘[12] und ‚disability‘[13] gibt. Man befürchtet offenbar, dass das Zugeständnis einer Verbindung die Politikfähigkeit der Behindertenbewegung schwächen könnte“ (ebd., S. 21). Das soziale Modell zielt also darauf ab, dass sich die Verhältnisse der Umwelt und Gesellschaft so weit verändern, damit die Person mit Behinderung auf keine Barrieren stößt, die ihre Teilhabe erschweren oder verhindern, und somit uneingeschränkt teilhaben kann und damit einbezogen ist.

Beiden Modellen, dem *medizinischen* und *sozialen*, geht es darum, Lösungen anzubieten. Behandlungsprogramme als auch Sozialleistungen und Nachteilsausgleiche sollen bereitgestellt werden. Lösungsvorschläge werden formuliert und das „Störende“ soll behoben werden. (vgl. ebd., S. 23)

„Dem will das sogenannte *kulturelle Modell* von Behinderung entgegenwirken, indem es […] (kognitive) Beeinträchtigung als Produkt soziokulturell-historischer Hervorbringungsverhältnisse versteht und somit ‚die Relativität und Historizität von Kategorisierungs- und Stigmatisierungsprozessen‘ (Waldschmidt 2006, S. 91) in den Blick nimmt. Allerdings bleiben auch hier essentialistische Grundannahmen bestehen, weshalb es nicht möglich ist, Behinderung beziehungsweise (kognitive) Beeinträchtigung unabhängig vom Subjekt zu denken (Trescher 2018c, 2018e)“ (²Trescher, 2018, S. 15, Hervorh. d. Verf. M.W.). „Aus kulturwissenschaftlicher Sicht genügt es nicht, Behinderung als individuelles Schicksal oder diskriminierte Randgruppenposition zu kennzeichnen. Vielmehr geht es um ein vertieftes Verständnis der Kategorisierungsprozesse selbst […]“ (Waldschmidt, 2005, S. 25). In den Fokus der Analyse rückt die nicht hinterfragte „Normalität“ (vgl. ebd., S. 25). Die Mehrheitsgesellschaft bildet den eigentlichen Untersuchungsgegenstand (vgl. ebd., S. 26). „Wagt man diesen Perspektivenwechsel, so kann man überraschend neue Einsichten gewinnen, zum Beispiel in die Art

[12] Objektive Schädigung einer anatomischen Struktur (vgl. Kastl, 2017, S. 48)

[13] Eine bestimmte Aktivitätseinschränkung und damit verbundener nachteiliger gesellschaftlicher Status (vgl. ebd., S. 48)

und Weise, wie Wissen über den Körper produziert wird, wie Normalitäten und Abweichungen konstruiert werden, wie exklusive und inklusive Praktiken gestaltet sind, wie Identitäten geformt und neue Subjektbegriffe geschaffen werden“ (ebd., S. 27).

Menschen mit und ohne Behinderung bilden die Gesellschaft als Gesamtes ab – sie bilden zusammen eine Gruppe. Unterschiedlichkeiten sollen demnach überwunden und akzeptiert werden (De-Konstruktion), so dass es letztlich erst gar nicht zu einer Stigmatisierung kommt. In Anlehnung an den Begriff „Stigma“ (dazu vor allem: Ervin Goffman) ist in diesem Zusammenhang wichtig zu betonen, dass eine Kategorie/eine Merkmalszuschreibung nicht mit diesem gleichzusetzen ist. Goffman schreibt dazu: „Der Terminus Stigma wird also in bezug [sic] auf eine Eigenschaft gebraucht werden, die zutiefst diskreditierend ist […]“ (Goffman, 2018, S. 11). Die bloße Etikettierung Behinderung an sich ist nicht „per se gleichbedeutend mit ‚Stigmatisierung‘“ (Kastl, 2017, S. 209). „Übertragen auf Menschen mit geistiger Behinderung bedeutet dies, dass nicht die Behinderung an sich stigmatisierend wirkt, sondern erst ihre *Bewertung* und *Definition* durch die Umwelt bewirkt den Stigma-Effekt“ (Kinne, 2010, S. 26f., Hervorh. d. Verf. M.W.). Durch derartige Diskreditierungen wird die Identität eines Menschen beschädigt (vgl. Speck, 2008, S. 222).

Im Blick der Disability Studies nochmals eine Nebeneinanderstellung:

Tabelle 1: Modelle der Behinderung

Disability Studies

	Individuelles Modell	**Soziales Modell**	**Kulturelles Modell**
Theorie	Theorie der „persönlichen Tragödie“	Theorie der „sozialen Unterdrückung“	Theorie der „De-Konstruktion“
Einschätzung von Behinderung	Behinderung als Ergebnis von Vorurteilen	Behinderung als Ergebnis von Diskriminierung	Behinderung als Ergebnis von Stigmatisierung
	Behinderung = persönliches Problem	Behinderung = soziales Problem	(Nicht)Behinderung = kulturelles Deutungsmuster
	Individuelle Identität	Kollektive Identität	Kulturelle Identität
Lösungsansätze	Lösungsansatz: individuelle Behandlung	Lösungsansatz: soziale Aktion	Handlungsansatz: individuelle und gesellschaftliche Akzeptanz
	Lösungsmodus: Medikalisierung	Lösungsmodus: Selbsthilfe	Handlungsmodus: Vielfalt
	Professionelle Dominanz	Individuelle und kollektive Verantwortlichkeit	Individuelle und kollektive Verantwortlichkeit
	Expertise der Experten als Ausgangspunkt	Erfahrungen der Betroffenen als Ausgangspunkt	Erfahrungen aller Mitglieder einer Kultur als Ausgangspunkt

	Fürsorge *(care)* als Sozialleistung	(Bürger-)Rechte als Anspruch	Kulturelle Repräsentation als Zielsetzung
	Kontrolle der Leistungsempfänger	Wahlmöglichkeiten *(choice)* der Bürger	Anerkennung der Gesellschaftsmitglieder
Einfluss-nahme	Politikbereich *(policy)*	Politik *(politics)*	Diskurs und Praxis
Zielsetzung	Individuelle Anpassung	Sozialer Wandel	Kultureller Wandel

Anmerkung. Individuelles und Soziales Modell vgl. Barnes et al., 1999, S. 30; Übersetzung und Überarbeitung Waldschmidt, 2004; Kulturelles Modell© Waldschmidt; nach Waldschmitd, 2005, S. 26. Hier erweitert durch den Verf. M.W.

Trescher (2018) zufolge fehlt es an einem Verständnis, wie Behinderung vom Subjekt entkoppelt formuliert werden kann. Er hat den Versuch einer Reformulierung herkömmlicher Behinderungsbegriffe unternommen. Behinderung ist hierbei die *Behinderung einer Teilhabe am Diskurs.* (vgl. ³Trescher, 2018, S. 2) In Anlehnung an den Focoultschen Diskursbegriff[14] beschreibt Trescher ein Behinderungsverständnis, das die Behinderung als sich *je situativ vollziehende Praxis* des Behindert-werdens versteht (vgl. ²Trescher, 2018; ³Trescher, 2018). Diskurse werden hier als Praxen verstanden und durch äußere und/oder innere Ausschließungssysteme reguliert, wodurch das Behindert-werden als Form des Ausschlusses resultiert und Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen nicht dieselben Teilhabemöglichkeiten wie Menschen ohne Behinderung haben und der Zugang zu Diskursen erschwert oder verschlossen wird (vgl. ²Trescher, 2018, S. 13ff.). „In diesem Verständnis ist Behinderung nicht etwas, was einem Subjekt innewohnt, sondern eine sich vollziehende Praxis (Trescher 2017d). Es kann also gesagt werden, dass sich Behinderung als machtvoller Prozess in Diskursen vollzieht" (³Trescher, 2018, S. 2). „Dieses Verständnis von Behinderung als Praxis steht im Gegensatz zu all jenen Verständnissen, die Behinderung beziehungsweise (kognitive) Beeinträchtigung unmittelbar an das Subjekt koppeln und als diesem zugehörig verstehen. Das bedeutet auch, dass Subjekte, die bislang nicht als ‚behindert' adressiert werden, in der ein oder anderen Situation als ‚behindert' (oder eben ‚kognitiv beeinträchtigt') hervorgebracht werden können, da ihnen der Zugang zu Praxen der gemeinsamen Lebenswelt erschwert oder verschlossen wird" (²Trescher, 2018, S. 15). Zugänge zu Diskursen werden „über den Abbau von Diskursteilhabebarrieren eröffnet" (ebd., S. 15f.). „Behinderung ist folglich theoretisch auflösbar, indem der Zugang zu Diskursen, also Diskursteilhabe, ermöglicht

[14] „Foucault bestimmt Diskurse als »eine Menge von Aussagen, die einem gleichen Formationssystem angehören« (Foucault 1981, S. 156). Diskurse sind dabei nicht »als Gesamtheit von Zeichen (von bedeutungstragenden Elementen, die auf Inhalte oder Repräsentationen verweisen), sondern als Praktiken zu behandeln, die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen. Zwar bestehen diese Diskurse aus Zeichen; aber sie benutzen diese Zeichen für mehr als nur zur Bezeichnung der Sachen. […] Dieses mehr muß man ans Licht bringen und beschreiben« (ebd., S. 74). Somit ist der Diskurs um den gesellschaftlichen Umgang mit Menschen mit geistiger Behinderung mehr als nur das, was darüber gesprochen wird. Ein Diskurs ist mehr als die Summe seiner Teile – er hat eine gewisse Vollzugskraft. Folglich werden Diskurse als >Praktiken< verstanden" (Trescher, 2017, S. 268f.)

wird“ (³Trescher, 2018, S. 2). Trescher bezieht sich auf die Idee der sozialen Konstruktion der Wirklichkeit nach Berger und Luckmann (2007) um festzuhalten, dass als kognitiv beeinträchtigt die Person angenommen wird, „die als kognitiv beeinträchtigt bezeichnet wird“ (²Trescher, 2018, S. 16).

Es würde in dieser Arbeit zu weit führen, dennoch sei kritisch angemerkt, dass alleinig die soziale Konstruktion eine Behinderung selbst nicht schon ausmacht.

Aufgrund von Zuschreibungen, Diskursbarrieren, Nicht-Teilhabe und Ausschluss werden Praxen erzeugt. Der Ausschluss aus Praxen bedeutet zunächst einmal, die faktische Nicht-Teilhabe – nicht mehr und nicht weniger. Das kann prinzipiell jeden Menschen betreffen. Es entstehen Einstellungen, Zuschreibungen, Bilder und Kategorien über andere; z.B. über diejenigen, die als behindert bezeichnet werden[15]. Eine Behinderung kann dadurch verstärkt werden.

Alleine die *Zuschreibung* als behindert und die *Nicht-Teilhabe* machen die Behinderung als solche aber nicht schon aus. Sie wird dadurch grundsätzlich auch nicht konstruiert[16], das wäre zu kurz gegriffen – durchaus manifestiert in unterschiedlicher Hinsicht. Auch davon auszugehen, dass z.B. durch eine Nicht-Kategorisierung und je individuelle Ressourcenbereitstellung Behinderung gänzlich ins Nichts aufzulösen sei, wäre utopisch.

Würde jede Diskursteilhabebarriere zu einer *Behinderung* führen, wäre der Begriff und das assoziierte Verständnis damit, insbesondere für die Heil- und Sonderpädagogik und betroffenen Personen selbst, z.B. im Kontext der Ableitung von sozialrechtlichen Teilhabeleistungen, in Verwendung prinzipiell nutzlos, da Behinderung nur punktuell zu fassen und damit unpräzise wäre. Sie würde zeitlich und situativ eingeschränkt zu verstehen sein sowie die Subjektivität im Bezug zur eigenen Körperlichkeit unberücksichtigt bleiben.

Trescher (2017) selbst schreibt in Bezug auf die Folgen für die sonderpädagogische Theorie und Praxis, dass es wichtig sei, den verengten Blick auf Personengruppen zu weiten, nicht nach Defiziten zu Fragen, sondern nach gesamtgesellschaftlichen Lagen, die zu Marginalisierung führen. Wenngleich die Sonderpädagogik im Kontext von Förderung eine Expertise vorhält, welche irgendwo auch notwendig erscheint, um die Lebenssituation der Personengruppe mit Behinderung zu verbessern. (vgl. ebd., S. 279)

Aus Autorensicht besteht gerade hierbei die heil- und sonderpädagogische Professionalität, die nach der subjektiven Lebenssituation fragt und Momente des Behindertwerdens aus systemischer Perspektive aufgreift. Das schließt die vorangestellte Ausführung und das ableitende Verständnis Treschers zu Prozessen von Zuschreibungen und Praxen mit ein. Behinderungen lassen sich nun aber nicht ausschließlich als reine Machtverhältnisse betrachten.

[15] Dazu z.B: Howard S. Becker: Labeling Approach, Etikettierungsansatz oder Ervin Goffman: Stigmaansatz

[16] Z.B. bei der Kategorie „Lernbehinderung“ oder auch bei psychiatrischen „Diagnosen“ bestehen hierbei sicherlich immer wieder Unschärfen und damit Problemverschiebungen.

Wie in der Arbeit dargelegt, ist stets die subjektive Perspektive (das betrifft auch körperbezogene Erfahrungen) einerseits sowie eine sozial-strukturelle Perspektive andererseits durch ihre Wechselbeziehung von Bedeutung. Daher bedarf es auch in Auseinandersetzung mit dem Phänomen Behinderung einer Dialektik, die analysiert werden muss.

Innerhalb sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Auseinandersetzung mit Behinderung und sozialer Teilhabe wird häufig der Blick nur noch auf die Gesellschaft mit ihren sich zeigenden Zuschreibungen, Einstellungen, Verhaltensweisen und Strukturen (v.a. Barrieren) gelegt. Hierbei ist festzustellen, dass dieser Blickwinkel besonders stark dem *sozialen Modell* verhaftet ist und meist im Zusammenhang zu und unter dem sprachlichen Mantel von Inklusion und sozialer Teilhabe sowie den damit verbundenen weiteren Auseinandersetzungen steht. Der Blick auf die individuelle Person geht dabei allerdings ein Stück weit verloren. Die Wahrnehmung richtet sich dann nicht mehr auf die Person selbst und bezieht diese nicht in ihrer ganz individuellen Persönlichkeit und Körperlichkeit mit ein. So werden eine körperbezogene Beeinträchtigung/ein Gesundheitsproblem (impairment) und Körperfunktionen/ -strukturen zwar als faktisch medizinisch begründet, aber unreflektiert als der Person zugehörig, angesehen und nicht weiter in die Auseinandersetzung der betreffenden Situation der Person miteinbezogen. „Auch eine *phänomenologische Perspektive* (z. B. Bill Hughes/Kevin Paterson 1997: 334f.) kommt zu dem Schluss, dass in der Erfahrung behinderter Menschen nicht scharf zwischen ‚impairment' und ‚disability', zwischen einer physischen und sozialen Ebene getrennt werden kann" (Kastl, 2017, S. 51, Hervorh. im Original). In Anlehnung an Tom Shakespeare schreibt Kastl (2017), dass es durchaus der Körper sei, der ‚dem sozial Möglichen' Vorgaben mache (vgl. S. 53). „Dass dies so ist, ist aber kein Ergebnis sozialer Konstruktion. […] Genauso kann es aber auch sein, dass umgekehrt eine Schädigung durch gesellschaftlich bedingte Faktoren (Machtausübung, Diskriminierung, Deprivation[17]) überhaupt erst hervorgerufen wird oder aber eine Mischung aus beidem eintritt" (ebd., S. 53). Dass der Körper nicht seiner Sinnlichkeit und Sensibilität beraubt werden darf, wird beispielsweise mit der Leibphänomenologie Merleau-Pontys (1966) begründet (vgl. Schache, 2019, S. 24). Der Leib ist Wahrnehmungsorgan, Nullpunkt der Orientierung (vgl. Alloa et al., 2019, S. 2). „Nur als körperliche Existenz lebe ich überhaupt und insofern hat mein Körper stets einen Bezug zum Leben" (Alloa/Depraz, 2019, S. 11). Wenn wir das, was wir selbst körperbezogen erfahren und erleben (subjektives Körperempfinden; das Leibliche) und das, was wir damit mitteilen, nicht mehr berücksichtigen und somit der eigenen körperlichen Wahrnehmung keine Bedeutung mehr zuschreiben, es also keine Relevanz mehr hat, dann sind demzufolge sowohl unsere subjektive Wahrnehmung als auch unser subjektives Handi-

[17] Entzug/Isolation von etwas

agnosdeln oder Unterlassen bedeutungslos. Diese werden rein von *umweltbedingten*, *kulturellen* Erfahrungen und *externen Zuschreibungen* Anderer abhängig sein.
Wahrnehmung ist jederzeit Quelle und Korrektiv. Sie wartet nicht, wie Merleau-Ponty (1966) formuliert, unser Urteil ab, um Phänomene sich einzuverleiben. (vgl. Kastl, 2020, S. 31) Insbesondere die Erfahrungen mit Menschen mit schwermehrfacher Behinderung und zusätzlicher Krankheit oder lebenslimitierender Erkrankung verdeutlichen uns die Einschränkung in allen Entwicklungs- und Lebensbereichen (vgl. Wolf, 2015). Wenn wir sie in ihrem Leben begleiten sowohl privat wie pädagogisch beruflich, dann müssen wir unsere Wahrnehmung insbesondere auf das elementar Körperliche richten (vgl. ebd., S. 17). Menschen „mit schwermehrfacher Behinderung und lebenslimitierender Erkrankung durchlaufen in ihrem Leben schwierige und kraftkostende Situationen, in denen es nicht sicher ist, ob sie diese überleben“ (ebd., S. 17f.).

Die Frage sollte vielmehr auch sein, wie es gelingt, mit Kategorien und Etikettierungen professionell umzugehen. Beispielsweise für Cloerkes würde es ohne Kategorien sonst „völlig unrealistisch“ werden. Er sagt, dass es „eine Gesellschaft, wo Unterschiede wirklich nicht mehr beachtet, auch nicht bewertet werden“ (Cloerkes et al., 2014, S. 83), nicht geben wird. „Wenn man keine Bezeichnungen mehr hat, kann man auch nicht mehr angemessen reagieren“ (ebd., S. 100). Es ist dann schlichtweg schwierig für jemanden zusätzliche Ressourcen bereitzustellen. „Eine abseits des Etikettierungsdialogs kaum gestellte Frage lautet, wie es auf Menschen mit Behinderung wirken mag, wenn ein Sprachgebrauch gesucht wird, der vermeidet, was für sie selbst offensichtlich ist“ (Ahrbeck, 2011, zit. nach Cloerkes et al., 2014, S. 83). „Wie immer auch ‚Behinderung‘ genannt wird, sie existiert unabhängig von dieser Bezeichnung. Es handelt sich hier nicht ausschließlich um ein sprachliches Problem, sondern vielmehr um ein Problem der Einstellung von einzelnen und der Gesellschaft gegenüber Behinderungen“ (DIMDI, 2005, S. 171).
In jedem Fall muss gerade die individuelle Person in ihrer Subjektivität, in ihrem Dasein mit ihren Wahrnehmungen, körperlichen Bedürfnissen und Schwierigkeiten mit einbezogen und angesprochen werden. Da der Mensch selbst die Gesellschaft bildet, bringt er sich auch in seiner ganz individuellen Identität in soziale Kontexte und Diskurse ein. Diese wird er auch durch sein körperliches Empfinden, Wahrnehmen, seine körperliche Verfassung und Leistung *mitgestalten* und *beeinflussen*. Sonst werden die individuelle Ausgangslage, die individuellen Kräfte und das Tagesempfinden im Kontext von Wohlergehen oder gar Schmerzen unberücksichtigt bleiben. Auch in Anlehnung an einen Behinderungsbegriff entkoppelt dem Subjekt aus diskurtheoretischer Perspektive, verstanden a priori als „Behinderung der Diskursteilhabe“ als sich vollziehende Praxis des Behindert-werdens und Form des Ausschlusses (vgl. Trescher zuvor), wird die Subjektivität in ihrer Beziehung zum Leben, zur Wahr-

nehmung und zum Körper nicht mehr Teil der Reflexionspraxis sein. Ein Verständnis von Behinderung impliziert daher immer eine subjektive Bedeutungszuschreibung.

1.2. Das Phänomen geistige Behinderung – eine Hinführung

Den Ausgangspunkt folgender Auseinandersetzung bildet der Mensch mit einer sogenannten *geistigen Behinderung.* In diesem Kapitel soll dieser Personenkreis näher beschrieben werden. Gleichzeitig wird damit eine Zuschreibung bzw. auch Klassifizierung in Anlehnung an die ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) der WHO (Word Health Organisation) sowie in Anlehnung an ausgewählte Fachliteratur aus der Heil- und Sonderpädagogik und der Soziologie der Behinderten und der Behinderung für diese Arbeit vorgenommen und zugrunde gelegt.
In dieser Arbeit soll es aber weniger darum gehen, den Personenkreis von Menschen mit geistiger Behinderung im Sinne *einer* engen Definition zu kategorisieren. Das scheint in Berücksichtigung einer Mobilitätsbildung auch nicht als sinnvoll, um durch einen geöffneten Blick die Person im Fokus von Selbstständigkeit und Teilhabe lebenslaufbezogen zu begleiten. Vielmehr soll es darum gehen, ein Bild zu vermitteln, bei dem der Personenkreis den Ausgangspunkt didaktisch-methodischer Überlegungen bildet, die für die Förderung eigenständiger Mobilität von Menschen mit geistiger Behinderung und die beabsichtigte Entwicklung eines Mobilitätscurriculums von Bedeutung sind. Der Personenkreis darf nicht einfach pauschal als Ganzes homogen gesehen werden. Jeder Mensch muss in seiner Individualität mit den zu ihm in Beziehung stehenden persönlichen und umweltbedingten Kontextfaktoren wahrgenommen werden. Sonst ließe sich auch eine personenzentrierte und kompetenzorientierte Förderplanung bzw. Schulungsplanung nicht umsetzen.

Es gibt nicht *den* Menschen mit *der* geistigen Behinderung. Geistige Behinderung ist keine feststehende Eigenschaft. Jeder Mensch ist verschieden – so auch mit seiner Behinderung. Daher wird auch auf *eine* aus der Literatur kommende und *feststehende Begriffsdefinition* von geistiger Behinderung verzichtet, da es keine allgemein gebräuchliche gibt und sie zu eingrenzend und ausschließend oder wiederum zu unpräzise wäre. Geistige Behinderung wird als relationaler Begriff verstanden, dennoch sei auf wesentliche phänomenale Merkmale, die häufig auftreten und uns in der Förderpraxis begegnen, besonders hingewiesen. Es wird daher eine eher analytisch-beschreibende Begriffsbestimmung und damit ein umfassendes Verständnis von (geistiger) Behinderung aufgezeigt. Geistige Behinderung als zentraler Begriff der Heil- und Sonderpädagogik bestimmt den wissenschaftlichen Bereich sowie die pädagogische Theorie und Praxis – auch wenn Forderungen nach angrenzenden Alternativbegriffen wie z.B. kognitive bzw. mentale Beeinträchtigung oder Lernschwierigkeiten

festzuhalten sind. Der Begriff Behinderung taucht dann nicht mehr auf. „Insbesondere Betroffene lehnten in den vergangenen Jahren den Begriff als stigmatisierend ab. So wurde beanstandet, dass Gruppen von Menschen unter einem Negativmerkmal zusammengefasst und damit abgewertet bzw. stigmatisiert werden […]“ (Biewer, 2009, S. 42). „Der Diskurs um den Begriff ‚geistige Behinderung‘ wird dahingehend erschwert, als dass für die beiden Begriffsteile ‚geistig‘ und ‚Behinderung‘ bis heute keine disziplinübergreifenden und allgemeingültigen Definitionen bestehen“ (Lescow, 2015, S. 50). Es ist schwierig die Personengruppe in ihrer Heterogenität konkret einzugrenzen und in Form einer Beschreibung klar zu benennen. „Geistige Behinderung kann als unscharfe Beschreibung eines sozialen Verhältnisses aufgefasst werden, nämlich als Verhältnis zwischen den Leistungs- und Anpassungserwartungen einer Gesellschaft einerseits und den Fähigkeiten des Individuums andererseits“ (Musenberg, 2016, S. 213). Auch eine Klassifikation zur Beschreibung von geistiger Behinderung muss daher in der pädagogischen Arbeit immer kritisch und differenziert herangezogen werden, um nicht zum Objekt der Einengung eigener Sichtweisen, eigenen Denkens und Wahrnehmens des Gegenübers zu werden. „Die Diskussion um die Klassifikationen verläuft […] zwischen den Polen ‚Klassifikationen – eine Notwendigkeit‘ und ‚Klassifikationen – eine Einengung und eine Gefahr‘“ (Meyer, A., 2004, S. 15). Die medizinisch orientierte Beschreibung und Klassifikation von geistiger Behinderung der ICD-10 (The International Statistical Classification Of Diseases And Related Health Problems) der WHO bezeichnet geistige Behinderung als Intelligenzminderung, verwendet also den Begriff selbst nicht, und unterteilt in:

- Leicht – F70 Leichte Intelligenzminderung (IQ 50-69)
- Mittel – F71 Mittelgradige Intelligenzminderung (IQ 35-49)
- Schwer – F72 Schwere Intelligenzminderung (IQ 20-34)
- Schwerste – F73 Schwerste Intelligenzminderung (IQ unter 20)

  (vgl. ICD-Code, *[online]*, 04.02.21)

Menschen mit geistiger Behinderung sind demnach in ihrer Entwicklung der geistigen Fähigkeiten retardiert. Beeinträchtigungen sind vor allem im Bereich Kognition, Sprache sowie in den Bereichen motorische und soziale Fähigkeiten vorhanden. Testergebnisse werden mit denen von durchschnittlichen Kenntnissen und Leistungen gleichaltriger Menschen ohne Behinderung verglichen. Eine Durchschnittsintelligenz mit einem IQ von 100 gilt als Richtwert. Liegt die Person nach Durchführung eines Intelligenztests darunter, wird sie mit einer unterdurchschnittlichen Intelligenz bewertet. Als geistig behindert wird eine Person dann klassifiziert, wenn ihr IQ kleiner als 70 ist. (vgl. Fornefeld, 2002, S. 57f.) Dabei zu beachten ist allerdings, dass die Person sich nach persönlichen Eigenschaften und Möglichkeiten in ihrem sozialen Umfeld entwickelt. Das bringt unterschiedliche Entwicklungsmöglichkeiten mit sich, wird aber innerhalb der ICD-10 nicht berücksichtigt. Es bleibt festzuhalten: „Intelligenz ist kein einheitliches Phänomen, sondern setzt sich mehr oder weniger aus einer großen

Anzahl verschiedener, spezifischer Fertigkeiten zusammen. Trotz der generellen Tendenz aller dieser Fertigkeiten, sich bei jedem Individuum zu einem vergleichbaren Niveau zu entwickeln, können vor allem bei Personen mit Intelligenzminderung große Unterschiede bestehen. […] Dies führt zu Problemen bei der Bestimmung der diagnostischen Kategorie, der ein Intelligenzgeminderter zuzuordnen ist“ (Dilling et al., 2015, S. 309). „Der Intelligenzbegriff als solcher wirft allein schon eine Vielzahl an Fragen auf. So existiert bis heute kein Konsens darüber, was unter dem Konstrukt der Intelligenz zu verstehen sei. Ihm liegen unterschiedliche Vorstellungen und theoretische Erklärungsmodelle zugrunde, über deren inhaltliche Füllung weithin kein Konsens besteht“ (Kinne, 2010, S. 20). In Bezug auf die Person mit geistiger Behinderung lässt die Klassifikation der ICD-10 Umweltfaktoren und Teilhabebereiche, welche Einfluss auf den Menschen mit Behinderung haben, unberücksichtigt. Prinzipiell geht es darum, eine Diagnose zu stellen und eine Therapie für die Entwicklungsbeeinträchtigung zu finden. Behinderung wird primär auf die Ursache einer Schädigung (impairment) zurückgeführt und auf die daraus folgende funktionale Beeinträchtigung (disability) beschränkt betrachtet, die medizinisch-therapeutischer Rehabilitation bedarf. Es geht darum, die Person so zu verändern/zu rehabilitieren, dass sie eine größtmögliche gesellschaftliche Eingliederung und Teilhabe erfahren kann. Die Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme nach ICD-10 der WHO reicht für die Betrachtung wechselseitiger Einflüsse in der förderdiagnostischen sowie heil- und sonderpädagogischen Anwendung nicht aus. Die Orientierung an der ICD-10 ist zu kurzgefasst, würde ein rein medizinisches Krankheitsverständnis abbilden und Lebenslagen sowie soziale Dimensionen nicht im Blick haben. Aus pädagogischer Sicht ist die Kategorisierung des Personenkreises zu eng und zu statisch anzusehen. Letztlich müsste man verschiedenste Perspektiven in Betracht ziehen, um Menschen mit geistiger Behinderung zu beschreiben. Dafür wären medizinische, soziologische, pädagogische, psychologische, anthropologische, ethische und sozialrechtliche Zugangsweisen und Aspekte von Bedeutung und das letztlich immer im Kontext individueller Lebenslagen.

Grundsätzlich sind bei Menschen mit geistiger Behinderung dieselben Entwicklungsverläufe wie bei Menschen ohne geistige Behinderung beobachtbar, jedoch meist verlangsamt (vgl. Fornefeld, 2002, S. 61). Die Zielgruppe „ist charakterisiert durch eine Entwicklungsverzögerung auf Grund einer deutlichen Verlangsamung der Lernprozesse“ (Mühl, 2008, S. 593). Diese wirkt sich auf die kognitive Leistungsfähigkeit, das aktive Handeln und die Interaktion zu anderen aus. Nach Musenberg (2016) wird trotz der Verschiebung vom individuellen zum sozialen Modell von Behinderung, geistige Behinderung international nach wie vor eng am Individuum und dessen Entwicklungseinschränkungen beschrieben (vgl. ebd., S. 216).

Im schulischen Kontext wird seit 1994 in der Begriffsverwendung von einem sonderpädagogischen Förderbedarf gesprochen und betroffene SchülerInnen werden mit diesem um-

schrieben (Kultusministerkonferenz 1994, 1998). „Menschen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung weisen Beeinträchtigungen der kognitiven Leistungsfähigkeit sowie Auffälligkeiten im sozial-adaptiven Verhalten auf. Es handelt sich um einen sehr heterogenen Personenkreis (Lese- und Schreibkompetenz vs. Schwerstbehinderung) mit möglichen Problemen in der Wahrnehmung, Sprache, Motorik etc. sowie häufig zusätzlich Seh- und Hörbeeinträchtigungen“ (Stöppler, 2018, S. 48). Nach den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) der Länder zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung (2021) haben SchülerInnen mit geistiger Behinderung „erweiterten Unterstützungsbedarf im Hinblick auf Dispositionen wie Interesse, Antrieb, Neugier, Durchhaltevermögen, Merkfähigkeit und Aufmerksamkeit, welche die Basis für die Entwicklung von Kompetenzen zum Handeln in Situationen des täglichen Lebens und Lernens bilden“ (S. 4) „Einerseits können sie hohe Empathiefähigkeit, ausgeprägte Kontaktfreude und Kontaktbereitschaft, unmittelbares Kommunikationsinteresse, Bereitschaft zu hohem Vertrauensvorschuss und vorbehaltloser Offenheit, Hilfsbereitschaft und Begeisterungsfähigkeit für Personen sowie Themen und Inhalte zeigen. Andererseits können Rückzugstendenzen bis zu scheinbarem Desinteresse an Personen oder gegenüber dem Unterrichtsangebot bestehen, die sich in einzelnen Bereichen höchst unterschiedlich äußern“ (ebd., S. 4). Im Kompetenzbereich der Kognition konzentriert sich daher die Förderung in besonderer Weise auf die Unterstützung der Merkfähigkeit, die Entwicklung des handlungsplanenden Denkens, das Erkennen und Bewerten von Analogien und Zusammenhängen, das Problemlösen und die Entfaltung von Kreativität (vgl. ebd., S. 6). Diese Kompetenzbereiche werden auch im Kontext der Mobilitätsbildung von Bedeutung und zu berücksichtigen sein.

Der Mensch mit geistiger Behinderung lebt in verschiedenen Lebensumständen, die in Wechselwirkung zu ihm stehen. Die Bedarfslagen in Form von Unterstützung sind trotz ähnlicher Situation sehr heterogen – aufgrund individueller Lebenslagen und individueller Lebenssituationen. Maßgeblich sind zentrale Kriterien der Selbstständigkeit, Teilhabe und Kontextfaktoren, die mit berücksichtigt werden müssen. Den Blick auf Kontextfaktoren zu richten, lernen wir beispielsweise von der ICF. Gerade im Zusammenhang mit inklusiven Strukturveränderungen gilt es, neue und bedürfnisangepasste Strukturen zu etablieren, die Menschen mit und ohne Behinderung gleichermaßen Teilhabemöglichkeiten eröffnen. Im Folgenden wird darauf weiterführend Bezug genommen.

Nach Fischer und Markowetz (2016) gehören Menschen mit geistiger Behinderung zu den marginalisierten Gruppen unserer Gesellschaft. Sie führen ein Leben zwischen Aussonderung und Integration. Daher bedarf es einem Mehr an Anerkennung, Wertschätzung und gesellschaftlicher Teilhabe. Darüber hinaus benötigt es an Perspektiven für ein sozialintegrati-

ves Leben in Städten und Gemeinden (vgl. S. 14), was wesentlich mit der persönlichen Mobilität einhergeht.

1.3. Behinderung im Kontext einer personen-körperbezogenen und sozialstrukturellen Perspektive

Auch für die Mobilitätsbildung und individuelle Schulungsplanung der eigenständigen Mobilität sind Klassifikationen nach ICD-10 nicht differenziert und praktikabel genug im Hinblick auf Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Komponenten von subjekt- und umweltbezogenen Faktoren. Daher wird in Bezug der Förderung und Schulung der eigenständigen Mobilität insbesondere der ICF gefolgt. Aus der ICF ist zu entnehmen, dass die schwierige Frage bestehen bleibt, „wie man Menschen am besten bezeichnen kann, welche ein gewisses Maß an funktionalen Einschränkungen oder Begrenzungen erfahren. Die ICF verwendet den Begriff ‚Behinderung', um das mehrdimensionale Phänomen zu bezeichnen, das aus der Interaktion zwischen Menschen und ihrer materiellen und sozialen Umwelt resultiert" (DIMDI, 2005, S. 171). Die ICF berücksichtigt neben den Störungen und Schädigungen der „Körperfunktionen und -strukturen (functioning)" auch die Komponenten „Beeinträchtigung der Aktivitäten (activities)", „Beeinträchtigung der Teilhabe (participation)" sowie die „Kontextfaktoren" (personenbezogene Faktoren und Umweltfaktoren), die aus pädagogischer und soziologischer Sicht im Kontext von Inklusion und Teilhabe und damit für die persönliche Mobilität besonders relevant sind. „Umweltfaktoren bilden die materielle, soziale und einstellungsbezogene Umwelt, in der Menschen leben und ihr Dasein entfalten" (DIMDI, 2005, S. 122). Sie sind aus Sicht der Person zu bestimmen und können damit in Folge ihrer Anwesenheit oder auch in Folge ihres Fehlens *Förderfaktor* aber auch *Barriere* darstellen (vgl. ebd., S. 123). „Förderfaktoren sind (vorhandene oder fehlende) Faktoren in der Umwelt einer Person, welche die Funktionsfähigkeit verbessern und eine Behinderung reduzieren" (ebd., S. 147). Personenbezogene Faktoren sind gegenwärtig innerhalb der ICF nicht klassifiziert (vgl. ebd., S. 146) – aufgrund kultureller Unterschiede und damit einhergehender nicht pauschalisierter Vergleichbarkeit. Sie beziehen sich auf die Person und umfassen den Lebensstil, das Alter, das Geschlecht, die Motivation, die Lebenserfahrung, den sozialen Staus usw. (siehe folgende Abbildung 3).

Nach Fornefeld (2002) hat sich im Bewusstsein um die Prozesshaftigkeit von Behinderung auch die Diagnostik gewandelt, indem sie nicht länger ausschließlich nach den Defiziten der Person fragt und sucht, sondern ihre Fähigkeiten und Kompetenzen stärker in den Blick nimmt. Diese werden unter Einbezug des sozialen Umfeldes erfasst (vgl. ebd., 2002, S. 59). Es geht heute in der Heil- und Sonderpädagogik um eine Prozess- und Förderdiagnostik

(vgl. ebd., S. 59). „Die ICF nimmt für sich in Anspruch, eine Verbindung von medizinischem und sozialem Modell von Behinderung zu leisten und so einen ‚biopsychosozialen' Ansatz zu verwenden" (Meyer, A., 2004, S. 49). Dennoch bildet das sogenannte *Gesundheitsproblem* nach ICD-10 den Ausgangspunkt, was wiederum Auswirkungen auf die einzelnen Komponenten wie Körperfunktionen und -strukturen, Aktivitäten und Partizipation (Teilhabe) hat. Dabei stehen die persönliche Einschränkung (physiologische einschließlich psychologischer Körperfunktionen sowie Anatomie von Körperstrukturen) (vgl. DIMDI, 2005, S. 16) in Wechselwirkung zu Aktivität und Teilhabe.

Abbildung 3: Wechselwirkung zwischen den Komponenten der ICF

(DIMDI, 2005, S. 23; abgedruckt mit Erlaubnis der WHO.
Alle Rechte liegen bei der WHO)

Eine „**Aktivität** ist die Durchführung einer Aufgabe oder einer Handlung durch eine Person. Sie repräsentiert die individuelle Perspektive der Funktionsfähigkeit. […] **Partizipation** (Teilhabe) ist das Einbezogensein einer Person in eine Lebenssituation. Sie repräsentiert die gesellschaftliche Perspektive der Funktionsfähigkeit" (DIMDI, 2005, S. 146, Hervorh. im Original). „Aktivitäten als Ausführung von Handlungen sind Voraussetzung für die Teilhabe in Form des Einbezogenseins, die Lebensbereiche sind die Orte des Einbezogenseins" (Grampp, 2018, S. 38). Anders als die ICD-10 verfügt die ICF über kein Klassifikationsschema, nach dem bestimmte Krankheitsbilder bestimmten ICF-Ziffern zugeordnet werden können. Die ICF bietet eine Basis der systematischen Ein- und Zuordnung von Personen mit einer *Beeinträchtigung der Funktionsfähigkeit* in Wechselwirkung personenbezogener Faktoren und Umweltfaktoren, welche die Aktivität und letztlich auch die Teilhabe an sozialen und Umweltprozessen beeinträchtigen können.

Weiterhin erfordert der Gebrauch der ICF, gerade in interdisziplinärer Zusammenarbeit, „dass alle bisher üblichen Diagnostik- und Assessmentverfahren der verschiedenen Disziplinen durchgeführt werden" (De Camargo/Simon, 2013, S. 70) und die ICF keinen Ersatz darstellt. „Die ICF bietet Disziplinen übergreifend – z.B. für Medizin, Psychologie, Sozialarbeit, Heilpädagogik, Ergotherapie – sowohl eine einheitliche konzeptionelle Grundlage als auch Sprache für eine systematische Rehabilitations- und Teilhabeplanung. […] Probleme der

Teilhabe können so auf allen Ebenen und unter Berücksichtigung von Wechselwirkungen betrachtet werden. Die Klassifikation der Kontextfaktoren und deren Unterscheidung in Barrieren und Förderfaktoren bietet sich dabei für eine planvolle Analyse und Interventionsansätze u.a. auf politischer, kommunaler und Netzwerkebene an“ (Tappe, 2018, S. 14). Nach Simon (2020) liegt eine interdisziplinäre Zusammenarbeit allerdings erst dann vor, wenn sich die jeweiligen FachvertreterInnen auch in formalisierter Form austauschen und miteinander abstimmen (vgl. S. 9).

Im Kontext dieses Verständnisses können, abhängig von der Person und ihrer individuellen Lebenssituation, das Gesundheitsproblem und eine Beeinträchtigung der Funktionsfähigkeit zu einer Behinderung der Person führen. Es spielen persönliche Einstellungen und Ressourcen ebenso, wie fördernde oder hemmende Umweltfaktoren, eine beeinflussende Rolle und stehen in Wechselwirkung zueinander. So macht letztlich eine organisch-neurologisch bedingte Beeinträchtigung die geistige Behinderung nicht schon aus. Biologische, psychologische und soziale Faktoren bedingen sich gegenseitig.
Behinderung wird innerhalb der ICF dann als „Oberbegriff für Schädigungen (Funktionsstörungen, Strukturschäden, [..]), Beeinträchtigungen der Aktivität und Beeinträchtigungen der Partizipation (Teilhabe) [gesehen]. Er bezeichnet die negativen Aspekte der Interaktion zwischen einer Person (mit einem Gesundheitsproblem) und ihren Kontextfaktoren (Umwelt- und personenbezogene Faktoren)“ (DIMDI, 2005, S. 145f., Hervorh. im Original). Behinderung folgt somit aus einer Einschränkung der Funktionsfähigkeit. „**Funktionsfähigkeit** ist ein Oberbegriff für Körperfunktionen, Körperstrukturen, Aktivitäten und Partizipation. Sie bezeichnet die positiven Aspekte der Interaktion zwischen einer Person (mit einem Gesundheitsproblem) und ihren Kontextfaktoren (Umwelt- und personenbezogene Faktoren)“ (ebd., S. 145, Hervorh. im Original).

<u>Nochmals in Kürze dargestellt:</u>

Behinderung wird innerhalb der ICF als …
1. … Einschränkung der Körperfunktionen und -strukturen
2. … Beeinträchtigung der Aktivität und
3. … Beeinträchtigung der Partizipation (Teilhabe) gesehen …

} Funktionsfähigkeit

… in Berücksichtigung der als *negativ* zu bezeichnenden Interaktion zwischen einer Person (mit einem Gesundheitsproblem) mit den Kontextfaktoren.

Eine Behinderung wird wesentlich darin gesehen, dass die Person Einschränkungen in der sozialen Teilhabe innerhalb der Gesellschaft erfährt; dies aufgrund eigener Schwierigkeiten oder aufgrund gesellschaftlicher und umweltbedingter Barrieren.

Kognitive Funktionen werden innerhalb der ICF auch den körperlichen Funktionen und Strukturen als „mentale Funktionen“ zugeschrieben – mentale Funktionen und Strukturen des Nervensystems als zum Körper gehörend. Mentale Funktionen werden unterteilt in Funktionsbereiche wie z.B. Funktionen des Bewusstseins, der Orientierung, der Intelligenz, der Aufmerksamkeit, der Wahrnehmung etc. und darin näher bezeichnet. (vgl. DIMDI, 2005)
Mobilität wird beispielsweise der Komponente Aktivitäten und Partizipation (Teilhabe) zugeschrieben und unterteilt in unterschiedlichste Aktivitäten wie z.B. Körperposition wechseln, Gegenstände tragen und bewegen, gehen und sich fortbewegen in verschiedenen Umgebungen, Transportmittel benutzen etc. Auch im Bereich der Körperfunktionen werden bewegungsbezogene Funktionen beschrieben, die die körperbezogene motorische Bewegung und Mobilität (z.B. Stabilität, Koordination, Reflexe) betreffen. (vgl. ebd.)
Die ICF eröffnet die Möglichkeit, ein besseres Verständnis von Behinderung zu bekommen. Sie erlaubt es ganz frei aus verschiedensten Perspektiven darüber nachzudenken, welche Wechselwirkungen zwischen den Ebenen Körperfunktionen/-strukturen, Aktivitäten, Partizipation (Teilhabe) und den Kontextfaktoren als bio-psycho-soziale Einheit zusammenspielen und in Wechselwirkung zueinanderstehen. Der Mensch wird nicht etikettiert, sondern es wird die Lebenssituation beschrieben. „Die ICF […] zu nutzen, bedeutet, […] [den Menschen] in allen vier Komponenten der Klassifikation wahrzunehmen, zu beschreiben und seine Bedürfnisse zu erfassen. Die Aufgabe der Fachleute ist es, mithilfe dieser Informationen das Bild zu vervollständigen und auf dieser Grundlage Empfehlungen auszusprechen“ (De Camargo/Simon, 2013, S. 69).

„Die ICF steht […] [dabei aber] in einer Spannung: Ihre umfassenden Beschreibungsmöglichkeiten sollen ‚Etiketten‘ von Behinderung vermeiden, sie müssen aber auch unter dem Aspekt betrachtet werden, ob es nicht gegenläufig zu einer unnötigen Ausweitung des Begriffes ‚Behinderung‘ kommen kann bzw. zumindest zu einer größeren Zahl an Personen, bei denen Probleme definiert werden“ (ebd., S. 52).
Auch lässt sich innerhalb der ICF die Ursache eines Gesundheitsproblems nicht näher beschreiben und kodieren. Für Ursachenprobleme wie z.B. eine frühere soziale Vernachlässigung oder Misshandlung gibt es keine Kodiermöglichkeit (vgl. Meyer, A., 2004, S. 49). „Es fehlen also gerade die sozialen und psychischen Entstehungsbedingungen, die möglicherweise erst zur vorliegenden (geistigen) Behinderung geführt haben und die man kennen sollte, um zu wissen, welche Angebote einer Person gegebenenfalls zum Ausgleich oder als Entwicklungsanreiz […] gemacht werden können“ (ebd., S. 49). Wenn Menschen mit Behinderung beispielsweise mit körperlichen Funktionsausfällen oder Schmerzen leben, lässt sich eine ausschließlich auf soziale Umweltfaktoren und Teilhabebereiche betrachtete Sichtweise von Behinderungserscheinungen nicht beschreiben. Beeinträchtigungen können daher auch

sehr körperbezogene Aspekte und Auswirkungen auf das Leben haben und persönlich als negativ erlebt und bewertet werten – im Sinne von *sich erleben*, ohne dabei vordergründig den Kontext der gesellschaftlichen Teilhabe im weiteren Sinne zu berücksichtigen. Auf diesen nicht unwesentlichen, im teilhabeorientierten Diskurs aber zumeist unberücksichtigten, Aspekt der Körperbezogenheit wird folgend ausführlicher Bezug genommen.

1.4. Verständnis von (geistiger) Behinderung

Dieser Arbeit wird ein Verständnis von Behinderung (einschl. geistiger Behinderung) zugrunde gelegt, dass vorrangig auf Ausführungen von Kastl (2017) aus der Soziologie der Behinderung zurückgreift sowie die vorangestellte Perspektive einbezieht, um ein möglichst umfassendes Bild von Behinderung in seinen Grundzügen als zugleich soziales und körperliches Phänomen aufzuzeigen.

Dem Körper wird für die Beschreibung von Sozialität eine bedeutende Funktion zugesprochen. „Dabei kommt der Soziologie eine besondere Rolle zu. Hier stand der Körper erstens als Produkt der Gesellschaft hinsichtlich seiner Formbarkeit durch Strukturen, Institutionen, Technologien, Wissensformen bzw. Diskursen oder als Träger von Zuschreibungen, aber ebenso zweitens als Produzent von Gesellschaft vermittels seiner Praxis als Medium der Routine, Performanz oder Handlungsinstanz bereits im Fokus“ (Bedorf/Gerlek, 2019, S. 396). Kastl weist aus soziologischer Perspektive darauf hin, dass Behinderung entweder sozial und körperlich zugleich sei oder sie sei keine Behinderung (vgl. 2017, S. 107). „Das liegt daran, dass wiederum Gesellschaft in weitem Umfang eine *körperliche* Realität ist, dass es […] eine ***Sozialität*** *des Körperlichen*, aber auch eine ***Körperlichkeit*** *des Sozialen* gibt“ (ebd., S. 107, Hervorh. im Original und d. Verf. M.W.). Es ist eine zu berücksichtigende Faktizität in den Theorien des Sozialen, dass Sozialität auch und gerade mit der Körperlichkeit und der Leiblichkeit unmittelbar verbunden ist (vgl. Stadelbacher, 2016, S. 8). „‚Körperlich‘ in diesem Sinne sind zum Beispiel: Bewegungen, Wahrnehmungen, Sprechen, Denken, Fühlen, Gedächtnisoperationen, Stoffwechsel, Verdauung so wie alle mit diesen Funktionen korrespondierenden Fähigkeiten und anatomischen Strukturen – kurz, alles, was die ICF in ihrer Klassifikation der ‚Körperfunktionen‘, ‚Körperstrukturen‘ und ‚Aktivitäten‘ aufführt. […] ‚Körperlich‘ signalisiert […] keinen Gegenbegriff zu ‚mental‘ oder ‚psychisch‘. ‚Mentale‘ und ‚psychische‘ Phänomene sind, was immer sie sonst noch sind, im definierten Sinne *auch* körperlich, davon kann man sich empirisch (phänomenologisch wie experimentell) überzeugen“ (Kastl, 2017, S. 68, Hervorh. im Original). „Kognition ist [daher] kein auf das Gehirn beschränktes Ereignis. Sie geht aus Vorgängen hervor, die über Gehirn, Körper und Umwelt verteilt sind“ (Gallagher, 2019, S. 372). Jede Wahrnehmungsstörung beeinflusst auch die

weitere Verarbeitung des Wahrgenommenen – das Denken. Das wiederum kann zu beeinträchtigtem Handeln (Ausgabe) führen. Und jede Beeinträchtigung wie z.B. eine starke motorische Beeinträchtigung, eine Lähmung beeinträchtigt nicht nur das nach außen hin gezeigte Handeln selbst, sondern auch die Wahrnehmungsmöglichkeiten etwa dadurch, dass der Mensch sich nicht zu den interessanten Dingen hin bewegen kann. (vgl. Pitsch/Thümmel, 2019, S. 79)

Mit der *Sozialität* des Körpers setzt Kastl die „Offenheit und Strukturierbarkeit des menschlichen Körpers durch und für soziale Interaktionen und Kommunikationen“ (2017, S. 69) gleich. „(Soziales) Lernen ist ein Paradebeispiel dafür, dass der Körper oder ein Teil des Körpers (Gehirn) durch einen Einfluss der sozialen Umwelt verändert, gestaltet, strukturiert wird, ihm eine bestimmte Ordnung einverleibt wird. […] Dieser Strukturierungseffekt erstreckt sich wohlgemerkt nicht nur auf das Gehirn […], sondern auf alle Aspekte der Körperlichkeit des Menschen“ (ebd., S. 72). Körpergebundene Kompetenzen und Fertigkeiten, die gelernt wurden, können dann auf bestimmte Situationen hin eingesetzt und wiederum übertragen werden. „Der Körper ist in der sozialen Welt, aber die soziale Welt steckt auch im Körper“ (Bordieu, 1997, S. 194, zit. nach Stadelbacher, 2016, S. 40). „Gesellschaftliche Ordnung ist, wie Bourdieu sagt, immer auch ‚inkorporiert‘, ohne das wären soziale Phänomene nicht denkbar“ (Kastl, 2017, S. 79).

In einem Perspektivwechsel beschreibt Kastl die *Körperlichkeit* des Sozialen. „Soziale Realität ist gebunden an biologische Individuen, deren perzeptive,[18] motorische, kognitive, psychische Funktionen und Strukturen“ (Kastl, 2017, S. 76). Die Körperlichkeit des Sozialen bilden in einer Gesellschaft immer gemeinsame Praktiken, von den darin lebenden Menschen – z.B. bestimmte Sprechweisen, eine bestimmte Art und Weise zu essen oder Begrüßungsrituale (vgl. ebd., S. 78). Auch bei Goffman erscheint der Körper als von außen wahrnehmbarer Bedeutungsträger sozial relevant. Entweder wird er als solcher von anderen gedeutet oder er wird vom Subjekt expressiv eingesetzt. (vgl. Stadelbacher, 2016, S. 35) „Jeder noch so alltägliche soziale Verhaltens- oder Handlungsablauf beinhaltet ganz spezifische körperlich verankerte Beiträge der Individuen […]“ (Kastl, 2017, S. 78). „Sozialisation lässt sich insofern […] als sukzessiver Prozess der Verkörperung […] sozialer Strukturierungen auffassen“ (ebd., S. 79f.). Die sozialen Fertigkeiten des Körpers erleichtern oder erschweren den Zugang zu sozialen Kontexten (vgl. ebd., S. 80). Der Körper ist eine materielle Struktur und macht jedem Handeln nicht weiter begründbare Vorgaben. Nicht die Gesellschaft ist es, die uns über das Medium Sprache verfügen lässt, die uns über Gefühle verfügen lässt und entscheidet, ob unser Denken und Wahrnehmen funktionieren (vgl. ebd., S. 81). „Denn im Vollzug des Daseins erfährt der Mensch seinen Leib sowohl als einen objektiv gegebenen Köper, der sich wie ein komplexes physiologisches Regelwerk untersuchen lässt, als auch als

[18] Perzeption: unbewusste Wahrnehmung

sein leibliches ‚ICH', das ihm zuallererst einen Zugang zur Welt ermöglicht" (Noppeney, 2019, S. 237). Der Mensch nimmt körperlich war, handelt und kommuniziert (nonverbal/verbal) und teilt Wissen.

„Mit einer Behinderungserfahrung zurechtzukommen ist immer auch an die Akzeptanz ihrer Kontingenz geknüpft. Davon berichten immer wieder Reflexionen und Lebenserzählungen von Betroffenen. […] Gesellschaft kann den Körper sehr weitgehend strukturieren und konstruieren […]. Aber die Spielräume und Funktionsprinzipien, nach denen das geschieht, z.B. wie Gedächtnisbildung funktioniert, die Erfahrungsqualität von Affekten, die Veränderbarkeit anatomischer, physiologischer, sensomotorischer, hormoneller, stoffwechselbezogener Strukturen sind der Gesellschaft vorgegeben" (Kastl, 2017, S. 83). Beeinträchtigung, und das Leben mit dieser, resultiert immer auch aus körpereigenen Vorgaben (z.B. Handlungsausführung, kognitive Fähigkeiten, kommunikative Fähigkeiten etc.). Es ist der Körper, der einem signalisiert, dass man Schmerzen, Leid oder Freude verspürt. „Erfahrungen von und mit der Umwelt sind immer leibzentrierte und damit subjektrelationale Erfahrungen, ausgehend vom Körper als ‚Hier und Jetzt' […]" (Stadelbacher, 2016, S. 146).

Kastl betont, dass *Behinderung* nicht aufgelöst werden darf in eine äußerliche soziale Benachteiligung, sondern der Körper in der Vergangenheit von einem schädigenden Prozess betroffen gewesen sein muss, welcher ein Relikt zurückgelassen hat. Mit Relikt wird das Ergebnis des Schädigungsprozesses bezeichnet, das in Interaktion mit Umweltbedingungen die eigentliche Behinderung ergibt. (vgl. Kastl, 2017, S. 92.) „Eine Abweichung, der nicht ein Schädigungsprozess zugrunde liegt, wird nicht als Behinderung bezeichnet" (ebd., S. 101). Schädigungsformen sind z.B. physiologische Verletzungen, Entwicklungsbeeinträchtigungen, Traumatisierungen usw., die Auswirkungen auf soziale Lebensbedingungen haben. „Schädigungen bzw. Verletzungen der Physis sind niemals neutral gegenüber der soziokulturellen Realität der Menschen und umgekehrt deren soziokulturelle Realität ist niemals neutral gegenüber dem Körperlichen und auch nicht gegenüber der Bedeutung, die eine Schädigung oder/und Verletzung des Körpers hat – einfach deshalb, weil das Physische sozial ist und das Soziale physisch ist" (ebd., S. 84f.). Eine Behinderung ist somit relativ, gemessen der Einflussfaktoren, zu sehen und ohne den *individuellen* Bezugsrahmen nicht bestimmbar (vgl. Simon, 2020, S. 7).

Die Gefahren bestehen in Anlehnung an die hier zugrunde gelegten Ausführungen darin, Behinderung „nur" als kulturelle Konstruktion zu sehen, „auf ihre symbolische Dimension zu reduzieren, zu einem reinen Diskurseffekt zu machen (diskurstheoretischer Konstruktivismus); sie auf die Dimension eines sozialen Imaginären[19] zu reduzieren (bildtheoretischer

[19] Vorstellungsbilder, um gesellschaftliche Wirklichkeiten zu bilden, beschreiben und begründen

Konstruktivismus) […]“ (Kastl, 2017, S. 333). Es geht letztlich immer um mehr als Sprache, Symbole und Bilder.

Behinderung wird subjektiv erlebt. Sie „wird im, am und durch den Körper erfahren, genauso wie die Schädigung im Lichte der persönlichen und kulturellen Narrationen erfahren wird, die zur Konstitution ihrer Bedeutung beitragen“ (Hughes und Patterson 1997, S. 335, zit. nach Schache, 2019, S. 25). Auch für den beschädigten oder verletzten Körper gilt, dass er zwar als biophysische Größe angesehen werden kann, jedoch gleichzeitig Geschichte und Biographie, Bedeutung und Erfahrung, soziales Handeln und soziale Lage miteinander verschränkt. Eine binäre Trennung zwischen Natur und Kultur würde nicht greifen und sich als kurzschlüssig erweisen (vgl. Waldschmidt, 2005, S. 23; Schache, 2019, S. 23).

Der Begriff der Kultur in seiner Bedeutung ist keineswegs nur ein analytischer Begriff, sondern er erzeugt selbst das, wovon er handelt: Kulturen nämlich (vgl. Nassehi, 2010, S. 376). Kulturalisierung ist dann oft doch eine „unbeholfene Form der Aufklärung die das, worüber sie aufklärt, irgendwie selbst erschafft […]“ (ebd., S. 376).

Des Weiteren besteht die Gefahr auch darin, zu meinen, wenn zwar das Körperliche mitgedacht wird - im Kontext von Barrierenabbau, Strukturenveränderung - aber dann die Realität des Körpers, die Beziehung zum eigenen Körper unterschätzt und ausgeblendet wird, dass Behinderung durch die Bereitstellung von Ressourcen vollständig beseitigt werden könnte.[20]

Ein allein sozialer Diskurs über Behinderung blendet die erlebte Realität aus. Wenn nur gesellschaftliche Strukturen und Zugänge in den Fokus rücken, dann wird die Wirklichkeit menschlicher Bedürftigkeit ignoriert. (vgl. Winkler, 2018, S. 19) Ebenso wenig darf Behinderung rein „auf die vermeintliche Realität der Schädigung“ (Kastl, 2017, S. 333) reduziert werden (Naturalismus). Man landet in allen aufgeführten reduzierten Fällen letztlich doch immer bei Kurzschlüssen, die die subjektive und soziale Erfahrung von Behinderung vernachlässigen (vgl. ebd., S. 333).

Es bleibt festzuhalten, dass wir der Person, der wir innerhalb unserer (förderpädagogischen) Bildungsarbeit begegnen, auch in ihrer Körperlichkeit begegnen, die ihr selbst und dem sozial Möglichen Vorgaben macht. Mobil zu sein bedeutet, auf Handlungsanforderungen eingehen zu können. Die individuelle Mobilität einer Person ist immer alters- und entwicklungsabhängig. Die physiologische Entwicklung (Körperfunktionen und -strukturen) beeinflusst das Bewegungs- und Mobilitätsverhalten. Dabei spielen Faktoren wie Kraft, Beweglichkeit, Ausdauer, Wahrnehmung, Reaktion, Orientierung, Schmerzen etc. eine wesentliche Rolle. Der Mensch mit geistiger Behinderung muss in seiner *Subjektivität* wahrgenommen werden; seine Bedürfnisse bilden die Grundlage weiterer Überlegungen. Um individuellen Lebenslagen zu begegnen, müssen zudem seine Kontextfaktoren wahrgenommen werden. Sollen Res-

[20] An dieser Stelle danke ich Herrn Prof. Kastl für den schriftlichen Austausch darüber (12./13.01.19).

sourcen bereitgestellt und Unterstützungsmaßnahmen angeboten werden, müssen sich diese an zuvor definierte Bedingungen ausrichten. Ausgehend der Person werden hierbei nicht „nur“ Formen der sozialen Benachteiligung im Mittelpunkt stehen, sondern sehr subjektiv erlebte, an die Person geknüpfte Bedürfnisse und Schwierigkeiten rücken in den Vordergrund.

1.5. Konzeptionelle Aspekte und Ableitungen für die Mobilitätsbildung und Entwicklung des Mobilitätscurriculums

Jeder Handlungsablauf innerhalb des Systems Straßenverkehr oder ÖPNV beinhaltet ganz spezifische körperliche Aktivitäten, die an die eigene Handlungskompetenz gerichtet sind. Der Körper mit seinen Fertigkeiten macht dem sozialen Handeln Vorgaben. Körperfunktionen und -strukturen beeinflussen diese Aktivitäten (vgl. ICF) und damit letztlich auch das Mobilitätsverhalten. Das Modell der ICF, in Auseinandersetzung personenbezogener und umweltbezogener Faktoren, verdeutlicht die Ausrichtung auf die Person selbst (subjektbezogene Ebene) im Kontext unterschiedlicher Handlungsanforderungen, wie sie im Straßenverkehr und ÖPNV erforderlich sind (objektbezogene Ebene). Um pädagogische Bildungs- und Schulungsmaßnahmen ableiten zu können, bedarf es daher stets einer personenkörperbezogenen (subjektiven) sowie einer sozial-strukturellen (objektiven) Perspektive.

Bei einer persönlichen Schulungsplanung zur eigenständigen Mobilität sind gerade die Komponenten der Handlungsanforderungen von besonderer Bedeutung. Zu allererst muss bei der Planung einer persönlichen Mobilitätsschulung die/der TeilnehmerIn in ihrer/seiner Lernausgangslage wahrgenommen werden. Das betrifft die körperliche Verfassung und Leistung, insbesondere die Motorik und das Tempo von Lernprozessen, die Aufmerksamkeit, Verkehrswahrnehmung und Reaktion. Aus notwendigen Handlungsschritten, die erforderlich sind, um am Straßenverkehr und ÖPNV teilzunehmen, lassen sich *mobilitätsspezifische Kompetenzen* ableiten. Diese gilt es in Bildungsangeboten zu integrieren. Lernaktivitäten sind systematisch curricular aufzuführen und mit Unterrichtsinhalten zu verbinden.
Nicht weniger bedeutsam sind die innerhalb der Mobilitätsbildung und -schulung in Beziehung stehenden umweltbedingten Kontextfaktoren (Lebensbedingungen, regionale Bedingungen, Umweltfaktoren, ÖPNV-Infrastruktur etc.), die integriert werden müssen. Sie können stets Förderfaktor aber auch Barriere darstellen. Die pädagogische Ausrichtung der Mobilitätsbildung ist dabei weniger fördernd, sondern vielmehr teilhabeorientiert.

2. Bildung bei geistiger Behinderung

Einführend wird eine Auseinandersetzung über Bildung und Kompetenzorientierung bei geistiger Behinderung vorangestellt, bevor nachstehend in Teil III eine theoretische Reflexion der Mobilitätsbildung und -schulung im engeren Sinne folgt und dabei ein systematisches Vorgehen der Mobilitätsbildung in den Mittelpunkt der Auseinandersetzung gestellt wird.

2.1. Begriffsverständnis: Bildung und Erziehung

„Bildung ist nicht Zustand, sondern dynamischer *Prozess der Selbst- und Welterfahrung*, der sowohl subjektiv wie gesellschaftlich ist“ (Jakobs, 2010, S. 75, Hervorh. im Original). Dörpinghaus et al. (2012) schreiben in Anlehnung an Humboldt: „Der Bildungsprozess des Menschen vollzieht sich in der Struktur einer Wechselwirkung zwischen Ich und Welt mit dem Ziel ihrer Verknüpfung“ (S. 70). Bildung wird als gestalterischer Prozess begriffen. Der Bildungsprozess eines Menschen mit und ohne geistige Behinderung vollzieht sich über die gesamte Lebensspanne. „In einer Gesellschaft des langen Lebens spielt Bildung bis ins hohe Lebensalter eine zentrale Rolle, wenn es gilt, die damit verbundenen Chancen - etwa die Erschließung und Förderung von Potentialen des Alters - zu nutzen“ (²BMAS, 2016, S. 140). „Bildung [zielt] auf die Aneignung allgemeiner, gesellschaftlicher Bedeutungen und damit auf die (Selbst-)Veränderung kognitiver Fähigkeiten und Funktionen [ab]“ (Hoffmann, 2010, S. 162). Bildung bedeutet Selbstbildung und zielt auf Selbstbestimmung und Selbstständigkeit. „Nicht die Umwelt bildet das Individuum, sondern dieses schafft sich im notwendigerweise konstruktiven Prozess des Wahrnehmens und Erlebens den jeweiligen Bildungsgehalt selbst“ (Wagner, 2010, S. 176). Die Umwelt beeinflusst diesen Prozess, da wir im Austausch zu ihr stehen – eingebunden in eine bestimmte Kultur. Nach Klafki (1963) ist Bildung somit das Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit (vgl. Saalfrank/Zierer, 2017, S. 15). „Damit Bildung sich entfalten kann, bedarf es besonderer Bedingungen dieser Möglichkeit, [...] zum Beispiel der Bedingung der sozialen Beziehungen, der gesellschaftlichen Einrichtungen usw.“ (²Ackermann, 2010, S. 235) So bedarf Bildung an Begegnungen und Beziehungen, an Gegenständen und Inhalten. „Bildung trägt zur Entwicklung von Individualität und Persönlichkeit sowie zur Entfaltung von Talenten bei. Sie soll dazu verhelfen, Problemlagen analysieren und Handlungsmöglichkeiten nutzen zu können“ (²BMAS, 2016, S. 94). Der Bildungsprozess gilt für alle Personen mit und ohne geistige Behinderung gleichermaßen. Bildungsprozesse im kategorialen Sinne wurden im Kontext der Bildung bei geistiger

Behinderung lange ungenügend beachtet (vgl. Fischer/Schäfer, 2017, S. 13). Die „Qualität der Beziehung wie auch der Lehre und Art der Unterstützung des einzelnen Schülers für dessen Bildungsprozess [ist] sehr wichtig […], da hier diejenigen Angebote gemacht - oder aber verwehrt - werden, die über Lernen und Konstruktion von Wirklichkeit entscheiden“ (ebd., S. 13).

In jedem Bildungsprozess sind, wo notwendig, Momente der *Erziehung* vorhanden – in Form von bewusster Anleitung und Korrektur. Besonders zum Schutze der/des Lernenden, werden diese auch innerhalb eines (Mobilitäts-)Bildungsprozesses zum Tragen kommen. Die Unterscheidung zwischen Bildung und Erziehung gibt es beispielsweise im Englischen und Französischen nicht. Education (engl.) und éducation (franz.), abgeleitet aus dem lateinischen *educare*, beinhalten beide deutschen Begrifflichkeiten. „Erziehung ist keine qualitative Vorstufe von Bildung oder deren Voraussetzung, sondern eine andere pädagogische Perspektive“ (Dörpinghaus et al., 2012, S. 137). Mit Erziehung wird betont, dass sie einen richtungsgebenden Charakter hat. Der Erziehungsbegriff umfasst Momente der Anleitung sowie der Hilfe zur Selbstfindung und gesellschaftlichen Eingliederung. Sie gibt dem „Lernen Richtung und Antrieb […] und [beeinflusst] damit die sinnhafte, emotionale und motivationale Seite der Tätigkeit des Kindes“ (Hoffmann, 2010, S. 162). Sie hilft dem Kind seine Persönlichkeit zu entfalten, zu festigen und sich als Teil der Gesellschaft zu sehen. Sie vermittelt Halt und Angenommensein. Erziehung zu einem selbstbestimmten Leben ist unverzichtbar (vgl. Markowetz, 2006, S. 59). „Wir können uns Menschen ohne Erziehungsprozesse nicht vorstellen“ (Fröhlich, 2010, S. 17).

2.2. Bildung bei geistiger Behinderung – einführende Gedanken

Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte von 1948, darin Art. 26, wie auch der Art. 28 der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 bekräftigen das Recht auf Bildung. Auch in Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention von 2006 ist verankert, dass Menschen mit Behinderung ein Recht auf Bildung haben. Dafür sollen ein inklusives Bildungssystem (aus dem engl. Original: an *inclusive education system*) und lebenslanges Lernen ermöglicht werden mit dem ausdrücklichen Ziel, sie zur Teilhabe an der Gesellschaft zu befähigen (vgl. BMAS, 2011). Entsprechend stellen „die Vertragsstaaten sicher, dass

a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden;

b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen [inklusiven], hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben; […]
e) in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Integration [Inklusion] wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden“ (ebd., Art. 24 Abs. 2)[21].

Dieses Recht auf Bildung muss nicht erst gesellschaftlich eingefordert und kulturell begründet werden, sondern steht dem Menschen grundlegend und unabhängig von Alter, Behinderung, Status und Herkunft gleichberechtigt zu. Wenn wir von einem lebenslangen Bildungsprozess sprechen, wird damit impliziert, dass Bildung von der frühen Kindheit bis ins hohe Erwachsenenalter stattfindet. Im Erwachsenenalter hat sich der Begriff der *Erwachsenenbildung* durchgesetzt. Das Recht auf Bildung allgemein und im Besonderen im Kontext des lebenslangen Lernens wird traurigerweise in großen Teilen der Weltbevölkerung nicht für jede/n realisiert. Ein „Recht auf Leben ohne Recht auf Erziehung und Bildung [ist] nicht menschenwürdig. Durch Bildung wird nicht nur das Leben des einzelnen Menschen gesichert, sondern durch Bildung wird auch die Kultur einer Gemeinschaft erhalten und weiterentwickelt. […] Hilfe zur Teilhabe an Bildung für *jeden* Menschen, unabhängig vom Grad der individuellen Erschwernisse, ist der zentrale berufsethische Auftrag der Heilpädagogen und Heilpädagoginnen“ (Haeberlin, 2005, S. 342, Hervorh. im Original).

„Das Konzept des ‚Lebenslangen Lernens‘ (‚Lifelong Learning‘) erlangte nach einigen weniger beachteten Vorstößen in den 1960er Jahren politische Bedeutung und wurde dann wieder in den 1990er Jahren zu einem allseits verwendeten Begriff“ (Nolda, 2012, S. 12). „Lebenslanges Lernen meint das Lernen über die gesamte Lebensspanne von der Geburt bis zum Tod. Es orientiert sich an den Lebensphasen und den besonderen Anforderungen unterschiedlicher Veränderungen“ (Burtscher, 2016, S. 289). Lebenslanges Lernen bei Menschen mit geistiger Behinderung bezieht ebenso wie bei Menschen ohne Behinderung vorhandene Wissensbestände früherer Bildungs- und Sozialisationsphasen in Lernprozesse mit ein. Die pädagogische Verantwortung liegt darin, dem anvertrauten Menschen zu helfen und ihn zu unterstützen, ein Leben in größtmöglicher Selbstständigkeit zu leben und sich zu einer selbstbestimmten Persönlichkeit zu entwickeln. So ist es für die Heil- und Sonderpädagogik eine grundlegende Aufgabe dem Kind, Jugendlichen und Erwachsenen mit geistiger Behinderung zu einem Selbstbild zu verhelfen, um sich als aktives Glied der Gesellschaft zu sehen und eben nicht in der Lebensform einer passiven Zurückhaltung.

[21] Hierin liegt einer der zentralen Streitpunkte. Unterstützungsmaßnahmen werden gefordert, die Möglichkeit einer Sonderpädagogik inbegriffen. Eine Differenzierung innerhalb des Systems wird streng genommen nicht ausgeschlossen. Spezielle Einrichtungen und Schulen abzuschaffen, wird nicht verlangt. Ein Schulsystem deckt Schulen, in denen SchülerInnen mit und ohne Behinderung gemeinsam lernen, aber es deckt auch die Möglichkeit der besonderen Förderung *innerhalb* einer Klasse, einer Schule, wie auch getrennt voneinander. (vgl. Winkler, 2018, S. 49)

Lange wurden Menschen mit geistiger Behinderung als bildungsunfähig deklariert. Später setzten sich Prinzipien der Fürsorge und später der Förderung durch – z.B. sonderpädagogische Förderung oder heilpädagogische Begleitung und Einzelförderung. Sie kommen auch heute noch in vielen Bereichen der Behindertenhilfe zum Tragen. Dagegen ist nichts einzuwenden, wenn der Person mit geistiger Behinderung vordergründig die Selbstbildung und Selbstbestimmung nicht abgesprochen werden. „Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung haben zweifellos auf intellektuell-kognitivem Gebiet schwerwiegende Einschränkungen, die ihnen manches in Bildungszusammenhängen schwer machen. Die angeführte Bildungsunfähigkeit könnte jedoch auch anders verstanden werden: Hier ist ein System unfähig, jemandem die ihm angemessene Bildung zu ermöglichen“ (Fröhlich, 2010, S. 22). „Gegen die vermeintliche Bildungsunfähigkeit von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung wurde in der Gründungsphase der Geistigbehindertenpädagogik in den 1960er-Jahren die ‚praktische Bildbarkeit‘ (Bach 1995, 69) sowohl als Begriff, wie auch als Praxis etabliert“ (Riegert/Musenberg, 2010, S. 29). „Es wäre [nun aber] falsch zu folgern, geistig Behinderte brauchten keine spezielle geistige Bildung. Jedes geistig behinderte Kind ist ein Mensch und jeder Mensch ist ein geistiges Wesen. Wir können also eine unanschauliche Bildung gar nicht vermitteln, wenn sie nicht *grundsätzlich geistige Bildung ist*“ (Bernart, 1970, S. 60, zit. nach Ackermann, 2010, S. 61, Hervorh. im Original). Würde die geistige Bildung, die auf abstraktes Denken zielt, dem Menschen vorenthalten bleiben, dann würde er in seiner Entwicklung gehemmt werden. „Weder Kompetenzen (Fähigkeiten, Qualifikationen) noch Inhalte (Themen, Aufgaben) existieren für sich. Kompetenzen benötigen für ihre Entwicklung Inhalte. […] Formale Bildung[22] ohne Inhalte wäre leer. Materiale Bildung,[23] die nicht das sich bildende Subjekt formt, wäre blind“ (Meyer/Meyer, 2007, S. 37).

2.3. Kompetenzorientierung im Kontext von Bildung

Kompetenzorientierung ruft aktuell eine sehr rege Diskussion und gleichzeitig eine strukturelle Veränderung hinsichtlich der schulartspezifischen Lehrplanerneuerungen der jeweiligen Bundesländer und dementsprechend der Unterrichtsplanung und -gestaltung hervor. Eine gewisse Selbststeuerung des Lernens und Problemlösungsfähigkeit in variablen Situationen werden proklamiert. Der Begriff Kompetenz kommt mit „Gewichtigkeit“ daher; die Frage ist, was besagt er nun in der Bildungsdebatte? (vgl. Winkler, 2018, S. 62). Da sich auch die Mobilitätsbildung an den Kompetenzen der einzelnen Person ausrichtet, wird folgend auf das Spannungsverhältnis, zwischen der angesprochenen Selbststeuerung des Lernens auf der

[22] Formen und Methoden des Lernens, um Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln (subjektbezogen)

[23] Inhalte (z.B. in Lehrplänen)

einen Seite und der Anleitung, Unterstützung und Förderung auf der anderen Seite, näher eingegangen.

// Vorweg sei darauf hingewiesen, dass innerhalb der zugrundeliegenden Auseinandersetzung einer *kompetenzorientierten* Mobilitätsbildung Kompetenzorientierung nicht gleichgesetzt wird mit der Erfassung und Messung von zu erreichenden Kompetenzstufen, in dem Sinne, dass von den SchülerInnen *gleiche* „Kompetenz-Standards" nach Niveaustufen bis zu einer bestimmten Altersstufe zu erfüllen sind. Die Schwierigkeit besteht darin, anhand der erbrachten Leistung der Person Rückschlüsse auf deren Kompetenzen zu ziehen, die dann zu messbaren „Kompetenz-Größen" werden sollen. Die Frage nach dem WIE - wie gut jemand etwas können soll - bleibt sehr vage. Was ist gut und was ist sehr gut? (vgl. Zaiser, 2016, S. 19). //

Waren es lange Zeit vor allem bestimmte Lehr- und Lerninhalte und damit verbundene Lernziele, die in Lehrplänen festgehalten wurden, sind es heute die Orientierung an Kompetenzen und damit verbundene Kompetenzerwartungen von den SchülerInnen. „Da der Begriff auch in anderen wissenschaftlichen Disziplinen, beispielsweise der Sprachwissenschaft oder der Soziologie sowie in umgangssprachlichen Zusammenhängen, verwendet wird, ist seine Bedeutung entsprechend unscharf" (Dörpinghaus et al., 2012, S. 143). „Fast alle pädagogischen Zielaussagen werden heute als Kompetenzen etikettiert. Zwischen einem empirisch gesicherten und einem frei verwendeten Konzept lässt sich nur noch mit Mühe unterscheiden" (Oelkers/Reusser, 2008, S. 23, zit. nach Biewer, 2012, S. 12). „Bildungspolitisch ist der Kompetenzbegriff enorm aufgeladen […], der für alles steht und wenig erklärt" (Kossack/Ludwig, 2015, S. 207). Momente des Übens, der Anleitung und dergleichen werden dabei weitgehend verdrängt bzw. nicht reflektiert. Nichtsdestotrotz werden weiterhin gewisse Werte, Regeln und Sozialformen eingeübt, bestimmte Situationen eng angeleitet, Rituale eingeführt und Handlungsvorgänge geübt werden.

„Den Begriff der Kompetenz bezeichnen Oelkers und Reusser (2008, 23) als Schlüsselkategorie des Diskurses über Bildungsstandards[24]. Kompetenz ist kein Begriff, der in der Erziehungswissenschaft verwurzelt ist, sondern er entspringt psychologischer Kognitionsforschung" (Biewer, 2012, S. 12). Im Duden lediglich als Sachverstand und Fähigkeiten (Duden,

[24] Sie „beschreiben v.a. überprüfbare Kompetenzen aus dem Kernbereich ausgewählter Fächer […]" (Bayerisches KM, *[online],* 14.04.2021). „Durch die Normierung und Überprüfung der Bildungsstandards können die darin festgelegten Anforderungen systematisch in Abstufungen dargestellt werden. Die Ermittlung von empirisch validierten Kompetenzstufenmodellen macht es möglich, für alle (Lehrkräfte, Lernende und Eltern) festzustellen, in welchem Maße die gesetzten Standards erreicht werden, d.h. wie groß die Schüleranteile sind, die die Standards erreichen bzw. verfehlen. Die repräsentative Kompetenzmessung anhand der Bildungsstandards liefert damit einen Vergleichsmaßstab für individuelle Schülerleistungen" (³KMK, *[online],* 14.04.2021).

[online], 28.06.19) umschrieben, beinhaltet der Begriff Kompetenz weitaus mehr als diese beiden Aspekte. Es handelt sich nach dem Erziehungswissenschaftler und Psychologen Weinert (2002) um „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen[25] und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (S. 27f.). Es geht darum, dass Personen in Rückgriff auf entsprechend notwendige Kompetenzen Anforderungssituationen erfolgreich und selbstständig lösen können. „Kompetenzentwicklung kann in diesem Sinne mit der Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit eines Individuums gleichgestellt werden“ (Kinne, 2010, S. 41). Kompetenzen umfassen nicht nur Wissen, sondern auch Fähigkeiten, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation. Die genannten Aspekte werden immer in Verbindung zu Inhalten erworben und äußern sich in der tatsächlich erbrachten Leistung (*Performanz*). (vgl. ²ISB, 2006, S. 1) Kompetenzen werden nicht gelehrt, sondern von den SchülerInnen erworben. Allerdings bildet die Performanz nie alle Komponenten von Kompetenz ab, sondern Performanz-Bündelungen (vgl. Kinne, 2010, S. 39). „Kompetenz bezieht sich demzufolge immer auf die situationsangemessene Umsetzung von Wissen und Fertigkeiten“ (Hof, 2009, S. 83). Es handelt sich im Wesentlichen um eine Einteilung in Fachkompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz und Personal-/Selbstkompetenz[26] (vgl. Nolda, 2012, S. 101). Allerdings lässt sich die Liste weiter fortführen in Medienkompetenz, technische Kompetenz, kommunikative Kompetenz usw. Kompetenzen nehmen den ganzen Menschen in den Blick und sind nicht nur situationsgebunden von Nutzen, sondern ermöglichen es der Person, Kompetenzen auf andere Aspekte hin vernetzt zu transferieren und anzuwenden. Das handelnde Subjekt steht im Mittelpunkt der Betrachtung in Beziehung zu seinen jeweiligen Anforderungssituationen. Anders als beim Begriff der Qualifikation steht nicht ein *bestimmtes* Handeln, das zu erbringen ist, im Vordergrund. Qualifikation ist mehr eine personenunabhängige Tätigkeit, die es auf gleichbleibendem Niveau auszuführen gilt.

Heute gelten Kompetenzen als individuelle und gesellschaftliche ökonomische Ressource, um zum einen auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich zu sein und zum anderen politisch und gesellschaftlich teilhaben zu können (vgl. Kossack/Ludwig, 2015, S. 207). Nach der OECD[27] (2005) sollen die als besonders wichtig erachteten Schlüsselkompetenzen in wirtschaftlicher

[25] „Volition ist die Fähigkeit, Vorstellungen (Absichten, Motive oder Ziele) in gezielte Handlungen umzusetzen, die zu Resultaten (Erfolgen) führen. Man bezeichnet die Volition auch als Umsetzungskompetenz oder Willenskraft“ (²Pelz, 2018, Hervorh. im Original).

[26] Sich als individuelle Persönlichkeit zu entwickeln und erkennen, sich selbstständig einzubringen, Verantwortung zu übernehmen, Werthaltung zu entwickeln, Selbstkontrolle zu haben

[27] Organisation for Economic Co-operation and Development (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)

als auch in sozialer Hinsicht wertvoll sein. Humankapital spiele eine entscheidende Rolle bei der wirtschaftlichen Leistung (vgl. S. 9), bringe „aber auch wichtige individuelle und gesellschaftliche Vorteile wie bessere Gesundheit, höheres Wohlbefinden und stärkeres soziales und politisches Engagement mit sich“ (ebd., S. 9). Zaiser (2016) wirft dazu die Frage auf, ob es nicht sein könnte, dass die Kompetenzorientierung die politisch besser vermarktbare Ausformulierung zur Steigerung des Humankapitals sei (vgl. S. 34). Weiter heißt es von der OECD, dass „Kompetenzen Vorteile in verschiedenen Kontexten verschaffen sollten, […] dass sie in mehreren Lebensbereichen Anwendung finden können. So sind Schlüsselkompetenzen nicht nur auf dem Arbeitsmarkt, sondern auch im privaten und politischen Leben usw. erforderlich. […] Schlüsselkompetenzen [sollen] für alle wichtig sein […], [das] schliesst [sic] solche Kompetenzen aus, die nur in einem bestimmten Wirtschaftszweig, Beruf oder Lebensbereich von Nutzen sind. Der Schwerpunkt liegt also auf übergreifenden bzw. transversalen Kompetenzen, die für alle notwendig sind“ (OECD, 2005, S. 9f.).
„Lernen heißt künftig, Wissensinstrumente nutzen zu lernen, sich zurecht zu finden in Bibliotheken, digitalen Informationswelten und Netzwerken. Der Lernende wird zum selbstverantwortlichen Akteur des eigenen Lernens, die LehrerInnen werden zu LernbegleiterInnen und Coaches, die zeigen, wie Wissen nicht nur erlangt, sondern organisiert und verwaltet werden kann“ (Fornefeld, 2012, S. 10, zit. nach Schrodt, 2011, S. 8).

Für Lehrkräfte wurden 2004 und in der Fassung 2014 von der Kultusministerkonferenz Standards beschrieben, die Anforderungen an das professionelle Handeln beschreiben (KMK, 2004; 2014). Diese werden in der Aus- und Fortbildung erworben und als berufsspezifische Kompetenzen für die theoretischen und praktischen Ausbildungsabschnitte formuliert. Dabei „fällt auf, dass die den elf definierten Kompetenzen für die ‚theoretischen Ausbildungsabschnitte‘ (sprich: in erster Linie das Studium) zugeordneten Standards nahezu durchweg mit den Operatoren ‚kennen‘ oder ‚wissen‘ eingeleitet werden und der Komplexität des Weinert’schen Kompetenzbegriffs nicht gerecht werden“ (Sander, 2013, S. 113). Diese Standards für die Lehrerbildung werden für den Fachbereich der Sonderpädagogik vom Verband für Sonderpädagogik e.V. durch eine „fachliche Spezifik“ ergänzt (vgl. Verband Sonderpädagogik e. V., 2019). Hierbei geht es um die Betonung sonderpädagogischer Qualifizierung in Bezug auf Inklusion und sonderpädagogischer Unterstützung. Vor allem werden hier Standards für die theoretischen und praktischen Ausbildungsabschnitte aufgeführt, die das Kennen und Umsetzen von Theorien, didaktischen Konzeptionen, Methoden der Leistungserfassung, Fördermaßnahmen und Fördergutachten in den Vordergrund stellen. Explizit sollen AbsolventInnen über Aspekte von Behinderung, Entwicklungsbereiche, Beeinträchtigungen des Lernens und Lebenssituationen der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Bescheid wissen, um adäquat auf die individuellen Lernbedürfnisse und Lern-

strategien mit Hilfe von Fördermaßnahmen einzugehen. Das gilt besonders in einem inklusiven Setting, in Kooperation mit Eltern und weiteren pädagogischen Fachkräften. Hierbei bleibt die Aufführung unverändert, so, dass die zu den elf definierten Kompetenzen zugeordneten Standards auch nahezu durchweg mit den Operatoren „kennen“ eingeleitet werden. Besonders auffallend ist, dass trotz der Betonung eines „inklusiven Settings“, ein starker Schwerpunkt auf förderdiagnostische Aspekte und Unterstützungs- und Fördermaßnahmen gelegt wird, wohingegen Aspekte der Ressourcenorientierung und der praktischen Umsetzung inklusiver Bildung (Formen der Unterrichtsgestaltung) eher weniger zum Tragen kommen. Diese starke Subjektorientierung in Betonung der sonderpädagogischen Expertise, welche unabdingbar ist, birgt aber auch die Gefahr einer defizitorientierten Ausrichtung in erster Linie spezieller und gezielter Förderung innerhalb des pädagogischen und erzieherischen Handelns (Über-förderung).

Im Diskurs über inklusive Schulentwicklungen erfahren wir eine dynamisch geführte Auseinandersetzung mit dem Phänomen Kompetenzorientierung. „Daher bestimmen diese beiden Reformansätze - Inklusion und Bildungsstandards [formuliert als fachliche und überfachliche Kompetenzen] - die momentane bildungspolitische Diskussion maßgeblich. Sowohl im fachwissenschaftlichen Diskurs als auch in der öffentlichen Debatte über Bildung, Schulsystem und guten Unterricht sind beide Themen quasi omnipräsent. Gleichwohl stellt sich die Frage, ob diese beiden Reformvorhaben überhaupt gemeinsam umsetzbar sind. Ist es möglich, die Qualität von Schule und Unterricht standard- und kompetenzbasiert weiterzuentwickeln und gleichzeitig ein Schulsystem zu errichten, das inklusiven Ansprüchen gerecht wird?“ (Eversheim, 2015, S. 208). Hohe „fachliche Leistungen [sind] natürlich auch ein wichtiges Ziel inklusiver Didaktik. Diese sind gerade für die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf von besonderer Relevanz, da eines der Hauptprobleme des Förderschulsystems die mangelnde Erreichung von für eine berufliche Teilhabe qualifizierenden Schulabschlüssen ist“ (ebd., S. 214). Die beiden Diskurse irritieren mit ihrer Komplexität und möglichen Widersprüchlichkeit – zum einen: verbindliche Standards für alle und zum anderen: individualisiertes Lernen (vgl. Möller, 2012, S. 1). Kein Kind soll zurückgelassen werden, aber gleichzeitig sollen Bildungsprozesse effizient und effektiv gestaltet werden (vgl. Winkler, 2018, S. 128). Sander (2013) befürchtet: „‚Kompetenz‘ droht zu einer legitimatorischen Allerweltsformel zu werden, mit der sich alles und nichts begründen lässt“ (S. 112).

Seit „Anfang der 1970er-Jahre waren die ersten neuen Lehrpläne lernzielorientiert […]“ (Sander, 2013, S. 101). Die Lernzielorientierung richtet den Fokus auf das zu erbringende Lernziel, das die SchülerInnen durch ein bestimmtes Handeln erreichen sollen. Natürlich werden auch hierbei Kompetenzen ausgebaut und neu erworben. Doch die Aufmerksamkeit

wird stark auf den Inhalt und das damit verbundene Ergebnis gerichtet, weniger auf die Lernprozesse selbst. In gewisser Hinsicht deckt sich ein auf das Ergebnis (die zu erbringende Leistung) gerichtetes Lehren und Lernen auch mit der Kompetenzorientierung, doch vordergründig bilden zuerst die zu erwerbenden Kompetenzen der SchülerInnen das Zentrum der Lehr- und Lernprozesse. Durch die erworbenen individuellen Kompetenzen sollen dann Probleme erfolgreich gelöst werden (= Problemlösekompetenz). Ein bestimmtes Handeln und ein bestimmter von allen einzuhaltender Lernweg stehen dabei nicht im Vordergrund. Die Kompetenzorientierung selbst bezieht sich dann nicht primär auf Inhaltsvorgaben.
Weiterhin muss es aber auch in einem kompetenzorientierten Unterricht Teil- und Richtungsziele geben. Ob diese nun als „Lernziele“ oder konkret handelnd ausgerichtet formuliert als *kompetenzorientierte Lernaktivitäten*, *Kompetenzerwartungen* o.ä. beschrieben werden, spielt dabei eine wesentlich geringere Rolle. Wichtig ist, dass sie operationalisiert werden und ein Gerüst aufzeigen, woran sich die Lehrkraft in ihrer Unterrichtsgestaltung inhaltlich und die Kompetenzen der SchülerInnen fördernd ausrichten kann. Es bedarf dabei an Lehr- und Lerninhalten sowie, besonders im Kontext der Bildung bei geistiger Behinderung, an weiteren entsprechend individuellen Zielvereinbarungen. Die Hinwendung zu einem lernweg- und lernzieldifferenzierten Lehren und Lernen ist vor allem ein wesentliches Prinzip der Pädagogik bei geistiger Behinderung (vgl. folgend Kapitel 2.4 in Teil I). „Sowohl Lernziele als auch Kompetenzen geben an, was im Unterricht gelernt werden soll. Beide Kategorien dienen dazu, die Lernaktivitäten einem angestrebten Ziel unterzuordnen“ (Bonsen/Hey, o.J., S. 5). Lehrkräfte müssen ihren SchülerInnen Lerninhalte und Lernaktivitäten transparent machen und ihren Unterricht geplant ausrichten. Dazu bedarf es der transparenten Formulierung von Inhalten, Methoden und Lernzielen. „Lernziele beschreiben Zwischenziele auf dem längeren Weg des Kompetenzaufbaus“ (Bonsen/Hey, o.J., S. 8).

Bei der Kompetenzorientierung geht es nicht ausschließlich um fachliche Inhalte, die vermittelt werden sollen, sondern um eine Erweiterung der Fähigkeiten und Fertigkeiten der SchülerInnen (vgl. KMK, 2010, S. 9). „Didaktisch relevant ist nicht, was lehrerseitig an Inhalten und Aufgaben eingegeben wird, sondern wie die Schüler/innen mit diesem ‚input‘ umgehen, d.h. wie sie die Inhalte kontextualisieren, verarbeiten und sich aneignen. […] Wird der Ansatz der Kompetenzorientierung in dieser Weise auf das ‚Lernen‘ fokussiert, kommt die Subjektivität der Schülerinnen und Schüler didaktisch in den Blick und damit die Unterschiedlichkeit der Lernvoraussetzungen, der Lernkanäle und -wege, der Lerntempi, der Lernbedürfnisse und Lerninteressen, die die Kinder und Jugendliche[n] in den Unterricht mitbringen“ (Möller, 2012, S. 4). Nun ist aber genau das der wesentliche Punkt, der berücksichtigt und didaktisch-methodisch beantwortet werden muss!

Kompetenzen können nicht unterrichtet werden, sondern die SchülerInnen erwerben diese Fähigkeiten und Fertigkeiten vielmehr selbst in Begleitung durch die Lehrkraft (vgl. ISB, 2010, S. 11), um zukünftige Anforderungen erfolgreich zu bewältigen[28]. Eine kompetente Person wird also entsprechend versuchen durch Überlegungen Anforderungen, die an sie gerichtet werden, entsprechend zu lösen. „Dahinter stehen Ansprüche an ‚erfolgreiches Handeln', die immer auch mit Fragen von Macht verbunden sind: Welche Akteure haben die Macht mitzubestimmen, *welche Kompetenzen* in einer Situation als relevant erachtet werden, um Handlungsprobleme erfolgreich zu bewältigen?" (Buddeberg/Euringer, 2014, S. 19f., Hervorh. des Verf. M.W.) „*Welches Verhalten* ist (aus welchen Gründen) als erfolgreich und angemessen - und damit als kompetent - anzusehen?" (Frank/Iller, 2013, S. 35, Hervorh. des Verf. M.W.)

Ein kompetenzorientierter Unterricht, der auf den Aufbau fachspezifischer (rechnen, schreiben, lesen, Grundwissen, Theorien etc.) und überfachlicher Kompetenzen abzielt, muss von der Lehrkraft als GestalterIn entsprechend pädagogisch vorbereitet und didaktisch-methodisch begleitet werden. Kompetenzorientierung bedeutet nicht, dass es nun keine Struktur mehr geben darf. Im Gegenteil: Kompetenzorientierung erfordert ein Mehr! an Struktur. Die Lernende/Der Lernende muss in ihrer/seiner Entwicklung und in ihrem/seinem Lernverhalten begleitet und ebenso angeleitet werden sowie an entsprechende Formen von Darstellungsmöglichkeiten und Lernreflexionen alters- und entwicklungsgemäß herangeführt werden, um selbstständiger zu werden und um ihre/seine Handlungs- und Methodenkompetenzen zu erweitern. So kann die Entwicklung hin zu einem selbstständigen Lernen unterstützt werden. Grundkenntnisse und Grundfertigkeiten müssen erst angeeignet und angelegt werden. Arbeitsschritte nach eigener Planung durchzuführen, wird (nicht nur) vielen SchülerInnen mit geistiger Behinderung lange Zeit nicht gelingen. Auch „Selbststeuerungskompetenzen" und „Problemlösekompetenzen" müssen erlernt werden.[29] Das umfasst Unterstützung und Anleitung beim Generieren geeigneter Strategien zur Lösung bei komplexen Problemen sowie bei der Übertragung bereits gelernter Strategien auf neue Aufgaben (vgl. Sarimski, 2003, S. 176).

Wie der Bildungsprozess kann auch der Kompetenzerwerb nicht standardisiert werden. „Wie könnte eine mögliche Verständigung vom Bildungs- und Kompetenzbegriff aussehen? Bil-

[28] Bezogen auf den von Jakobs (2010, S. 75) thematisierten „dynamischen Prozess von Bildung als Selbst- und Welterfahrung" wird deutlich, dass Kompetenzorientierung im Kontext von Bildung immer auch „außerhalb" des schulischen Lernens mitgedacht werden muss, um zu gewährleisten, dass die einer subjektorientierten Sicht immanenten Fokussierung auf die Bedürfnisse eines Menschen nicht in didaktisch-methodischen Lernzielvorgaben verloren gehen – besonders im Hinblick auf Menschen mit geistiger Behinderung darf es nicht um einen Kompetenzbegriff von „Wissendem" zu „Un-Wissendem", und damit von „oben" nach „unten" gehen.

[29] Damit kommt auch ein umfassender Bildungsbegriff zum Tragen.

dung ist zweifelsohne der größere, übergeordnete Begriff, er muss als philosophische Meta-Kategorie pädagogische Vorhaben kritisch unter die Lupe nehmen. Dabei darf er aber die eigene Selbstreflexion nicht vergessen“ (Schellhammer, 2017, S. 149). „Kompetenzen sind in kritischer Perspektive Voraussetzung und Ergebnis von Bildungsprozessen […]“ (Kossack/Ludwig, 2015, S. 210). „Bildungstheoretische Überlegungen, die sich kritisch mit dem Hype um Kompetenzen auseinandersetzen, verpflichten sich in so gut wie all ihren Facetten immer wieder dem Menschen als Zweck an sich: der Mensch soll gefördert werden, d.h. alle seine Talente und Potentiale und nicht (allein) die ökonomisch verwertbaren“ (Schellhammer, 2017, S. 153). Was ein einzelner Mensch an Kompetenzen erwirbt, ergibt sich aus der Wechselwirkung in Abhängigkeitsverhältnissen personaler und kultureller Dispositionen, von Lernen und Erfahrung sowie von persönlicher Motivation und pädagogischer Förderung. Ein solches Verständnis der anthropologischen Ausgangslage steht im Spannungsverhältnis zwischen einer Ordnung des Wissens und Könnens, Bildungsstandards festzulegen und in ein System zu bringen, was die Menschen können sollen. (vgl. Bilstein, 2014, S. 9) Auch die Frage, ob die Würde des Menschen, seine Autonomie und Selbstständigkeit durch ein System, das standardisierte Leistungsansprüche und -erwartungen misst, noch geachtet werden, muss erlaubt sein (vgl. Winkler, 2018, S. 49). Da Bildung immer unabgeschlossen bleibt, kann und darf sie auch zweckfrei sein. Dabei kommt dem Input, der Kreativität, der Offenheit und der Unabgeschlossenheit eine wichtige Bedeutung zu. (vgl. Schellhammer, 2017, S. 150) Struktur geben, ja, aber nicht ohne Freiheit zuzulassen. An diesem Spannungsverhältnis, der starken Outputorientierung auf der einen Seite, also dem Blick auf die zu erbringende Performanz (transparente Kompetenzleistungen), und der Inputorientierung, Kreativität und noch Unabgeschlossenheit auf der anderen Seite, muss sich die Kompetenzorientierung kritisch reflektieren.

Nach Kinne (2010) wird der Kompetenzbegriff meist im Sinne eines reinen Fähigkeitskonzepts verwendet. Das wird jedoch seinem Bedeutungsgehalt in keiner Weise gerecht. (vgl. Kinne, 2010, S. 35) Dennoch lassen sich mit dem Blick auf die Prozesshaftigkeit, die noch nicht gereifte Selbstorganisation einzelner SchülerInnen und eine Didaktik und Methodik, die die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen berücksichtigen, bisher nur schwer Überlegungen und Antworten finden. So wäre es sinnvoll, Bildung und Kompetenzorientierung zusammen zu denken und den Menschen bewusst mit seiner Individualität (Geschichte, Persönlichkeit, motorische und kognitive Fähigkeiten, Lernausgangslage etc.) in den Mittelpunkt zu stellen und im Hinblick darauf das pädagogische Handeln auszurichten.

2.4. Kompetenzorientierung und Bildung bei geistiger Behinderung

Was bedeutet das nun grundsätzlich für die Bildung bei Menschen mit geistiger Behinderung? Ist diese Personengruppe die Verlierergruppe in dieser Hinsicht?
Auch in entwickelten Gesellschaften haben größere Teile der erwachsenen Bevölkerung geringe Fertigkeiten im Lesen und Schreiben, in der Alltagsmathematik oder im Bereich der Computernutzung (vgl. Buddeberg/Euringer, 2014, S. 19). „Geringe Grundkompetenzen stellen somit keineswegs nur ein Nischenphänomen oder gar nur ein ‚Behindertenproblem' dar" (ebd., S. 19). Auch vielerlei Kinder ohne geistige Behinderung haben Konzentrationsschwierigkeiten, lernen langsamer als ihre SchulkammeradInnen oder haben Schwierigkeiten im Bereich des logischen Denkens. „Gerade am Beispiel von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung drängt sich die Frage auf, was im Rahmen eines Steuerungsmodells, das einseitig operationalisierbare, kognitiv ausgerichtete und wirtschaftlich verwertbare Kompetenzen fokussiert, mit solchen Kindern und Jugendlichen geschieht, die die definierten Mindeststandards nicht erfüllen […]" (Riegert/Musenberg, 2010, S. 32f.).
Die Schwierigkeit, die sich in Anlehnung an den Kompetenzbegriff im Kontext der Bildung bei geistiger Behinderung recht schnell herausstellt, liegt darin, dass sich für viele Kinder, Jugendliche und auch Erwachsene mit geistiger Behinderung gerade die personalen Bedingungen wie eigenaktive, selbstständige Fähigkeiten und Fertigkeiten der Selbstorganisation und die damit verbundenen motivationalen und volitionalen kognitiven Fähigkeiten oft als wesentliche Herausforderungen darstellen. Prinzipien des Lernens wie Lernen im Dialog, in Kommunikation und Kooperation, Reflexion des eigenen Lernens sowie die damit verbundenen überfachlichen Kompetenzen an Urteilsfähigkeit, Reflexion, Kooperation, Planungsvermögen, Selbstständigkeit etc. beschreiben außerordentliche eigenaktive und intrinsische Fähigkeiten – sprich an das Individuum gebundene und von ihm ausgehende. Unter Umständen sind bestimmte Kompetenzen (noch) nicht vorhanden oder sie können nicht in dem Maße, wie vielleicht gewollt und verlangt, gezeigt werden. Einige SchülerInnen mit geistiger Behinderung werden Problemstellungen und -lösungen nicht differenziert und kritisch bewerten sowie sie in einem größeren Zusammenhang reflektieren können. Was Kinder ohne geistige Behinderung in der Regel ohne gezielte Förderung im Laufe ihrer Entwicklung lernen, muss bei Kindern mit geistiger Behinderung gegebenenfalls geplant, gezielt gefördert und im Unterricht individuell verfolgt werden. Dazu zählen beispielweise Bereiche lebenspraktischer und psychomotorischer Fertigkeiten, Fertigkeiten der Sprache und der Kommunikation sowie das Lernen von Umgangsformen etc. Gerade in Anlehnung an den Weinert'schen Kompe-

tenzbegriff[30] und die starke Orientierung an kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, können methodisch-praktische Fähigkeiten und Fertigkeiten, die nicht weniger zu einer umfassenden Handlungskompetenz gehören, schnell vernachlässigt werden.

Gleichwohl sei erwähnt, dass es auch viele Menschen mit geistiger Behinderung gibt, die über bisher verschlossen gebliebene und nicht gezeigte (überfachliche) Kompetenzen verfügen, da ihnen, eventuell durch eine falsche Vorsicht oder Ungeduld von Fachkräften, nur eine enge und begrenzte Form ihrer Kompetenzentfaltung ermöglicht wird, ihre Überlegungen und Handlungen dann zu starr auf eine Lösung hin fremdgeleitet oder gar unterstützend abgenommen werden. Eine tiefere Bedeutung bleibt ihnen verschlossen und eine differenzierte Auseinandersetzung ist schon gar nicht möglich. Gerade im Unterricht von SchülerInnen mit geistiger Behinderung können überfachliche Kompetenzen wie z.B. Problemlöse- und Methodenkompetenz schnell vernachlässigt werden, wenn abermals reine Handlungsschritte und Aufgabenstellungen strikt rezeptologisch unterrichtet oder praktisch „trainiert“ werden ohne diese inhaltlich zu entfalten, so dass dabei Transferleistungen für die/den SchülerIn kaum zu erbringen sind.

Bezogen auf Unterrichts- und Schulungssituationen darf nicht einfach davon ausgegangen werden, dass alle die gleichen Voraussetzungen mitbringen oder dieselben Grundlagen erwerben müssen. Das macht die Planung und Durchführung von Bildungsangeboten schwieriger und verlangt eine gute Analyse der SchülerInnen. (vgl. Furrer, 2014, S. 14) Man könnte etwas zugespitzt und kritisch anmerken: Kompetenzorientierung sagt viel darüber aus, was herauskommen soll: Kompetenzerwerb und Performanz, aber nur wenig darüber, wie Lehr- und Lernsituationen didaktisch-methodisch gestaltet (inhaltlich entfaltet) werden können.

Nach den Standards der sonderpädagogischen Förderung müssen Inhalte individuell und didaktisch-methodisch angepasst werden. Kompensatorisch müssen gegebenenfalls ergänzende Qualifikationen vermittelt und unzureichend ausgebildete Lernvoraussetzungen direkt gefördert und geübt werden. (vgl. Verband Sonderpädagogik e. V., 2007, S. 7) „Lernbegleitende Diagnostik und individuelle Entwicklungsförderung als Leitprinzipien“ (ebd., S. 9) bilden zentrale sonderpädagogische Aufgaben. „Analog muss das Kerncurriculum bei Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf […] [aufgrund der] Förderung sensorischer, perzeptiver[31] und psychomotorischer Kompetenzen […], die andere Kinder in der spontanen Entwicklung außerschulisch erwerben“ (ebd., S. 9), ergänzt werden. Selbstbestimmung und Selbstständigkeit in sozialer Integration sowie der Erwerb von Wissen, Kenntnissen, Fähig-

[30] „[…] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2002, S. 27f.).

[31] Die Wahrnehmung betreffend

keiten und Fertigkeiten sind Leitidee, Ziel und methodischer Weg in Erziehung und Unterricht (vgl. ebd., S. 21). Dabei rücken nicht die Einschränkung, sondern die Lernbedürfnisse in das Zentrum der Aufmerksamkeit (ebd., S. 21). Die Ermöglichung von Selbstständigkeit im Sinne der Entwicklungsförderung[32] spielt hier eine zentrale Rolle. Für den Unterricht müssen curriculare Vorgaben, Materialien und Medien individuell angepasst werden. So ist gegebenenfalls ein individuumsbezogenes, stärker differenziertes und elementarisiertes Vorgehen sowie Anleitung notwendig.

„Das relationale Verständnis von Kompetenz erweist sich als besonders relevant, wenn man nach den Bedingungen zur Entwicklung von Kompetenzen fragt. […] Begreift man Kompetenz relational, so kann ein Individuum durchaus in seiner Kompetenzentwicklung unterstützt werden, nämlich dann, wenn Anforderungssysteme geschaffen werden, die seinem momentanen Kompetenzprofil in etwa entsprechen“ (Kinne, 2010, S. 45). Diese Anforderungssysteme müssen sich auf die lernende Person auf dem schmalen Grat zwischen Über- und Unterforderung ausrichten (vgl. ebd., S. 80). Dann müssten Rahmenbedingungen formuliert werden, die die Entwicklung unter erschwerten Bedingungen erleichtern. Mit einem verengten Blick auf die Kompetenzen der Schülerin/des Schülers geschieht das allerdings nicht. (vgl. Biewer, 2012, S. 16) Rahmenbedingungen und die konkrete Situation entscheiden im wesentlich mit, in welchem Maß die/der SchülerIn ihr/sein Potential entfalten kann, das zu beobachten ist.

Die Lehrperson ist verantwortlich für die Unterrichts- und Beziehungsgestaltung[33]. Sie ist somit für die Kompetenzentwicklung der Schülerin/des Schülers Förderfaktor oder auch Barriere. Für die sonderpädagogische Förderung ist dies eine zentrale Einsicht, denn Kompetenz ist dann nicht nur eine Eigenschaft der Schülerin/des Schülers, sondern ebenso der schulischen Rahmenbedingungen. (vgl. Gschwend et al., 2016, S. 2f.) Gerade im Kontext inklusiver Schulentwicklungen bleibt die Relation von Kompetenz und Anforderungssystem einer der wichtigsten Diskussionspunkte. Dabei wird sich vor allem zeigen, ob Inklusion im Sinne von Veränderung der Schul- und Unterrichtsstrukturen, Lehr- und Lernsituationen und anhand von Ressourcenbereitstellungen schülerzentriert umgesetzt und gelebt wird oder ob

[32] Entwicklungsförderung spricht den Menschen stets als bio-psycho-soziales Wesen an. Je nach Entwicklungsstand und Förderinhalt wird er gezielt angesprochen; dabei können Momente, wie die der Förderpflege, psychomotorischen Förderung, heilpädagogischen Übungsbehandlung oder beispielsweise die gezielte Mobilitätsförderung betont im Vordergrund stehen, ohne den Menschen dabei in seiner Gesamtentwicklung aus dem Blick zu verlieren.

[33] Eine gute Beziehung ist grundlegend für das Lernen. Das betrifft die Beziehung zur Lehrperson, wie auch zur Lerngruppe selbst. Inhaltliche Lernprozesse sind nicht „unabhängig von Beziehungsprozessen aufzufassen, sondern werden maßgeblich von ihnen beeinflusst“ (Neubert/Reich/Voß, 2001, S. 258). „Konstruktivistische Ansätze gehen hier sogar von einem Primat der Beziehungen vor den Inhalten aus, insofern die Beziehungsseite in menschlichen Kommunikationen wesentlich darüber bestimmt, wie auf der Inhaltsseite gelernt wird“ (ebd., S. 259).

die notwendigen Veränderungen z.B. vor allem durch Schulbegleitungen umgangen und damit kompensiert werden (vgl. Kapitel 4.4 in Teil I).

Die Forderung, SchülerInnen stärker selbstreguliert in Gruppen und anschließenden Präsentations- und Reflexionsphasen lernen zu lassen, gehört mit zum Kernbestand der Kompetenzorientierung. Selbstregulation ist kein Selbstläufer. SchülerInnen müssen sich Lerngerüste aufbauen. Wer gibt diese dann in welcher Form vor? Das heißt, ich brauche zu Beginn immer auch Inhalte und Wissen! Wissen das auch - aber eben nicht nur - weitergegeben wird, um eine Fachkompetenz (auf Grundlage fachlichen Wissens) aufzubauen. Hierfür ist es essenziell, Wissen zu vermitteln, das vom schulischen Kontext auf vielfältige Situationen im Alltag übertragen werden kann – sprich anwendungsbezogenes Wissen. Träges Wissen hingegen, das durch eine Kluft zwischen Theorie und Praxis gekennzeichnet ist, unterbindet kompetentes Handeln.
Die Wissensbildung geht dann über die Stufe des Einprägens und Reproduzierens hinaus. Allerdings ist das in Schulen nicht immer in genügendem Ausmaß der Fall (vgl. Reusser, 2014, S. 328). Fach- und Sachinhalte müssen in einen verständnisvollen Handlungs- und Sinnzusammenhang gebracht werden können und somit bedeutsam sein. Wenn aber von den SchülerInnen ein Bezug nicht hergestellt werden kann und damit fehlt, dann ist die Information für sie auch wenig bedeutsam (vgl. Gerstenmaier/Mandl, 1995, S. 875). Wie SchülerInnen Inhalte und damit verknüpfte Probleme verstehen und interpretieren, entscheidet sich im Laufe des Unterrichts. Dabei sind unterschiedliche Variationen bei den SchülerInnen (vgl. Klafki, 1995, S. 100) die Regel, was insbesondere von individuellen Wahrnehmungsprozessen abhängt. An vorhandenes Wissen und Fähigkeiten muss angeknüpft werden und Inhalte müssen aufeinander aufbauen, so dass hier wiederum an Vorerfahrungen angeknüpft werden kann[34]. Im „Lebenslauf hat man sich schon Wissen erworben und dieses Wissen ist die Grundlage für neue […] Lernaufgaben“ (Hof, 2009, S. 128). Man muss fähig sein, grundlegende Sachverhalte abrufen zu können (vgl. Zaiser, 2016, S. 14), damit Situationen eine Bedeutung[35] zugeschrieben werden kann und sich ein Verständnis entwickelt, Wissen wiederum zu transferieren. Je ausgeprägter nun die Selbststeuerungskompetenzen der SchülerIn-

[34] Man kann immer nur auf die Erfahrungen zurückgreifen, die gemacht werden konnten bzw. die einem auch angeboten wurden – was im schulischen Kontext häufig wenig berücksichtigt wird.

[35] Hier zeigt einmal mehr die besondere Bedeutung menschlicher subjektiver Wahrnehmungsprozesse. Eine Bedeutung gewinnt ein Sachverhalt (im direkten wie übertragenen Sinne) für einen Menschen dann, wenn der Mensch als bio-psycho-soziale Einheit angesprochen wird und in sich selbst einen für ihn subjektiv bedeutsamen Anknüpfungspunkt findet. Ansonsten bleiben (Lern-)Angebote ohne innere Resonanz und gehen häufig verloren – mit der Folge, dass neue Lernsituationen im Laufe der Zeit negative Erinnerungen provozieren und bei häufiger Wiederholung sowohl die Lernmotivation als auch die Selbstwirksamkeit auf eine harte Probe gestellt wird. Im günstigsten Fall begibt sich der Lernende immer wieder auf einen steinigen Weg des Verstehens. Im ungünstigsten Fall kommt es zu Verweigerung und Resignation oder gar zu einem Verhalten, dass als „auffällig“ beschrieben wird, ohne dabei den eigentlichen Ausgangspunkt, die nicht gelingende Bedeutungszuschreibung von Lerninhalten, in den Blick zu nehmen.

nen sind, umso mehr ist die unterstützende Rolle der Lehrkraft zurückzuziehen (Kinne, 2010, S. 82). Hierfür bedarf es nach Konrad (2005) der Balance zwischen Selbst- und Fremdsteuerung, zwischen Anleitung und Selbsttätigkeit und daher des pädagogischen Feingefühls (vgl. ebd., S. 82). Ebenso muss die Lehrkraft Vertrauen in die Selbstbildungskräfte der lernenden Person aufbringen. Speck (1995) bezeichnet das als „pädagogische Zurückhaltung“ (vgl. ebd., S. 82).

Innerhalb von kompetenzorientierten Bildungsangeboten dürfen die SchülerInnen mit geistiger Behinderung nicht in ein „Korsett“ ihnen aufgestülpter Leistungsanforderungen unter dem Deckmantel der Kompetenzen gezwungen werden. Es ist weniger vom allgemeinen Lernweg als vielmehr vom Ziel her zu denken. Kompetenzen werden in einem konstruktivistischen Verständnis in Auseinandersetzung mit der Umwelt ausgebildet. Dafür bedürfen die SchülerInnen an Interaktion und Kommunikation. Im Kontext des konstruktiven Lernens geht es um ein vielseitiges Lernen mit einem Zuwachs unterschiedlichster Kompetenzen. „Die Konstruiertheit der eigenen Wirklichkeit wird erst im Nachhinein bemerkt und zwar durch den Vorgang des Beobachtens. Es erscheint gerade unter pädagogischem Aspekt wichtig, der Frage nachzugehen, wie der Einzelne beobachtet, handelt und kommuniziert, um darauf sinnvoll einwirken zu können. Dazu ist es nötig, den einzelnen als agierenden Beobachter zu sehen“ (Speck, 2008, S. 110).

> „Der Zusammenhang von Lehren und Lernen wird innerhalb der kritisch-konstruktiven Didaktik generell als Interaktionsprozeß verstanden. In diesem Interaktionsprozeß sollen sich die Lernenden mit Unterstützung von Lehrenden zunehmend selbständiger Erkenntnisse und Erkenntnismethoden, Möglichkeiten der Wahrnehmung, der Gestaltung, des Urteils, des Wertens und Handelns aneignen, um sich reflexiv und aktiv mit ihrer historisch-gesellschaftlichen Wirklichkeit auseinandersetzen zu können. Das schließt ein, daß sie […] ‚das Lernen lernen‘“ (Klafki, 1995, S. 100).

Lernen bedeutet dann nicht reines Reproduzieren von Inhalten, die von außen vorgegeben werden. Es ist vor allem prozessorientiert im pädagogischen Handeln zu denken. Hierbei sind eine heilpädagogisch wertgeleitete Grundhaltung und Menschenkenntnis notwendig sowie didaktisch-methodische Kenntnisse der Erziehungs- und Bildungsprozesse. Dabei ist es wichtig, verschiedene Lernstrategien der SchülerInnen im Blick zu haben und zu berücksichtigen. Es müssen Rahmenbedingungen geschaffen und Unterrichtsituationen so gestaltet werden, dass sich die SchülerInnen nach ihren Möglichkeiten und mit ihren Ressourcen entfalten können. Sonderpädagogische Förderung in Erziehung und Unterricht berücksichtigt „das Bedürfnis nach überschaubaren Aufgabengliederungen, das stark variierende, individuelle Lerntempo sowie die begrenzte und schwankende Durchhaltefähigkeit im Lernprozeß“ (KMK, 1998, S. 5). Die Förderplanung und Entwicklungsbegleitung der einzelnen SchülerInnen, als zentrale heil- und sonderpädagogische Aufgabe, hat weiterhin, unabhängig von Lehrplänen, zu gelten. Ausgangspunkt bildet die Person mit geistiger Behinderung, der ein

zieldifferenziertes Lernen ermöglicht werden muss. Eine verengt gedachte und unreflektierte Kompetenzorientierung mit dem Blick darauf, dass unterschiedlichsten Leistungsanforderungen in Form eines sich angeeigneten „Selbstmanagementkonzeptes“, in Rückgriff auf persönliche fach- und überfachliche Kompetenzen, flexibel begegnet werden kann, muss in Auseinandersetzung mit der Bildung bei geistiger Behinderung und inklusiver Bildung besonders kritisch diskutiert werden.

Wenn Unterrichtsinhalte innerhalb von Lehrplänen „auf das Wesentliche reduziert“ (Hallet, 2006, S. 43) werden, dann verlagert sich „die inhaltliche Verantwortung für die Unterrichtsgegenstände sehr stark auf die Ebene der Schule und Lehrperson“ (ebd., S. 43). „Es stellt sich also die Frage, welche Inhalte sind für die Kompetenzentwicklung notwendig bzw. förderlich?“ (Frank/Iller, 2013. S. 35). Die Qualität des Unterrichts hängt somit sehr stark von den didaktischen Fähigkeiten der Lehrkraft und der inhaltlich methodischen Ausgestaltung ab. Die Frage, die dabei beantwortet werden muss, ist, ob die jeweilige Lehrkraft auf diese Verantwortung hin in der LehrerInnenbildung entsprechend vorbereitet wird. Frank und Iller (2013) sprechen von einem „Mangel an didaktischer Auseinandersetzung mit der Umsetzung der Kompetenzorientierung“ (S. 32). Wir erleben heute schon eine verkürzte und zum Teil willkürliche Anwendung kompetenzorientierter Unterrichtsmethoden. Inhalte sind immer in Beziehung zu Kompetenzen zu setzen. Es besteht ein relationales Verhältnis.
„Ein kompetenzorientierter Lehrplan bietet für die Sonderpädagogik einen geeigneten Orientierungsrahmen. Er muss jedoch sowohl zeitlich als auch inhaltlich flexibel genutzt werden. Dann können sich eine aus sonderpädagogischer Sicht notwendige Entwicklungsorientierung des Lernens und ein kompetenzorientierter Lehrplan im Unterricht ergänzen […]. Was notwendig bleibt[,] ist die (noch offene) Entwicklung und Weiterführung von Kompetenzbeschreibungen unterhalb der im Lehrplan ausgewiesenen Grundansprüche“ (Gschwend et al., 2016, S. 3). Differenzierte Lernziele müssen daher in *gestuften Kompetenzerwartungen* abgebildet werden, so dass Unterricht für SchülerInnen mit geistiger Behinderung und in einem inklusiven Setting gelingt (vgl. Kapitel 4.4 in Teil I). Das geschieht nicht im Gleichschritt, sondern nach individuellen Möglichkeiten und dem Blick auf die nächste Kompetenzstufe. (vgl. Möller, 2012, S. 14f., Hervorh. im Original) Inwieweit diese Erweiterung und Differenzierung hinsichtlich *fachspezifischer Kompetenzen* immer möglich und sinnvoll erscheint, bleibt allerdings fragwürdig. Denn durch die Formulierung dieser, differenziert in sehr basale Kompetenzstufen, kann gerade die Fachlichkeit oder die Domänenspezifik auch verloren gehen. (vgl. dazu Musenberg, 2019, S. 458)

2.5. Konzeptionelle Aspekte und Ableitungen für die Mobilitätsbildung und Entwicklung des Mobilitätscurriculums

Der Bildungsprozess über die gesamte Lebensspanne vollzieht sich in Wechselwirkung zwischen Ich und Welt mit dem Ziel der Verknüpfung. Innerhalb der Mobilitätsbildung steht das Individuum im Mittelpunkt. Es schafft sich in einem konstruktiven Prozess des Wahrnehmens und Erlebens den jeweiligen Bildungsgehalt selbst. Die Umwelt, insbesondere Interaktionen, beeinflussen diesen Prozess. Es bedarf daher einer gestalteten Lernumgebung, die förderlich diesen Prozess beeinflusst. Dabei stehen weder Inhalte noch Kompetenzen für sich. Kompetenzen benötigen für ihre Entwicklung Inhalte (vgl. Meyer/Meyer, 2007, S. 37).

Bei der Mobilitätsbildung geht es um anwendungsbezogenes Wissen, orientiert an der Realsituation. Vorhandene Wissensbestände müssen innerhalb von Lernsituationen aufgenommen werden. SchülerInnen müssen fähig sein, grundlegende Sachverhalte, die für die Mobilitätsteilhabe notwendig sind, abrufen zu können und auf Situationen im Straßenverkehr und Alltag übertragen. Anwendungsbezogenes Wissen gilt es zu transferieren. Dem Straßenverkehr und den Abläufen selbst muss eine Bedeutung zugeschrieben werden können.

Die pädagogische Verantwortung liegt nun darin, Selbststeuerungsprozesse der SchülerInnen zu initiieren und damit zu ermöglichen, sie dabei in ihren Handlungs- und Problemlösungsfähigkeiten zu unterstützen und dennoch, dann wenn erforderlich, Anleitung, Unterstützung und Förderung anzubieten. Dazu zählen im Bereich Mobilität beispielsweise lebenspraktische und psychomotorische Fertigkeiten, Fertigkeiten des Sozialverhaltens und der Regelkenntnis, der Wahrnehmung und des Situationslesens etc. So können gewisse Werte, Regeln, Grundfertigkeiten und Sozialformen einzuüben sein, bestimmte Situationen eng angeleitet, Rituale eingeführt und Handlungsvorgänge geübt werden. Es bedarf der Balance zwischen Anleitung und Selbsttätigkeit.

Gerade in Verbindung der Kompetenzorientierung und Bildung bei geistiger Behinderung sind ausgewählte Lehr- und Lerninhalte und damit verbundene Lernziele notwendig. Kompetenzen werden dann aber nicht nur situationsgebunden ausgebildet, sondern es findet eine Transformation auf andere Aspekte hin statt.

Lernziele - bzw. konkret handelnd ausgerichtet formuliert als *kompetenzorientierte Lernaktivitäten, Kompetenzerwartungen o.ä.* - müssen operationalisiert werden und ein Gerüst aufzeigen, woran sich die Lehrkraft in ihrer Unterrichtsgestaltung inhaltlich und die Kompetenzen der SchülerInnen fördernd ausrichten kann. Es bedarf dabei besonders im Kontext der Bildung bei geistiger Behinderung an entsprechend individuellen Zielvereinbarungen, Lern-

wegen und Methoden. Lernziele beschreiben letztlich Zwischenziele auf dem Weg des Kompetenzaufbaus (vgl. Bonsen/Hey, o.J., S. 8).

Die Subjektivität der SchülerInnen mit geistiger Behinderung rückt didaktisch in den Blick und damit ihre Unterschiedlichkeit der Lernvoraussetzungen, -wege, -tempi, -bedürfnisse und -interessen (vgl. Möller, 2012, S. 4). Mit dem Blick auf die Prozesshaftigkeit und die noch nicht gereifte Selbstorganisation sowie die begrenzte Durchhaltefähigkeit im Lernprozess einzelner SchülerInnen muss daher das Bedürfnis nach überschaubaren Aufgabengliederungen berücksichtigt werden. Generell können Kompetenzen nicht unterrichtet werden, sondern die SchülerInnen erwerben diese vielmehr selbst in Begleitung durch die Lehrkraft (vgl. ISB, 2010, S. 11). SchülerInnen müssen in ihrer Entwicklung und in ihrem Lernverhalten begleitet sowie an entsprechende Formen von Darstellungsmöglichkeiten und Lernreflexionen alters- und entwicklungsgemäß herangeführt werden, um ihre Handlungs- und Methodenkompetenzen zu erweitern.

Bezogen auf Unterrichts- und Schulungssituationen darf nicht einfach davon ausgegangen werden, dass alle die gleichen Voraussetzungen mitbringen oder dieselben Grundlagen erwerben müssen. Das macht die Planung und Durchführung von Bildungsangeboten schwieriger und verlangt eine gute Analyse der SchülerInnen. (vgl. Furrer, 2014, S. 14) Lernbegleitende Diagnostik und individuelle Entwicklungsbegleitung und -förderung bleiben auch im Kontext von Kompetenzorientierung zentrale heil- und sonderpädagogische Aufgaben. Dabei kommt dem Input, der Kreativität, der Offenheit und der Unabgeschlossenheit eine wichtige Bedeutung zu (vgl. Schellhammer, 2017, S. 150). Struktur geben, ja, aber nicht ohne Freiheit zuzulassen! Die Entwicklungsbegleitung im Kontext eigenständiger Mobilität bleibt prozesshaft.

3. Selbstbestimmung und Selbstständigkeit als Leitprinzipien pädagogischen Handelns

Menschen mit geistiger Behinderung haben häufig nicht die Erfahrungen gesammelt, sich für ihre Teilhabebedarfe persönlich einzusetzen, da sie retrospektiv betrachtet im Umfeld von Fürsorge und vorgegebenen Strukturen zu leben gelernt haben. Sehr viele erfahren das auch heute noch – wenn auch weniger institutionell vorgegeben. Menschen mit geistiger Behinderung haben aufgrund von fürsorglicher Hilfe und institutionellem Eingebundensein gelernt, sich in begrenztem Maße eigenständig mit ihren Bedürfnissen und Kompetenzen zu entfalten, was letztlich zur Begrenzung von Selbstbestimmung und Selbstständigkeit führte. Das Leben wurde maßgebend von Bezugs- und Betreuungspersonen festgelegt. Dies war ihnen sogar laut BGB[36] bis in die 1990er Jahre unterstellt worden, demzufolge sie ihre Angelegenheiten nicht eigenständig regeln könnten und daher ständiger Überwachung bedürfen (vgl. Schuppener, 2016, S. 109). Der Selbstvertretungsgedanke in Bezug auf Menschen mit geistiger Behinderung aus dem skandinavischen Raum und Großbritannien verbreitete sich im deutschsprachigen Raum recht spät durch einen Kongress der Bundesvereinigung Lebenshilfe (1994) unter dem Titel *Selbstbestimmung* (vgl. Biewer, 2009, S. 146). Auch in Deutschland organisierten sich später Selbstvertretungsgruppen, die sich dem People First-Netzwerk anschlossen. Die People First Bewegung hat in Amerika bereits in den 1970er-Jahren begonnen. Nach Deutschland kam die Idee in den 1990er Jahren. 1997 gab es das erste Projekt „Wir vertreten uns selbst!“ mit dem Gedanken der Vernetzung untereinander und der Gründung neuer Gruppen. (vgl. Mensch zuerst, *[online],* 03.07.20) Heute tragen Gedanken der Inklusion und Teilhabe verstärkt dazu bei, dass sich Institutionen für Menschen mit geistiger Behinderung nach den Kriterien der Selbstbestimmung und Selbstständigkeit gemessen ausrichten – was sich auch verankert in vielen Leitbildern und Leistungsvereinbarungen wiederfinden lässt. Dabei geht es keineswegs um den Verzicht auf Unterstützung und Assistenz für die Person mit geistiger Behinderung; es hat viel mehr damit zu tun, wie Fachkräfte in ihrer Rolle und Haltung mit ihrem Gegenüber in Kontakt treten.

[36] Bürgerliches Gesetzbuch

3.1. Entfaltung der Leitgedanken in pädagogischer Reflexion

Wenn man erfährt, dass in jeder Situation jemand für einen einsteht, gewöhnt man sich daran und verlässt sich auch darauf, dass Entscheidungen für einen getroffen werden und stellvertretend gehandelt wird.
Häufig sind es bereits die Kindheitserfahrungen, aufgrund dessen sich Menschen mit geistiger Behinderung Selbstbestimmung kaum zutrauen und sie daher eher gering motiviert scheinen. Die Initiative innerhalb von Interaktionen liegt hier dann oft bei den Eltern und PädagogInnen, sie priorisieren aufgrund geringer Spontanität und Eigenaktivität vor allem Anregung und Steuerung von außen und verhindern damit die Erfahrung eigener Wirksamkeit (vgl. Kapitel 2.4 in Teil I)[37]. Ausgehend des Leitgedankens der Selbstbestimmung ist es gerade die Selbstwirksamkeit, die zu fördern ist (vgl. Klauß, 2019, S. 48). Das beginnt bereits damit, dass individuelle Wünsche überhaupt existieren, und nicht erst damit, dass jemand Wünsche äußert. Selbstbestimmung setzt gerade voraus, dass man eine Vorstellung hat, was einem wichtig ist (vgl. ebd., S. 49). Das geht einher mit erlernten kognitiven und damit verbundenen volitionalen Fähigkeiten, nach eigenen Vorstellungen und Interessen seinen Willen, seine Motivation in Handlungen umzusetzen zu können (vgl. Kapitel 2.3 in Teil 1).

Selbstbestimmung und „Selbstständigkeit zu fördern gilt heute als Leitthema moderner Erziehung. Auch eine Sichtweise, die Lernen als selbst gesteuerter Prozess begreift, wird heute zunehmend durch Psychologie und Didaktik gestützt. Vor allem innerhalb der pädagogischen Diskussion um Kompetenzen wird der Selbstbestimmungsgedanke als Ziel von Handlungskompetenz explizit herausgestellt“ (Kinne, 2010, S. 91). Dabei geht es auch darum, über sein Handeln zu reflektieren. Für Menschen mit geistiger Behinderung bedeutet das vor allem, dass sie Entscheidungen des täglichen Lebens selbst treffen können, dass ihnen Wahlmöglichkeiten und Alternativen angeboten werden und ihnen Eigenständigkeit zugeschrieben wird. Sie müssen dahingehend begleitet werden, ihre Kompetenzen selbst zu erkennen, einzusetzen und zu erweitern.
Selbstbestimmung sowie auch Selbstständigkeit können nur verfolgt werden, wenn persönliche Bedürfnisse und Rechte geachtet werden. In selbstkritischer Reflexion müssen sich Eltern und PädagogInnen damit auseinandersetzen, inwiefern sie es Menschen mit geistiger Behinderung ermöglichen, den Herausforderungen in ihrem Leben zu begegnen, um ihnen Selbstbestimmungsmöglichkeiten und Selbstständigkeit zu eröffnen, so dass ihnen wiederum neue Erfahrungsräume offenstehen. Es geht darum, dass sie natürlich Unterstützung

[37] Man kann immer nur auf die Erfahrungen zurückgreifen, die gemacht werden konnten bzw. die einem auch angeboten wurden.

erfahren dürfen und sollen, ohne dadurch gleichzeitig in ein negatives Abhängigkeitsverhältnis von einzelnen Personen, von einer Einrichtung oder sogar vom kompletten Hilfesystem, indem sie sich bewegen, zu geraten. Gründe wie „fehlende Lernerfahrungen und Unwissenheit, mangelnde Barrierefreiheit, institutionelle Rahmenbedingungen sowie Einstellungen von Professionellen und Angehörigen erschweren selbstbestimmte Entscheidungen […]“ (Römisch, 2019, S. 142). Hierbei müssen sich alle, die im Kontakt mit Menschen mit geistiger Behinderung stehen, in ihrer Einstellung, Haltung und in ihrem Handeln immer wieder selbst reflektieren. Es geht um die Akzeptanz und Wertschätzung des Anderen und um ein Verantwortungsbewusstsein mit einem Machtgefälle in Selbstreflexion umzugehen. Schuppener (2016) erwähnt in diesem Zusammenhang: „Begleiten meint […], dass auch Entscheidungen und Entwicklungen akzeptiert werden, die sich deutlich von der Vorstellung des Umfeldes eines Menschen mit Assistenzbedarf unterscheiden“ (ebd., S. 109). Menschen mit geistiger Behinderung müssen vor Fremdbestimmung und Entmündigung geschützt werden. Es geht um eine Gleichberechtigung und Anerkennung auf Augenhöhe. Hier wird Kommunikation zu einem sehr wesentlichen Faktor im gegenseiteigenen Austausch. Haben Menschen mit geistiger Behinderung Schwierigkeiten in der Kommunikation, gilt es diese zu fördern. „Kommunikation und Sprache sind […] wichtige Voraussetzungen für ein selbstbestimmtes Leben und die Partizipation innerhalb der unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereiche“ (Biermann, 2003, S. 206).

Nach Artikel 3a ist „die Achtung der dem Menschen innewohnenden Würde, seiner individuellen Autonomie, einschließlich der Freiheit, eigene Entscheidungen zu treffen, sowie seiner Unabhängigkeit“ einer der Grundsätze der UN-BRK für Menschen mit Behinderung (BMAS, 2011). Selbstbestimmung ist unweigerlich mit Teilhabe verbunden. Selbstbestimmung setzt auch voraus, mit anderen in sozialer Rücksichtnahme und gegenseitiger Abstimmung zueinander (soziale Integration) auszukommen. Die soziale Verantwortung für andere Menschen muss zusätzlich eingefordert werden, denn sie ist im Begriff selbst nicht enthalten (vgl. Klauß, 2005, S. 8). Wir leben als Menschen in Beziehung zu anderen Menschen. Wir sind auf andere Menschen angewiesen und von ihnen abhängig. Insbesondere eine Behinderung kann ein Mehr an sozialer Abhängigkeit bedeuten (vgl. Hahn, 2008, S. 6).

Die sonderpädagogische schulische Förderung „soll je nach den individuellen Voraussetzungen zu einer selbstbestimmten Gestaltung des Lebens und zur Wahrnehmung von Rechten und Pflichten in der Gesellschaft beitragen“ (KMK, 1998, S. 3). Menschen sollen lernen, Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen. Dafür müssen sie über Konsequenzen ihres Handelns aufgeklärt sein. Wenn Menschen mit geistiger Behinderung nicht gelernt haben, selbstbestimmt Entscheidungen zu treffen, müssen sie also dabei unterstützt werden. (vgl. Römisch, 2019, S. 136). Oft wird unter falscher Vorsicht oder auf Grund von geringem Zutrauen in die Entscheidungsfähigkeiten der betreuten Person für sie gesprochen und ent-

schieden, Alternativen schon gar nicht erst angeboten. „Die individuelle Fähigkeit für Selbstbestimmung ist jedoch voraussetzungslos“ (Niehoff, 2019, S. 49). Sie ist jedem Menschen eigen und nicht an Bedingungen geknüpft. Sie wird verstanden als das *eigene* Streben nach wachsender Autonomie (Unabhängigkeit). Selbstbestimmung gehört daher wesenhaft zum Menschen (vgl. Stöppler, 2002, S. 33). „Menschenleben ist wesenhaft gekennzeichnet durch permanente selbstbestimmte Einflussnahme auf das eigene Wohlbefinden. Mit der Realisierung seines Autonomiepotenzials verwirklicht der Mensch seine Existenz. Dies gilt für alle Menschen gleich. Menschen mit - sehr schweren - Behinderungen machen keine Ausnahme“ (Hahn, 2008, S. 7). „Als Haupttriebfeder des Lebens allgemein und des Menschen im Besonderen sieht Rogers den Drang zur Selbstentfaltung, eine sich vorwärts entwickelnde Gerichtetheit, die er *Selbstaktualisierungstendez* nennt (Rogers, 1987)“ (Senckel, 2003, S. 141, Hervorh. im Original). Bezugspersonen und PädagogInnen müssen ihrem Gegenüber dieses Potential und das Streben danach von Anfang an zusprechen und dabei ihre eigenen Interessen zurückstellen. Voraussetzungslos bedeutet nun aber nicht, dass es nun keiner Entfaltung mehr bedarf. Selbstbestimmung und besonders Selbständigkeit müssen sich entwickeln und es muss gelernt werden, sie persönlich zu entfalten.

Selbstbestimmung und Selbständigkeit sind daher auch nie absolut zu sehen – das bedeutet nicht *entweder - oder*, sondern immer *mehr oder weniger*. Die Bedeutsamkeit einzelner Bereiche kann dabei subjektiv sehr unterschiedlich erlebt werden. (vgl. Weingärtner, 2005, S. 34) Da im Leben immer wieder Bindungen eingegangen werden müssen und Austausch in sozialen Gruppen stattfindet, besteht eine Balance zwischen Selbstbestimmung und Fremdbestimmung. Diese ist aber dynamisch und ermöglicht ein Anpassen an die verschiedenen Bedingungen (vgl. ebd., S. 112). Eine selbstbestimmte Teilhabe ist dann wiederum nur in dem Sinne „selbstbestimmt“, wie der Mensch immer auch fähig ist, Abhängigkeiten und gegenseitige Verhältnisse in Abstimmung zueinander einzugehen. Dies wurde einführend bereits erläutert und durch eine systemische Perspektive aufgezeigt. Die eigene Selbstbestimmung und Selbstständigkeit können sich nicht absolut setzen; sie werden zur interdependenten Autonomie (Speck, 2008, S. 95). Die Balance zwischen Selbstbestimmung und „Fremdbestimmung“ muss auch immer wieder neu gefunden werden. Selbstbestimmung bedeutet nicht völlige Autonomie in Form einer sozialen Abgrenzung zu haben. Unabhängigkeit von jeglichem Äußeren findet nicht statt. „Dies erfordert auf Seiten der Pädagoginnen und Pädagogen eine ständige Reflexion darüber, inwieweit das Übertragen von Verantwortung pädagogisch zu verantworten ist. Ebenso sinnvoll wäre die Umkehrung dieses Satzes, die dann danach fragen müsste, inwieweit die Nicht-Übertragung von Verantwortung pädagogisch zu verantworten wäre“ (Kinne, 2010, S. 94). Das kann sehr individuelle und ethische Fragestellungen im heilpädagogischen Alltag umfassen. „Der Mensch hat Verantwortung für sich

selbst in dem Maß, in dem er sie übernehmen kann. Dies steigert sein Selbstwertgefühl“ (Abresch et al., 2019, S. 29).

Selbstbestimmung setzt nicht voraus, dass ich in allen Bereichen des täglichen Lebens *selbstständig* bin und mein Handeln unabhängig von anderen ausrichte. Konzepte der Assistenz versuchen gerade selbstbestimmtes Leben dadurch zu ermöglichen, indem Assistenzkräfte nach den Bedürfnissen und Wünschen des Menschen mit Behinderung fragen und ihre Unterstützung danach ausrichten (vgl. Weingärtner, 2005, S. 32). „Selbständigkeit erleichtert Selbstbestimmung, sie ist aber keine unabdingbare Voraussetzung. Umgekehrt ist Selbständigkeit keine Garantie für Selbstbestimmung“ (Klauß, 2005, S. 4). Selbstständigkeit geht mit Selbstvertrauen einher. Um selbstständig eigene Vorhaben umzusetzen, bedarf es nicht nur an Kompetenzen, sondern Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Selbständigkeit, bezeichnet als personale Kompetenz, ermöglicht eigenständig Handlungsziele und Wege zu verfolgen (vgl. dazu Kapitel 2.4 in Teil I).

Auch die eigene Entfaltung der Selbstständigkeit muss frühzeitig gelernt und einem ausdrücklich zugestanden werden. Der Mensch muss also über verschiedene Entscheidungs- und Handlungskompetenzen zur Realisierung von Selbstbestimmung und Selbstständigkeit verfügen. Ebenso wichtig ist die Schaffung entsprechender Voraussetzungen auf institutioneller, gesellschaftlicher und struktureller Ebene. (vgl. Stöppler, 2002, S. 33f.) „Es muss […] gefragt werden, wie die individuelle Kompetenz des selbst *Bestimmens* ausgebildet werden kann, und ob die Rahmenbedingungen Selbstbestimmung tatsächlich ermöglichen. Daraus lassen sich Ansatzpunkte für pädagogisches Handeln ableiten (vgl. Klauß 2000c)“ (Klauß, 2005, S. 8). Der Mensch verhält sich entsprechend in Abhängigkeit den ihm gegenwärtig zur Verfügung stehenden Gegebenheiten und Möglichkeiten. „Selbstbestimmung kann nicht auf eine individuelle Kompetenz reduziert werden. Die Ausbildung dieser Kompetenz setzt voraus, dass andere Menschen und Umgebungsbedingungen dies zulassen und fördern“ (Klauß, 2005, S. 13) (vgl. dazu Kapitel 2.4 in Teil I). In Anlehnung an Klafkis kritisch-konstruktiver Didaktik sind SchülerInnen zu wachsender Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit zu befähigen (vgl. Klafki, 1995, S. 95). Die Analyse von Bedingungen für selbstbestimmte uns selbstständige Teilhabe begründet es gerade, durch pädagogische Unterstützung und strukturelle Veränderungen mehr Selbstbestimmung und Selbstständigkeit von Menschen mit geistiger Behinderung zu ermöglichen (vgl. Klauß, 2019, S. 45). Lernangebote und Lernprozesse müssen dafür lebensbegleitend angeboten werden (vgl. BHP, o.J., S. 13).

Selbstständigkeit ist immer auch in Relation eventuell vorhandener Barrieren und persönlicher Schwierigkeiten zu begreifen; näher wird hierauf in Kapitel 2 *Barrieren* innerhalb Teil III Bezug genommen. Ob Handlungsschritte (Aktivitäten) ausgeführt werden können, hängt im-

mer von vorhandenen persönlichen Kompetenzen, die in Verbindung zu einer Anforderungsnorm stehen, sowie von Umweltbedingungen wie Barrieren ab. Angebote zur Mobilitätsschulung sind deshalb personenzentriert und handlungsbezogen innerhalb der Realsituation anzubieten. Mit folgendem Kapitel 3.2 wird auf die erweiterte Selbstständigkeit durch die Mobilitätsbildung und persönliche Mobilität näher Bezug genommen.

In Abbildung 4 wird zusammenfassend ein Überblick darüber gegeben, welche positiven Bedingungen ein selbstbestimmtes und selbstständiges Leben ermöglichen.[38]

Positive *Bedingungen* und *Wirkvariablen* für Selbstbestimmung und Selbstständigkeit

individuell	**interaktional**
• Selbstbestimmung ist voraussetzungslos • Bedürfnisse entwickeln • Selbstwirksamkeit entdecken • Fertigkeiten und Kompetenzen aneignen • Wünsche und Bedürfnisse entfalten und kommunizieren • Interessen umsetzen • Selbstvertrauen • nach wachsender Selbstständigkeit streben • Erfahrung eigener Selbstwirksamkeit • kognitive und damit verbundene volitionale Fähigkeiten • mit Umweltbedingungen in Abhängigkeit eigener Kompetenzen umgehen • Herausforderungen begegnen	• Menschenbild und Einstellungen anderer • Selbstbestimmung und Selbstständigkeit unterstützen • Zutrauen anderer • Äußerungen wahrnehmen und verstehen • Entscheidungen zulassen • Eigeninitiativen und Eigenaktivität zulassen • Verantwortungsübernahme zulassen • an Interessen, Bedürfnissen und Kompetenzen orientieren • Anregung und Steuerung von außen zurückstellen (eigene Interessen zurückstellen, eigenes Handeln zurückstellen) • Professionalität/Qualifikation • Individualisierung von Hilfen • Assistenz als adäquate Hilfe zur Selbsthilfe • kein negatives Abhängigkeitsverhältnis • Gleichberechtigung • gegenseitige Rücksichtnahme • Beziehungsfähigkeit/soziale Integration
sozial-strukturell	**materiell-strukturell**
• gesellschaftliche Akzeptanz • Analyse von Bedingungen für selbstbestimmte und selbstständige Teilhabe • keine eingrenzenden institutionellen Vorgaben • Inklusionsstrategien (Kulturen, Strukturen, Praktiken) • Teilhabeorientierung	• vorhandene Ressourcen: verfügbare Gebäude, Einrichtungen und Materialien; personelle Ausstattung; Barrierefreiheit

[38] Da beiden personalen Kompetenzen Bedingungen wechselseitig zuzuordnen sind, erfolgt keine getrennte Darstellung.

• Lebenswelt-/Sozialraumorientierung • Bildungsangebote und Lernprozesse • lebenslanges Lernen ermöglichen	• Umweltbedingungen (regionale Bedingungen)
Politik und Wissenschaft • Grundrechte und gesetzliche Regelungen (z.B. UN-BRK, BTHG) • wissenschaftliche Konzepte und Forschung • Ressourcenbereitstellung • persönliche Rechte achten • politische Selbstbeteiligung ermöglichen • eigenständige Mobilität ermöglichen	**Netzwerkebene** • interdisziplinäre und interinstitutionelle Kooperationen und Antworten • formalisierter und interdisziplinärer Austausch • Kommunikation und Selbstbeteiligung Betroffener • Verankerung teilhabeorientierter Ziele • ICF-Orientierung

Abbildung 4: Positive Bedingungen von Selbstbestimmung und Selbstständigkeit[39]

3.2. Erweiterte Selbstständigkeit im Kontext persönlicher Mobilität

An Menschen mit geistiger Behinderung werden im Leben unterschiedliche Anforderungen gestellt. So verlangt auch die Teilhabe am Straßenverkehr und ÖPNV, unterschiedliche Handlungsanforderungen ausführen zu können, um selbstständig daran teilzuhaben. Dies setzt Entwicklungsprozesse voraus und erfordert, zu Lernen mit Umweltbedingungen in Abhängigkeit eigener Kompetenzen umzugehen. Vordergründig bedarf es der personenzentrierten Feststellung individueller Präferenzen und Teilhabeziele; diese sind zentral für die Chancen der Selbstbestimmung (vgl. BHP, o.J., S. 13). Innerhalb von Mobilitätsbildungsangeboten zur Förderung eigenständiger Mobilität müssen Menschen mit geistiger Behinderung auf eventuell für sie überfordernde Freiheitsräume vorbereitet werden, die die erweiterte Teilhabe im Straßenverkehr und ÖPNV mit sich bringen. Im Austausch mit der/dem TeilnehmerIn muss nach deren/dessen Unterstützungsbedürfnissen gefragt werden sowie eine Umfeld- und Wegeanalyse (siehe Kapitel 3.2.3 in Kapitel IV) begleitend durchgeführt werden, um Schulungsbedarfe einzufangen. Wenn das Ziel einer selbstständigen Mobilität verfolgt wird, steigt damit auch die Verantwortungsübernahme. Durch die erweiterte mobile Teilhabe und den damit verbundenen erweiterten Erfahrungsraum wachsen für den Menschen mit geistiger Behinderung neue Interessen. Diese Interessen können von ihm bewusst ausgewählt und damit selbstbestimmt und selbstständig verfolgt werden.

Umweltbedingungen müssen gegebenenfalls verändert werden. Das bedeutet, es müssen Barrieren abgebaut werden. Eingebunden in ein System, in vorliegender Auseinandersetzung der Arbeit den Straßenverkehr und ÖPNV, finden Selbstbestimmung und Selbstständigkeit in einem sozialen Raum statt und sind daher in Relation zu diesem zu bestimmen. Im

[39] Erweiterte eigene Darstellung in Anlehnung an den Überblick von Theo Klauß, 2019, S. 53

Fokus steht hier ein teilhabeorientiertes Denken in Berücksichtigung der Subjektivität und Sozialität innerhalb von Lebenssituationen. Die Möglichkeit selbstbestimmt und selbstständig zu leben, hängt vor allem von sozial-strukturellen Voraussetzungen ab (vgl. Kapitel 1.3 in Teil I).
Es ist letztlich nur möglich selbständig aktiv unterwegs zu sein, wenn einem auch die Umwelt, regionalen Gegebenheiten und verschiedenen Handlungsmöglichkeiten bekannt sind. Daher ist insbesondere die eigenständige Mobilität für Menschen mit geistiger Behinderung als Chance zu begreifen, ihren Erfahrungshorizont zu erweitern und persönlichen Interessen nachzugehen (vgl. Peter, 2007, S. 36). Pädagogisch Professionelle müssen hier ihrer Verantwortung nachkommen und Menschen mit geistiger Behinderung eine altersgerechte und selbstverantwortliche Mobilität prinzipiell ermöglichen. Einhergehend mit der eigenständigen Mobilität und einer erweiterten Mobilitätsteilhabe können beispielweise Strecken geplant, angemessen mit Barrieren umgegangen, bei Bedarf selbstständig nach Unterstützung oder Auskunft gefragt und stetig der eigene Aktionsradius vergrößert werden.

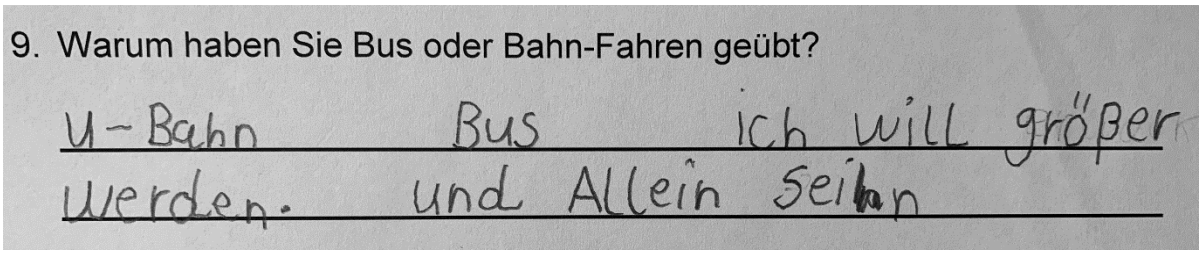
Mobilität bildet eine grundlegende Bedingung für eine selbstbestimmte Lebensgestaltung. „Zentrale Voraussetzung für die Bewältigung des Alltags in einer mobilen Gesellschaft und für die gesellschaftliche Integration von Menschen mit geistiger Behinderung stellt Mobilität dar“ (Monninger et al., 2012, S. 4). Letztlich hat die eigene und unabhängige Fortbewegung einen wesentlichen Einfluss auf die selbstbestimmte und selbstständige Gestaltung von verschiedensten Lebensbereichen (vgl. Stöppler, 2015, S. 15). Mobil zu sein und am Straßenverkehr aktiv teilzunehmen, verschafft dem Menschen ein Gefühl von Zugehörigkeit und Autonomie. Darin, und besonders in ihrem Selbstbewusstsein, müssen Menschen mit geistiger Behinderung gestärkt werden, so dass sie sich kompetent behaupten können, auch in eventuell für sie als unangenehm empfundenen Situationen. Dazu gehört beispielsweise, bei Problemen Hilfe von PassantInnen einzufordern, eigenständig ihren Interessen nachzugehen oder das Zutrauen in ihre Fähigkeiten für sich einzufordern. Durch gewonnene Selbstständigkeit und einem erweiterten Teilhabebereich kann es dem Menschen mit geistiger Behinderung ermöglicht werden, so wenig wie möglich auf organisierte Fahrdienste zurückgreifen zu müssen und entsprechend Fahrziele selbst zu wählen und zu erreichen. Für viele Menschen mit geistiger Behinderung ist die selbstständige Teilhabe am Straßenverkehr und ÖPNV mit großen Einschränkungen verbunden – ob das als FahrradfahrerIn oder FußgängerIn ist oder als Fahrgast mit dem ÖPNV. Durch die meist schon gewohnte Passivität, aufgrund von Ängsten, geringem Zutrauen oder geringer Förderung im Straßenverkehr, erleben sie diesen Teilhabebereich nicht als ihren Erfahrungsraum, der ihnen unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten bietet. So beschränken sich Erfahrungen der Mobilität meist auf das Mitfahren im Pkw, was letztlich zu trägem Wissen beiträgt (vgl. Kapitel 4.1 und 4.3 in Teil II).

Sich in der Umwelt zu bewegen, ermöglicht, diese zu erkunden und „sich als selbstbestimmendes und gestaltendes Ich zu erleben“ (Peter, 2007, S. 23). Insbesondere die Bedeutung der kindlichen Entwicklung wird hier ersichtlich[40]. Daraus erwächst mitunter die Notwendigkeit einer Mobilitätsbildung, um dem Kinde die Möglichkeit zu bieten, sich kompetent in unterschiedlichster Form der Mobilität im Straßenverkehr zu erleben. (vgl. ebd., S. 23) Eine Person wird letztlich „umso mobiler, je mehr sie Wege, Ziele, Verkehrsmittel, Zeiten, Dauer selbst bestimmen bzw. auswählen kann und je mehr Alternativen sie zur Auswahl hat. Diese Wahlfreiheit setzt zunächst Mobilitätswissen, Informiertheit etc. voraus, ist jedoch auch abhängig von den Umweltbedingungen und der vorliegenden Infrastruktur“ (Stöppler, 2002, S. 17). Menschen mit geistiger Behinderung müssen alternative und unterschiedliche Mobilitätsmöglichkeiten angeboten werden. „Als basales Übungsfeld der Entscheidungskompetenz gilt die Möglichkeit der Wahl zwischen mindestes zwei Alternativen“ (ebd., S. 34).
Bestehen geringe Kompetenzen im Bereich der eigenständigen Mobilität, kann, wie erwähnt, auch das Ausmaß der Selbstbestimmung und Selbstständigkeit eingegrenzt sein. Nicht weniger grenzen externe Barrieren innerhalb des Straßen- und öffentlichen Nahverkehrs das mobile Unterwegssein ein. Als pädagogische Konsequenz ergibt sich die Förderung mobilitätspezifischer Kompetenzen, um die Teilhabe am Straßenverkehr, in Berücksichtigung gegebener Anforderungen, zu erweitern – und das von Anfang an[41]. Mobilität ist zum einen Grundbedürfnis für Selbstständigkeit und zum anderen Voraussetzung und Bedingung für eine selbstständige Lebensführung. (vgl. ebd., S. 35) Eine frühzeitige Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung wirken sich daher positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung aus und liefern einen Beitrag zu mehr Selbstständigkeit in der Rolle als VerkehrsteilnehmerIn. Menschen mit geistiger Behinderung lernen im Straßenverkehr und mit den öffentlichen Verkehrsmitteln unterwegs zu sein und erweitern dadurch ihre Kompetenzen sowie ihren persönlichen Aktionsradius. (vgl. KMK, 2012, S. 2) „Mobilität kann Menschen mit geistiger Behinderung neue Autonomiemöglichkeiten in räumlicher, zeitlicher und sozialer Hinsicht eröffnen“ (Stöppler, 2002, S. 12). Aus den folgenden persönlichen Rückmeldungen von Erwachsenen mit geistiger Behinderung (siehe Abbildung 5), die an der praktischen Erprobungsphase[42] teilnahmen, ist zu erfahren, weshalb sie das Bus- oder Bahnfahren übten.

[40] Entwicklung gedacht im Sinne von Entwicklungspotential und der Frage nach individueller Unterstützung. Die Notwendigkeit des (Mobilitäts-)Angebots muss frühzeitig erfolgen, nicht erst, wenn die Person mit geistiger Behinderung z.B. im Jugendalter selbst dieses einfordert oder aufgrund einer Ausbildungsstelle ein Mehr an eigenständiger Mobilität verlangt wird (vgl. Kapitel 3.4 in Teil III).

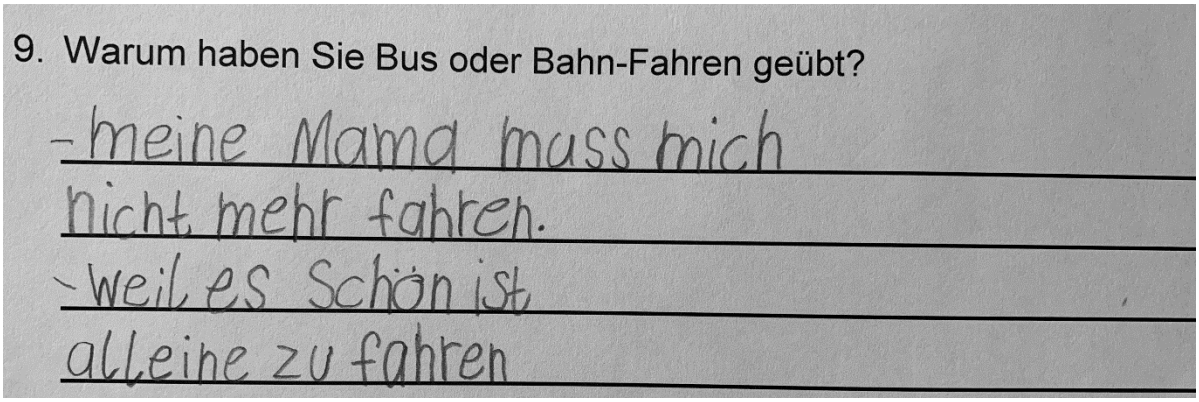
[41] Vgl. Kapitel 3.4 in Teil III

[42] Siehe auch Kapitel 2.3 in Teil V



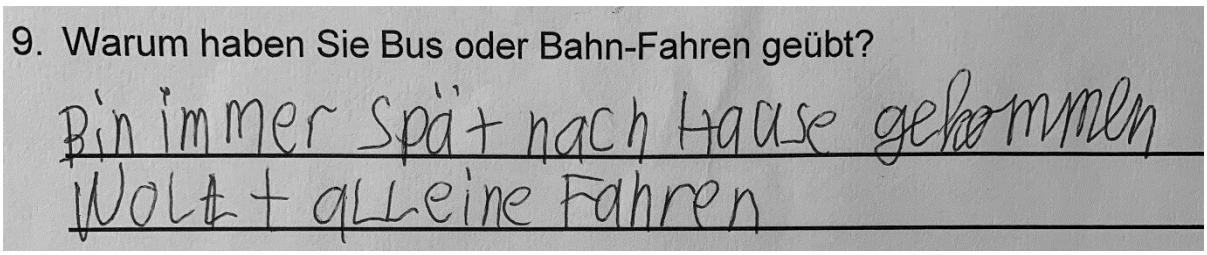
9. Warum haben Sie Bus oder Bahn-Fahren geübt?

U-Bahn Bus ich will größer werden. und Allein seihn



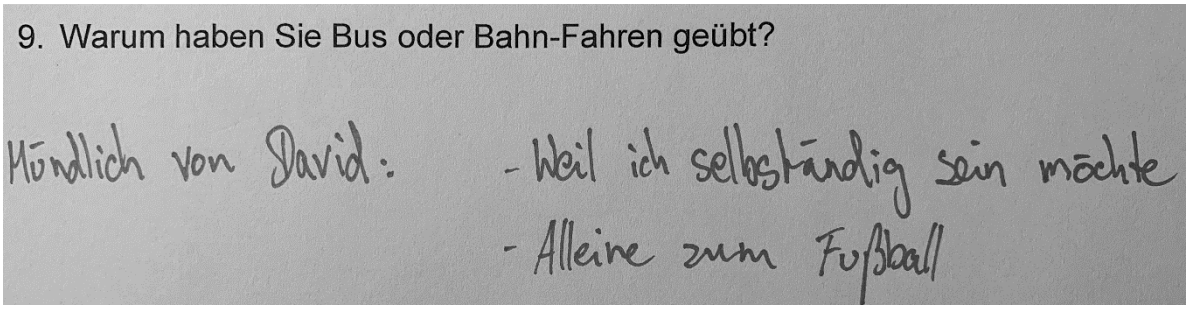
9. Warum haben Sie Bus oder Bahn-Fahren geübt?

- meine Mama muss mich nicht mehr fahren.
- weil es Schön ist alleine zu fahren



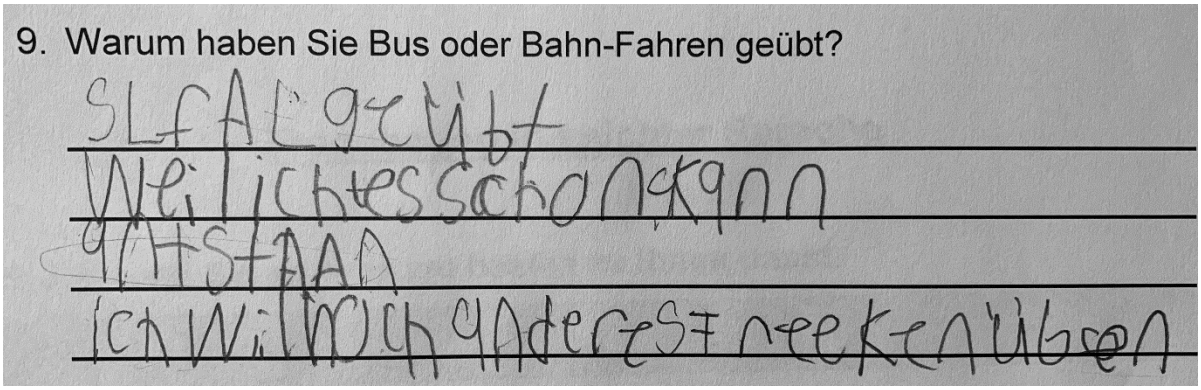
9. Warum haben Sie Bus oder Bahn-Fahren geübt?

Bin immer Spät nach Hause gekommen Wollt alleine Fahren



9. Warum haben Sie Bus oder Bahn-Fahren geübt?

Mündlich von David: - Weil ich selbständig sein möchte
- Alleine zum Fußball



9. Warum haben Sie Bus oder Bahn-Fahren geübt?

SLfAL geübt
Weil ich es schon kann
ANTSTAAN
ich will noch anderes Freeken üben

9. Warum haben Sie Bus oder Bahn-Fahren geübt?

Wie mann alleine bus und bahn fährt
Selbstensig fährt ich habe was da zu gelernt
das ich die Streke selbständig ~~X~~ aus wählen kann
das wahr ein Wunsch von mir das ich öffentlich
Danke für alles das hat Spaße gemacht

9. Warum haben Sie Bus oder Bahn-Fahren geübt?

WEIL ICH ES WOLLTE
WEIL ICH ALEINE ZUR
WERKSTAT FAHREN WOLLTE

9. Warum haben Sie Bus oder Bahn-Fahren geübt?

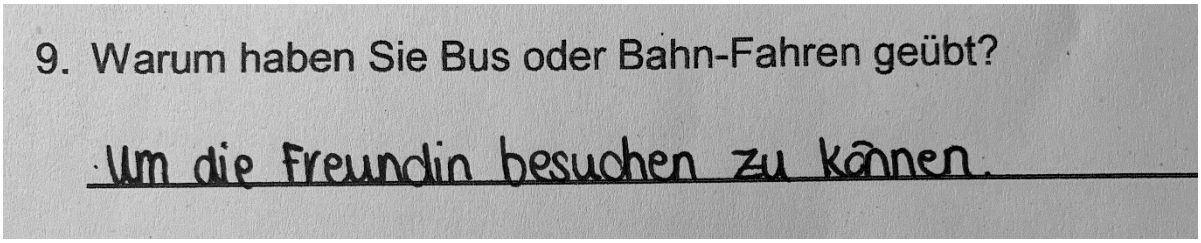
Ich übe es noch mit BUS zu Farher
Ich übe es noch mit S-Bahn zu Farh
Weil ich es noch nicht kann
Ich Kann Mir auf dem weg
einen Kaffee kaufen.
Weil es schön ist
es Gefält mir

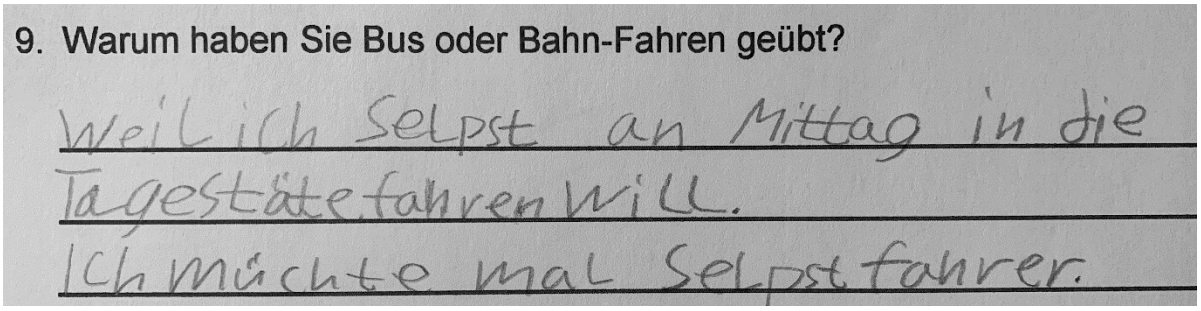
9. Warum haben Sie Bus oder Bahn-Fahren geübt?

Damit Ich allein zu einem Cafe gehen kann.

9. Warum haben Sie Bus oder Bahn-Fahren geübt?

Weil ich Selbst fahrer Werden Will





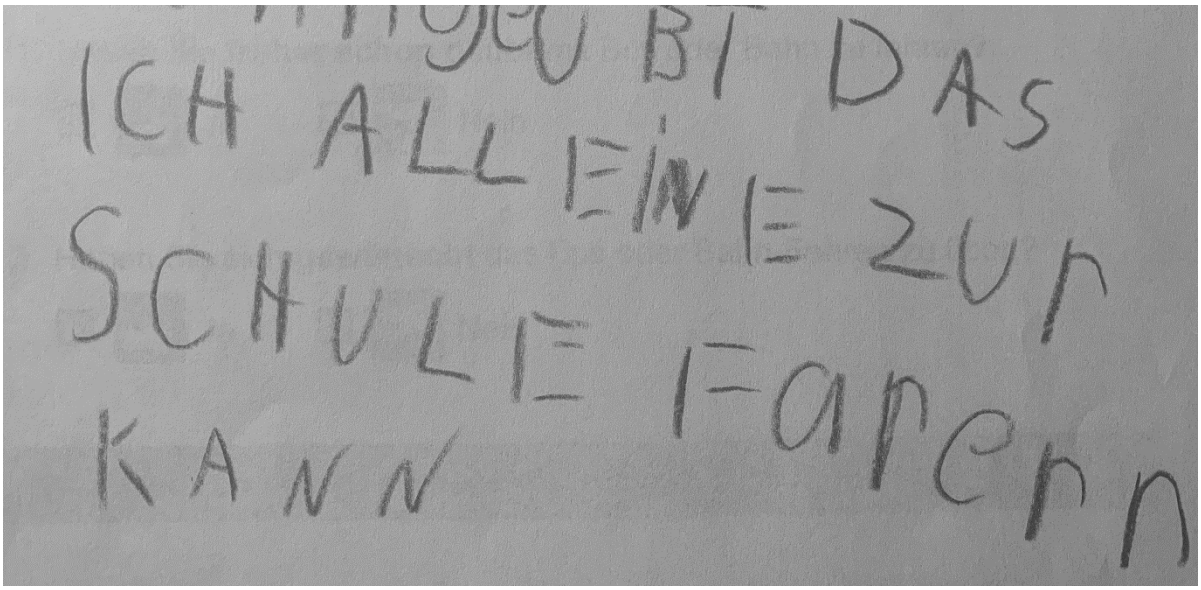


Abbildung 5: Offene Frage, warum geübt wurde; aus Ergebnissen des Fragebogens in Leichter Sprache der Erprobungsphase des Mobilitätscurriculums (Kapitel 2.3 in Teil V)

Eigenständige Mobilität ist also ein Schlüssel für Selbstständigkeit und Selbstbestimmung. Durch einen barrierefreien Zugang zu Verkehrsmitteln, die sichere Teilnahme am Straßenverkehr und das selbstgewählte Erreichen von Zielen ist ein Mensch mit Behinderung nicht auf andere Personen, mit denen er sonst erst Abstimmungen treffen müsste, angewiesen. Selbstständigkeit und Teilhabe hängen mit einem hohen Maß an Mobilität zusammen. Der Mensch kann durch die eigenständige Mobilität in seiner sozialen Umwelt unabhängiger und uneingeschränkter Freizeitaktivitäten aufsuchen, Besorgungen und Einkäufe erledigen, Termine wahrnehmen und spontanen Treffen zusagen.

3.3. Eventuelle Risiken und Schwierigkeiten durch die eigenständige Mobilität

Durch die Förderung der eigenständigen Mobilität wird der Grad der Selbstständigkeit sowie das Ausmaß der Teilhabe erhöht. In diesem Zusammenhang können neue Herausforderungen und Risiken auftreten. Allerdings kann im Leben nicht schon im Vorhinein allen Gefahren und Risiken vorgegriffen werden. Jede Person sollte daher schon frühzeitig zu einem verantwortungsvollen Umgang mit sich und der sozialen Umwelt hin erzogen und aufgeklärt werden. Gerade im jungen Alter ist Erziehung und Bildung auch verbunden mit einer richtungsgebenden „Einflussnahme". Es geht dabei ausdrücklich nicht um eine Unterdrückung von Bedürfnissen, Handlungsideen und der Selbsttätigkeit, sondern darum, ein Vertrauen zu Mitmenschen zu fördern, bereits vorhandene Kompetenzen zu stärken und soziale Orientierung zu geben. Gleichermaßen wichtig ist, ein Bewusstsein für eine verantwortliche Teilhabe am Straßenverkehr zu schaffen. Innerhalb eines Mobilitätscurriculums müssen daher insbesondere auch *Lernziele* im *Bereich Regelkenntnisse* und *soziale Kompetenzen*, die für die Teilhabe am Straßenverkehr notwendig sind, ausdrücklich aufgeführt werden – z.B. Verhaltensregeln und Anforderungen, situationsgerechtes Abstimmen des Verhaltens aufeinander (Perspektivenübernahme), Hilfsbereitschaft, richtiges Reagieren bei Fehlverhalten anderer. Es ist wichtig, Menschen mit geistiger Behinderung innerhalb von Bildungsangeboten der Mobilität auf Gefahren aufmerksam zu machen, sie aufzuzeigen und einen verantwortungsvollen Umgang mit diesen zu schaffen. Menschen mit geistiger Behinderung sollen lernen, mit Unsicherheiten umzugehen. Somit werden sie für neue Gefährdungen, die durch eine erhöhte Selbstständigkeit und Teilhabe auftreten können, sensibilisiert. Angst würde die Wahrnehmungsfunktionen lähmen und Fehlreaktionen fördern (vgl. Warwitz, 2009, S. 17).
Eine personenzentrierte Mobilitätsschulung darf nicht den Eindruck erwecken, mit etwas Übung wäre die eigenständige Teilhabe am Straßenverkehr schon ermöglicht. Unnötige Risiken gilt es auch schon in Schulungseinheiten zu vermeiden. Im Vordergrund der Schulung sollte das Einüben eines möglichst risikoarmen Weges stehen. Auftretende Gefahren gilt es zu thematisieren. Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung müssen daher ein „Gefühl von Sicherheit und Beherrschbarkeit der Verkehrsgefahren vermitteln" (Warwitz, 2009, S. 71).
Im Diskurs über Selbstbestimmung, Selbständigkeit und Teilhabe sei gerade in diesem Kontext bezugnehmend auf Risiken und Schwierigkeiten die Frage erlaubt, ob die normativen Dimensionen der Leitprinzipien nicht auch Grenzen oder vielleicht besser gesagt, ihre advokatorischen Dimensionen häufig ausblenden. Einführend wurde dies im Verhältnis zu Selbstbestimmung erläutert – Selbstbestimmung setzt nicht unbedingt Selbstständigkeit voraus.

Dieser Diskurs würde innerhalb der Arbeit zu weit führen. Es sei nur so viel gesagt: Benötigt der Mensch mit geistiger Behinderung in vielerlei Hinsicht Unterstützung, fühlt sich im Straßenverkehr oder ÖPNV alleine regelrecht überfordert, hat Ängste, eine schwermehrfache Behinderung oder ist distanzlos, dann rückt auch die Mobilitätsbildung und damit verbundene Zielsetzung der eigenständigen Mobilität an ihre Grenzen. Zudem muss jeder Mensch mit geistiger Behinderung lernen, Verantwortung in Bezug auf seine persönliche Mobilität in Abstimmung zu anderen VerkehrsteilnehmerInnen zu übernehmen.
Menschen mit geistiger Behinderung sollen generell Ermutigung, Zutrauen und Assistenz erfahren, dennoch auch Fürsorge, wo notwendig. So können z.B. erst in Folge der Begleitung neue Räume entstehen, sich Möglichkeiten eröffnen. Aus heilpädagogischer Sicht geht es dann um ein Miteinander und darum, „Wege zu gehen“, denn Selbstbestimmung und Selbstständigkeit entstehen häufig auch erst in der Handlungssituation selbst (vgl. dazu Kastl, 2002). Stets ist auch eine Öffnung zur Welt, ein Sich-Einlassen notwendig, um Handlungsmöglichkeiten und Selbstbestimmungsmöglichkeiten zu schaffen (vgl. Kastl, 2002, S. 373).

3.4. Konzeptionelle Aspekte und Ableitungen für die Mobilitätsbildung und Entwicklung des Mobilitätscurriculums

Bildungsprozesse für Menschen mit geistiger Behinderung müssen Selbstbestimmungs- und Selbstständigkeitsmöglichkeiten eröffnen, so dass ihnen wiederum neue Lern- und Erfahrungsräume aufgrund wachsender Selbstwirksamkeit und Interessen offenstehen. Sie müssen dahingehend begleitet werden, ihre Kompetenzen selbst zu erkennen, einzusetzen und zu erweitern. In ständiger Selbstreflexion müssen PädagogInnen ein negatives Abhängigkeitsverhältnis vermeiden. Menschen mit geistiger Behinderung sollten also über verschiedene Entscheidungs- und Handlungskompetenzen zur Realisierung von Selbstbestimmung und Selbstständigkeit verfügen. Dafür bedarf es entsprechende Voraussetzungen auf institutioneller und pädagogisch-interaktioneller Ebene – sprich Rahmenbedingungen.

Selbstbestimmung und Selbstständigkeit sind unweigerlich mit sozialer Teilhabe verbunden. In gegenseitiger Abstimmung des Verhaltens zueinander und in sozialer Rücksichtnahme finden Interaktionen statt. Daher ist es wichtig, ein Bewusstsein für eine verantwortliche Teilhabe am Straßenverkehr zu schaffen. Besonders im Straßenverkehr sind Kompetenzen erforderlich, um verantwortungsbewusst zu agieren. Lerninhalte sind aufzugreifen, die handlungsorientiert darauf Bezug nehmen – z.B. situationsangepasstes Verhalten an der Haltestelle oder im Bus, Handlungsabsichten anderer erkennen und verstehen (Perspektiven-

übernahme), richtiges Reagieren bei Fehlverhalten anderer etc. Weitere Kompetenzbereiche, die im Zusammenhang mit Selbstbestimmung und eigenständiger Mobilität stehen, sind Entscheidungs-, Handlungs-, Mitbestimmungs- und Kommunikationsfähigkeiten. Die Schaffung entsprechender Lernräume muss ermöglicht werden.

Jedem Bildungsangebot geht eine Analyse von Bedingungen für selbstbestimmte und selbstständige Teilhabe voraus, um durch pädagogische Unterstützung und strukturelle Veränderungen mehr Selbstbestimmung und Selbstständigkeit zu ermöglichen (vgl. Klauß, 2019, S. 45). Weitergehend bedarf es der Feststellung individueller Präferenzen und Teilhabeziele von Menschen mit geistiger Behinderung. Im Fokus der persönlichen Mobilitätsbildung steht hier ein teilhabeorientiertes Denken in Berücksichtigung unterschiedlicher Lebensbereiche.
Die Teilhabe am Straßenverkehr und ÖPNV verlangt, mit Umweltbedingungen in Abhängigkeit eigener Kompetenzen umzugehen. Innerhalb der Mobilitätsbildung müssen daher verschiedene Handlungsmöglichkeiten thematisiert und gelernt werden. Als pädagogische Konsequenz ergibt sich die Förderung mobilitätspezifischer Kompetenzen, um die Teilhabe am Straßenverkehr und ÖPNV, in Berücksichtigung gegebener Anforderungen, zu erweitern (vgl. Stöppler, 2002, S. 35) und gleichzeitig die Selbstständigkeit zu fördern. Sind relevante Fähigkeiten (sicheres Zufußgehen, Reaktionsvermögen, Wahrnehmungsvermögen etc.) vorhanden und ist von einer erweiterten Mobilitätsteilhabe auszugehen, müssen weitere mobilitätspezifische Kompetenzen individuell erweitert werden. Hierzu zählen Lehr- und Lerninhalte im Bereich Regelkenntnis, verantwortungsvoller Umgang mit Gefahren und Barrieren, Streckenplanung, Unterstützung oder Auskunft einholen, Orientierung, Umgang mit Veränderungen.
Die Wahlfreiheit, die mit der erweiterten und eigenständigen Mobilität einhergeht, setzt vor allem auch Mobilitätswissen und Informiertheit voraus (vgl. ebd., S. 17).

Im Vordergrund einer persönlichen Mobilitätsschulung sollte zuerst das Einüben eines möglichst risikoarmen Weges stehen. Neue und bisher unbekannte Strecken, müssen ggf. erst wieder in Begleitung gelernt werden.

4. Inklusion – Begriff und Verständnis

Im Folgenden wird Inklusion aus dem Blickwinkel eines soziologisch-systemtheoretischen Verständnisses und im Kontext Bildung diskutiert.

Mit dem Begriff Inklusion (vom lateinischen „inclusio“ = Einschluss, Einbeziehung, Einbezogensein, einschließen) und der damit verbundenen Bedeutung, besonders in Anlehnung an die UN-Behindertenrechtskonvention und dem englischen „inclusion“, werden *unterschiedliche* inhaltliche Gewichtungen vorgenommen, die jeweils für sich meist aber als *allgemein gültig* verstanden werden sollen. Die aktuelle Fachliteratur, Internetseiten verschiedenster Sozialverbände und Organisationen und verschiedenste Fachvorträge aus den unterschiedlichsten Fachrichtungen lassen die Einschätzung zu, dass die Bedeutungszuschreibungen um Inklusion unterschiedlich besetzt, ausformuliert und gewichtet werden – meist als normativ geltend, oft aber nicht differenziert hergeleitet und oft nicht kontextuell sowie theoretisch entfaltet beschrieben. Dennoch, eines ist meist gemeinsam: Inklusion, insbesondere als pädagogisches oder gesellschaftliches „Handlungskonzept“ verstanden, wird als allgemein gültig vorausgesetzt und sozialpolitisch gefordert – auch wenn sich die praktischen Handlungsansätze in der Umsetzung unterscheiden und Unsicherheiten aufweisen. Man kann mittlerweile durchaus von einem sozial- und gesellschaftspolitischen *formelhaften* Schlagwort mit *hoher Medialisierung* sprechen. Zugleich wird von Kritikerinnen und Kritikern dem entgegengesetzt Inklusion als banale und übertriebene Vision verklärt.
Nichtsdestotrotz steht Inklusion in einem gesamtgesellschaftlichen Bewusstsein – unter anderem durch politische und öffentlich wirksame Aktionen vieler Verbände, Vereine, Ministerien, einzelner Einrichtungen oder curriculare Inhalte innerhalb der sozialen Ausbildungen an Fach- und Hochschulen sowie Universitäten.[43]

[43] Es sei darauf hingewiesen, dass sich Inklusion allerdings nicht auf die Gruppe von Menschen mit Behinderung beschränkt, sondern jede Person und besonders weitere betroffene gesellschaftliche Gruppen, die beispielsweise von Armut betroffen sind oder MigrantInnen, berücksichtigt werden – das auf einer gesamtgesellschaftlichen Ebene entsprechend der unterschiedlichen Teilhabefelder. Daher ist Inklusion auch nicht nur begrenzt im Kontext Bildung verankert zu sehen.

4.1. Eine kritische Bestandsaufnahme

Balz et al. (2019) zufolge ist die Pionierphase der Inklusion vorbei. Im Verständnis von Inklusion sowie bei der Bewertung der Maßnahmen zur Inklusion zeigen sich grundlegende Differenzen. (vgl. ebd., S. 28) „Inklusion ist ein Begriff, der Konjunktur hat und dennoch von unterschiedlicher Seite wissenschaftlich als auch (sozial)politisch mit je unterschiedlichem Inhalt bzw. Sinn gefüllt wird. Eine Herleitung des Inklusionsbegriffs, die einerseits auf theoretischen Auseinandersetzungen und andererseits auf empirischen Forschungsergebnissen aufbaut, fehlt zumeist“ (³Trescher, 2018, S. 1). Es wird kaum auf grundsätzliche Debatten rekurriert. So scheint der Diskurs eher von einem Begriffswirrwarr geprägt zu sein. (vgl. Kleeberg-Niepage et al., 2021, S. 112) Für jedes System und jeden Bereich wird Inklusion neu geklärt (vgl. Winkler, 2018, S. 32). „Der Schlagabtausch von Positionen für und wider […] lässt indes Sachlichkeit und Wissenschaftlichkeit vermissen. […] Begriffe und Argumente werden aus wissenschaftlicher, aus politischer, aus medialer, aus professionsbezogener oder auch aus betroffener Perspektive miteinander vermischt; dabei werden Bezüge scheinbar beliebig gewählt und häufig nicht kontextualisiert, sodass sich begriffliche Unschärfen fortsetzen“ (Platte, 2018, S. 243). „Weitgehend sach- und fachkenntnisfrei werden öffentlichkeitswirksam einfache Antworten präsentiert, die das Bauchgefühl der Mitte der Gesellschaft bedienen (sollen). Dass ‚Inklusion‘ gar nicht funktionieren kann, schon weil sie sich als nicht finanzierbar erweist, ist da noch das billigste Argument. […] ‚Inklusion‘ (was auch immer das sei) wird als *Ideologie* denunziert, in deren Falle nur naive Idealisten (oder verbohrte *Inklusionsisten* [sic]) tappen können – das Ganze sei ‚gut gedacht, aber schlecht gemacht‘ – so noch der Vorwürfe einer der Geringsten“ (Dannenbeck/Bretländer, 2018, S. 202, Hervorh. im Original). Anhand der Aussagen lässt sich bereits ein gewisses Spannungsverhältnis erkennen, auf das in der weiteren Auseinandersetzung differenziert Bezug genommen wird.

Inklusion wird häufig im gleichen Atemzug mit Integration genannt, aber so, dass eine Differenzierung nicht erkennbar ist. Es wird beispielsweise im Kontext des „gemeinsamen Lernens“ von SchülerInnen mit und ohne Behinderung von Inklusion (positiv, wie auch negativ) geschrieben und Sätze folgend in ein und demselben Zusammenhang plötzlich von Integration, so dass aber die unterschiedliche Wortbesetzung beider Begriffe und die damit verbundene unterschiedliche Bedeutung nicht ersichtlich erscheint und entsprechend nicht zugeordnet werden kann. Das bedeutet, dass beide Begriffe zum Teil willkürlich verwendet und beliebig miteinander ausgetauscht werden.
Wiederum werden beide Begriffe häufig voneinander *abgrenzend* dargestellt und weniger in ihrem Verhältnis zueinander gesehen. Inklusion wird beispielsweise auch als „Konzept“ mit

umfänglicher Barrierefreiheit oder der unbegrenzten gesellschaftlichen Teilhabe gleichgesetzt. „Die aktuelle Debatte um Inklusion blendet die historischen Bezüge im Kontext von Integration zumeist vollends aus. Beigetragen dazu hat der Streit um die Begriffe Integration und Inklusion und die steten Versuche diese voneinander abzugrenzen“ (Ziemen, 2016, S. 135). Im Kontext gesellschaftlicher Bevölkerungsgruppen, wie beispielsweise von ehemaligen Zuwanderungsgruppen italienischer oder türkischer „Gastarbeiterfamilien“ nach Deutschland und der heutigen weiteren Familiengenerationen oder auch betreffend der Menschen mit Fluchterfahrungen, wird meist von *gesellschaftlicher Integration* oder beispielsweise der weiter anzustrebenden Integration in den Arbeitsmarkt gesprochen.

Integration aus dem Lateinischen „integratio“ abstammend bedeutet so viel wie Wiederherstellung eines Ganzen zu einer Einheit, Wiedereinbeziehung, Erneuerung sowie „integrare“= ergänzen, erneuern, wieder aufnehmen.
Unter Integration (Eingebundensein) verstehen wir verlässliche Beziehungen zu anderen Gruppenmitgliedern, NachbarInnen oder MitschülerInnen. So ist eine Person oder sind mehrere Personen einer Gruppe in ein Netzwerk von Kommunikationen und Interaktionen eingebunden innerhalb ihres sozialen Umfeldes. (vgl. Kastl, 2017, S. 234) „Integration bezeichnet den Aspekt der Art und des Ausmaßes der Einbindung von Personen/Individuen in soziale Beziehungen bzw. des Zusammenhalts (Kohäsion) sozialer Zusammenhänge“ (ebd., S. 236). Es geht um eine Wertegemeinschaft, den Abbau von Vorurteilen und ein Nähe-Distanz-Verhältnis. „Soziale Interaktionen und Akzeptanz charakterisieren [also] echte Integration“ (Markowetz, 2007, S. 219). „Das ‚Wörterbuch der Soziologie‘ von Hillmann (1994, 377) versteht unter Integration die Wiederherstellung eines Ganzen, bezogen auf Prozesse der verhaltens- und bewusstseinsmäßigen Eingliederung in, beziehungsweise Angleichung an Wertstrukturen und Verhaltensmuster“ (Biewer, 2009, S. 122). Integration setzt die Separation voraus und möchte diese durch Integrationsbemühungen überwinden. Werden die Integrationsbemühungen scheitern, die Anpassung also nicht gelingen, dann bleiben die Menschen separiert. Dabei geht es aber um keine einseitige Anpassung, sondern um gegenseitige Verhältnisse und Beziehungen. „Integration ist als ein wechselwirkender Annäherungsprozess von beiden Seiten her zu sehen“ (Speck, 2008, S. 391). Der Mensch wird am Du zum Ich (Buber), er ist auf Anerkennung angewiesen. „Für die Soziologie der Behinderten ist dabei die ‚Akzeptation‘ als Ausdruck für den Prozeß der ‚Integration als Entstigmatisierung‘ von Bedeutung“ (Markowetz, 2007, S. 218). Mit Integration im Kontext von Behinderung ist gemeint, dass Menschen mit Behinderung in das soziale System der Menschen ohne Behinderung eingegliedert werden, „aus dem nie alle behinderten Menschen vollständig ausgegliedert waren und sind und verweist damit auf den systemischen Antagonismus eines

Lebens für Menschen mit Behinderung zwischen Aussonderung und Integration […]“ (ebd., S. 218).

Insbesondere innerhalb sozialpolitischer Debatten im Zusammenhang von Inklusion werden Forderungen laut, die stark in Anlehnung an die Menschenrechte gleichberechtigte Bedingungen für Menschen mit Behinderung fordern, gesellschaftliche Teilhabe in allen Bereichen verlangen. Paradoxerweise werden aber gleichzeitig gesellschaftliche Bedingungen und Systeme aufrechterhalten bzw. sogar verstärkt, die genau das Gegenteil davon bestimmen – und zwar Leistungsorientierung, Konkurrenz, Profitmaximierung usw. Werte wie Unterstützung, Zusammenhalt und Gleichberechtigung, die doch eigentlich der Inklusion zugeschrieben werden, gehen aber durch Optimierungswahn und herrschenden Individualismus unter. Innerhalb einer Gesellschaft, in der Behinderung, Krankheit oder auch Pflegebedürftigkeit keinen Platz haben, „verliert“ der Mensch mit Behinderung an Würde – zumindest durch externe Zuschreibungen der Anderen, wenn vorrangig von Schicksal, Unglück und lebensunwertem Leben in diesem Zusammenhang gesprochen wird.

Wenn es um die Bildungssituation im Kontext eines *gemeinsamen Unterrichts* von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung geht, ist der Begriff Inklusion in aller Munde und politisch hochaktuell besetzt – als bildungspolitisches „Konzept“, „Modell‘“ bzw. „Reformansatz“ in Weiterführung bzw. auch Neuausrichtung abgrenzend zur vorherigen nicht realistisch umgesetzten und somit gescheiterten Integration von SchülerInnen mit Behinderung in Allgemeine Schulen. „Das bildungspolitische Programm ‚Integration‘, ausgelöst durch das Gutachten der BILDUNGSKOMMISSION DES DEUTSCHEN BILDUNGSRATES vom Oktober 1973, stellte die Sonderpädagogik nach dem Auf- und Ausbau des Sonderschulwesens, verbunden mit der Sicherstellung des Bildungsrechtes für Behinderte, vor die zweite große Herausforderung nach 1945“ (Markowetz, 2007, S. 211, Hervorh. im Original). „Integration fand immer dort statt, wo es durchsetzungsfähige und engagierte Eltern bzw. Elterninitiativen gab“ (ebd., S. 212). Innerhalb des Bildungssystems bleibt Integration „eine individuumsbezogene Maßnahme, die die Strukturen eines separierenden Bildungssystems nicht angetastet hat. Diese Aufgabe, die Schule als System zu verändern, bleibt somit dem Leitbild der Inklusion vorbehalten“ (Heimlich, 2016, S. 118).
In der US-amerikanischen Diskussion zur Bildungspolitik hat sich der Begriff „inclusion“ relativ rasch zwischen 1990 und 1995 etabliert und spielte für die weltweite Verbreitung eine Rolle. Besonders durch Aktivitäten britischer WissenschaftlerInnen innerhalb der UNESCO[44]

[44] United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

und der Erarbeitung und Beschlussfassung über die Erklärung von Salamanca[45] (1994) ist der Begriff *inclusion* durch die BeraterInnengruppe der UNESCO übernommen worden. Inclusion setzte sich in wenigen Jahren weltweit durch. Die Inhalte, die mit dem Begriff assoziiert werden, differieren aber seither zunehmend. (vgl. Biewer, 2009, S. 125) Nach Markowetz (2007) wurde eine präzise Definition von Inklusion auch dort nicht gegeben (vgl. S. 230). Speck (2011) betont, dass der Begriff Inklusion keine „Sondergeburt" dieser Konferenz ist. In den USA ist der Begriff der Integration im Kontext afroamerikanischer bzw. lateinamerikanischer Bevölkerungsgruppen vorbehalten. Im Zusammenhang der gemeinsamen Beschulung von SchülerInnen mit und ohne Behinderung hat *inclusive education* Verwendung gefunden (vgl. ebd., S. 34). Der Begriff der Integration war hier weniger üblich (vgl. Speck, 2008, S. 444).

Die Teilhabe an Bildung innerhalb *einer* gemeinsamen Schule für *alle* Kinder (education for all) unabhängig des Förderbedarfs wird gefordert. Dafür bedarf es einem danach ausgerichteten Bildungssystem. „Inklusion bzw. eine inklusive Schule im Sinne dieser Erklärung meint eine Schule bzw. ein Schulsystem zu schaffen, das Strukturen hervorbringt, in dem alle Kinder und Jugendlichen jenseits etikettierender Zuschreibungen willkommen sind und gemeinsam lernen können, wobei entsprechende Unterstützungssysteme in pädagogischer bzw. personeller sowie technischer Art installiert werden müssen" (Saalfrank/Zierer, 2017, S. 33). Die individuelle Lernhilfe gilt dann jeder/m SchülerIn im Rahmen eines alle Lernbedürfnisse umfassenden Curriculums (vgl. Speck, 2008, S. 445).

Mit der seit 2008 in Kraft getretenen UN-Behindertenrechtskonvention wird allerdings der Inklusionsbegriff selbst auch nicht näher bestimmt. „Der Begriff ‚inklusives Bildungssystem' ist ein unbestimmtes Konzept, er wird von der [UN-]BRK nicht definiert oder gar operational beschrieben. […] Die fehlende Operationalisierung des Begriffs […] hat aber, was kaum verwundern kann, als unerwünschte Nebenwirkung eine nahezu grenzenlose Beliebigkeit in der Auslegung des Begriffs zur Folge" (Wocken, 2015, S. 4). So weist der in der Pädagogik zwar geläufige Begriff keine ausreichende Differenzierung auf. Nur schwer lässt sich so pädagogischen Fragestellungen und bildungspolitischen Diskursen im Hinblick auf Chancengleichheit und Teilhabe hinreichend gerecht werden. (vgl. Kaack, 2017, S. 25) Die UN-BRK „nennt als eines ihrer Grundprinzipien: ‚Full and effective participation and inclusion in society' (Art. 3 Buchst. c) […]" (Liedke/Wagner, 2016, S. 20). Inklusion ist demnach nicht „nur" ein pädagogisches Konzept, sondern vor allem eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe.

Heute werden unter Bezeichnungen wie beispielsweise „Inklusion an Schulen", „schulische Inklusion" oder „inklusives Bildungsangebot" weiterhin zum Teil dieselben Schul- und Unter-

[45] Über 300 TeilnehmerInnen, die 92 Regierungen und 25 internationale Organisationen repräsentierten, trafen sich 1994 in Salamanca (Spanien), um das Ziel "Bildung für Alle" zu unterstützen (UNESCO, 1994).

richtsformen subsumiert, die zuvor als *integrative Formen* der Beschulung bezeichnet wurden. Das sind dann vor allem kooperative Formen des Lernens; z.B. als Partnerklassen bezeichnet. Hierbei wird eine Klasse der Förderschule ausgelagert in die Allgemeine Schule und es findet stundenweise gemeinsamer Unterricht statt. Eine weitere Besonderheit in diesem Zusammenhang ist, dass Förderschulen zu „offenen Schulen" werden. In diesem Fall werden SchülerInnen ohne sonderpädagogischem Förderbedarf in diese „integriert".
Im Kontext der Bildungsstatistik werden SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf allerdings nur dann als inkludiert/integriert kategorisiert, wenn sie rein rechtlich auch der Allgemeinen Schule zugeordnet werden – z.B. in Form von Einzelinklusion/Einzelintegration oder innerhalb einer Tandemklasse (Lehrkraft Allgemeine Schule + Lehrkraft Förderschule), wie dies beispielsweise in Bayern der Fall ist. Dabei wird eine recht kurzgefasste binäre Trennung vorgenommen, basierend auf den Indikatoren, die Separation als der Förderschule zugeordnet und Inklusion als der Allgemeinen Schule zugeordnet unterscheiden. (vgl. Dworschak 2017; ²Dworschak, 2017) Demgegenüber steht eine Vielfalt an unterschiedlichen schulischen Organisationsformen in Deutschland (vgl. ²Dworschak, 2017, S. 404). Sogenannte „Kooperative Modelle werden dem Definitionenkatalog der KMK gemäß zum System der Förderschule gezählt, da die Schüler (zumeist) schulrechtlich Schüler der Förderschule bleiben (KMK, 2015)" (²Dworschak, 2017, S. 405). Kooperationsformen sind beispielsweise die genannten Partnerklassen oder auch Kooperationsklassen. In Kooperationsklassen lernen SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Allgemeinen Schule zusammen im Unterricht mit SchülerInnen ohne Förderbedarf. Zusätzlich erhält die Lehrkraft der Allgemeinen Schule stundenweise Unterstützung durch eine Förderschullehrkraft. (vgl. ²ISB, *[online]*, 01.01.20) Allerdings werden die Klassentypen teilweise bundeslandübergreifend unterschiedlich beschrieben und umgesetzt. Dworschak plädiert dafür, Kooperationsmodelle als eigenständige Kategorie auch in die amtliche Schulstatistik aufzunehmen (vgl. ²Dworschak, 2017, S. 411), auch wenn „dennoch nur Auskünfte über quantitativ-strukturelle Aspekte von Inklusion eingeholt werden können" (ebd., S. 412). Er betont, dass es problematisch erscheint, „dass der Integrationsanteil, der lediglich Auskunft über die schulrechtliche Zuordnung von Schülern mit SPF[46] zur Förderschule bzw. Allgemeinen Schule gibt, mit Qualität von Inklusion - wenn nicht gleichgesetzt, so zumindest - eng assoziiert wird" (ebd., S. 410). Es „existieren auf der einen Seite Konzepte, die im Rahmen der Kooperationsmodelle eine sehr intensive Kooperation bzw. umfassenden Gemeinsamen Unterricht explizit vorsehen […]. Auf der anderen Seite verbringen Schüler mit dem FsgE[47], die in Einzelintegration die Allgemeine Schule besuchen und von einem Schulbegleiter unterstützt werden

[46] Sonderpädagogischem Förderbedarf

[47] Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

(das sind in Bayern nahezu 100%)[,] rund einen ganzen Unterrichtsvormittag außerhalb der Klassengemeinschaft […]“ (ebd., S. 411).

Mit Blick auf die pädagogische Diskussion lassen sich die Spannungsfelder der absoluten FürsprecherInnen (z.B. Hinz, Wocken, Feuser u.a.), VertreterInnen der gemäßigten Stimmen (z.B. Ahrbeck, Speck u.a.) und der KritikerInnen (z.B. Flaig) bzgl. der Umsetzung inklusiver Bildung, im Sinne des gemeinsamen Lernens von SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf, abzeichnen (vgl. Saalfrank/Zierer, 2017, S. 121f.).
Bei aller Relevanz, die mit dem Begriff Inklusion verbunden bleibt und damit einhergehenden (sozial-)politischen wie auch heil- und sonderpädagogischen Bestrebungen, ist geboten, dass die Bedeutung von Inklusion und die damit verbundenen Intentionen differenziert dargestellt und kontextuell beschrieben werden. Wichtig ist, sich nicht zwanghaft und unnötig von anderen Sozialwissenschaften und nahen Fachdisziplinen abzugrenzen, sondern das Gemeinsame und Bedeutende zusammenzubringen, um sich gemeinsam in der Sache zu verstehen und letztlich, um überhaupt Handlungsschritte ableiten zu können. Was nutzt es, wenn die allgemeine Erziehungswissenschaft, die Pädagogik der Regelschule/Allgemeinen Schule, die Sonderpädagogik, die Heilpädagogik, die Sozialpädagogik, die Soziologie, die Psychologie oder auch die Pädagogik der Frühen Kindheit jeweils in ihrer Disziplin unterschiedlicher Auffassung sind und sich letztlich in der Sache selbst nicht mehr verstehen, aber innerhalb der Gesellschaftssysteme dieselben Situationen vor Augen haben, über diese miteinander in Austausch gehen und in der Praxis miteinander tätig sein sollen? Schließlich müssen sich Auszubildende und StudentInnen sozialer Fachrichtungen und Berufsfelder gleichermaßen Theoriegrundlagen und Grundlagenqualifikationen aneignen – im Sinne eines gemeinsamen Verständnisses und einer gemeinsamen Zielrichtung.

4.2. Verständnis von Inklusion

Die moderne Gesellschaft besteht aus einem Nebeneinander funktional spezialisierter Teilsysteme (vgl. Burzan et al., 2008, S. 16). „Marshall, Parsons und Luhmann verstehen Inklusion als einen historischen Prozess der zunehmenden Einbeziehung in die sich zugleich ausdifferenzierenden funktionalen Teilsysteme der Gesellschaft“ (Kastl, 2017, S. 214). Es ist somit eine Form gesellschaftlicher Differenzierung einschließlich ihrer Teilsysteme/Funktionssysteme (wie Wirtschaft, Politik, Recht, Bildung, Erziehung, Wissenschaft, Kunst, Religion, Medizin, Medien, Familie), die über Organisationen wie Schulen, Universitäten, Firmen oder Parteien realisiert werden. „Die funktional differenzierte moderne Gesellschaft ist […] - mit Frank Hillebrandt (1999: 246-252) gesprochen - durch ‚personale Exklusion‘ in dem Sinne charakterisiert, dass eine Person als Ganze in keinem Teilsystem mehr

gefragt ist und angesprochen wird“ (Burzan et al., 2008, S. 23). Es werden nicht ganze Menschen, nicht Individuen, in gesellschaftliche Teilsysteme inkludiert, sondern rollenspezifische Teilaspekte der Person (vgl. Nassehi, 1997, S. 125). Es wird auf Rollenaspekte zurückgegriffen, die die Gesamtpersönlichkeit des Menschen ausblenden (vgl. ebd., S. 127f.). „Inklusion in diesem Sinn beinhaltet immer ein Element der Lockerung sozialer Bindungen. Sie beinhaltet, dass man […] nicht mehr als gesamte Person in gesellschaftliche Zusammenhänge einbezogen ist“ (Kastl, 2017, S. 216). Eine „Vollinklusion“ ist dabei ebenso unmöglich, wie ein Komplettausschluss aus der Gesellschaft (vgl. Bartelheimer, 2004; Nassehi, 1997).
Nach Luhmann nehmen Personen verschiedene „Inklusionsrollen“ im Kontext der unterschiedlichen Teilsysteme ein. Inklusionsrollen sind dann z.B. Schüler, Lehrer, Konsument u.a. (vgl. Wansing, 2006, S. 39). Inklusion erfolgt somit, wenn die Person in einer Rolle „durch *partielle* Einbindung in funktionsspezifische Kommunikations- und Handlungskontexte“ (Nassehi, 1997, S. 133, Hervorh. im Original) mit einbezogen ist und als Person angesprochen und zugeordnet wird. Sie gilt als relevant. Exklusionsbereiche werden dadurch erkennbar. „Inklusion muss man […] als eine Form begreifen, deren Innenseite (Inklusion) als Chance der sozialen Berücksichtigung von Personen bezeichnet ist und deren Außenseite ungezeichnet bleibt. Also gibt es Inklusion nur, wenn Exklusion möglich ist“ (Luhmann, 1997b, S. 620f.) Nassehi stimmt darin Luhmann bei, indem er schreibt, dass von Inklusion nur die Rede sein kann, wenn Exklusion mitgedacht wird (vgl. Nassehi, 1997, S. 142f.).
Exklusion hingegen bedeutet nach Luhmanns (1997a/b) Verständnis, dass Personen keine kommunikative Anbindung an soziale Systeme haben – und somit aus Teilsystemen ausgeschlossen sind. Sie fallen aus sozialen und wechselseitigen Verhältnissen. „Inklusion hat damit als Formbegriff zwei Seiten: das Bezeichnete und das, wovon es unterschieden wird“ (Wansing, 2006, S. 39).

Kastl (2017) macht darauf aufmerksam, dass geregelt werden muss, unter welchen Bedingungen welche Ressourcen bereitgestellt werden können und müssen, damit Menschen mit Behinderung in der Praxis konkrete soziale Rollen auch faktisch einnehmen und Rechte wahrnehmen können. Damit sind direkt auf die Person bezogene persönliche Ressourcen wie z.B. Bildung, körperliche Fähigkeiten oder finanzielle Mittel bzw. umweltbezogene Ressourcen wie z.B. Infrastruktur, soziale, physische und kulturelle Umwelt zu verstehen. (vgl. Kastl, S. 232f.)
Von zentraler Bedeutung ist nach Markowetz (2006) das Einbezogensein und nicht das Einbezogenwerden als neues Mitglied in die Gesellschaft (vgl. S. 58). Inklusion konkretisiert sich dann in Form des Einbezogenseins. Es geht nach Luhmann (1997b) zugleich um eine soziale Berücksichtigung. Inklusion ist „immer […] als eine Form der Zugehörigkeit und des Zugangs zu verstehen […]“ (Kastl, 2018, S. 670). So werden Kinder und Jugendliche mit geisti-

ger Behinderung in ihrer Rolle als SchülerInnen angesprochen, wenn sie z.B. gemeinsam mit SchülerInnen ohne Behinderung am Unterricht teilnehmen. Sie sind zu allererst SchülerInnen. Ihre Einbindung muss in Form von Zugehörigkeit und aktiver Teilhabe erfolgen. Das gilt beispielsweise auch für Beschäftigungsverhältnisse auf dem ersten Arbeitsmarkt. Ein „inklusives Bildungssystem", das SchülerInnen mit und ohne Behinderung den gleichberechtigten Zugang zum allgemeinen Bildungssystem ermöglicht und sie nicht aufgrund von Behinderung vom Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausschließt (vgl. Art. 24 UN-BRK), muss dann auch seine bisherige Schulstruktur, insbesondere Formen des Unterrichts (Lehr-/Lernformen), verändern.

„Wie Inklusion erfolgt und welche faktischen Teilhabepotentiale damit verknüpft sind, ist sehr unterschiedlich und abhängig von den jeweiligen Funktionssystemen. Gemeint ist mit Inklusion in der Regel nur: Einbeziehung in die jeweiligen Funktionssysteme überhaupt" (Kastl, 2018, 672). Dem Systemtheoretischen Ansatz funktionaler Differenzierung fehlt es an gesellschaftstheoretischem und diagnostischem Potential, wenn er darauf beschränkt bleibt, die *strukturelle Form der Inklusion* zu beobachten, ohne auf resultierende Gefährdungslagen und humane Folgeprobleme einzugehen, die sich aus dem Faktum Inklusion seitens subjektiver Lebenslagen ergeben (vgl. Nassehi, 1997, S. 143; Wansing, 2006, S. 48). Nassehi schreibt dazu: „Es liegt auf der Hand, daß diese beiden unterschiedlichen Zwei-Seiten-Formen von Inklusion und Exklusion zu ganz unterschiedlichen Problemlagen führen, deren eine Seite zumindest die Luhmannsche Variante der Theorie funktionaler Differenzierung zu wenig thematisiert" (Nassehi, 1997, S. 136). Nassehi konkretisiert: „Also keineswegs ist nur nach der Form der *Exklusion* zu fragen, um gesellschaftliche Diagnosen zu stellen, sondern auch die Art und Weise der *Inklusion ist zu beobachten,* die über bloße Strukturbeschreibung der Inklusion als partiellem Vergesellschaftungsmechanismus hinausgeht" (Nassehi, 1997, S. 142, Hervorh. im Original).

Tatsächlich ist im Diskurs über inklusive Strukturbeschreibungen vorherrschend von einem positiven Vielfaltsbegriff (Heterogenität) die Rede (vgl. Tiedeken, 2018, S. 226), „der im Ringen um Anerkennung individueller Besonderheit Fragen der Lebenseinschränkung vernachlässigt" (ebd., S. 226). Er nimmt „nicht die konkreten Subjekte in den Blick, nicht die von diesen erfahrenen Lebenslagen, Lebensformen und Lebenspraktiken, schon gar nicht ihre Subjektivität" (Winkler, 2018, S. 5). Übersehen wird, dass es nicht *die* Behinderung ohne graduelle Unterschiede gibt (vgl. ebd., S. 27). Es dominiert ein strukturelles Denken zweier Zustände: inkludiert oder exkludiert. Übergänge, Wandlungsprozesse und Situationen dazwischen scheinen wenig denkbar. Menschliche Praxen gestalten sich allerdings weit weniger eindeutig. (vgl. ebd., S. 27f.) Gerade der Systemtheorie wird, besonders aus der Pädagogik kommend, in diesem Zusammenhang immer wieder vorgeworfen, sie vernachlässige das

handelnde Subjekt. Allerdings wird innerhalb des pädagogischen Diskurses über Inklusion dieser Problematik dann auch nicht in dem Maße entgegengewirkt, als das notwendig wäre.

Inklusion im Kontext Schule, als gemeinsamer Lernort von SchülerInnen mit und ohne Behinderung, darf nicht in jeglicher Auflösung von gemeinsamen Situationen der SchülerInnen aufgehen. Denn was dann geschieht, hat unweigerlich nichts mehr mit dem zu tun, was eigentlich zuvor das Gemeinsame hätte sein sollen – wenn z.B. die gemeinsame Spiel- oder Unterrichtssituation nur noch in Formen des Individualisierten und Binnendifferenzierten enden. Nicht, dass Individualisierung nicht mitgedacht werden müsste – im Gegenteil. Aber das Gemeinsame der Inklusion, worin Gruppenerfahrungen, soziale Beziehungen und das Lernen von- und miteinander stattfinden, darf nicht aus dem Blick geraten.[48] Sonst würde es unweigerlich wieder in eine Separation münden. Dennoch bedarf es auch in einer inklusiven Schulkasse „notwendigerweise exklusiver Lernsituationen als einer notwendigen wie sinnvollen Grundform inklusiver Bildung“ (²Markowetz, 2016, S. 263). „Inklusionsschädlich und gründlich missverstanden wäre allerdings die Ableitung und der stille Aufruf, dass Kinder mit oder ohne Behinderung, die schwer an gemeinsamen Lernsituationen zu beteiligen sind, statt sie gemeinsam zu unterrichten mehr und mehr und schließlich dauerhaft exklusiv individualpädagogisch oder als Fördergruppe sonderpädagogisch […] unterrichtet, gefördert und therapiert werden […]“ (ebd., S. 264). Exklusive Lernsituationen sind nach Markowetz bewusst gewählt, didaktisch-methodisch gestaltet und erfolgen zeitlich begrenzt (vgl. dazu ebd., S. 263-266). Wenn wir den Blick auf den gemeinsamen Unterricht lenken, dann findet dieses Inklusionsverhältnis in Interaktion der anwesenden SchülerInnen und LehrerInnen statt, auch wenn es unweigerlich Differenzierungsmomente geben wird. Auf innere Differenzierung kann auch innerhalb des inklusiven Unterrichts nicht verzichtet werden.
Das Zentrale ist, dass pädagogische wie auch gesellschaftliche Dimensionen zum Tragen kommen. Darauf hat sich die Schule als Institution einzustellen, was vor allem die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen betrifft (vgl. Biewer, 2009, S. 126f.). Sonst wird es bei einem seit den 70er Jahren versuchten Prozess der schulischen Integration von SchülerInnen mit und ohne Behinderung bleiben, nur dass sich dieser unter der Überschrift Inklusion vollzieht. Nach Markowetz hat sich Integration als theoretisch fundierte Reformbewegung nicht wirklich und entscheidend durchsetzen können (vgl. Markowetz, o.J., S. 6f.). Er fordert daher den Bedarf an europaweiten Qualitätsstandards und einer Art Kriteriologie über „best practice“, um ein Controlling zu erleichtern, sowie an einer Qualifizierungsoffensive und einem Changemanagement in den Einrichtungen. Es müssen initiative Projekte dadurch geplant werden und Praxisentwicklungen dokumentiert und evaluiert werden. (vgl. ebd., S. 8f.) Durch Inklusionspraktiken kann sonst in der sozialen Realität auch eine Verschlechterung der Bildungs-,

[48] An dieser Stelle danke ich Herrn Prof. Kastl für den schriftlichen Austausch darüber (12./13.01.19).

bzw. Lebensqualität einhergehen – z.B. subjektiv erlebte soziale Isolation, Reduktion der Assistenzleistungen etc. Daher bedarf es an quantitativen und qualitativen Messgrößen. (vgl. Balz et al., 2019, S. 30)

Die heil- und sonderpädagogische Praxis muss sich im Diskurs über das Konstrukt Inklusion von einem „abgeschlossenen Konzept" der Inklusion trennen. Inklusion ist gerade aus Sicht des einzelnen Menschen mit Behinderung *subjektorientiert* zu begreifen und auf der strukturellen Gestaltungsebene von unterschiedlichsten Ressourcenzuwendungen des politischen, gesellschaftlichen und pädagogischen Aufgabenbereiches abhängig. Dafür bedarf es an entsprechenden Umsetzungsschritten (Qualität, neue Unterrichtsformen, Best Practice Konzepte etc.) und nicht nur an Worten. Die unterschiedlichen Systeme, Institutionen sowie beteiligten Personen im Praxisfeld müssen miteinander kooperieren. Die Heil- und Sonderpädagogik sollte sich also vielmehr auf einen gemeinsam getragenen Veränderungsprozess einlassen, diesen proaktiv angehen und dennoch Inklusion als relativen Begriff in ihrem Verhältnis zu möglichen „Exklusionsbereichen", wo auch gewinnbringend und individuell gewollt, sehen. Denn es geht um einzelne Menschen und z.T. spezifische Bedarfe. „In der Praxis muss im Übrigen hier und jetzt pädagogisch gehandelt werden; sie kann nicht warten, bis alle Wirkzusammenhänge sozialwissenschaftlich geklärt sind" (Speck, 2008, S. 105). Unweigerlich bleibt der sozialwissenschaftliche Diskurs bestehen, wissenschaftliche Erkenntnisse müssen herangezogen werden.

4.3. Schlussfolgerung zu Begriff und Verständnis

Wenn wir uns mit Inklusion im Allgemeinen, inklusiven Strukturen und Praxisentwicklungen, die professionell und zwischenmenschlich zugleich gestaltet werden wollen und müssen, auseinandersetzen, sind eine differenzierte Auseinandersetzung sowie Einzelfallanalysen unabdingbar.
Kritiker der Systemtheorie im Zusammenhang von Inklusion halten diese für unzulänglich. Von den Verfechtern wird hingegen der bestehende Inklusionsdiskurs als theorieabstinent und von einer völligen Unkenntnis der Systemtheorie bezeichnet. (vgl. Liedke/Wagner, 2016, S. 9f.) „Die systemtheoretischen Voraussetzungen des Schemas Inklusion/Exklusion werden offenbar sehr selektiv und mit wenig Übersicht zur Kenntnis genommen, und sei es nur, weil die sogenannte Praxis den Kontakt mit desillustrierenden Abstraktionen zu vermeiden sucht" (Fuchs, 2016, S. 397). Die Fragen von Winkler (2018) sind berechtigt: „Gelingt Inklusion überhaupt ohne Exklusion? Wird nicht wieder eine Gruppe festgestellt, festgelegt und kategorisiert, nämlich die der zu Inkludierenden?" (ebd., S. 5) Im Gegensatz der Aussage von Wocken (2015), dass der „bildungssoziologische Begriff der Inklusion […] für inklusionspoliti-

sche und pädagogische Kontexte völlig untauglich und irrelevant“ (S. 11) sei oder auch der Aussage von Platte (2018), dass der pädagogische Inklusionsbegriff nicht dem „analytisch-deskriptiven Ansatz des Begriffs der Inklusion gemäß der Systemtheorie“ (S. 242) folge, hält der Autor ebendiese analytische Beschreibung soziologischer und systemtheoretischer Realitäten auch in Auseinandersetzung (schul-)pädagogischer Bestrebungen, wie auch weiterer gesellschaftlicher Zusammenhänge für sinnvoll – beispielsweise im Kontext beruflicher Eingliederung. Denn all diese bilden ja gerade gesellschaftliche Strukturen im Besonderen ab, von diesen das Bildungssystem und die Pädagogik mit ihren Organisationen/Institutionen nicht losgelöst zu betrachten ist. Dass der pädagogische Inklusionsbegriff „kritisch-reflektierendes Potenzial mit einer theoriegeleitenden, der sozialen Realität vorgreifenden und orientierenden Funktion (vgl. Dederich/Felder 2016, S. 205)“ (Platte, 2018, S. 242) entfaltet, mag zum Einen zutreffen, zeigt jedoch gerade hierbei die sich abzeichnende Spannung, Zerstreuung und Problematik einer vermeintlich *gemeinsamen*, „theoriegeleitenden und der Realität vorgreifenden Funktion“, die innerhalb des pädagogischen Inklusionsdiskurses doch nicht wirklich eindeutig zu fassen und zu erkennen ist. Platte (2018) selbst schreibt dazu, dass sich „für einen Großteil von Publikationen zu ‚Inklusion‘ keine Einigkeit über den beschriebenen, konzeptionierten, kritisierten, beforschten Gegenstand feststellen [lässt]. Dies gilt für wissenschaftliche als auch für praxis- oder alltagsorientierte Verschriftlichungen […]“ (Platte, 2018, S. 246). Nach Winkler (2018) fehlt es an einer allgemeinpädagogischen Erörterung (vgl. S. 32).

„Soziologische und insbesondere systemtheoretische Theorieperspektiven können insofern einen wichtigen Beitrag dazu leisten, auf die Fallstricke einer unreflektierten Inklusionsforderung aufmerksam zu machen. Dies setzt voraus, dass sie bleiben, was sie sind, nämlich Instrumente zur Analyse gesellschaftlicher Wirklichkeit, und nicht selbst als Pauschalargument […] für den Erhalt des Status quo des bestehenden Sonderschulsystems […] missbraucht werden“ (Riegert/Musenberg, 2010, S. 38). Die Systemtheorie kann zu einer differenzierten Reflexion beitragen. Sie kann Fehlerquellen ausmachen und in die Diskussion bringen. (vgl. Speck, 2008, S. 104) „Systemtheoretisches Denken kann als wissenschaftliche Reaktion auf die kaum mehr zu ordnende, komplexe Fülle der inzwischen zur Diskussion stehenden Phänomene verstanden werden“ (ebd., S. 120). Die Pädagogik im Allgemeinen, wie auch innerhalb ihrer jeweiligen wissenschaftlichen Theorien und speziellen Praxisfelder, kann sich in Anlehnung an systemtheoretische Perspektiven selbst reflektieren, Zusammenhänge und Prozesse (inklusive wie exklusive) beschreiben und sich ein differenziertes Bild sozialer Gegebenheiten machen. Vor allem darf den SonderpädagogInnen nicht alleinig die Expertenrolle der Inklusion zugeschrieben werden.

Es werden zukünftig, besonders in inklusiven Settings, verstärkt interdisziplinäre Kooperationen und Netzwerke notwendig sein. Hier wird ein wichtiger Aspekt des systemtheoretischen

Denkmodells angesprochen. (vgl. ebd., S. 98) Jede „Öffnung“ von Einrichtungen, interdisziplinäre Kooperation, Netzwerkarbeit, Sozialraumorientierung usw. wird auf eine offene Zusammenarbeit in „Verbundsystemen“ (ebd., S. 98) angewiesen sein und damit unweigerlich systemische Analysen vornehmen müssen. Das ist kein Totschlagargument, sondern logische Schlussfolgerung. Um nochmals das Argument von Platte (2018) aufzugreifen. Dass der pädagogische Inklusionsbegriff eine der sozialen Realität vorgreifende Funktion entfaltet, bleibt insofern abstrakt und unzureichend, wenn er die Realität, gesellschaftliche Wirklichkeit, Umweltfaktoren (externe Einflüsse) und damit systemische Zusammenhänge und Wechselwirkungen ausblendet. Es bleibt eher bei einem *Entweder - Oder*. „Die Umwelt aber, von der die Pädagogik in hohem Maße auch abhängig ist, kann nicht einfach als sekundärer Kontext abgehandelt oder vernachlässigt werden“ (Speck, 2008, S. 115). Werden die Einflüsse nicht ausgeblendet, wird insofern auch der soziale Kontext systemisch berücksichtigt. Die Systemtheorie liefert wahrlich keine pädagogischen Antworten, sie hilft aber davor, nicht in einen unreflektierten Eifer zu verfallen. Die Pädagogik selbst hat die Aufgabe, ihre inhaltliche Bestimmung subjektorientiert aufzuzeigen und entsprechend Lehr- und Lernsituationen zu gestalten. Inklusion im Kontext Bildung wird daher mit folgendem Kapitel differenziert aufgegriffen.

Inklusion darf nicht als eine modern und gut klingende Floskel zu einem diffusen und inflationär gebrauchten Inbegriff werden, der eine gemeinsame Verantwortung, Grundausrichtung, Standards und einen gemeinsamen Veränderungsprozess vermissen lässt. Am Ende bleiben sonst nur noch offene und unbeantwortete Fragen, Enttäuschungen und Grundsatzdiskussionen, wie beispielsweise über die Abschaffung oder den Erhalt der Förderschulen.
Ein soziologisch systemtheoretisches Verständnis hilft insbesondere auch dabei, bestehende Formen und Momente der Exklusion aufzudecken, zu beobachten und gegebenenfalls zu verändern. Die Individualität kommt erst dann ganz zum Vorschein und kann dadurch bezeichnet werden, wenn Exklusionsmomente wahrgenommen werden.
Lebensbereiche, wie auch die pädagogische Praxis, lassen sich nicht pauschal entweder in Inklusion oder Exklusion einteilen, sondern bleiben von Angebotsgestaltung, Ressourcen, Individuen usw. abhängig. Strukturen müssen gegebenenfalls neu bestimmt und Ressourcen eingefordert werden. Es werden auch weiterhin Leistungskurse angeboten werden, in bestimmten, insbesondere privaten, Lebensbereichen Zugehörigkeitsregeln bestehen etc. „Inklusion ist […] ein relativer Begriff, der selbst im Ideal einer rechtlich vorgeschriebenen Inklusionsvorgabe im Rahmen der Menschenrechte und einer demokratischen Verfassung immer im Verhältnis zu möglichen Exklusionspraktiken zu bestimmen sein wird“ (Reich, 2018, S. 4). Generell müssen Inklusions- und Exklusionsprozesse immer wieder neu thematisiert und

geklärt werden. Tradierte Normen alleine reichen nicht aus. (vgl. Luhmann 1997b, S. 627; Speck, 2008, S. 95).

Abschließend sei gesagt, dass sich ein gemeinsamer Diskurs über Inklusion, unabhängig von der Forderung nach inklusiven Strukturen und Praktiken, durch ein wesentliches Kernmoment im Sinne von *inklusiven Kulturen* (vgl. dazu auch Booth, T./Ainscow, M., 2017: Index für Inklusion) auszeichnen muss – bestimmt von Beziehungsgestaltung, Einstellungen, Kommunikation, Wertschätzung und Empathie. Wenn wir über Inklusion sprechen, sollten wir vor allem über eine gemeinsame Haltung und Einstellung sprechen. Die Frage ist: Begegne ich meinem Gegenüber auf Augenhöhe? Diese Kernmomente und Grundhaltungen müssen nicht neu erfunden werden. Nach Martin Kronauer muss Inklusion vor allem als gesellschaftspolitische Aufgabe begriffen werden und darf sich nicht allein auf die Öffnung von Organisationen und Institutionen beschränken (vgl. Seifert, 2016, S. 91).
Halten wir uns die Bedeutung von Integration und Inklusion vor Augen, dann lässt sich die Forderung ableiten, dass sich Integration auch innerhalb der Inklusion in Form von verlässlichen Beziehungen, Einbindung, Zusammenhalt und Akzeptation bewahrheiten muss. „Schließlich ist Integration eine *subjektive Größe*“ (Speck, 2008, S. 391, Hervorh. im Original). Inklusion muss sich im besten Fall also in sozialer Integration und aktiver Teilhabe verwirklichen. Dafür bedarf es der Aktivität, Kommunikation und Kooperation aller Beteiligten innerhalb von Lebensbereichen. Innerhalb der Inklusion müssen dafür Rahmenbedingungen geschaffen und Ressourcen bereitgestellt werden. Auch erst durch Akzeptanz und Zugehörigkeit können die Motivation pädagogisch angeregt und Lernerfolge erwartet werden (vgl. ebd., S. 266) (vgl. S. 79 der Arbeit: *Beziehung ist grundlegend für das Lernen*).

Weiterführend der Auseinandersetzung, bezugnehmend auf einen teilhaberorientierten Diskurs, ist auf das Kapitel 5 in Teil I verwiesen. Aspekte wie soziale Inklusion, Barrierefreiheit, Teilhabe und Sozialraumorientierung kommen zum Tragen.

4.4. Inklusion im Kontext Bildung – gemeinsames Lernen

Folgend wird nun differenziert der Fokus auf Formen des gemeinsamen Unterrichts von SchülerInnen mit und ohne geistige Behinderung gerichtet.

„Erst durch die Beschäftigung mit Inklusion als erziehungswissenschaftlicher Querschnittsaufgabe und der kritischen Auseinandersetzung mit institutionellen und curricularen Grenzziehungen […] werden verstärkt fachdidaktische Fragen aufgegriffen […] und im Hinblick auf Bildungsprozesse im inklusiven Unterricht reflektiert […]“ (Musenberg, 2017, S. 59). Für ei-

nen ersten Überblick und Diskussionsgrundlage über didaktische und methodische Ansätze inklusiven Unterrichts sei z.B. auf Saalfrank und Zierer (2017, S. 135-165) verwiesen. Inklusion und die Vorstellungen darüber, wie sie sich innerhalb der Schule gestalten ließe, wird kontrovers diskutiert. Auf der einen Seite wird eine Schule für alle gefordert und auf der anderen Seite die Förderschule, wenn auch reformbedürftig, als der bessere Lernort für SchülerInnen mit Behinderung angesehen. (vgl. Kleeberg-Niepage et al., 2021, S. 112)
Gleichzeitig ist und bleibt gerade das bisherige Bildungssystem eines der Bereiche, die Ungleichheit ja gerade produzieren, was mit dem Verweis auf international vergleichende Studien behauptet wird (vgl. Winkler, 2028, S, 54).

Die Synergie beider Formen von Integration und Inklusion in schulpädagogischer Praxis unter Einbeziehung des zugrundeliegenden Verständnisses steht durchaus in einem Spannungsverhältnis. Dabei geht es vor allem um die Gestaltung heterogener Lernsituationen von SchülerInnen mit und ohne geistige Behinderung – im Sinne sozialer Integration, „gemessen" an der *Art und Weise* sozialer Beziehungen, und struktureller Inklusion, „gemessen" an der *Art und Weise* des Einbezogenseins. Dabei sind sowohl die aktive Teilhabe, also die Beteiligung der SchülerInnen im gemeinsamen Unterricht, als auch bewusst gewählte exklusive Lernsituationen von besonderer Bedeutung.
Da die Begriffe Integration und Inklusion weder eine pädagogische Theorie noch Handlungsanweisungen enthalten, ist es im Grunde obsolet, diese Begriffe gegeneinander auszuspielen. Auch vom Inklusionsbegriff selbst kann keine Strategie erwartet werden, einen nicht selektierenden Unterricht realisieren zu können. (vgl. Feuser, 2016, S. 61) Nun wird aber gerade Inklusion als „Markenzeichen der modernen Unterrichtsgestaltung dargestellt" (Winkler, 2018, S. 14). Dabei wird die Reflexion über spezielle heilpädagogische entwicklungsfördernde sowie förderpädagogische Momente häufig ausgeblendet, die Förderschule oder Förderschulklassen teilweise für tabu erklärt.

Menschen mit Behinderung soll ein Leben ermöglicht werden, das geprägt ist von Chancengleichheit und der vollen Teilhabe an allen gesellschaftlichen Bereichen (vgl. BMAS, 2011, UN-BRK Artikel 3). Dies führt folglich zu Veränderungsprozessen auf unterschiedlichsten Ebenen. Im Hinblick auf die Schule spielt daher die UN-BRK eine wichtige Rolle. In Berücksichtigung des Artikels 24, welcher den Aspekt der Bildung fokussiert, soll sichergestellt werden, dass „Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden" (ebd., Abs. 2 a).

Mit Blick auf die aktuelle Situation ist davon auszugehen, dass mit steigender Komplexität der geistigen Behinderung voraussichtlich auch die Chancen auf eine inklusive Beschulungsform sinken.

Inklusion im Bildungsbereich und im Kontext des lebenslangen Lernens muss grundlegend den Zugang zu den jeweiligen Bildungseinrichtungen ermöglichen und den Bedürfnissen der jeweiligen Person mit geistiger Behinderung gerecht werden (Bereitstellung von Ressourcen). Vor allem muss auch der vorschulische Bereich viel stärker berücksichtigt werden, da Kinder hier schon mit- und voneinander lernen und spielen. Die Schule muss sich von vornherein an die SchülerInnen mit und ohne Behinderung anpassen – nicht umgekehrt. Im Besonderen sind auch das „Berufsschulsystem und die duale Ausbildung […] deutlich stärker mit den inklusiven Standards zu vernetzen. Hier besteht die große Chance, durch eine Öffnung beruflicher Bildungsmaßnahmen entweder schon in die Regelschule hinein oder mit Berufsbildungsförderungen über sie hinaus wichtige Unterstützungssysteme zu etablieren“ (Reich, 2018, S. 10). Firmen und Betriebe des ersten Arbeitsmarktes müssen innerhalb ihrer Institutionen durch Integrationsfachdienste oder ArbeitserzieherInnen unterstützt werden.

Die Sozial- und Bildungspolitik und die jeweiligen Schulträger müssen die Ressourcen (materieller, struktureller und persönlicher Art) für ein inklusives Bildungswesen innerhalb von Schulen als gemeinsame Lernorte bereitstellen. „Die Politik ist verpflichtet, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass guter inklusiver Unterricht innerhalb eines inklusiven Bildungssystems möglich ist“ (Kroworsch, 2019, S. 33). „Dafür müsse die Politik die Rahmenbedingungen, vor allem Gesetze, Konzepte und Finanzierung, aber auch Bildungs- und Ausbildungsinhalte, Lehrmethoden, Strukturen und Strategien anpassen“ (ebd., S. 34).

Inklusion im Kontext des gemeinsamen Unterrichts innerhalb der Schule stellt das bisherige Schulsystem in Frage. Wenn sich aber die Schulpolitik nicht ehrlich und gewollt mit dieser Frage beschäftigt und nicht für strukturelle Veränderungen bereit ist, wird der gemeinsame Unterricht in der Praxis zur Last für alle Beteiligten werden. Wie erwähnt, geht es im Besonderen um eine gemeinsame Haltung und Einstellung, die sich in der didaktisch-methodischen Umsetzung widerspiegeln müssen. Das kann auf Dauer nur gelingen, wenn über die didaktisch-methodischen Fragestellungen auch die Bildungseinrichtungen vor Ort strukturell und personell diese Entwicklung eingehen können und demnach entsprechend Mittel bereitgestellt werden.

Aus einem Forschungsprojekt „B!S“ zur inklusiven Schulentwicklung in Bayern (Heimlich et al., 2016) geht hervor, dass „die bisher erhaltenen personellen Unterstützungsleitungen nicht ausreichen, um allen Beteiligten gerecht zu werden und die Klassen aufgrund der hohen Anzahl an SuS[49] mit SPF[50] teilweise zu groß sind“ (S. 35). LehrerInnen müssen für die Form

[49] Schülerinnen und Schüler

[50] Sonderpädagogischer Förderbedarf

eines gemeinsamen Unterrichts ausgebildet sein und sonderpädagogische Kompetenzen, Erfahrung im zieldifferenten Unterrichten sowie in der Arbeit mit multiprofessionellen Teams mitbringen (vgl. Kroworsch, 2019, S. 37). Es geht nicht nur um das Kindeswohl der Kinder mit Behinderung, sondern um das aller Kinder (vgl. Wocken, 2018, S. 218). Um ein angemessenes Professionalitätsniveau sichern zu können, bedarf es nach Lindmeier auch an Weiterentwicklungen innerhalb der sonderpädagogischen Ausbildung (vgl. Riegert/Musenberg, 2010, S. 37).

Nach Markowetz (2016) ist das Gelingen gemeinsamen Unterrichts, „die Entfaltung inklusiv wirksamer Lern- und Bildungsprozesse und die Verwirklichung von Teilhabe an Schule und Unterricht schlicht eine Frage der Didaktik!“ (²Markowetz, 2016, S. 243). Diese inklusive Didaktik ist vor allem an Schulentwicklungen, Einstellungen, Leitbildern, Haltungen, Veränderungsbereitschaften, die Organisation und die Teamentwicklung gebunden (vgl. ebd., S. 243). Das bisherige Schulsystem und der Unterricht muss allen SchülerInnen mit ihren individuellen Lernvoraussetzungen und Neigungen gerecht werden. Innerhalb der Schulen müssen Lernräume entstehen, um ihnen individualisiertes Lernen ebenso wie gemeinschaftliches Lernen zu ermöglichen. Dabei bedarf es der Kooperation und Zusammenarbeit zwischen Fachkräften aus dem sonderpädagogischen, heilpädagogisch-therapeutischen, sozialpädagogischen, psychologischen und medizinischen Bereich, um subjektorientiert zu handeln und um Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten der einzelnen Schülerin/des einzelnen Schülers bestmöglich gewährleisten zu können.

Ein inklusiver Bildungsort geht auf die unterschiedlichsten individuellen Persönlichkeiten, Entwicklungs- und Lernausgangslagen der SchülerInnen ein. „Über die bloße Anwesenheit, das nüchterne Dabeisein und das soziale Miteinander hinaus rückt damit die ‚inhaltliche‘ Teilhabe am Unterrichtsgeschehen in den Mittelpunkt und wirft die zentrale Frage auf, wie es möglich ist, dass alle Kinder in einer Schule für alle Kinder auch effektiv, chancengleich und für sich allein und in Gruppen gewinnbringend und entwicklungslogisch lernen können“ (²Markowetz, 2016, S. 247). In den Mittelpunkt rücken didaktische und methodische Dimensionen inklusiver Unterrichtspraxis, sprich Bedingungen, Prozesse und Ergebnisse des Lernens (vgl. ebd., S. 249). Nach Reich (2016) werden von den Lehrkräften Anforderungsprofile der Berufstätigkeit verlangt, wie z.B.: unübersichtlichen Stoff zu elementarisieren, Lehr- und Lernmaterialien zu erstellen und weiterzuentwickeln, diagnostische Kompetenzen im Umgang mit Förderbedarfen, Feedback- und Beratungskompetenz für Lerninteressen und Lernbedarfe sowie Kompetenzen als Führungskraft (vgl. Markowetz/Reich, 2016, S. 341). Dafür ist ein Team aus pädagogischen Fachkräften sinnvoll, z.B. Lehrkraft der Allgemeinen Schule, Lehrkraft der Förderschule, Heilpädagogische/r FörderlehrerIn, FachlehrerIn. Dieses ist sich seinen jeweiligen Rollen und der Aufgabenteilung bewusst, so dass ein Arbeiten in Kooperation als sich ergänzendes Miteinander und nicht als ein Nebeneinander funktioniert. Am

sinnvollsten ist es, wenn das Team sich als Ganzes der Schule zugehörig fühlt. Wenn beispielsweise SchulbegleiterInnen extern zur Verfügung gestellt werden, da es sich um eine Leistung der Eingliederungshilfe handelt, müssen sie sich trotzdem dem Klassenteam zugehörig wissen und fühlen. Arbeitsabläufe werden dann erst zu einem gemeinsamen Ganzen. Gemeinsame Ziele werden so für jede Einzelperson transparent und können gemeinsam getragen werden. Andernfalls passiert genau das, was wir heute schon in der Praxis erleben, dass beispielsweise SchulbegleiterInnen, Krankenpflegekräfte oder sonderpädagogische Fachkräfte (z.B. MSD[51]) als externe Fachkräfte nur stundenweise die Lehrkraft der Allgemeinen Schule und die SchülerInnen mit Förder- und/oder Pflegebedarf unterstützen und oftmals nicht in regelmäßige Klassen-/Schulbesprechungen miteinbezogen werden. Ein nicht optimales Teamgefüge kann sich entwickeln bzw. ein Teamgefüge erst gar nicht richtig entstehen. Das mag unterschiedliche Ursachen haben wie z.B. unterschiedliche pädagogische Haltungen gegenüber einzelnen SchülerInnen, keine klare Aufgabenverteilung, Zuständigkeitskonflikte, fehlende gemeinsame Besprechungen und somit keine gemeinsam getragenen Absprachen, unzureichende Qualifikation usw. Dadurch können all die Effekte verloren gehen, die eine Teamarbeit auszeichnen sollte, in der alle sich zugehörig wissen, Aufgaben gemeinsam besprochen und getragen werden.

Für eine adäquate Hilfe der SchülerInnen bedarf es neben einer umfassenden Zusammenarbeit aller Fachkräfte auch an gut qualifizierten Unterstützungskräften (vgl. Saalfrank/Zierer, 2017, S. 154). Nach Hillenbrand et al. (2013) ist der Trend zu erkennen, dass Unterstützungs-/Assistenzkräfte von pflegerischen Tätigkeiten zu mehr pädagogisch-unterrichtlichen Tätigkeiten wechseln, was unweigerlich verbunden mit einer angemessenen Ausbildung und Qualifikation der Assistenzkräfte für die inklusive Bildung einhergehen muss (vgl. Saalfrank/Zierer, 2017, S. 154f.). Besonders bei der inklusiven Beschulung werden in der Praxis Schulbegleitungen häufig bei der Umsetzung von Unterrichtsinhalten mit einbezogen, obwohl dies von den Kultusministerien und Kostenträgern nicht gewünscht wird. So kommt es vor, dass sie Übungssequenzen und Kleingruppen anleiten oder sie reduzieren oder erweitern Lernangebote für SchülerInnen mit Behinderung. So findet die verlangte formale Abgrenzung in der Praxis nicht statt. (vgl. Dworschak, 2018, S. 23) Besser wäre es, Schulbegleitungen nicht nur kind- sondern auch klassenbezogen einzusetzen (vgl. Heimlich et al., 2016, S. 123). Dworschak (2018) hebt in diesem Zusammenhang allerdings kritisch hervor, dass eigentlich die Schule als System sich insofern zu verändern hat, dass sie auf den individuellen Hilfe- und Unterstützungsbedarf des Kindes eingehen kann. Nicht das Kind soll sich mithilfe der Schulbegleiterin/des Schulbegleiters an das bestehende System anpassen, sondern umgekehrt. Schulbegleitung darf somit nicht als ideale Lösung für die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems gesehen werden, sondern kann als kurz- bzw. mittelfristige Unter-

[51] Mobiler Sonderpädagogischer Dienst

stützung herangezogen werden, bis die Allgemeinen Schulen in der Lage sind, angemessen unterrichtlich auf SchülerInnen mit Behinderung einzugehen. (vgl. S. 23) Des Weiteren muss ein politischer Wille gezeigt und die Finanzierung ermöglicht werden, dass auch qualifizierte HeilpädagogInnen und/oder außerschulische SonderpadagogInnen in inklusiv ausgerichteten Schulen tätig werden dürfen. „Inhaltlich sind die Qualifikationsrahmen der heilpädagogischen Ausbildungs- und Studiengänge voll auf die Bedarfslagen heilpädagogischer Handlungsfelder im Geist der Inklusion abgestimmt. Ihrem Kompetenzprofil entsprechend können insbesondere die hochschulisch ausgebildeten HeilpädagogInnen komplexere Unterstützung in der inklusiven Bildung bieten als lediglich Schulbegleitung“ (Schumann, 2019, S. 10).

Wenn wir von Inklusion sprechen, sprechen wir unweigerlich von heterogenen Situationen. In vorliegendem Kontext von Gruppen mit SchülerInnen mit und ohne geistige Behinderung. „Eines der Kernanliegen inklusiver Pädagogik ist die Akzeptanz der Heterogenität […]“ (Pitsch/Thümmel, 2016, S. 205f.). Ein professioneller Umgang mit Heterogenität bedeutet demnach keineswegs eine grundsätzliche Gleichbehandlung im Sinne von: das Unterschiedliche unsichtbar zu machen oder die Beeinträchtigungen der kognitiven Entwicklung auszublenden. Denn so würden die Bedürfnisse der einzelnen Schülerin/des einzelnen Schülers nicht mehr wahrgenommen werden. Die Öffnung des Unterrichts, welche mit einem Mehr an Differenzierung einhergeht, ist notwendig, um der Heterogenität in Schulklassen gerecht zu werden. „Differenzierung als Maßnahme zur Förderung individueller Stärken schließt nicht nur die Förderung von Kindern mit bestimmten Schwächen ein, sondern auch die Förderung von Kindern mit entsprechenden Begabungen“ (Saalfrank/Zierer, 2017, S. 136). So gelingt es, jede/jeden SchülerIn dort abzuholen, wo sie/er gerade steht, und sie/ihn optimal zu fördern. „Die Heterogenität der Lerngruppe hat positive Effekte der Lernanregung, weil leistungsstärkere Lernende Anreize setzen, Vorbilder sind und Hilfestellungen geben. Die leistungsstärkeren Schüler und Schülerinnen profitieren hierdurch nachweislich in ihren Leistungen als auch in ihrem sozialen Verhalten“ (Reich, 2018, S. 5).
Die Orientierung an Heterogenität verlangt es geradezu, die Perspektive für innere Differenzierung zu öffnen und das pädagogische Handeln dafür zu sensibilisieren. So spielen auch individuelle Lernformen und -situationen eine wichtige Rolle. Der/Dem SchülerIn werden dadurch ganz bewusst individuelle Entwicklungschancen ermöglicht, was die Kompetenzentwicklung begünstigt. „So kann eine Differenzierung nach Zielen, Inhalten, Methoden, Medien, Raum und Zeit umgesetzt werden, beispielsweise durch themendifferente Aufgabenstellungen, verschiedene Sozialformen, Computerunterstützung oder Variation des Lerntempos“ (Saalfrank/Zierer, 2017, S. 136). „Exklusiv-individuelle Lernsituationen für *alle* Schüler/innen - in der inklusiven Didaktik von Reich als *Lernlandschaft* bezeichnet - sollten deshalb als unverzichtbare Grundform im Gemeinsamen Unterricht […] anerkannt, begleitet und

gewinnbringend didaktisch gestaltet werden“ (Markowetz/Reich, 2016, S. 345, Hervorh. im Original). Eine fehlende individuelle Lernlandschaft führt letztlich und zwangsläufig für SchülerInnen entweder zu Unter- oder Überforderung[52]. Wie einführend bereits aufgegriffen: Die subjektive Perspektive greift im Diskurs über Inklusion definitiv zu kurz! Wird der Blick „nur“ auf objektive Interventionen und Strategien gerichtet, verliert die Subjektivität, die eigene Perspektive der Schülerin/des Schülers, an Bedeutung.

Wie schon thematisiert: Inklusion darf nicht in jeglicher Auflösung von gemeinsamen Situationen aufgehen. „Die sensible Übergangszone zwischen gemeinsamem und getrenntem Unterricht ist wegen seinen weitreichenden Folgen und Auswirkungen allerdings nicht unproblematisch, weil über den pädagogisch falschen Umgang mit exklusiven Lernsituationen im Unterricht, Inklusion rasch und sogar vollständig in Exklusion kippen kann“ (Markowetz, 2019, S. 224). Gemeinschaftsbildung selbst darf sich dann nicht nur auf den Morgenkreis, Klassenkonferenzen o.ä. reduzieren und das sachorientierte Lernen nicht nur in individualisierten Formen stattfinden, sondern es muss ein angemessenes Verhältnis erreicht werden, so dass lehrgangsorientierte, individuelle (Arbeit am Wochenplan) und gemeinschaftliche Unterrichtsformen (Projektarbeit) ausgewogen zum Tragen kommen. (vgl. Katzenbach, 2010, S. 109f.) Ein bewusster Wechsel zwischen heterogenen und homogenen Gruppenkonstellationen kann sich als sinnvoll erweisen. Es kommt dabei auf eine gute Balance zwischen individualisierten und differenzierten sowie gemeinschaftsbildenden und kooperativen Lernsituationen an – was unweigerlich an didaktisch-methodische Kompetenzen der Lehrkraft und an Ressourcen materieller und struktureller Art geknüpft ist. Die Gefahr besteht in diesem Zusammenhang allerdings darin, dass sich Inklusion als „Sparprogramm erweist“ (Winkler, 2018, S. 22).

Gedanklicher Abschluss

Das Themengebiet der Mobilität hält eine Vielzahl an Lernsituationen mit sozialer Interaktion bereit. Es ist wenig abstrakt und bietet weitreichende Erfahrungs- und Kooperationsmomente, die auch im gesellschaftlichen Leben zum Tragen kommen[53]. Unterrichtsmaterialien können je nach Lernniveau differenziert eingesetzt werden. Letztlich sind für SchülerInnen mit und ohne geistige Behinderung in der realen Situation im Straßenverkehr gleichermaßen theoretische Kenntnisse, Aspekte der Verkehrssicherheit und soziale Kompetenzen sowie praktische Fähigkeiten persönlicher Mobilität unerlässlich, um sicher am Straßenverkehr teilzuhaben. Gerade wenn SchülerInnen mit und ohne geistige Behinderung gemeinsam ihren Schulweg bewältigen, kann es automatisch zu Berührungspunkten kommen, wenn man auch

[52] Das zeigt uns selbst unsere eigene Erfahrung: hier kann sich bestimmt jede/r von uns rückblickend auf seine Schulzeit wiederfinden.

[53] Praktische Übungen bieten sich gerade trotz unterschiedlich ausgeprägter Kompetenzen dafür an, diese miteinander und in Kooperation zu gestalten.

sonst gemeinsam eine Klasse besucht und sich dadurch sowieso schon kennt. Der sogenannte „Laufbus“ hat hierbei viele Vorteile. „Eine Gruppe von Grundschulkindern legt den Schulweg gemeinsam zurück und wird anfangs von Erwachsenen begleitet […]. Wie ein Schulbus hat der Laufbus Haltestellen bzw. Treffpunkte und einen Streckenplan, die gemeinsam von Eltern, Lehrern und Kindern festgelegt werden. Das ist wichtig, damit kein Kind lange warten muss […]“ (VCD, *[online]*, 04.07.20). Für Kinder mit geistiger Behinderung kann auch eine Schulwegpatin/ein Schulwegpate während der Anfangsphase sehr sinnvoll sein. Die Schulwegpatin/Der Schulwegpate muss für sich selbst im Straßenverkehr Verantwortung übernehmen können. Das können auch SchülerInnen aus höheren Klassenstufen sein.
Da Prinzipien der Differenzierung und Individualisierung zum Tragen kommen und auch Übungen zur Verfügung stehen, die in einer heterogenen Gruppe unter Einbeziehung aller SchülerInnen angewandt werden können, eignet sich ein einheitliches Mobilitätscurriculum sehr gut für ein inklusives Setting. In einem schularten- und altersübergreifenden Curriculum können insbesondere einheitliche Mobilitätskompetenzen sowie dazugehörige Lehr- und Lerninhalte und Lernaktivitäten aufgeführt werden, die an inklusiven Lernorten entwicklungsabhängig herangezogen werden können. Des Weiteren müssten beigefügte Übungsbeispiele und unterrichtsmethodische Anregungen nicht immer wieder in mühsamer Eigenleistung neu erarbeitet und aus unterschiedlichsten Material- und Methodensammlungen zusammengesucht werden.

4.5. Konzeptionelle Aspekte und Ableitungen für die Mobilitätsbildung und Entwicklung des Mobilitätscurriculums

Ausgehend von einem Verständnis von sozialer Integration als gegenseitige Verhältnisse, bietet sich Mobilitätsbildung insbesondere an, dass SchülerInnen mit und ohne geistige Behinderung innerhalb einer Lerngruppe in Form des gemeinsamen Lernens eingebunden sind. Dafür müssen Strukturen in pädagogischer, personeller sowie technischer Art vorbereitet sein, vor allem im Hinblick auf bereitzustellende Ressourcen. In den Mittelpunkt rückt die *inhaltliche Teilhabe* am Unterrichtsgeschehen (Markowetz, 2016). Einzelfallanalysen sind dabei unabdingbar, um auf die unterschiedlichsten individuellen Persönlichkeiten, Entwicklungs- und Lernausgangslagen einzugehen. Das heißt, über inklusive Strukturbeschreibungen hinausgehend darf die Anerkennung der Subjektivität nicht vernachlässigt oder gar aus-

geblendet werden[54]. Strukturen haben dann auch immer etwas mit Macht zu tun, wenn sie rein objektiv nur von anderen vorgegeben und gestaltet werden. Die Betroffenen und ihre Bedarfe sowie auch die Handelnden im Praxisfeld dürfen nicht vergessen werden.
Die *Art und Weise* der Inklusion ist zu beobachten sowie, dass Exklusionsbereiche mitgedacht und kritisch reflektiert werden müssen.
Pädagogische Prozesse sind personenzentriert auszurichten. So werden sich notwendigerweise exklusiv-individuelle Lernsituationen als eine sinnvolle Grundform inklusiver Bildung erweisen, wenn Bildungseinrichtungen allen SchülerInnen mit ihren individuellen Lernvoraussetzungen und Neigungen gerecht werden wollen. Es müssen Lernräume entstehen, um ihnen *individualisiert-differenziertes* Lernen ebenso wie *gemeinschaftlich-kooperatives* Lernen zu ermöglichen. Exklusive Lernsituationen, wo auch gewinnbringend und individuell gewollt, sind nach Markowetz (2016) dann bewusst gewählt, didaktisch-methodisch gestaltet und erfolgen zeitlich begrenzt. Die Orientierung an Heterogenität verlangt geradezu die Perspektive für innere Differenzierung. Es kann sich zudem als sinnvoll erweisen, kleine Lerngruppen zu bilden.

Lerneinheiten werden aufgeteilt in kürzere und kleinere Lerneinheiten mit integrierten Pausen. Unterrichtsinhalte sollten nach dem Prinzip vom Leichten zum Schweren erarbeitet werden. Der weitere Lernstoff differenziert sich in unterschiedliche Schwierigkeitsstufen bzw. Lernschritte. Er ist elementarisiert, klar strukturiert und wird veranschaulicht durch einfache Darstellungen, Fotos, Piktogramme oder Materialien/reale Objekte. Anweisungen sind klar und wenn sinnvoll in Leichter Sprache formuliert. Zudem bedarf es an Wiederholungen und Zusammenfassungen mit Erfolgskontrollen sowie Feedback-/Reflexionseinheiten. Ein erhöhter Zeitbedarf für das Lernen sollte berücksichtigt werden. Je nach SchülerIn müssen individuelle Anpassungen der Lernziele vorgenommen werden.
Die Thematik Mobilität muss einen hohen Bezug zu realen, den SchülerInnen vertrauten Situationen aufweisen. Dabei erfolgt ein Einsatz verschiedener und vielfältiger Lernmethoden und Sozialformen (auch in Verwendung technischer Hilfsmittel). SchülerInnen mit und ohne Behinderung sollen lernen, sich gegenseitig zu unterstützen. (vgl. Hebenstreit, 2015, S. 12ff.)
Einbindung erfolgt in Form von Zugehörigkeit und aktiver Teilhabe.
Kooperationen zwischen Beteiligten wie Schule, Wohnheim, Werkstatt und Verkehrswacht sind notwendig und sollten innerhalb der Mobilitätsbildung stets eingegangen werden.

[54] Es sei nochmals explizit darauf hingewiesen, dass Subjektivität und systemisches Denken nicht als Widerspruch aufgefasst werden (müssen). Im Sinne Luhmanns kann eine Person als subjektiv Handelnde/r auf ein System einwirken und somit Veränderungen anstoßen, wenn das System bereit ist, Kommunikationsstrukturen und strukturelle Kopplung zur Verfügung zu stellen. Auch wenn Systeme dazu neigen, im Menschen eher Objekt als ein Subjekt zu sehen, benötigen sie ebenso wie lebende Organismen ihre Umwelt zur Weiterexistenz, da ohne Umwelt ein System keinen Existenzsinn hätte (vgl. Luhmann, 1998, S. 100). Gerade innerhalb der Schule müssen SchülerInnen kommunikativ einbezogen sein, als Subjekte mit Bedarfen angesprochen werden. Strukturveränderungen müssen das berücksichtigen. System und Subjekt bilden keinen Widerspruch!

5. Teilhabe – Begriff und Verständnis

Dass die eigenständige Mobilität die Möglichkeiten und Chancen zu mehr gesellschaftlicher Teilhabe für Menschen mit geistiger Behinderung verbessert, wurde aufgezeigt. Allerdings wurde dabei nicht näher auf den Begriff der Teilhabe selbst eingegangen, da er dem Kontext zugeordnet als allgemein verständlich zu verstehen und zu gebrauchen ist. Doch selbst der Begriff Teilhabe wird, wie der Begriff Inklusion, für unterschiedliche Zusammenhänge herangezogen und mit der Zuschreibung an Bedeutung eher vielfältig verwendet. Teilhabe ist nicht hinreichend definiert. So finden sich in der Literatur verschiedene Arbeitsdefinitionen, je nach wissenschaftlicher, politischer und sozialer Perspektive.
Der aus dem Lateinisch kommende Begriff *participatio* wird im Deutschen mit *Teilhabe* übersetzt und häufig parallel zu *Partizipation*[55] verwendet. Im Englischen finden wir den Begriff *participation*, wie er auch innerhalb der UN-BRK verwendet und auch hierbei im Deutschen mit Teilhabe übersetzt wird. Teilhabe „akzentuiert dabei, dass es zugleich um die Möglichkeit der Teilnahme und der Beteiligung im Sinne einer Mitgestaltung von sozialen Situationen und politischen Rahmenbedingungen geht (vgl. Hirschberg 2010)“ (Rohrmann, 2016, S. 132) – im Sinne von teilhaben = participate (lat.).

Teilhabe ist stets in Relation zu sehen. Bartelheimer (2007) betont: „Teilhabe ist nur historisch relativ zu verstehen, das heißt stets als Teilhabe an den sozioökonomischen Möglichkeiten einer gegebenen Gesellschaft, an wesentlichen Merkmalen ihrer Lebensstandards und ihrer vorherrschenden Lebensweise“ (S. 8). Teilhabe betont kein Entweder - Oder.
Sie beschreibt auch kein einfaches Drinnen oder Draußen, wie es Bartelheimer zufolge unkritische Lesarten im Diskurs um Ausgrenzung unterstellen. Wichtig ist, dass Abstufungen ungleicher Teilhabe unterschieden werden. Dabei ist zwischen erwünschten Lebensweisen und inakzeptablen Gefährdungen von Teilhabe, die gesellschaftlichen Eingriff erfordern, zu unterscheiden. (vgl. ebd., S. 8) Teilhabe ist, wie auch Inklusion, im Prozess der Gestaltung dynamisch zu sehen und von individuellen Lebensverläufen geprägt – daher kein festzuhaltender Zustand.
Ob Teilhabe gelingt, hängt nicht von einem Zustand zu einem gegebenen Zeitpunkt ab. Insbesondere die zeitliche Dynamik der Lebensverläufe und biografischen Muster sind zu berücksichtigen und müssen beurteilt werden. Teilhabe ist aktiv, wobei sich soziales Handeln

[55] Es wird innerhalb der Arbeit keine Unterscheidung zwischen Partizipation und Teilhabe vorgenommen, auch wenn das in einigen Schriften der Fall ist, und mit Partizipation die aktive Beteiligung und Mitgestaltung innerhalb des Gemeinwesens, einer Organisation etc. explizit hervorgehoben wird (z.B. Seifert 2010; Fornefeld 2012) – im Sinne von Mitbestimmung, Mitentscheidung.

und soziale Beziehungen verwirklichen. So kommt es auch bei der Beurteilung von Teilhabe immer auf die handelnden Subjekte an. Es geht um ihre Erfahrungen in sozialen Lagen. (vgl. ebd., S. 8) „Von Teilhabe zu sprechen, signalisiert zunächst einmal, dass man die Systemebene, die ‚Vogelperspektive' auf Gesellschaft verlässt und auf der Individualebene danach fragt, ‚wer sich auf welche Weise dem ‚gesellschaftlichen Ganzen' zugehörig fühlt' (Bude/Lantermann 2006: 234)" (ebd., S. 7). Es rückt die Anerkennung individueller Lebenslagen, die in Relation gegebener Umweltfaktoren stehen, in den Mittelpunkt.

Wie bereits zuvor innerhalb des Kapitels 4 *Inklusion – Begriff und Verständnis* erwähnt, wird Teilhabe des Öfteren mit Inklusion inhaltlich gleichgesetzt und nicht differenziert auf die begriffliche Bestimmung und den Sachverhalt bezogen. Beispielsweise wird Inklusion häufig umschrieben als „gleichberechtigte Teilhabe", „volle Teilhabe", „unbegrenzte Teilhabe" oder „umfassende Teilhabe". So wird meist eine Art Superlativ der Teilhabe gewählt und beide Begriffe gehen ineinander auf. Die vollumfängliche Teilhabe wird dann als Kontinuum einer „gelungenen" Inklusion gesehen.
Die Gleichsetzung wirft allerdings Probleme auf, da der Begriff der Inklusion stark mit institutionellen Entwicklungen verbunden ist und Teilhabe (Partizipation) sich gleichermaßen auf nichtinstitutionelle Bereiche von Lebenserfahrungen bezieht (vgl. Biewer, 2009, S. 143), was auch dem Verständnis der ICF entspricht. Nichtinstitutionelle Bereiche von Lebenserfahrungen der Teilhabe müssen natürlich auch im Kontext von Inklusion kritisch beobachtet werden, lassen sich aber von der Begriffsdefinition her erstmal nicht umfänglich abbilden.

Wenn im Kontext schulischer Inklusion SchülerInnen mit Behinderung als *inkludiert* bezeichnet werden, in die Klassengemeinschaft rudimentär *integriert* sind und innerhalb der Gesamtgruppe nur eine geringe unterrichtliche *Teilhabe* erfahren, da sie meistens von der Klassengemeinschaft getrennt exklusiven Einzelunterricht erfahren, dann kann Inklusion prekär sein. Auch am Bespiel von Flüchtlingen zeigt sich, dass sich viele Personen in ihrem neuen Aufenthaltsland aufgrund von neu gewachsenen Beziehungen heimisch fühlen, eine neue Sprache gelernt haben, sich mit ihrer neuen Kultur identifizieren und in einem Verein einem Hobby nachgehen. Doch weiterhin sind sie nur geduldet, haben noch keinen Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz, keine eigene Wohnung und müssen jederzeit mit der Abschiebung rechnen. Sie fühlen sich vielleicht sehr wohl integriert, erfahren in unterschiedlichster Form in bestimmten Bereichen gesellschaftliche Teilhabe, aber sind letztlich doch schlecht in ihrem neuen Land inkludiert.
Inklusion, Integration und Teilhabe stehen also unweigerlich in engem Zusammenhang und lassen sich dennoch abgrenzen. Sie sollten nicht ohne Unterscheidungskriterien auf Kontexte hin reduziert betrachtet werden und ineinander aufgehen. Sie bilden ein Spannungsver-

hältnis und können für sich von besonderer Bedeutung sein. (vgl. dazu: Kastl, 2017, 2018; Biewer, 2009; Wansing, 2005)

An der sozialen Teilhabe lässt sich feststellen, inwiefern eine Person wirklich in Kommunikations- und Handlungskontexten beteiligt ist und Mitbestimmung erfährt. Inklusion kann die Teilhabe an sozialen Systemen ermöglichen und sichern – die volle Teilhabe letztlich aber nicht garantieren (vgl. Kapitel 4 in Teil I).

Mit dem Blick auf die Teilhabe können Rückschlüsse daraus gezogen werden, inwieweit eine Person am gesellschaftlichen Leben teilnimmt (vgl. Peter, 2007, S. 12) und damit in Lebensbereiche und -situationen einbezogen ist. Hier sei auf die vorangestellte Auseinandersetzung zu Inklusion, Selbstbestimmung und Selbstständigkeit verwiesen: Sozialpolitische und pädagogische Bestrebungen müssen sich insofern ausrichten, dass gleichberechtigte Teilhabe, die Selbstbestimmung und Selbständigkeit individuell ermöglicht und sichert, gelingt. Dabei reichen rein objektive Blicke nicht aus. Auch die ICF rückt hier an ihre Grenzen, zumal sie nach Kriterien der Objektivität heranzuziehen ist. Davon hängt dann meist die Form der Unterstützung ab.

Teilhabe kann als Leitbegriff und Leitfunktion betrachtet werden und bleibt damit nicht auf „der programmatischen Ebene stehen“ (Beck, I., 2016, S. 36), sondern wird zu einer Bemessungsgrundlage gesellschaftlicher Funktionssysteme. Teilhabe kann beschrieben sowie subjektiv und objektiv bewertet werden. Sie lebt von Aktivität, Mitwirkung und Selbstbestimmung (vgl. Stöppler, 2014, S. 79) und betrifft das Individuum selbst. Menschen können sich aktiv in Situationen beteiligen, Entscheidungen selbst treffen und Mitsprache erfahren. Der aus dem Lateinischen abgeleitete Begriff *partizipieren* ist hier wahrscheinlich der am sinnvollsten zu gebrauchende, um Teilhabe in ihrer Funktion zu verdeutlichen. Präzisiert wird diese Betrachtung mit folgendem Kapitel.

5.1. Teilhabe im Kontext von Behinderung

Auf die gesetzliche Einordnung sei einführend verwiesen, da in Bezug darauf Teilhabeleistungen für Menschen mit Behinderung abzuleiten sind, die auch Leistungen zur Mobilität umfassen.

Der Begriff der Teilhabe ist ein *unbestimmter Rechtsbegriff*, den es auf einen individuellen Rechtsanspruch zu konkretisieren gilt. In Rückgriff auf das SGB IX geht es in Anlehnung an die Bestimmung von Teilhabe darum, Teilhabefelder zu beschreiben und insoweit für die Person mit Behinderung zu präzisieren, um dann Rechtsansprüche auf Leistungen zur Teilhabe am Leben in der Gesellschaft abzuleiten. Teilhabe soll gefördert werden und somit Benachteiligung vermieden werden.

„Menschen mit Behinderungen oder von Behinderung bedrohte Menschen erhalten Leistungen nach diesem Buch und den für die Rehabilitationsträger geltenden Leistungsgesetzen, um ihre Selbstbestimmung und ihre volle, wirksame und gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu fördern, Benachteiligungen zu vermeiden oder ihnen entgegenzuwirken“ (§ 1 SGB IX Satz 1). Leistungen zur Sozialen Teilhabe sind nach § 76 SGB IX insbesondere:

- Leistungen für Wohnraum
- Assistenzleistungen
- heilpädagogische Leistungen
- Leistungen zur Betreuung in einer Pflegefamilie
- Leistungen zum Erwerb und Erhalt praktischer Kenntnisse und Fähigkeiten
- Leistungen zur Förderung der Verständigung
- Leistungen zur Mobilität
- Hilfsmittel

Nach der UN-Behindertenrechtskonvention zu beurteilen, steht Menschen mit Behinderung „die volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft“ (BMAS, 2011, Artikel 3c) zu. Dafür „treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen mit dem Ziel, für Menschen mit Behinderungen den gleichberechtigten Zugang zur physischen Umwelt, zu Transportmitteln, Information und Kommunikation, einschließlich Informations- und Kommunikationstechnologien und -systemen, sowie zu anderen Einrichtungen und Diensten, die der Öffentlichkeit in städtischen und ländlichen Gebieten offenstehen oder für sie bereitgestellt werden, zu gewährleisten“ (ebd., Artikel 9 Abs. 1 *Zugänglichkeit*). Innerhalb der zweiten Auflage des Nationalen Aktionsplans der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention, verabschiedet am 28. Juni 2016, wird nochmals unterstrichen, dass auch die „persönliche Mobilität […] zu den zentralen Voraussetzungen einer selbstbestimmten und gleichberechtigten Teilhabe von Menschen mit Behinderungen im Sinne der UN-BRK“ (BMAS, 2016, S. 130) gehört.

Für die ICF ist Teilhabe ein bestimmendes positiv besetztes Kernmoment und Kriterium, um auf Einschränkungen, Benachteiligungen und Gefährdungslagen aufmerksam zu machen. Die ICF kennzeichnet den Begriff Teilhabe als „das Einbezogensein einer Person in eine Lebenssituation. Sie repräsentiert die gesellschaftliche Perspektive der Funktionsfähigkeit“ (DIMDI, 2005, S. 146) Lebenssituationen sind dabei Bereiche menschlicher Aktivitäten (Handlungen und Aufgaben) und Teilhabemomente der Daseinsentfaltung wie Lernen, Wissensanwendung, Kommunikation, Mobilität, Selbstversorgung, häusliches Leben, interpersonelle Interaktionen und Beziehungen, bedeutende Lebensbereiche (Erziehung, Bildung,

Arbeit) und soziales Leben (vgl. MDK, 2015, S. 10). Einbezogensein als ein Zustand verwirklicht sich, „wenn eine Person das tun kann, was sie tun will bzw. was sie tun muss“ (Grampp, 2018, S. 48). Diese Momente – sprich, nicht „nur“ das Einbezogensein selbst, sondern die damit verbundenen Bereiche menschlicher Aktivitäten und Teilhabemomente der Daseinsentfaltung – sind das Hervorzuhebende.
Einschränkungen oder eine Beeinträchtigung der Partizipation (Teilhabe) sind Probleme, die „ein Mensch in Hinblick auf sein Einbezogensein in Lebenssituationen erleben kann“ (DIMDI, 2005, S. 16). Die Einschränkung der Teilhabe wird dabei durch den Vergleich mit der erwarteten Teilhabe einer der entsprechenden Kultur oder Gesellschaft ohne Behinderung bestimmt (vgl. ebd., S. 146). „Die Einschränkung der Teilhabe bzw. des Einbezogenseins beruhen auf person- und umweltspezifischen Faktoren, die Inhalt der ICF sind. Sie beziehen sich auf die Durchführung von […] Aufgaben oder […] Handlungen durch eine Person. Die Einschränkungen können in allen Bereichen auftreten, die den Kapiteln der Klassifikation Aktivitäten und Partizipation (Teilhabe) der ICF entsprechen“ (Grampp, 2018, S. 12). So kommt es zu einem Zusammenwirken von Einschränkungen der Körperfunktionen und Teilhabebarrieren. Wiederum „Förderfaktoren können die Entwicklung einer Beeinträchtigung der Partizipation (Teilhabe) aus einer Schädigung oder Beeinträchtigung der Aktivität verhindern […]“ (DIMDI, 2005, S. 147).

Eine Behinderung kann folglich eine Einschränkung der Teilhabe bedeuten. Teilhabe hängt immer mit umwelt- und personenbezogenen Faktoren zusammen, die förderlich sein können oder aber Barrieren darstellen. Teilhabe bezieht sich auch auf nichtinstitutionelle Bereiche und lebt von Mitwirkung. Sie impliziert Selbstbestimmung und weitgehendst ermöglichte Selbstständigkeit, ist aber nicht zwangsläufig an diese gebunden. Damit soziale Teilhabe gelingt, müssen vor allem auch Barrieren in der Haltung und Einstellung gegenüber Menschen mit (geistiger) Behinderung in der Gesellschaft abgebaut werden. Teilhabe ist folglich immer an anderen Mitgliedern innerhalb der Gesellschaft zu messen und zu beurteilen. Sie wird durch Abwertungsprozesse, sowohl der einzelnen Person gegenüber als auch gegenüber Gruppen mit besonderen Merkmalen, erschwert. Häufig ist es eben die fehlende Anerkennung, die die Lebenssituation von Menschen mit (geistiger) Behinderung kennzeichnet (vgl. Katzenbach, 2010, S. 93). Trotz einer stärkeren gesellschaftspolitischen Aufmerksamkeit und unterschiedlichen Bemühungen für Menschen mit Behinderung sind die Zugangsmöglichkeiten zu kulturellen, sozialen, Bildungs- und Freizeitangeboten für diese nicht zur Selbstverständlichkeit geworden und sie haben auch weiterhin mit unterschiedlichsten Hürden zu kämpfen (vgl. Kapitel 1 in Teil I). Nach Markowetz bestimmen nachhaltig Sonderwege die Bildungs- und Sozialpolitik. Das Fremde, das Anderssein ist zu erdrückend und zu negativ sind die Einstellungen und damit auch zu groß die dominierenden Vorurteile gegenüber

Menschen mit Behinderung in unserer Kultur. Das hat Auswirkung, um mit Gelassenheit und einem humanen Selbstverständnis Menschen mit und ohne Behinderung chancengleich gemeinsam spielen, lernen und damit leben zu lassen. (vgl. o.J., S. 5)

Besonders am Beispiel der Initiativen der *Quartiersentwicklung*, als Entwicklung inklusiver Gemeinwesen, ist zu erkennen, dass unterschiedlichste Menschen (jung, alt, Familien, mit und ohne Migrationshintergrund, mit und ohne Behinderung) gut zusammenleben können und auch die individuell notwendige Unterstützung vor Ort erhalten. Unter der Beteiligung der BewohnerInnen und weiterer AkteurInnen werden Strategien entwickelt, die die Teilhabechancen stärken. (vgl. Seifert, 2016, S. 103) Teilhabe, im Sinne eines gelebten Miteinanders, ist nach Fornefeld (2019) schon vor den Verordnungen da. Sie ist von ethischer Natur und muss daher allen weiteren Entscheidungen vorausgehen. (vgl. ebd., S. 5 und 9)

Lebensverhältnisse müssen so gestaltet sein, dass auch Menschen mit Behinderung eine selbstbestimmte Lebensführung und soziale Teilhabe in allen Lebensbereichen ermöglicht wird (vgl. Schröder et al., 2017, S. 9). Hierbei werden die Subjektivität und systemische Wechselbeziehungen betont.

Ein rechtlicher Anspruch auf Teilhabe reicht nicht aus. Gesellschaftliche Strukturen und Prozesse müssen so gestaltet sein, dass sie die Aneignung von Selbstbestimmung, Selbstständigkeit und letztlich auch Bildung ermöglichen und fördern. Zentrale Bedingungen sind dabei das aktive Teilnehmen, Gestalten und Mitwirken. Einschluss- und Ausschlusskriterien (Inklusion und Exklusion), die die Teilhabe eröffnen oder begrenzen, bestimmen letztlich den Handlungsspielraum. Inklusion kann dabei inhaltlich oder zeitlich begrenzt sein. Sie kann, wie erwähnt, auch prekär sein, z.B. wenn angemessene Hilfen fehlen. (Aus dem Kommentar des wissenschaftlichen Beirats, 2. Teilhabebericht; vgl. ²BMAS, 2016, S. 148f.) Soziale Folgen der Behinderung können also negativ beeinflusst sein und soziale Teilhabechancen wiederum eingrenzen. Eine absolute Teilhabe wird nie garantiert sein. Man kann inkludiert sein, aber ein geringes Maß an gesellschaftlicher Teilhabe erfahren. (Wansing, 2005; Kastl, 2017) Die Gesellschaft mit ihren differenzierten Systemen bleibt eine hoch aktive und nicht vorherbestimmte Gesellschaft mit unterschiedlichem Ausmaß an Beziehungsgefügen und Ausschlussmomenten (*strukturelle Kopplung*[56]; siehe auch Fußnote S. 121).

Auch Barrierefreiheit wird häufig mit Teilhabe gleichgesetzt. Mit Sicherheit bildet Barrierefreiheit eine wesentliche Grundlage für Teilhabe[57]. Es muss immer bedacht sein, dass Barrierefreiheit nicht gleichbedeutend und gleichzusetzen ist mit Teilhabe. Das Beseitigen von (potentiellen) Barrieren führt nicht zwingend dazu, dass Personen, die zuvor ausgeschlossen

[56] Aufeinanderbezogensein, strukturelle wechselseitige Beeinflussung, Wechselwirkungen, Strukturveränderungen

[57] Wird in Kapitel 2.3 in Teil III dargestellt

waren, nun uneingeschränkt teilhaben. Die Teilhabe sowie Nichtteilhabe an der sozialen Lebenswelt ist bestimmt von einer mitunter ambivalenten Aushandlungspraxis. Diese lässt sich nicht einfach in das Schema Barrierefreiheit einpassen. (vgl. Trescher, 2018, S. 66) Äußerliche objektive Kriterien in Bezug auf Teilhabe dürfen nie höher stehen als die subjektive Sichtweise der Person selbst. So müssen Teilhabebedarfe subjektorientiert in Relation und Abhängigkeit des Lebensumfeldes gesehen werden (vgl. Kapitel 1.3 in Teil 1).
Zuerst muss der Mensch mit (geistiger) Behinderung Anerkennung und Annahme erfahren. In der Beziehung zu anderen erfährt er sich selbst, Anerkennung, Wertschätzung und Liebe; wir bilden dabei unsere Identität und Beziehungsfähigkeit. Wird einem Menschen das verwehrt, lässt sich eine positive Form der Teilhabe nicht ausmachen. Denn grundsätzlich können diese Aspekte alle auch negativ erlebt werden. Teilhabe meint also immer die positiv bewertete Form der Beteiligung an einem sozialen Geschehen (vgl. Kastl, 2017, S. 236). Wenn Menschen Ausgrenzung erfahren und das schon innerhalb ihrer Beziehungen, dann nutzen teilhabfördernde Strukturen auf programmatischer Ebene wenig. Auch wenn PädagogInnen bzw. weitere Fachkräfte „nur“ ihre Tätigkeit im Mittelpunkt sehen, sich von dieser her bestimmen, dann fehlt in der Begegnung zum Menschen mit Behinderung ebendiese essenzielle Grundlage der Anerkennung und Annahme[58].

Die Lebensweisen von Menschen mit Behinderung dürfen nicht erst nachträglich an denen der Menschen ohne Behinderung ausgerichtet und angeglichen werden, sondern Ungleichheiten sind bereits von Beginn an mitzudenken und zu reduzieren – basierend auf einer subjektbezogenen Reflexionsgrundlage.

5.2. Teilhabe und Inklusion im Kontext eigenständiger Mobilität von Menschen mit geistiger Behinderung und des Sozialraums

… „Das gesellschaftliche Leben ist in einzigartiger Weise heute von Mobilität geprägt, soziale Teilhabe setzt diese quasi unhinterfragt voraus“ (Tully/Baier, 2006, S. 26).

Gerade Mobilität trägt wesentlich zur gesellschaftlichen Inklusion und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben bei. Teilhabe setzt „an der Perspektive von Personen auf handlungsorientierter Ebene an“ (Tillmann, 2015, S. 44), wie es auch ableitend der ICF zu verstehen ist.
Mobilität wird innerhalb der ICF der Komponente „Aktivitäten und Teilhabe“ zugeordnet (Abbildung 6) und hängt mit allen anderen Lebenssituationen/-bereichen innerhalb dieser Komponente unmittelbar zusammen. Dazu gehören Lernen und Wissensanwendung, allge-

[58] Verwiesen sei hier auf die grundlegende Bedeutung einer inneren Haltung und die in Kapitel 2.4 in Teil I thematisierte Beziehungsgestaltung (vgl. S. 79ff.).

meine Aufgaben und Anforderungen, Kommunikation, Selbstversorgung, häusliches Leben, interpersonelle Interaktionen und Beziehungen, bedeutende Lebensbereiche, Gemeinschafts-, soziales und staatsbürgerliches Leben.

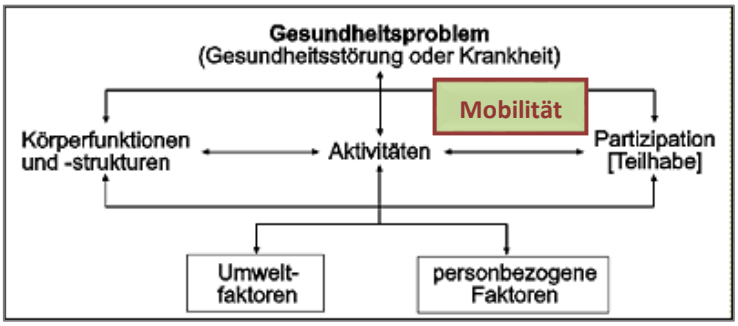


Abbildung 6: Mobilität innerhalb der ICF

(DIMDI, 2005, S. 23; abgedruckt mit Erlaubnis der WHO. Alle Rechte liegen bei der WHO)

Die Mobilität einer Person kann dabei sehr körperbezogene Aktivitäten, wie z.B. sich innerhalb der Wohnung fortzubewegen, umfassen, aber ebenso Lebenssituationen, wie die Anfahrt zu einem Sportverein. Hierbei rücken Teilhabebereiche, wie z.B. der Straßenverkehr und ÖPNV, in den Fokus. Insbesondere innerhalb beider Bereiche stehen Momente der Selbstbestimmung und Selbstständigkeit im Lebensalltag besonders im Mittelpunkt. Weitere Lebensbereiche können dabei direkt oder indirekt durch die persönliche Mobilität beeinflusst sein – wie z.B. die Selbstversorgung, das häusliche Leben oder Gemeinschaftsleben.

Eine klare Trennung der bezeichneten Sachverhalte innerhalb eines Lebensbereiches zu einem anderen Lebensbereich ist nicht immer möglich. Z.B. sind der Lebensbereich Kommunikation und Interaktion eng miteinander verknüpft. Die Zuweisung zu unterschiedlichen Bereichen erweckt den Eindruck, als sei das eine ohne das andere möglich. (vgl. Engels, 2019, S. 3)

Eine gelingende und unabhängige Lebensführung hat unweigerlich damit zu tun, dass der Mensch in seiner Lebensgestaltung mobil ist. Er kann in seiner unmittelbaren Umgebung Teilhabebereiche aufsuchen und erst durch eine flexible Mobilität an Freizeit-, Kultur-, Arbeits- und Bildungsangeboten teilnehmen. Beispielsweise können durch die eigenständige Mobilität Erwachsener mit geistiger Behinderung Strecken selbstständig bewältigt werden und somit Arbeitsstellen flexibel erreicht werden. Das wiederum erhöht auch die Möglichkeiten, verschiedene Arbeitsorte in Betracht ziehen zu können und Teilhabe auf dem ersten Arbeitsmarkt zu erfahren – vorausgesetzt es besteht ein entsprechendes Angebot. In Artikel 19 und Artikel 30 der UN-Behindertenrechtskonvention ist verankert, dass die Vertragsstaaten wirksame Maßnahmen treffen, um Menschen mit Behinderung ihre volle Einbeziehung in die Gemeinschaft und Teilhabe an der Gemeinschaft zu erleichtern sowie sicherzustellen,

dass Menschen mit Behinderung am kulturellen Leben sowie an Erholung, Freizeit und Sport gleichberechtigt mit anderen teilnehmen können.
Das hat wiederum Einfluss auf die persönliche Mobilität, indem entsprechende Orte mit dem ÖPNV, zu Fuß oder mit dem Fahrrad ausgewählt und erreicht werden können. Die Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben in einer Gemeinde verlangt geradezu die Nutzung öffentlicher oder privater Verkehrsmittel. So ist z.B. der eigenständige Besuch von Veranstaltungen, Vereinen und das eigenständige Einkaufen erst möglich, wenn Menschen möglichst selbstständig am Straßenverkehr und ÖPNV teilhaben können. Das würde letztendlich die soziale Integration erhöhen. Nicht selbständig Orte zu erreichen und Sozialfunktionen erfüllen zu können, zeigt das Risiko sozialer Ausgrenzung von Menschen mit geistiger Behinderung aufgrund fehlender Mobilität auf (vgl. Tillmann, 2015, S. 56). „Die unabhängige Fortbewegung im Straßenverkehr kann im Leben von Menschen mit geistiger Behinderung einen wesentlichen Einfluss auf die selbstbestimmte und selbständige Gestaltung der Lebensbereiche haben“ (ebd., S. 57). Daher ist auch der ÖPNV für Menschen mit geistiger Behinderung von hoher Bedeutung, um selbstständig mobil zu sein. Meist werden nur bekannte Strecken mit dem ÖPNV zurückgelegt und die Nutzung des ÖPNV bereitet ihnen des Öfteren Schwierigkeiten (vgl. Günthner, 2009, S. 143). Der ÖPNV stellt ein regelmäßiges Fahrangebot durch Bus, Bahn, Zug, U-Bahn und Straßenbahn, je nach Gemeindeinfrastruktur, zur Verfügung. „Die Ausgestaltung des öffentlichen Verkehrswesens ist für alle diese Menschen ein entscheidender Kontextfaktor für die Verwirklichung aller nur erdenklichen Formen sozialer Teilhabe. Auch hier gilt: Sowohl Hilfsmittel als auch Sonderregelungen für behinderte Menschen […] sind eine notwendige aber keine hinreichende Bedingung für Mobilität“ (Cloerkes/Felkendorff, 2007, S. 74).
Der (Mobilitäts-)Bildung kommt hierbei „eine zentrale Bedeutung im Lebenslauf zu, da sie eine Voraussetzung für die Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft und für die Teilhabe am Arbeitsleben ist. Gleichberechtigte Bildungschancen sind daher besonders wichtig […]“ (²BMAS, 2016, S. 94). So steht der Mensch selbst im Mittelpunkt. Erfährt er eine frühzeitige Bildung, stehen ihm in seiner Biografie letztlich mehr Teilhabepotentiale offen – Teilhabe durch Bildung. Das Teilhaberecht an Bildung muss ein lebenslanges sein! (vgl. hierzu Kapitel 2.4 in Teil I).

Mobilität hat vielfältige Teilhabepotentiale, die Menschen mit geistiger Behinderung eröffnet werden können:

- Vergrößerung und Erweiterung des Aktionsraumes
- Erreichbarkeit der individuell nützlichen Umwelten
- Zeitliche, räumliche und personale Unabhängigkeit
- Steigerung der Lebensqualität

- Befriedigung biologischer (z.B. Einkaufen, Erholung) und sozialer (z.B. Kommunikation, Interaktion) Bedürfnisse
  (vgl. Stöppler, 2002, S. 18f.)
- Aufrechterhaltung sozialer Kontakte auch über größere Distanzen
- Wahrnehmung eines bestimmten Freizeitangebotes, Ehrenamtes, einer Berufstätigkeit usw.

Mobilität hat individuell betrachtet einen hohen Wert. Sie ermöglicht sowohl systemische Inklusion als auch soziale Integration. Durch Mobilität wird es ermöglicht, eine Rolle als Angestellte/r, als KundeIn oder als ZuschauerIn eines Sportereignisses einzunehmen. Sie stellt damit den Zugang zu gesellschaftlichen Gütern sicher. (vgl. Tully/Baier, 2006, S. 75) Durch die Erreichbarkeit bestimmter Orte spiegeln sich die Inklusionspotentiale wider. Als soziale Adressaten werden Personen sichtbar, sie sind in Kommunikation eingebunden (vgl. Tillmann, 2015, S. 41). Mobil zu sein, ermöglicht es einem einzukaufen, Erledigungen und selbstgewählte Dienstleistungen in Anspruch zu nehmen. Soziale Integration kann sich dabei innerhalb von zwischenmenschlichen Begegnungen ergeben. „In diesem Sinne hat auch die Teilnahme am Straßenverkehr bei Menschen mit geistiger Behinderung die Funktion, zu einer verbesserten Eingliederung dieses Personenkreises in das Gesellschaftssystem beizutragen“ (Stöppler, 2002, S. 31).

Geistige Behinderung stellt ein erhebliches Exklusionsrisiko aufgrund von Diskrepanzen zwischen persönlichen Voraussetzungen und Anforderungen in der modernen, funktional differenzierten Gesellschaft dar. Folgewirkungen sind z.B. Ausgrenzung aus dem allgemeinen Arbeitsmarkt, geringe Chancen im (Aus-)Bildungssystem, eingeschränkte soziale Kontakte und Ausschluss von Mobilitätsoptionen. (vgl. Wansing, 2006, S. 193) „Einschränkungen der Bewegung, der Mobilität und der Kommunikation wirken sich besonders auf das Freizeitverhalten behinderter Menschen aus“ (Markowetz, 2006, S. 56). Zusätzlich wird die Inanspruchnahme altersangemessener Freizeitaktivitäten durch die ganztägige Beschulungsdauer, fehlende familienentlastende und sozialintegrative Freizeitangebote massiv erschwert (vgl. Prochnow Penedo, 2014, S. 276). Menschen mit geistiger Behinderung besuchen vor allem Freizeitangebote, die direkt mit der Werkstatt oder der Wohngruppe verbunden sind oder sie besuchen Freizeitaktivitäten der offenen Behindertenarbeit und familienunterstützenden Dienste. „In einem erkennbaren Stadt-Land-Gefälle und in Abhängigkeit der Wohn- und Unterbringungsform lassen sich ausgeprägte und nachvollziehbare Wünsche nach mehr Autonomie, Partizipation und inklusiven Freizeitangeboten ausmachen, bei denen Menschen mit geistiger Behinderung nicht behinderte bzw. auch ‚neue‘ behinderte Freundinnen und Freunde gewinnen können und sich größere Chancen zur Freizeitgestaltung mit den gewünschten Freizeitpartnern ergeben“ (Markowetz, 2006, S. 55).

Die eigenständige Mobilität sollte hier als entscheidende Ressource gesehen werden, um Benachteiligungen der Teilhabe entgegenzuwirken und Zugangswege zu eröffnen. Dabei müssen umweltbezogene Barrieren (materielle, strukturelle und gesellschaftlich bedingte) aufgezeigt und überwunden werden. Ebenso ist es notwendig, dass sich Menschen mit geistiger Behinderung Mobilitätskompetenzen durch eine persönliche Mobilitätsschulung aneignen und diese festigen. „Nimmt man Inklusionsbestrebungen, z.B. in den Bereichen Arbeit, Wohnen, Gesundheit ernst, müssen Mobilitätskompetenzen bei Menschen mit geistiger Behinderung aufgebaut werden, unabhängig von den Systemen, in denen sie leben“ (Stöppler, 2018, S. 23). Damit sind die unterschiedlichen Lebensbereiche wie Arbeit, Freizeit, Gesundheit, Sport, Medien, etc. grundsätzlich auch zugänglich (vgl. ²Stöppler, 2017, S. 77). Letztlich stellt auch Mobilität eine Grundvoraussetzung für Bildung dar. Gerade sozialraumorientierte (Bildungs-)Angebote sollten von vornherein so geschaffen werden, dass eine gemeinsame Einbindung im Bereich der Mobilität stattfindet. Wer von Anfang an dabei ist, gehört auch von Anfang an dazu. Nur so kann soziale Integration entstehen.

In Anlehnung an die vier Dimensionen sozialer Teilhabe nach Kaufmann (2009) (siehe Abbildung 7) soll zusammenführend verdeutlicht sein, welche externen Abhängigkeitsfaktoren die soziale Teilhabe beeinflussen.

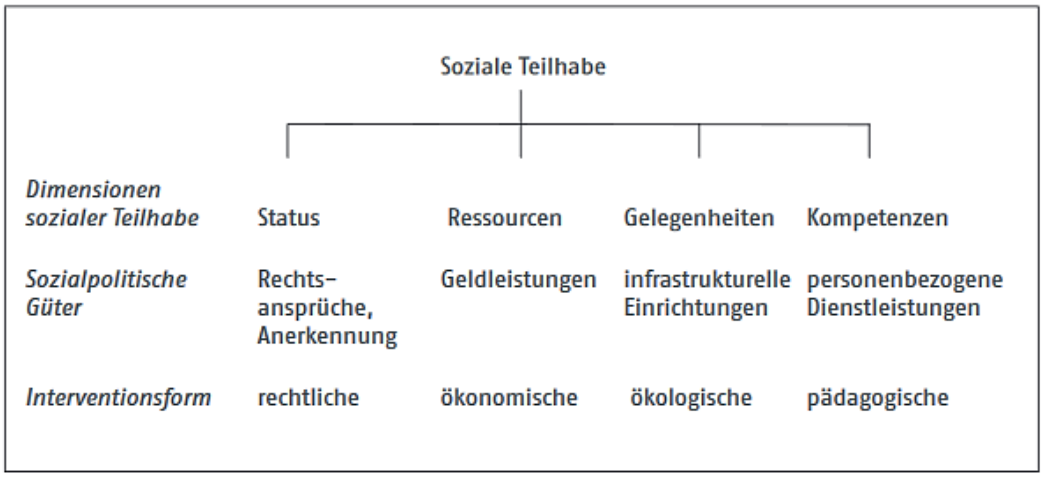


Abbildung 7: Dimensionen sozialer Teilhabe (Kaufmann, 2009)

Übertragen auf den Kontext der eigenständigen Mobilität innerhalb des Systems Straßenverkehr und ÖPNV betrifft die Dimension *Status* die gesellschaftliche Anerkennung der Menschen mit geistiger Behinderung als VerkehrsteilnehmerIn bzw. als Fahrgast. Innerhalb der UN-BRK und des BTHG werden Leistungen zur sozialen Teilhabe einschließlich zur Mobilität gesetzlich festgehalten und ihnen damit Rechtsansprüche zugeschrieben. Diese gilt es mit dem Blick und der Konkretisierung von Teilhabezielen umzusetzen. Entsprechende *Res-*

sourcen, die bereitgestellt werden, wie z.B. Geldpauschalen für die notwendige Fahrkarte oder Sozialzulagen für Kommunen für den barrierefreien Ausbau der ÖPNV-Struktur, sichern die soziale Teilhabe. Mit Blick auf die Dimension der *Gelegenheiten* und der damit einhergehenden modernisierten und zukunftsorientierten Mobilitätswende, gilt es betreffend die Infrastruktur barrierefreie Wege, Einrichtungen und Vorkehrungen (innerhalb des ÖPNV) zu schaffen und diese weiter auszubauen. Hier sei auf den Nahverkehrsplan[59] verwiesen, in diesem Aussagen über erforderliche Maßnahmen und zeitliche Vorgaben getroffen werden.
Um letztlich die soziale Teilhabe an eigenständiger Mobilität im Straßenverkehr und ÖPNV zu ermöglichen und zu sichern sowie gleichzeitig die Selbstständigkeit zu fördern, bedarf es an entsprechenden persönlichen *Kompetenzen*. Begleitungsdienste, Kurse etc. sowie eine individuelle Mobilitätsschulung sind dafür lebensbegleitend anzubieten.

Mit einem systemischen Blick gewinnt im Kontext sozialer Teilhabe der *soziale Raum* als solcher eine besondere Bedeutung. Der soziale Raum wird auch hier im Fokus einer zugrundeliegenden systemisch-interaktionistischen Perspektive aufgefasst. Die subjektive Perspektive einerseits sowie eine sozial-strukturelle und damit objektive Perspektive andererseits sind durch ihre Wechselbeziehung von Bedeutung.
Im Fokus des sozialen Raums stehen nach Bourdieu (1998) insbesondere die Unterschiede von Lebensstilen, individuellen Entscheidungen und gesellschaftlichen Positionen. Es gibt kein einfaches „oben“ und „unten“. Die soziale Wirklichkeit ist differenzierter. Unterschiede entstehen im Bewusstsein wie im Handeln gesellschaftlicher Akteure. (vgl. Suderland, 2014, S. 219f.) Bourdieu versteht darunter mehr als die theoretische Konstruktion von „Klassen“, die gemeinsame Ziele verfolgen (vgl. ebd., S. 220). Ihm geht es um die tatsächlich gelebte soziale Praxis und zugleich um die Wahrnehmung der sozialen Welt auf individueller Ebene (vgl. ebd. S. 220). „Der soziale Raum ist daher sowohl als Raum von Unterschieden wie auch als Raum von Beziehungen angelegt“ (ebd., S. 220). Nach Kessl und Reutlinger (2010) ist der Raum daher sozial konstruiert, er ist Ausdruck sozialer Praktiken (vgl. Gilges/van Rießen, 2021, S. 12). Der Sozialraum umfasst sowohl den lokalen Nahraum auf der physisch-baulichen und strukturellen Ebene (vgl. ebd., S. 12).

Sozialraumorientierung selbst ist ein Ansatz, der vor allem in der Sozialen Arbeit, insbesondere in der Kinder- und Jugendhilfe, praktiziert wird. In den letzten Jahren fand dieser Ansatz größere Resonanz im Bereich der Alten- und Behindertenhilfe oder der Sozialpsychiatrie (vgl. Spatscheck/Wolf-Ostermann, 2016, S. 11). Quartierkonzepte und Gemeinwesenarbeit

[59] Auszug aus dem Personenbeförderungsgesetz (PBefG) § 8 Abs. 3:
„Der Nahverkehrsplan hat die Belange der in ihrer Mobilität oder sensorisch eingeschränkten Menschen mit dem Ziel zu berücksichtigen, für die Nutzung des öffentlichen Personennahverkehrs bis zum 1. Januar 2022 eine vollständige Barrierefreiheit zu erreichen“ (siehe dazu ausführlich auf Seite 244).

sind hierbei häufig fallende Begriffe. Nach Spatscheck und Wolf-Ostermann (2016) bestehen Sozialräume immer aus einer Doppelstruktur mit zwei Ebenen. Sie umfassen eine *materielle Struktur* „abgebildet in der sozialstrukturellen und sozioökonomischen Situation, der Wohnsituation und Bebauungsstruktur, Familienstruktur, Bildungssituation […]. Diese materiell-objektiven Rahmen- und Lebensbedingungen in Räumen können eher quantitativ und administrativ erfasst werden“ (ebd., S. 23). Des Weiteren umfassen sie eine *subjektive Perspektive* der Menschen, „die ihre Sozialräume als individuelle Aneignungsräume verstehen. Hier steht vor allem die persönliche und qualitative Dimension von Räumen im Vordergrund, diese wird anhand individueller Bedeutungs- und Handlungszusammenhänge deutlich […]“ (ebd., S. 23, Hervorh. d. Verf. M.W.). Handelnde Subjekte stehen im Vordergrund. Soziale Räume sind relationale Anordnungen und damit dynamisch sowie interaktiv veränderbar (vgl. ebd., S. 23), was bedeutet, dass auch der Raum in dem Mobilität stattfindet, sich verändert, moderner wird und folglich Barrieren für Menschen mit Behinderung in weiten Teilen abgebaut werden müssen. Soziale Räume existieren nicht einfach, sondern werden gestaltet, durch Handeln bestimmt und subjektiv unterschiedlich wahrgenommen. Hierbei rückt die Komponente „Aktivitäten und Teilhabe“ der ICF mit ihren jeweiligen Lebenssituationen/ -bereichen in den Mittelpunkt. Innerhalb von Lebensbereichen wie Mobilität, Arbeit, Bildung oder Freizeit finden Interaktionen und Beziehungen des gemeinschaftlichen Lebens statt. Teilhabebereiche werden im Lebensalltag aktiv gestaltet, durch Mobilität erreicht und beeinflusst. Selbstbestimmung und Selbstständigkeit wirken dabei unmittelbar zueinander.

In Auseinandersetzung mit dem Sozialraum und den sich eröffnenden Teilhabepotentialen spielen für den Bereich der persönlichen Mobilität individuelle Lebensbereiche in der Nutzung sozialer Nahräume eine wesentliche Rolle. In § 76 und § 113 betont das SGB IX für die Eingliederungshilfe, dass „Leistungsberechtigte zu einer möglichst selbstbestimmten und eigenverantwortlichen Lebensführung im eigenen Wohnraum sowie in ihrem Sozialraum zu befähigen oder sie hierbei zu unterstützen“ sind. Das BTHG betont wiederholend die Orientierung der Leistungsgewährung am Sozialraum (vgl. Weber, 2020, S. 8). Auch die UN-BRK betont in Artikel 19 - *Unabhängige Lebensführung und Einbeziehung in die Gemeinschaft -,* „das gleiche Recht aller Menschen mit Behinderungen, mit gleichen Wahlmöglichkeiten wie andere Menschen in der Gemeinschaft zu leben […]“ (BMAS, 2011). Das umfasst insbesondere auch Zugang zu gemeindenahen Unterstützungsdiensten zu haben (vgl. ebd., Art. 19).
Unterstützungsleistungen für Menschen mit geistiger Behinderung können nur dann zielführend umgesetzt werden, wenn eine solche sozialräumliche Orientierung auch bei den Leistungserbringern konzeptionell verankert ist und sie hierzu die nötige Expertise aufweisen (vgl. BHP, o.J., S. 16). Die Leistungen der Eingliederungshilfe bestimmen sich, soweit sie

angemessen sind, folgend nach der Besonderheit des Einzelfalls, nach der Art des Bedarfs und dem Sozialraum (vgl. § 104 SGB IX).
Nach der Umsetzungsbegleitung des BTHG ist demnach ein „wesentlicher Schritt auf dem Weg vom Bedarf zur Leistung […][,] die Ermittlung und Konkretisierung von Teilhabezielen, auf deren Grundlage der Unterstützungsbedarf bestimmt und konkrete Hilfen formuliert werden können“ (Umsetzungsbegleitung BTHG, *[online],* 01.09.20). Weiter bedarf es, festgehalten im jeweiligen Landesrahmenvertrag (§ 131 SGB IX), einer entsprechenden Strukturierung, die sich auf die individuelle Leistungsvereinbarung auswirkt, damit Leistungen bedient werden können (vgl. ebd.*, [online],* 01.09.20). Ziel muss die Gewährung individueller Leistungen sein, dass die Aktivierung der eigenen Kräfte im Vordergrund stehen und nicht die durch Fachkräfte erbrachte Betreuung (vgl. ebd., *[online],* 01.09.20). Selbstständigkeit darf nicht von den Kostenträgern „bestraft“ werden. Keine Leitprinzipien spiegeln diese Ausrichtung besser als die der Selbstbestimmung und Selbstständigkeit. Ein in diesem Zusammenhang erwähntes negatives Abhängigkeitsverhältnis darf erst gar nicht aufkommen. Ausdrücklich stellt das SGB IX den Menschen mit Behinderung in den Mittelpunkt: „Sie sind nicht mehr Objekt des Rehabilitationsprozesses, sondern nehmen ihre Rolle als Subjekt selbstbestimmt wahr. […] Teilhabe setzt auch Teilnahme voraus – bei Entscheidungsprozessen über Leistungen und gleichermaßen bei der Auswahl und Ausführung von Leistungen. § 8 des SGB IX spricht hier vom ‚Wunsch- und Wahlrecht‘“ (BMAS, *[online],* 02.09.20).

Der Anknüpfungspunkt zu Inklusion liegt nun vordergründig in erster Linie nicht darin, nachträglich Hilfe- und Unterstützungsmaßnahmen für Menschen mit Behinderung zu ergreifen. Vielmehr geht es darum, Sozialräume von vornherein so zu etablieren und zu gestalten, die exklusiven Tendenzen entgegenwirken und Teilhabe ermöglichen. (vgl. Rückle, 2014, S. 6f.) Das bisherige Prinzip der Personenorientierung wird erweitert. Konsequent ist die Umweltseite mit zu berücksichtigen und zu bearbeiten. Handlungstheoretisch begründet zielt Sozialraumorientierung auf einen „Capabilities Approach“. Einerseits gilt es den persönlichen Möglichkeitsraum (subjektiv) und andererseits den gesellschaftlichen Möglichkeitsraum (sozialstrukturell) für Menschen mit geistiger Behinderung zu erweitern bzw. zu gewährleisten, dass sie diese Räume ausschöpfen können. (vgl. Röh/Meins, 2021, S. 78f.)[60]
Laut UN-BRK Artikel 31 - *Statistik und Datensammlung* - gilt es Hindernisse zu ermitteln, die soziale Teilhabe beeinträchtigen und praktische Konsequenzen daraus zu ziehen. Letztendlich müssen sich in Zukunft Sozialräume als inklusiv und teilhabefördernd auszeichnen.

[60] In Weiterführung sei verwiesen auf: Röh, Dieter/ Meins, Anna (2021): Sozialraumorientierung in der Eingliederungshilfe. Ernst Reinhardt Verlag. München

5.3. Konzeptionelle Aspekte und Ableitungen für die Mobilitätsbildung und Entwicklung des Mobilitätscurriculums

Die eigenständige Mobilität sollte als entscheidende Ressource gesehen werden, um soziale Teilhabebereiche zu sichern und zu erweitern. Der Mobilitätsbildung kommt dabei eine zentrale Rolle zu. Durch Mobilitätsbildung und persönliche Schulungsmaßnahmen können Zugangswege eröffnet werden. Es rückt auch hier die Anerkennung der Subjektivität in Berücksichtigung individueller Lebenslagen, die in Relation gegebener Umweltfaktoren stehen, in den Mittelpunkt. Teilhabebereiche gilt es dabei lebenslaufbezogen zu integrieren. Personen- und umweltbezogene Faktoren müssen berücksichtigt werden.
Mobilitätsbildung gestaltet sich aktiv als sozialer Prozess, dabei verwirklichen sich soziales Handeln und soziale Beziehungen. Als pädagogisch Verantwortliche/r muss ich in Reflexion immer wieder danach fragen, inwiefern beispielsweise eine/ein SchülerIn wirklich kommunikativ einbezogen und innerhalb von Handlungskontexten beteiligt ist sowie Mitbestimmung erfährt. Mit dem Blick auf die Teilhabe können Rückschlüsse daraus gezogen werden, inwieweit eine Person am gesellschaftlichen Leben teilnimmt und dabei in Lebenssituationen eingebunden ist (vgl. Peter, 2007, S. 12). Sie bildet daher eine Art „kritische Instanz“. Sie wird zu einer Bemessungsgrundlage gesellschaftlicher Funktionssysteme (vgl. Stöppler, 2014, S. 79).

Es muss eine Konzentration auf Teilhabebereiche der Systeme erfolgen (vgl. Stöppler, 2002), die für die Person mit geistiger Behinderung bereits von Bedeutung sind – gesellschaftliche Integrationsfelder, die in Verbindung der persönlichen Mobilität stehen. Stets müssen die erwünschte und als realisierbar einzustufende Lebenssituation und Teilhabemomente Ausgangspunkt weiterer Planungen einer personenzentrierten Mobilitätsschulung sein. Die Ermittlung und Konkretisierung von Teilhabezielen bilden daher die Grundlage der Unterstützung und gehen der Schulung voraus, um Schulungsinhalte und Unterstützungsmaßnahmen festlegen zu können. Die Mobilitätsschulung richtet sich an der subjektiv bedeutsamen Teilhabe am Straßenverkehr aus. Damit verbunden ist das Ziel einer verbesserten Eingliederung in den Sozialraum mit seinen unterschiedlichen Organisationen und Handlungsfeldern (Schule, Arbeit, Wohnen, Freizeit etc.). Die Sozialraumorientierung ist als handlungsleitend anzusehen und berücksichtigt die Relation sozial-struktureller und individueller Bedingungen. Sozialräume bestehen nach Spatscheck und Wolf-Ostermann (2016) immer aus einer Doppelstruktur mit zwei Ebenen:

- Eine *materielle Struktur,* abgebildet in der sozial-strukturellen und sozioökonomischen Situation, der Infrastruktur, Wohnsituation, Familienstruktur, Bildungssituation, Arbeitssituation usw. Diese Struktur umfasst materiell-objektive Rahmen- und Lebensbedingungen und kann eher quantitativ und administrativ erfasst werden (top-down Perspektive).
- Eine *subjektive Perspektive* der Menschen. Sie verstehen ihre Sozialräume immer auch als individuelle Aneignungsräume. Diese Struktur umfasst die persönliche und qualitative Dimension von Räumen. Sie wird anhand individueller Bedeutungs- und Handlungszusammenhänge deutlich. Handelnde Subjekte stehen im Vordergrund. Sie betrachten ihre Lebenswelt aus der bottom-up Perspektive. (vgl. S. 23).

Mobilitätsbildung und persönliche Schulungsangebote berücksichtigen diese Perspektiven und sind auf das aktive Teilnehmen, Gestalten und Mitwirken auszurichten. Teilhabe meint also immer die positiv bewertete Form der Beteiligung an einem sozialen Geschehen (vgl. Kastl, 2017, S. 236).

II. Ist-Stand-Analyse: bestehende Forschungsgrundlagen sowie Wissensstände aus der Praxis

Ausgehend von einer nationalen und internationalen Literaturanalyse wird auf den Forschungsdiskurs über Mobilität von und Mobilitätsbildung für Menschen mit geistiger Behinderung Bezug genommen, um die wissenschaftliche Aktualität und Relevanz abzubilden.
Des Weiteren werden vom Autor selbst durchgeführte standardisierte Befragungen innerhalb der Behindertenhilfe und Schulen in Bayern im Hinblick auf vorhandene und bereits angewandte Mobilitätskonzepte und relevante Förderschwerpunkte in Bezug auf bestimmte Mobilitätskompetenzbereiche von Menschen mit geistiger Behinderung thematisiert.

Die weitere theoretische Reflexion in Teil III über Mobilität, Barrieren, Mobilitätsbildung und -schulung konnte durch die Ist-Stand-Analyse ableitend bestimmt werden.

1. Literaturrecherche

In zwei Zeiträumen von November 216 bis Juli 2017 sowie Juli 2018 bis Februar 2019 wurde nationale und internationale Literatur, bestehende Curricula, Lehrpläne, Ansätze und Konzepte, die sich mit Mobilitätsbildung im Allgemeinen und der Schulung mobilitätsspezifischer Kompetenzen und eigenständigen Mobilität von Menschen mit geistiger Behinderung im Besonderen beschäftigen, gesichtet und systematisch analysiert. Die Frage, *wie eine Mobilitätsbildung und -schulung für Menschen mit geistiger Behinderung zu organisieren und konzeptionell ausgerichtet sein muss,* wurde als relevant herangezogen und stand hierbei grundsätzlich im Vordergrund. Im Kontext der handlungsleitenden Fragestellungen der Arbeit (vgl. Kapitel 4; dem Teil I vorangestellt) wurde systematisch nach Aspekten recherchiert, die darüber Informationen liefern, *welche strukturellen und inhaltlichen Ableitungen für ein Mobilitätscurriculum aus heil- und sonderpädagogischer Sicht zu treffen sind, um für Menschen mit geistiger Behinderung Mobilitätbildungs- und Schulungsangebote anzubieten.* Ziel war es, auf fundierter Datenbasis die Thematik differenziert zu entfalten, um konkrete Analysen und konzeptionelle Ableitungen für die Mobilitätsbildung zu treffen.

Um die Zielsetzung zu verfolgen und abbilden zu können, wurden weitere Teilfragen formuliert, die im Mittelpunkt der Analyse standen:

- Wie ist eine Mobilitätsbildung für Menschen mit geistiger Behinderung zu organisieren?
- Welche konzeptionellen Bedingungen und Systematik der Mobilitätsbildung werden beschrieben und als notwendig erachtet?
- Welche mobilitätsspezifischen Kompetenzen erweisen sich als handlungsleitend für die Mobilitätsbildung?
- Welche sozial-strukturellen Faktoren (objektive Perspektive), insbesondere Barrieren im Straßenverkehr und ÖPNV, sind zu berücksichtigen?
- Welche personen-körperbezogenen Faktoren (subjektive Perspektive), insbesondere persönliche Schwierigkeiten, sind zu berücksichtigen?
- Welche Ressourcen müssen verfügbar sein?
- Welche Konzepte oder Curricula zur Mobilitätsbildung und persönlichen Mobilitätsschulung, die bereits für Menschen mit geistiger Behinderung förderpädagogisch eingesetzt werden, lassen sich als Grundlage heranziehen?
- Lassen sich bereits Qualitätsbausteine sowie konzeptionelle und curriculare Ableitungen im Hinblick auf Unterrichts- und Schulungsmöglichkeiten vornehmen?

Sichtung und systematische Analyse vorhandener nationaler und internationaler Literatur

Durch die Literatursuche (alle Dokumententypen) anhand von gängigen (Literatur-) Suchmaschinen im Internet und innerhalb von Datenbanken[61] wurden durch die Eingabe von Schlagwörtern und Schlagwortkombinationen, ableitend aus dem Thema und den Fragestellungen, wie

- Verkehrserziehung, Mobilitätserziehung, Mobilitätsbildung, Mobilitätsförderung,
- Mobilität, Verkehr,
- Verkehrswacht, Verkehrsschule,
- Schulung, Förderung,
- Pädagogik, Bildung, Erwachsenenbildung, Berufsbildung, Schule,
- Schüler, Kinder, Jugendliche, Erwachsene,
- Konzept, Curriculum, Mobilitätscurriculum, Handreichung,
- Behinderung, geistige Behinderung, kognitive Beeinträchtigung, Lernbehinderung,
- Unterstützungsbedarf, Assistenz,
- Selbständigkeit, Teilhabe,
- persönlich, eigenständig,
- ÖPNV, Verkehrsmittel (Bus, Bahn, Fahrrad), Mobilitätsart (zu Fuß, mit dem Rollstuhl),
- Werkstatt, Wohnheim, Bildungswerk, offene Behindertenarbeit u.a.

Ansätze, Konzeptionen und themenspezifische Literatur sowie Materialsammlungen gesichtet. Das Thema wurde durch die Kernbegriffe zerlegt, wodurch Beziehungen zwischen den Suchbegriffen hergestellt werden konnten, die auch entsprechend der international geläufigen Verwendung der Begriffe in die englische Sprache übersetzt wurden. Anhand von Booleschen Operatoren (AND, OR) und Trunkierungen (*) konnten die Ergebnistreffer erweitert werden.

Der Ertrag an zielführender und vielversprechender Literatur, bezogen auf die Zielgruppe Menschen mit vorrangig geistiger Behinderung/kognitiver Beeinträchtigung, fiel eher gering aus.

Für relevant gehaltene Literatur wurde in Citavi[62] eingepflegt, auf ihre inhaltliche Auseinandersetzung und Schwerpunktsetzung hin analysiert und kategorisiert. Die systematische Auswertung erfolgte in Anlehnung an die Qualitative Inhaltsanalyse. Dabei wurde zunächst die Zusammenfassung/das Abstract gelesen sowie die für wichtig erachtete Schwerpunktsetzung (einzelne Begriffe oder Sätze) markiert und gleichzeitig mit Kategorien überschrie-

[61] OPAC-Bibliothekskataloge: LMU München, BSB München, Katalog der Deutschen Nationalbibliothek; FIS Bildung; sonderpädagogik.net/literatur; ERIC; PsycINFO; Web of Science; Google Scholar

[62] Software zur Literaturverwaltung und Wissensorganisation

ben. Da dies so gut wie nicht ausreichte, wurde die Literatur quergelesen bzw. auch gelesen, um die Schwerpunktsetzung wie z.B.:

- theoretische Reflexion über Mobilität, Mobilitätsbildung, Mobilitätskompetenzen,
- konzeptionelle Schwerpunktsetzung, Lehr-Lerninhalte,
- Kompetenzorientierung, Handlungsorientierung,
- didaktisch-methodische Ausrichtung, verkehrspsychologische Ausrichtung, förderpädagogische Ausrichtung,
- Reflexion über Mobilitätseinschränkung,
- curricularer Aufbau,
- Inklusion, Behinderung, Selbstständigkeit, Teilhabe, Sozialraum u.a.

herauszukristallisieren und weitere induktive sowie deduktive Kategorien bzw. auch Unterkategorien bezugnehmend der Leitfragestellungen zu bilden (vgl. Kuckartz, 2018). Daraufhin wurde die Literaturrecherche erneut spezifiziert und weitere Literatur für die Erkenntnisgewinnung herangezogen.

Die reflektierte Literatur diente als theoretische Grundlage der Arbeit, insbesondere für theoretische und konzeptionelle Ableitungen der Mobilitätsbildung für Menschen mit geistiger Behinderung und einen ersten Entwurf des Mobilitätscurriculums sowie die Operationalisierung von Fragebögen.

Lehr- und Bildungspläne der Grund- und Förderschulen aus dem Bundesland sowie gesichtete Literaturbeschreibungen, die im schulischen Bereich der Mobilitätsbildung Anwendung finden, weisen Lerninhalte zur Förderung der eigenständigen Mobilität auf. Diese lieferten vor allem Ideen bezüglich der Struktur und inhaltlichen Aufbereitung des Curriculums. Für Arbeitsblätter, Unterrichtsanregungen und Übungen konnten Mobilitätskompetenzbereiche und inhaltliche Schwerpunkte aufgegriffen werden.

Alle für relevant erachteten Erkenntnisse und Ableitungen der Literaturrecherche sind Bestandteil folgend dargestellten Forschungsstandes und damit als Grundlage der behandelten Thematik der Arbeit zugrunde gelegt.

2. Aktueller Forschungskontext

Es folgt zunächst eine Darstellung von Wissensständen, um einen Einblick darüber zu vermitteln, inwiefern die Thematik an Aktualität aufweist und im teilhabeorientierten Diskurs sowie im Kontext der Bildung bei geistiger Behinderung verankert ist. Dabei wird der in der Originalliteratur verwendete Begriff für Mobilitätsbildungsangebote, meist Verkehrserziehung und/oder Mobilitätserziehung, beibehalten, da nicht nachzuprüfen ist, ob dieser in der Bedeutung jeweils deckungsgleich mit dem eigens verwendeten Begriff *Mobilitätsbildung* ist.
Folgend aufgeführte und themenrelevante Bereiche (Abbildung 8) haben sich dabei[63] herauskristallisiert[64]:

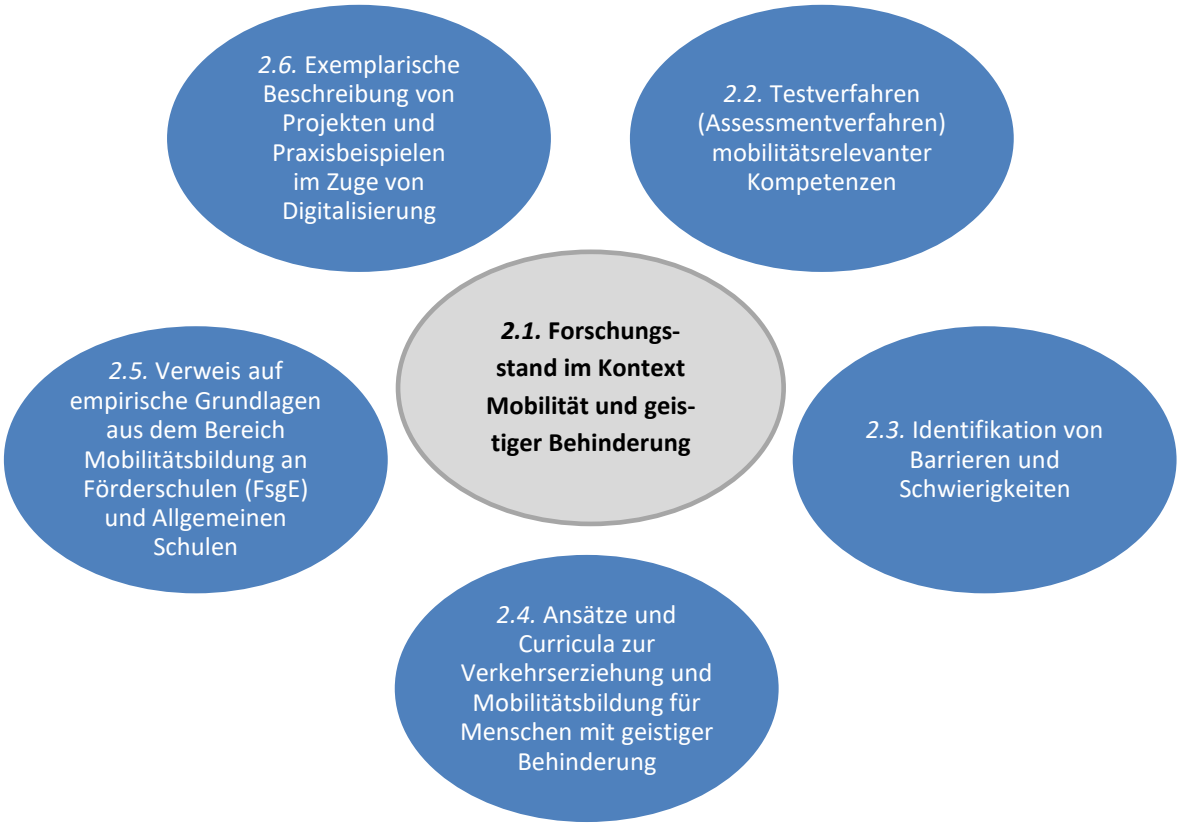


Abbildung 8: Ausgewählte Grundlagen zur Mobilität(sbildung) für Menschen mit geistiger Behinderung

[63] In zwei Zeiträumen von November 2016 bis Juli 2017 sowie Juli 2018 bis Februar 2019

[64] Die vorangestellte Nummerierung entspricht der Reihenfolge der Unterkapitel.

Ernüchternd muss festgehalten werden, dass es weitgehend an qualitativen sozialwissenschaftlichen Studien fehlt, die die Lebenssituation von Menschen mit Behinderung widerspiegeln und die Perspektive der Menschen berücksichtigen (vgl. Graumann, 2018, S. 118), inbegriffen der Auseinandersetzung zur persönlichen Mobilität von Menschen mit geistiger Behinderung. Mit Konieczny (2020) ist anzuführen, dass insbesondere auch die barrierefreie Mobilität von Menschen mit geistiger Behinderung im verkehrs- und teilhabepolitischen Diskurs sowie in der Forschung ein deutlich unterrepräsentiertes Thema ist (vgl. S. 124).

Innerhalb der interdisziplinären Teilhabeforschung, die „über die herkömmlichen Berichte über die ‚Lage von Menschen mit Behinderungen und ihre Teilhabe' (gemäß § […] 88 SGB IX_neu)[65] deutlich hinausgeht" (Schröder et al., 2017, S. 16), „[…] gibt es in der Forschung nur wenig gesichertes Wissen. Die Teilhabeberichte der Bundesregierung (BMAS 2013, 2016) und Ergebnisse von Literaturstudien (vgl. u.a. Gutachten von Hornberg et al. 2011; Schröder/Schütz 2011, Schnell/Strubba 2010) stellen neben vereinzelten Detailstudien fest, dass die Datenlage insgesamt unbefriedigend ist. Was vor allem fehlt, […] [sind] differenzierte Einblicke in verschiedene Lebensbereiche unter dem Blickwinkel von Teilhabe […] bezogen auf Bildung, Erwerbstätigkeit, Wohnen, barrierefreie Umwelten, Freizeit oder soziale Beziehungen" (ebd., S. 16).

Eine erste Wissenslücke soll mit der „‚Repräsentativbefragung zur Teilhabe von Menschen mit Behinderungen' im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS)" (ebd., S. 17) von 2017 bis 2021 in der Bundesrepublik geschlossen werden. Mit Beteiligung von FachexpertInnen und Menschen mit Behinderung soll durch quantitative und qualitative Befragungen ein umfassendes Bild über die Lebenssituationen von Menschen mit Behinderung (nach ICF) gegeben werden. Darüber hinaus werden nach den Bedarfen gefragt und Lebenslagen beschrieben, um im Besonderen auch von Teilhabebarrieren zu erfahren. Inwiefern die befragten Personen in Lebensbereichen beeinträchtigt sind, was ihre Teilhabe negativ beeinflusst und wo es an Unterstützung fehlt, um selbstbestimmt an verschiedenen Lebensbereichen teilzuhaben, darüber sollen sie selbst Auskunft geben können (vgl. ebd., S. 20). Zum besseren Vergleich werden ebenso Menschen ohne Behinderung einbezogen. Da der Lebensbereich der Mobilität mit einbezogen wird, können hieraus sicherlich wichtige Unterstützungsbedarfe zur Sicherung der Selbstständigkeit und Teilhabe in diesem Bereich ersichtlich werden. „Angesprochen werden Barrieren in der Öffentlichkeit und im Verkehr sowie die Inanspruchnahmen von Mobilitätshilfen" (Steinwede et al., 2018, S. 16).

[65] Neue geltende Fassung: § 88 SGB IX - Berichte über die Lage von Menschen mit Behinderungen und die Entwicklung ihrer Teilhabe

2.1. Aktueller Forschungsstand im Kontext Mobilität und geistiger Behinderung

Generell ist Mobilität in der nationalen wie internationalen Literatur und Forschung der Pädagogik bei geistiger Behinderung ein eher vernachlässigtes Thema, auch wenn ihm in unterschiedlichsten Kontexten eine hohe Bedeutung zugeschrieben wird - gerade in Verbindung theoretischer Überlegungen zu Selbstständigkeit, Teilhabeaspekten und Inklusion - und auch in der Praxis der Schulen und Behindertenhilfe durchaus einen hohen Stellenwert einnimmt (vgl. hierzu Kapitel 3.2 und 5.2 in Teil I).

„Aktuelle personenbezogene Daten zur Einschätzung der eigenen Mobilität von Menschen mit Beeinträchtigungen liegen nicht vor“ (BMAS, 2013, S. 176), wie aus dem ersten Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen zu entnehmen ist. Aus dem zweiten Teilhabebericht sind keine neuen und weiterführenden Informationen bzw. Daten abzuleiten. „Zu […] Mobilitätshemmnissen im öffentlichen Raum für Menschen mit Beeinträchtigungen liegen bislang keine bundesweiten Informationen vor. Einen Eindruck über grundsätzliche Probleme, die sich in diesem Zusammenhang ergeben, können erneut nur regional begrenzte Studien liefern“ (²BMAS, 2016, S. 272; 2. Teilhabebericht). Es „liegt [auch] keine umfassende Studie zum Verkehrsverhalten von (jungen) Menschen mit geistiger Behinderung vor, aus der z.B. die Wahl der Verkehrsmittel, Sozialfunktionen oder Dauer der Wegeeinheiten hervorgehen“ (Tillmann, 2015, S. 58).

Cleaver et al. (2009) führten eine systematische Literaturanalyse englischsprachiger Literatur aus den Jahren 1980 bis 2007 durch, verbunden mit dem Ziel, aus Forschungsergebnissen Mobilitätseinschränkungen bei Erwachsenen mit geistiger Behinderung aus epidemiologischer Sicht zu identifizieren, um so über die Prävalenz Auskunft zu geben. Recherchiert wurden 1994 Veröffentlichungen. 32 Publikationen konnten letztendlich eingeschlossen werden (vgl. ebd., S. 98ff.). Zu betonen ist, dass sich die analysierten Studien im Allgemeinen nicht auf die Mobilität selbst konzentrierten, sondern zu anderen Zwecken als Querschnittsstudien durchgeführt wurden, wie z.B. zu Gesundheitsbedingungen (*engl.: health conditions)* (vgl. ebd., S. 93). Die Stichproben der Studien unterschieden sich erheblich. Auch die zahlreich verwendeten Definitionen von Mobilität schränkten die Vergleichbarkeit zwischen den Studien ein. (vgl. ebd., S. 93) Mobilität und Mobilitätseinschränkung wurden meist nur „lose“ definiert (vgl. ebd., S. 102). Cleaver et al. kommen aus internationaler Sicht zu den selben bisher bekannten Erkenntnissen: Mobilität, Mobilitätsverhalten und Mobilitätseinschränkungen werden im Kontext von Menschen mit geistiger Behinderung nur selten untersucht. Die

Anzahl an Ergebnissen ist überschaubar, um überhaupt Rückschlüsse auf die Häufigkeit oder die Entwicklungsrate von Mobilitätseinschränkungen zu ziehen (vgl. ebd., S. 103). Aus diesem Grund besteht ein dringender Bedarf der verstärkten Forschung in diesem Bereich. Insbesondere fehlt es an Längsschnittstudien. Dabei sollten validierte Messinstrumente verwendet, die Repräsentativität gewährleistet und detaillierte Beschreibungen der Studienstichprobe vorgenommen sowie Vergleiche hergestellt werden. (vgl. ebd. S. 93 und 103)

Aus einer Analyse zur Umsetzung der UN-BRK ist Folgendes zu entnehmen: „Es fehlt […] an landesweiten Daten zu mobilitätseingeschränkten Menschen, deren Mobilitätsverhalten oder zu Barrieren im öffentlichen Raum. […] Es gibt […] nur Daten für bestimmte Räume und diese sind sehr unterschiedlich aufbereitet. Daten zur Barrierefreiheit von Haltestellen sowie von Bussen und Bahnen oder Darstellungen zu Mobilitätsdienstleitungen existieren nicht flächendeckend. Das wäre für eine weitere Verbesserung der Infrastruktur aber mehr als wünschenswert“ (Kroworsch, 2019, S. 28).
Diese Problematik machte es ersichtlich schwer, auf eine breite Erkenntnislage, insbesondere auf Daten des Mobilitätsverhaltens einschließlich unterschiedlicher Bewertung von Barrieren aus Betroffenensicht, zurückzugreifen.

Auf Anregung des „Rates behinderter Menschen der Bundesvereinigung Lebenshilfe“ und beauftragt vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales erfolgte die Studie „Kognitive Beeinträchtigung und Barrierefreiheit“ (²Trescher, 2018). Dabei wurde untersucht, „worin Barrieren der Teilhabe von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen liegen und inwiefern sich bereits in der Forschung mit dieser Thematik auseinandergesetzt wird“ (²Trescher, 2018, S. 11). Die Studie besteht aus einer Literaturrecherche im englisch- und deutschsprachigen Forschungsdiskurs sowie ExpertInneninterviews mit Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen. „Insgesamt zeigen die Ergebnisse der Literaturrecherche, dass Barrierefreiheit im Kontext kognitiver Beeinträchtigung nur in wenigen wissenschaftlichen Untersuchungen und daraus hervorgehenden Veröffentlichungen thematisiert wird“ (²Trescher, 2018, S. 107). Durch 60 Leitfadeninterviews, die deutschlandweit erhoben wurden, konnte neben Lebensbereichen wie Freizeit, Arbeit, Wohnen etc. auch der Lebensbereich Mobilität erfasst werden. Im Mittelpunkt standen hierbei unter anderen die Fragen, inwiefern öffentliche Verkehrsmittel (eigenständig) genutzt werden, inwieweit dabei Schwierigkeiten auftreten und wie die Nutzung von Verkehrsmitteln verändert bzw. vereinfacht werden könnte, um seltener auf Barrieren zu stoßen. (vgl. ²Trescher, 2018, S. 115) Aus den Interviews geht hervor, dass viele Aufgaben des Alltags nicht von den Menschen mit kognitiver Behinderung selbst, sondern stellvertretend durch Betreuungspersonen ausgeführt werden – z.B. (eigenständig) einzukaufen (vgl. ebd., S. 127). „Werden öffentliche Verkehrsmittel genutzt, berichten die betreffenden

Personen schwerpunktmäßig von Problemen der Orientierung, insbesondere dann, wenn die Grenzen des vertrauten Gebietes überschritten werden und die Notwendigkeit aufkommt, sich an (bisher) fremden Bahnhöfen beziehungsweise Haltestellen zu bewegen. Innerhalb des unmittelbaren Wohnumfelds sind Haltestellen und Linien hingegen oftmals bekannt sowie daran geknüpfte Wege und Abläufe einstudiert, sodass Probleme hier eher punktuell auftreten“ (ebd., S. 131). Von vielen InterviewpartnerInnen wurden zentrale Probleme bei der Nutzung der Bahn benannt, wie der unvorhergesehene Gleiswechsel, Verbindungsaufälle, Verspätungen usw. (vgl. ebd., S. 131). Genannt wurde zudem, dass Fahrpläne häufig zu komplex und unübersichtlich sind, um eigenständig Informationen ableiten zu können (vgl. ebd., S. 132).

Durch die Implementierung von Orientierungssystemen für Menschen mit geistiger Behinderung im öffentlichen Nahverkehr, z.B. „Mobile Allianzen“ in Lüneburg (Mertel/Düwal, 2009) oder „Wo geht´s hin?“ in Reutlingen (Kleinbach, 2009), konnten beispielhaft und übertragbar die eigenständige Nutzung des ÖPNV erreicht werden. Im Projekt von Kleinbach (2009) wurden die „Orientierungshilfen (Piktogramme, Figuren und Farben) […] von der Stadt Reutlingen in Zusammenarbeit mit Behindertenverbänden entwickelt und sind eine wesentliche Hilfe für Menschen mit Behinderungen, die selbstbestimmt und selbstständig leben wollen. Das Projekt wurde auch in das 2. Innovationsprogramm ÖPNV Baden-Württemberg aufgenommen“ (Reutlingen, *[online],* 01.01.20). In Mexico-City beispielsweise wird jeder U-Bahnlinie eine Farbe und jeder U-Bahnhaltestelle ein Piktogramm zugeordnet, was zunächst für Analphabeten entwickelt wurde (vgl. Monninger, 2011, S. 107).
Im EU-Projekt MAPLE[66] wurde eine Studie im Hinblick auf die Verständlichkeit von Piktogrammen im ÖPNV bei Menschen mit geistiger Behinderung durchgeführt. MAPLE ist ein Projekt zur Förderung der Mobilität von Menschen mit geistiger Behinderung und Menschen mit psychischen Erkrankungen. Durch Ermittlung, Untersuchung und Verbreitung bewährter Verfahren sollten die öffentlichen Verkehrsmittel zugänglicher für die Personengruppe gemacht werden. (vgl. TRIMIS, *[online],* 01.02.21) An der Studie nahmen 81 Personen mit geistiger Behinderung unterschiedlicher Ausprägung als heterogene Gruppe teil. „Ein wichtiges Ergebnis der Studie war, dass es stark von der Komplexität der Piktogramme abhängig ist, ob diese verstanden werden. Dort, wo Piktogramme unbekannt waren, konnten die Studienteilnehmer meist keine Bedeutung ableiten. Dagegen konnte festgestellt werden, dass sich die Studienteilnehmer deutlich leichter taten, wenn neben den Piktogrammen auch ein kurzer Erläuterungstext abgebildet war“ (Monninger, 2011, S. 109).

[66] Mobility and Accessibility for People with Learning Disabilities in Europe

Prochnow Penedo (2014) zeigt in ihrer Dissertation anhand von 35 Interviews mit SchülerInnen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung im Alter von 17 und 25 Jahren aus dem Schuljahr 2003/2004 auf (Tabelle 2), dass mehr als die Hälfte der SchülerInnen nicht selbstständig mobil ist. Ein knappes Viertel ist erweitert oder selbstständig mobil. (vgl. S. 193)

Tabelle 2: Schülerverteilung nach Mobilitätsgrad (Prochnow Penedo, 2014, S. 194)

Mobilitätsgrad	**Schüler**
Eingeschränkte selbständige Mobilität (zu Fuß, Schulbus, öffentlicher Bus mit Begleitung)	20
Erweiterte selbständige Mobilität (geübte und bekannte Strecken mit dem öffentlichen Bus)	8
Selbständige Mobilität (Nutzung der gesamten Bandbreite des ÖPNV zu verschiedenen Anlässen)	7

In annähernd allen Fällen werden die FußgängerInnen, die mobil unterwegs sind, durch die Eltern oder BetreuerInnen unterstützt (vgl. ebd., S. 194). SchülerInnen, die den öffentlichen Bus benutzen (*n*=8) fahren damit z.B. in einen Verein oder in einen bekannten Stadtteil. Die sieben SchülerInnen, die den gesamten ÖPNV nutzen, fahren damit zu verschiedenen Anlässen wie nach Hause, zum Arzttermin oder um Bekannte zu besuchen. (vgl. ebd., S. 194) Aus den Interviews geht hervor, dass sich 10 SchülerInnen wünschen ihre Mobilität zu erweitern (vgl. ebd., S. 194). „Bezüglich der Mobilitätserweiterung gibt es Hinweise, dass Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler mehr zutrauen und Vorbehalte eher seitens der Eltern existieren“ (ebd., S. 194). Anhand 22 Elterninterviews von SchülerInnen mit geistiger Behinderung ist festzustellen, dass die Mehrheit Mobilitätsförderung für ihre Kinder betreiben und entsprechend der Selbstständigkeit und Individualität angepasste Unterstützungsmöglichkeiten finden – sie prüfen z.B. Strecken und üben Stresssituationen (vgl. ebd., S. 237). Der Umgang mit einem Handy wird dabei als hilfreich empfunden (vgl. ebd., S. 235f.). Auch Eltern von SchülerInnen mit einer schweren Behinderung schaffen Möglichkeiten zur persönlichen Mobilitätserweiterung ihrer Kinder, in diesen Fällen als FußgängerInnen (ebd., S. 237). So werden beispielsweise nur Teilstrecken allein nach Hause zurückgelegt, indem der Fahrdienst die/den SchülerIn an einem zentralen Haltepunkt austeigen lässt. Ein Drittel der Eltern sieht allerdings keine Möglichkeiten für eine selbstbestimmte Mobilität aufgrund eigener geringer Motivation für die Begleitung und das Üben, einem geringen Zutrauen in die Fähigkeiten ihrer Kinder oder aufgrund geringer Verkehrssicherheit ihrer Kinder (vgl. ebd., S. 236). In einer zweiten Untersuchungserhebung aus dem Jahr 2011 zeigt sich, dass sechs der damaligen SchülerInnen und nun jungen Erwachsenen ihre Mobilität steigern konnten. „Dies sind […] Beschäftige auf Außenarbeitsplätzen (4) sowie junge Erwachsene, die aus dem Elternhaus ausgezogen sind und in einer Außenwohngruppe (1) oder eigenen Wohnung (1) leben“ (ebd., S. 370). Junge Erwachsene mit leichtem Behinderungsgrad sind deutlich mobiler (vgl.

ebd., S. 370). Für Familien mit erwachsenen Kindern, die auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt einen Arbeitsplatz anstrebten, war zugleich das Berufsziel die Motivation, eine Förderung der eigenständigen Mobilität intensiv anzugehen (vgl. ebd., S. 371).

Das Forschungsprojekt MogLi, welches 2007- 2010 durchgeführt wurde, verfolgte das Ziel, die Mobilitätskompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung zu fördern, sodass eine selbstständige Nutzung des öffentlichen Personennahverkehrs (Bus) für den Schulweg und darüber hinaus möglich wird. Dafür wurde ein Konzept für die modelhafte Erprobung erarbeitet. Auf Grundlage dessen sollte es SchülerInnen mit dem Förderbedarf geistige Entwicklung ermöglicht werden, „eine größere Mobilität durch Nutzung des öffentlichen Personennahverkehrs (ÖPNV)“ (Monninger et al., 2012, S. 4) mittels eines Mobilitätstrainings auf ihrem Schulweg zu erlangen.

Im Rahmen des Forschungsprojektes wurden 124 SchülerInnen (7-18 Jahre) mit geistiger Behinderung zu ihrem Mobilitätsverhalten bezüglich der Bewältigung ihres Schulweges befragt. Das Einzugsgebiet war ländlich geprägt und der durchschnittliche Schulweg betrug 7,68 km. Auf diesem wurde hauptsächlich auf Fahrdienste bzw. private Autos zurückgegriffen. Nur 2% der SchülerInnen verwendeten den ÖPNV (Bus), während andererseits 62,9% den Wunsch äußerten, selbstständig mit dem ÖPNV fahren zu wollen. Generelle Erfahrungen mit dem Busfahren haben 96%, von denen 14% diesen bereits auch eigenständig nutzten. (vgl. Tillmann, 2015, S. 59) Im Zuge des MogLi Projektes wurde festgestellt, dass mit Hilfe eines entsprechenden Mobilitätstrainings die Grundkompetenzen für die ÖPNV-Benutzung (Bus) erlernt werden können (vgl. Monninger, 2011, S. 2). Der Bus stellt für junge Menschen mit geistiger Behinderung ein selbstständig nutzbares Verkehrsmittel dar (vgl. Tillmann, 2015, S. 194). „Circa ein Drittel der Schülerschaft wird in Zukunft bei gleichbleibenden Bedingungen keinen Individualtransport mehr benötigen. Während der gesamten Projektzeit erhielten insgesamt 130 Schüler ein Mobilitätstraining und konnten adäquate verkehrsspezifische Kompetenzen entwickeln und erwerben“ (Monninger et al., 2012, S. 63). Das Projekt sei ein langfristiger Erfolg, da die selbstständige ÖPNV-Nutzung der SchülerInnen auch nach Projektende weitergeführt werde. Die kostenintensiven Fahrdienste konnten reduziert werden, während gleichzeitig die ÖPNV-Nutzung gestärkt wurde (vgl. ebd., S. 71).

Die Forschungsarbeit[67] von Tillmann (2015) beschreibt zunächst theoretisch fundiert die Bedeutung der Teilhabe an Mobilität in der modernen Gesellschaft – in Anlehnung an Luhmanns Systemtheorie (vgl. S. 5; *Geleitwort: E. Wacker*). Den Schwerpunkt bildet das Konstrukt Freizeit im Zusammenhang des Lebensqualitätskonzeptes und Mobilität als Einflussfaktor für Lebensqualität in der Freizeit von Menschen mit geistiger Behinderung. Zentrale Fragestellungen nehmen auf die Freizeitgestaltung, ÖPNV-Nutzung, Mobilitätsförderung,

[67] Als Dissertation an der Technischen Universität Dortmund

Zufriedenheit des Lebensbereiches Freizeit und die Einflussfaktoren Bezug (vgl. Tillmann, 2015, S. 98). Die Überlegungen sind in das Forschungsprojekt MogLi eingebunden. Der Zugang zum Feld, begrenzt auf einen vorbestimmten ländlichen Raum mit über 100 SchülerInnen eines Förderzentrums, legt empirisch gestützte Ergebnisse in engen Grenzen dar. (vgl. ebd., S. 6*; Geleitwort: E. Wacker*) Ein wichtiger Aspekt, der aus den Befragungen hervorgeht, ist, dass von 50 jungen Menschen mit geistiger Behinderung in ländlicher Gegend 98% in ihrer Freizeit Fahrrad fahren (vgl. ebd., S. 163). Ein Blick auf die Häufigkeiten zeigt, dass 60,0% dies täglich ausführen und 26,7% mindestens einmal pro Woche (vgl. ebd., S. 167). 68,6% der befragten Personen möchten gerne öfters mit dem Bus fahren (vgl. ebd., S. 183). Vor einer erfolgten Intervention nutzten den ÖPNV (Bus) 51,1% der jungen Menschen nicht selbstständig. Nach der Intervention konnte eine häufigere selbstständige Nutzung festgestellt werden. Nur noch 12,2% gaben an, diesen nicht selbstständig zu nutzen (vgl. ebd., S. 194).

„Für die Überarbeitung der Werkstufenkonzeption[68] wurde eine empirische Erhebung über die Werkstufe des Förderzentrums Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung durch das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2006) durchgeführt. Diese umfasste alle Förderzentren des Bundeslandes und wurde in Form eines Fragebogens an die Schulleitung sowie Klassenleiter in der Werkstufe erhoben. Erfasst wurden 88 Förderzentren Förderschwerpunkt geistige Entwicklung mit 216 Klassen und 3076 Schülerinnen und Schülern […]. Ein Ergebnis dieser Erhebung war beispielsweise eine außerordentlich geringe Mobilität der Schülerinnen und Schüler […], so dass der Mobilität im neuen bayerischen Lehrplan ein eigener Lernbereich zugewiesen wurde“ (Prochnow Penedo, 2014, S. 58f.). Aus dieser Auswertung geht zudem hervor, dass nur 101 (3,3%) SchülerInnen ihren Schulweg selbstständig bewältigten (vgl. ISB, 2006, S. 7). „Allerdings sind der große Einzugsbereich der Förderzentren, die häufig vom öffentlichen Nahverkehr kaum erschlossenen Standorte und die Zahl der Jugendlichen mit zusätzlicher körperlicher Behinderung zu berücksichtigen“ (ebd., S. 7).

Aus dem Bericht von Wilhelm (2009) zum Unfallgeschehen von Menschen mit Behinderung ist zu entnehmen, dass etwas über die Hälfte (53,1%) aller Unfälle, die im Zusammenhang der Mobilität von Menschen mit Behinderung stehen, Menschen mit einer geistigen Behinderung betreffen. Untersucht wurden 1.884 Unfälle in direktem Zusammenhang mit der Mobilität. Menschen mit einer körperlichen Behinderung sind zu 26,4% betroffen. Dazu zählen auch Blindheit und Taubheit. Der Anteil der Menschen mit einer psychischen Erkrankung liegt bei 11,2% und der Anteil von Menschen mit einer mehrfachen Behinderung bei 9,3%.

[68] Die Überarbeitung der bayerischen Werkstufenkonzeption führte zur Bezeichnung „Berufsschulstufe“.

Das Unfallgeschehen im Zusammenhang mit der Mobilität geschieht zu 71,6% ohne Beteiligung weiterer Personen. Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, dass die Art der Verkehrsbeteiligung dabei

- zu 35,7% zu Fuß,
- zu 27,4% während der Beförderung mit einem Fahrdienst,
- zu 22,8% mit dem Fahrrad und
- zu 6,6% mit öffentlichen Verkehrsmitteln ist.

Die häufigsten Unfallursachen sind dabei bei Menschen mit geistiger Behinderung zu 35,4% Stürzunfälle zu Fuß, zu 24,1% Beförderungsunfälle (Fahrdienst), zu 23,3% Verkehrsunfälle, zu 10,8% Rad-, Mofa- oder Motorradunfälle und zu 6,4% sonstige. (vgl. S. 46-52)

Laut einer Studie zur Arbeits- und Lebenssituation von Menschen mit Behinderung in München haben Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung mit Abstand den höchsten Begleitungsbedarf außer Haus, gefolgt von Personen mit körperlichen Beeinträchtigungen. Innerhalb der Personengruppe mit geistiger Behinderung (*N*=406) gaben 34,0% an, auf Begleitung häufig bzw. immer angewiesen zu sein, gefolgt von 20,7%, die angaben, manchmal/selten einen Bedarf an Begleitung bei Aktivitäten außer Haus zu haben. (vgl. Landeshauptstadt München Sozialreferat, 2014, S. 50f.)

McInerney und McInerney (1992) führten Mobilitätstrainingsmaßnahmen mit 29 erwachseneren Menschen mit geistiger Behinderung (9 Männer und 20 Frauen) in Kleingruppen integrierend innerhalb deren Freizeitgestaltung durch. Dabei wurde auf den öffentlichen Bus zurückgegriffen. Währenddessen wurden bei den TeilnehmerInnen Fähigkeiten (Skills) überprüft und anhand einer Punkteskala bewertet, wie z.B.: kennen des Fahrpreises, finden der Bushaltestelle, in den richtigen Bus einsteigen, zahlen des Fahrpreises, nach Umsteigemöglichkeiten fragen (falls erforderlich), Haltewunschknopf rechtzeitig drücken, an der richtigen Haltestelle aussteigen, soziales Verhalten zeigen. (vgl. ebd., S. 235) Jede/r der 29 TeilnehmerInnen unternahm in den ersten 12 Monaten nach Beendigung des Mobilitätstrainings etwa 10 eigenständige Busfahrten für Freizeitausflüge (vgl. ebd., S. 236). Aus den Ergebnissen ist zu entnehmen, dass es wichtig zu sein scheint, ein häufiges und individualisiertes Training anzubieten, als das zuvor vermutet wurde, um langfristige Erfolge bei den TeilnehmerInnen zu erzielen (vgl. ebd., S. 236).

2.2. Testverfahren (Assessmentverfahren) mobilitätsrelevanter Kompetenzen

Barrieren stellen nicht immer Qualitätsmängel dar, sondern resultieren aus bestimmten Gegebenheiten oder dem Fehlen bestimmter individueller Kompetenzen. Insbesondere für das Feststellen individueller Kompetenzen können daher […] Testverfahren im Schonraum und/oder [in der] Realsituation notwendig sein (vgl. Monninger, 2015, S. 39), um Schulungsbedarfe festzustellen.

Ein Testverfahren (Assessmentverfahren) mobilitätsrelevanter Kompetenzen wurde z.B. innerhalb des Forschungsprojektes MogLi[69] und im Kooperationsprojekt Kompetent mobil[70] verwendet. Auf der Homepage der Universität Würzburg ist aus einer Projektbeschreibung zur räumlichen Mobilität bei jungen Erwachsenen zu entnehmen, dass das Kompetenzinventar Mobilität (KIM) als Basis entwickelt wurde.

Einzig das Assessmentinstrument, zugehörig dem gleichnamigen Handbuch Kompetent mobil ist öffentlich zur kostenlosen Nutzung online verfügbar. Die beiden anderen erwähnten Testverfahren konnten öffentlich zugänglich nicht gefunden werden. Durch persönliche Anfragen an die jeweiligen ProjektkoordinatorInnen konnten mit Ausnahme zum Inventar KIM keine nähren Informationen eingefangen werden, außer den Verweis auf entsprechende Abschlussberichte[71].

Ein empirisch überprüftes Testverfahren, speziell zur Erfassung von Mobilitätskompetenzen, konnte nicht gesichtet werden.

Orientiert an mobilitätsspezifischen *Inhalten, Kompetenzen* und *Fertigkeiten*, die für eine sichere und selbstständige Teilhabe im Straßenverkehr und ÖPNV notwendig sind, konnten als Grundlage in den Entwicklungsprozess des Mobilitätscurriculums folgend aufgeführte Assessmentinstrumente herangezogen werden:

HKI (Heidelberger Kompetenz-Inventar für geistig Behinderte)

Das HKI ist ein Fremdeinschätzungsbogen zur Erfassung von Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung.

Das Inventar fragt einzelne Kompetenzen und zugeordnete Kompetenzbereiche ab. Dabei werden insbesondere auch Kompetenzen eingeschätzt, die für die Teilhabe am Straßenverkehr und ÖPNV relevant sind. Es werden sowohl Basisfertigkeiten (praktische Kompetenzen) als soziale und kognitive Kompetenzen eingeschlossen (vgl. Holtz et al., 2005, S. 18). Als Orientierungshilfe für die Erweiterung und Differenzierung von aufgeführten Kompetenzbe-

[69] Bezeichnet als *Inventar zur Erfassung von verkehrsrelevanten Fähigkeiten* (IEV)

[70] Bezeichnet als *ICF-basiertes Assessmentinstrument*

[71] Für ausführliche Informationen über das Inventar KIM wurde dem Autor eine Diplomarbeit über den entwickelten Entwurf darüber weitergeleitet.

reichen konnte es auszugsweise als Anregung für Inhaltbereiche des Mobilitätscurriculums herangezogen werden – dabei besonders die Bereiche:
Sicherheitsverhalten; Verkehr und Aktionsradius; Inanspruchnahme von Dienstleistungen und öffentlichen Einrichtungen; zeitliche Orientierung; Lesen/Schreiben; Sprachverstehen; Sprachproduktion; Identitätsfindung/Selbstkonzept; Selbstkontrolle; Selbstbehauptung; Perspektivenübernahme/Sozialkontakt; Kooperation/soziale Regeln (HKI, *[online],* 06.11.20).
Das Inventar kann als Grundlage einer breiten Kompetenzerfassung herangezogen werden sowie zur Evaluation der Verläufe pädagogischer Maßnahmen. Für eine differenziertere und personenzentrierte Erfassung eigenständiger Mobilität sollten „feinere" Erfassungsinstrumente bzw. -methoden eingesetzt werden. Das HKI ist stark schulorientiert auf Unterrichtfächer und die damit verbundenen Fertigkeiten und Kompetenzen hin ausgerichtet.

Assessmentverfahren – Kompetent mobil

Zur Auswahl der wichtigsten Schulungs- und Förderinhalte im Bereich Mobilität wird dem Handbuch Kompetent mobil ein Assessmentverfahren vorangestellt[72]. „Hier können Einrichtungen zum Projekt Kompetent mobil angemeldet werden. Im Anschluss erhalten die Einrichtungen Nutzerdaten, mit denen alle Teilnehmer einzeln angelegt, das Assessment durchgeführt und abschließend der individuelle Förderplan heruntergeladen werden kann" (Dings et al., 2014, S. 15). Sind bestimmte Schwierigkeiten und Kompetenzen nicht hinreichend bekannt, kann als vorgezogener Kompetenzentest das Assessmentverfahren aus Kompetent mobil in Form der Selbst- wie auch Fremdeinschätzung herangezogen werden. Die Selbsteinschätzung der TeilnehmerInnen kann mit Hilfe der Fachkraft erfolgen. Kompetenzbereiche, die erhoben werden, finden sich u.a. in den Bereichen Regelkenntnis, Rücksichtnahme, Fortbewegungsart, motorische Fähigkeiten, Umgang mit Barrieren, spezifische Kenntnisse für den ÖPNV und das Fahrrad.

Kompetenzinventar als Möglichkeit der Einschätzung von räumlicher Orientierung und Mobilität bei Menschen mit geistiger Behinderung *(bisher nur als Entwurf)*

Bei diesem Kompetenzinventar, sich in einem Entwurf befindend und nicht öffentlich zugänglich, handelt sich es um ein diagnostisches Verfahren, „mit dem auf einfache Weise vorhandene Mobilitätskompetenzen […] sowie Schwächen und Defizite einer Person in diesem Bereich ermittelt werden können" (Peter, 2007, S. 6). Es kann sowohl die räumliche Orientierung als auch die Mobilität bei Menschen mit geistiger Behinderung erfasst werden. Dabei wird der Ausprägungsgrad (gar nicht/nie; ansatzweise; größtenteils; voll und ganz) einzelner Verhaltensweisen angekreuzt. (vgl. ebd., S. 6) „Es handelt sich um ein systematisches Beobachtungsverfahren mobilitätsrelevanter Kompetenzen in realen Situationen, die bewertet werden (vgl. ebd., S. 78). Es ist zur Klärung praktischer Fragen in Bezug auf Unterricht und

[72] Dieses ist auf der Homepage zur Nutzung frei zugänglich zu finden (http://www.kompetent-mobil.de/anwendung/ 10.11.20).

Schulung hilfreich aber nicht mit standardisierten Verfahren wie Intelligenztests zu vergleichen (vgl. ebd., S. 79). Überprüft wird die Mobilitäts- und Orientierungsfähigkeit in der eigenen Wohnung, der näheren häuslichen Umgebung, als MitfahrerIn im Pkw, in der Schulumgebung, im Straßenverkehr, in der nahen Umgebung der Gemeinde/Stadt und innerhalb des ÖPNV (vgl. ebd., S. 82). Erfasst werden innerhalb der unterschiedlichen Teilbereiche mehrere Verhaltensweisen - sprich Handlungsabfolgen -, die notwendig sind, um eine Handlung sicher auszuführen. Das verlangt seitens der Beobachterin/des Beobachters einen wachen Blick hinsichtlich der Verhaltensbeobachtung einzelner Handlungsabfolgen der Teilnehmerin/des Teilnehmers. Erhoben werden auch Basiskompetenzen wie Farbwahrnehmung, Reaktionsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und motorische Kompetenzen (vgl. ebd., S. 86). Grundsätzlich soll „ein relativ umfassendes Bild über die mobilen Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (ebd., S. 87) und damit differenziert einzelne Kompetenzbereiche erfasst werden.

Velofit - Motorische Förderung von Anfang an

Velofit ist ein Screening und Bewegungsförderprogramm der Deutschen Verkehrswacht und bietet Grundlagen für die Radfahrausbildung der Klassen 1 bis 3, das an der Berliner Humboldt-Universität mit Unterstützung des Gesamtverbandes der Deutschen Versicherungswirtschaft e.V. (GDV) entwickelt und an Grundschulen erprobt wurde. Themen sind: Bewegungsspiele, Übungen mit Rollgeräten und Übungen mit dem Fahrrad. Velofit wird empfohlen, um die motorischen Kompetenzen einzelner SchülerInnen zu erfassen. Anhand eines Testverfahrens mit 21 Übungen kann überprüft werden, ob ein Kind seinem Alter entsprechend motorisch sicher ist. Es gibt dazu sieben Bereiche (Grobmotorik, Feinmotorik, Körperbewusstsein, Sehen, Hören, Tast- und Lagesinn, Flexibilität) mit spielerischen Testaufgaben. Ergebnisse werden nach jeder Übung in einem Erfassungsbogen eingetragen und anschließend ausgewertet anhand eines Bewertungsschemas mit Punktevergabe. (vgl. Verkehrswacht Medien & Service-Center, *[online],* 25.08.20) Spezifische Kompetenzbereiche und Übungselemente konnten hierbei als Informationsgrundlage für die Modularisierung und Materialerstellung des Mobilitätscurriculums, insbesondere für die Mobilitätsart Fahrrad, herangezogen werden.

2.3. Identifikation von Barrieren und Schwierigkeiten

Barrierenerfassung

Anhand eines Barrierenkataloges mit 90 ermittelten und möglichen Barrieren im ÖPNV innerhalb des Forschungsprojektes MogLi werden konkrete Maßnahmen beschrieben, welche unterschiedliche Arten von Barrieren im kommunikativen, organisatorischen, baulichen, technischen und sozialen Bereich für Menschen mit geistiger Behinderung bestehen und wie

diese abgebaut werden können. Monninger untersuchte dazu auch innerhalb seiner Dissertation die Barrierefreiheit im öffentlichen Personennahverkehr für Menschen mit geistiger Behinderung. Er geht der Frage nach, mit welchen Maßnahmen Barrierefreiheit im ÖPNV hergestellt werden kann und welche verkehrlichen und technischen Anforderungen dabei berücksichtigt werden müssen. Es wurden mögliche Beseitigungsmaßnahmen ermittelt und dafür ein Maßnahmenkatalog erstellt. (siehe Monninger et al. 2012; Monninger 2015) „Der Barrierenkatalog ist dabei nicht als statisches Dokument zu verstehen. Neue Erkenntnisse und Entwicklungen könnten zu wichtigen Ergänzungen führen. Der Katalog[73] sollte daher regelmäßig überprüft und fortgeschrieben werden“ (Monninger, 2015, S. 29).

Mit der Barrierenerfassung von Monninger (2015) für die Zielgruppe Menschen mit geistiger Behinderung innerhalb des ÖPNV und Straßenverkehrs werden potentielle Barrieren innerhalb eines Untersuchungsgebietes identifiziert, um Verbesserungen für das Verkehrssystem zu erzielen. Siehe folgende Abbildung 9.

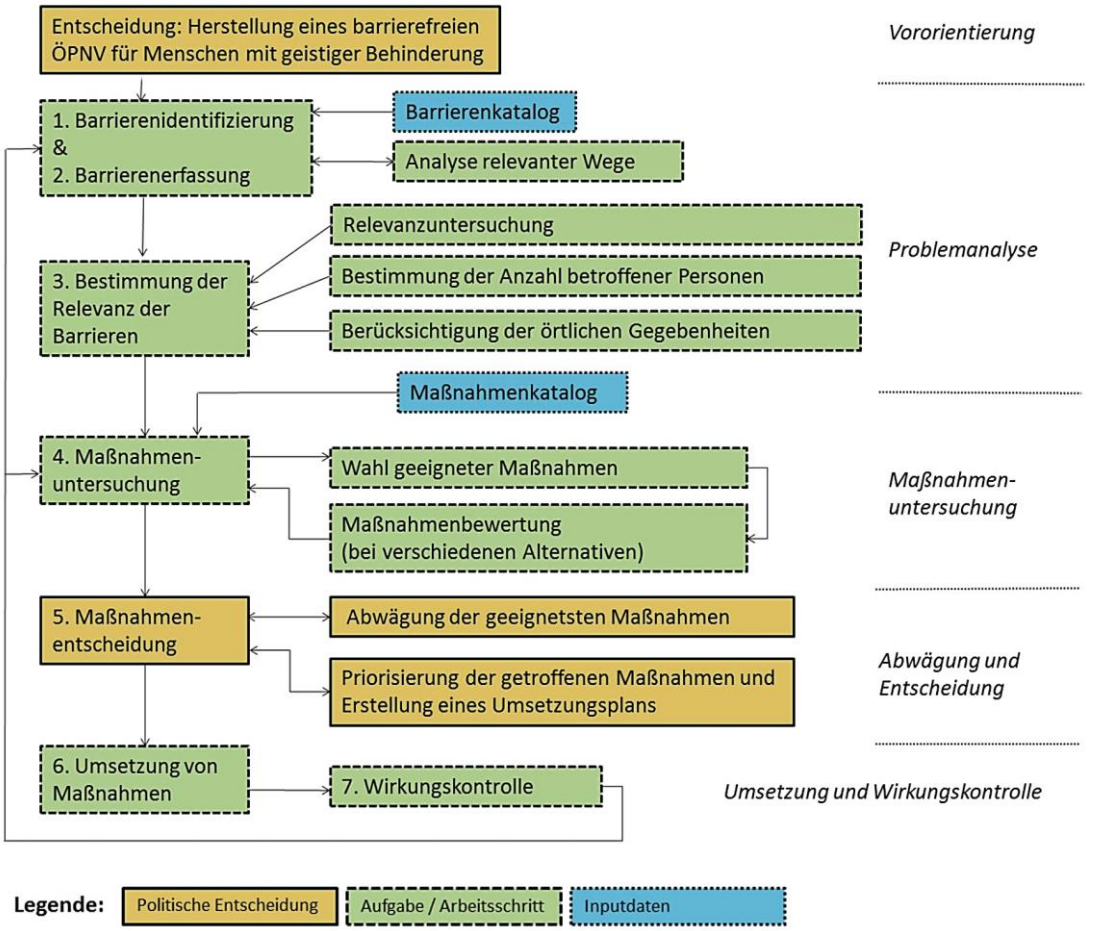


Abbildung 9: Ablaufverfahren zur Herstellung von Barrierefreiheit (aus Monniger, 2015, S. 26)

[73] In Monninger (2015) einzusehen ab Seite 153

Durch eine Problemanalyse sowie Wegeanalyse relevanter Wege der Zielgruppe mit geistiger Behinderung lassen sich Barrieren identifizieren. Monninger selbst hat dafür Kriterien in einem Barrierenkatalog festgehalten. Zudem wird die Relevanz[74] der Barriere geprüft. (vgl. ebd., S. 26). Bei der Auswahl geeigneter Maßnahmen spielen finanzielle, personelle und technische Ressourcen eine wesentliche Rolle (vgl. ebd., S. 27). Nach einem angemessenen Zeitraum ist die Wirksamkeit einer Maßnahme zu überprüfen, im Sinne einer dauerhaften Qualitätssicherung in regelmäßigen Abständen (vgl. ebd., S. 27). Die Zusammenarbeit mit beteiligten Einrichtungen der Behindertenhilfe und Menschen mit geistiger Behinderung ist erforderlich (vgl. ebd., S. 27). „Um eine systematische Analyse zu gewährleisten, wurde der Barrierenkatalog entlang einer typischen ÖPNV-Reisekette entwickelt. Die Barrieren wurden dabei in verschiedene Kategorien aufgeteilt, die bestimmte Abschnitte einer Reisekette widerspiegeln“ (ebd., S. 30). „Um ein Verständnis für die Barriere bzw. das spezifische Problem zu entwickeln, erfolgt zunächst eine genaue Beschreibung“ (ebd., S. 34). Dies erfolgt anhand eines Steckbriefes für jede Barriere mit Informationen über Beschreibung der Barriere, Identifizierung, Maßnahmen (pädagogische/verkehrliche) zu deren Beseitigung und Angaben der Erfolgskontrolle einer Maßnahme (vgl. ebd., S. 33ff.). Barrierenidentifizierungsmethoden, die zur Anwendung kommen können, sind insbesondere: Praxistests (in der Realsituation), Kompetenztests/Testverfahren, Einsatz von geschultem Personal als Beobachtungsinstanz, Beschwerdemanagement, Analyse bereits bestehender Daten und Fakten (z.B. Unfallstatistik, zu kurze Umsteigezeiten), Analyse aufgezeichneter Daten (z.B. Verkehrszählungen), Befragungen (vgl. ebd., S. 44). Innerhalb des Projektes MogLi wurden zur Barrierenerfassung Beobachtungen protokolliert und Expertenerkenntnisse aus persönlichen Gesprächen und Forschungsprojekten aufgenommen. SchülerInnen wurden beim Zurücklegen ihres Schulweges mit dem ÖPNV von PädagogInnen begleitet. Von einer weiteren Person wurden mögliche Barrieren protokolliert. (vgl. ebd., S. 29)

Bei einer Barrierenidentifizierung werden zu einem gewissen Maß „generelle“ Barrieren für einen Teil der betreffenden Personengruppe festgestellt, was aufgrund der Heterogenität der Zielgruppe zu keiner Verallgemeinerung und Kompletterfassung führen kann.

Die aufgeführten Barrieren mit ihren jeweiligen Erläuterungen fließen in die Auseinandersetzung vorliegender Arbeit innerhalb des Kapitels 2.2 *Barrieren im Kontext von geistiger Behinderung* in Teil III mit ein. Zudem konnten sie zu Teilen bei der Entwicklung des Mobilitätscurriculums im Kontext der darin aufgeführten Inhaltsbereiche und zugeordneten Lernaktivitäten mitberücksichtigt werden.

[74] Wird „für sämtliche Barrieren abgefragt, ob die entsprechende Barriere für die einzuschätzende Person zutrifft (ja/nein) und wenn ja, welche Relevanz diese Barriere besitzt (5-stufige Skala von 1=sehr gering bis 5=sehr hoch) […]“ (Monninger 2015, S. 54).

Wegeanalyse

Für grundlegende Informationen sei in Anlehnung an eine Wegeanalyse verwiesen auf: Barrierenerfassung und Schulweganalyse (Monninger et al. 2012; Monninger 2015; Havemann/Tillmann 2011), Schulwegpläne leichtgemacht - Der Leitfaden; BASt (Leven/Leven 2013) und Radschulwegplaner Baden-Württemberg (https://schulwegplaner-bw.de/ 14.01.20).

Im schulischen Kontext hat sich gezeigt, dass die Erstellung von Schulwegplänen für SchülerInnen zur Förderung der eigenständigen Mobilität beiträgt und gleichzeitig durch die Erfassung möglicher Problemstellen entlang der Schulwege zur Reduzierung von Gefährdungsstellen führt (vgl. Neumann-Opitz, 2018, S. 7). Die Erstellung von Schulwegplänen sowie Radschulwegplänen in Beteiligung von SchülerInnen sollten regelmäßig erfolgen und als fester Bestandteil in Schulen integriert sein. Ebenso müssen diese den Eltern vertraut gemacht werden. Eltern sollen mit ihren Kindern deren Schulweg gemeinsam üben. Der Leitfaden der BASt (Leven/Leven 2013) bietet durch Informationen und Anleitungen die Möglichkeit, Schulwegpläne selbst zu planen und zu erstellen. Individuell angepasste Wegstrecken auf Karten werden nach vorheriger Prüfung mit hilfreichen Tipps für den Schulweg ergänzt.

Den SchülerInnen wird es anhand der Schulwegplanung ermöglicht, ihren eigenen sicheren Schulweg bildlich in Form einer Karte festzuhalten. Schulwegpläne werden grafisch erstellt und führen in ihren Legenden Symbole insbesondere für Überquerungsstellen, Gefahrenstellen, Ampeln, Zebrastreifen, Haltestellen, Geh- und Radwege, interessante Orte, Lotsenstandorte u.a. auf (siehe dazu: Gerlach/Leven, 2012, S. 81-84). Die Ermittlung, welche Ängste und Unsicherheiten aus Sicht der SchülerInnen wie auch der Eltern gegenüber ihren Kindern bestehen, gehört dazu (vgl. ebd. S. 126). Aus einer Befragung von Gerlach und Leven (2012) sind die als wichtig eingestuften Inhalte beim Einüben des Schulweges aus Sicht der Eltern (*N*= 639) von GrundschülerInnen der 1. Klasse zu erfahren. Diese übten insbesondere Inhalte wie das Überqueren der Straße (28%), Gefahrenpunkte (11,0%), Aufmerksamkeit (10,0%), Zeit- und Routenplanung (9,5%) (vgl. ebd. S. 133). Ein wichtiges Ergebnis ist, dass aus Sicht der Eltern von GrundschülerInnen und der weiterführenden Schulen (5. Klasse) Schulwegpläne um die Themenbereiche Radfahren, Förderung der Mobilitätskompetenz und ÖPNV-Nutzung ergänzt werden sollten (vgl. ebd., S. 136).

Durch eine Wegeanalyse, die den Weg selbst und das Umfeld in den Blick nimmt, werden also Informationen über die Verkehrssituation und das Gefährdungspotential gesammelt (vgl. Stöppler, 2002, S. 299). Es können die Selbsteinschätzung der bisherigen Verkehrsteilnahme, vorhandene persönliche Kompetenzen sowie Schwierigkeiten gemeinsam festgehalten werden, um gezielt und unterstützend darauf einzugehen.

2.4. Ansätze und Curricula zur Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung für Menschen mit geistiger Behinderung

Es lässt sich nach Stöppler (2002) „ein erhebliches Defizit an umfassenden und theoretisch fundierten Verkehrserziehungsprogrammen“ (S. 66) für Menschen mit geistiger Behinderung feststellen. Auch fast 20 Jahre später bleibt dieses Defizit an konzeptionellen Ausarbeitungen und Curricula für die Mobilitätsbildung bei geistiger Behinderung bestehen.
Vorhandene Ansätze und themenbezogene Ausarbeitungen zur Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung für Menschen mit geistiger Behinderung sind zwar sowohl im nationalen als auch im internationalen Raum vorhanden; diese sind aber meist auf einer beschreibenden und informativen Stufe und weisen weniger einen konzeptionellen und anwendungsbezogenen Bezug der Mobilitätsbildung zu theoretischen und praktischen Unterrichts- und/oder Schulungsmöglichkeiten der eigenständigen Mobilität von Menschen mit einer geistigen Behinderung auf. So konnten, wenn überhaupt, nur geringe curriculare Ableitungen für ein Mobilitätscurriculum vorgenommen werden, beziehungsweise Mobilitätscurricula selbst gesichtet werden.

Handbuch / Curriculum

Vorhandene und gesichtete Ausarbeitungen, bezeichnet als Handbuch, Handreichung, Konzept, Curricula o.ä., wurden herangezogen und jeweils detailliert mit dem Blick auf ihre Struktur und ihren Inhalt analysiert, um Ableitungen zu treffen, die als spezifisch und relevant für die Mobilitätsbildung und Curriculumentwicklung für Menschen mit geistiger Behinderung anzusehen sind.
Aus Projektbeschreibungen und Ansätzen zur Förderung eigenständiger Mobilität - meist bezeichnet als Mobilitätstraining, ÖPNV-Training, Busschulen, Fahrradkurse o.ä. - aus dem außerschulischen Bereich ist im Vergleich zu analysierten Ansätzen und Curricula aus dem schulischen Bereich kaum ersichtlich, auf welcher konzeptuellen Grundlage (z.B. Mobilitätskonzept, Schulungskonzept oder Curriculum) Schulungseinheiten geplant und durchgeführt werden; mit Ausnahme der Beschreibung des Handbuchs Kompetent mobil (Dings et al., 2014). Meistens finden sich lediglich eine grobe Beschreibung des jeweiligen Projektes, jedoch keinerlei Hinweise zur Art und Weise der Planung und methodischen Umsetzung von Mobilitätsangeboten für Menschen mit geistiger Behinderung[75].
Um Lehr- und Lerninhalte aus den gesichteten Projektbeschreibungen und Ansätzen für Mobilitätsbildungsangebote sowie für eine konkrete und sinnvoll aufgebaute individuelle Schu-

[75] Spannungsfeld: Theorie-Praxis

lungsplanung für Menschen mit geistiger Behinderung direkt in Anwendung nutzen zu können, sind diese allerdings nicht ausreichend und nicht in der notwendigen Form differenziert sowie elementarisiert dargestellt. Es bleibt bei so gut wie allen gesichteten Ansätzen offen, auf welcher Grundlage diese angeboten werden, so dass zumindest von einem hohen persönlichen Engagement der Verantwortlichen, deren unterschiedlichen Kompetenzen und individueller Schwerpunktsetzung ausgegangen werden muss. Für die Zielgruppe müssten abstrakte Inhalte erst auf die realen Situationen im Straßenverkehr und ÖPNV angepasst werden.

„Generell zeigt sich, […] dass es in Deutschland und darüber hinaus bisher nur sehr vereinzelt Initiativen gibt, Menschen mit geistiger Behinderung dazu befähigen, den ÖPNV selbstständig zu benutzen“ (Monninger, 2015, S. 20). Meist sind es Einzelpersonen, Einrichtungen oder Vereine, die sich die Aufgabe zum Ziel setzen und einrichtungsgebunden für Menschen mit geistiger Behinderung in diesem Bereich Bildungsangebote anbieten. Die Nutzung von Bus und Bahn auf selbst gewählten Strecken wird in Form des Einzeltrainings eingeübt. Dieses wird dann nicht selten begleitet von pädagogischen Fachleuten, MitarbeiterInnen aus Wohngruppen und Werkstätten bzw. StudentInnen oder Ehrenamtlichen. Die gesichteten Fahrradtrainings/-kurse verfolgen im Kern die sichere Verkehrsteilnahme der Zielgruppe und dienen der Unfallprävention. Inhalte gliedern sich meist in einen theoretischen Teil (Regelverständnis, Gefahrensituationen) und einen praktischen Teil (Radfahrverhalten). Entsprechend der Vorerfahrungen und Kompetenzen werden die KursteilnehmerInnen in Form von Übungseinheiten in ihrem Fahrverhalten durch Regelwissen und Praxisübungen ausgebildet. Erwähnt sein soll hierbei das Konzept der Maximilian Kolbe Schule, Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Das Förderzentrum in Lichtenfels entwickelte ein Verkehrserziehungskonzept zur Radfahrausbildung. Die Ausbildung verläuft über einen Zeitraum von bis zu drei Jahren. Mittlerweile gibt es diese Art der Ausbildung seit 10 Jahren[76]. Die Ausbildung findet in der Regel in der Mittelschulstufe statt und gliedert sich in folgende Abschnitte:

1. Kennenlernen des Fahrrades
2. Geschicklichkeit auf dem Fahrrad
3. Üben wichtiger Fertigkeiten für das Fahren auf der Straße
4. Lernen wichtiger Verkehrsregeln
5. Teilnahme an der Jugendverkehrsschule
6. Begleitetes Fahren in der Verkehrswirklichkeit
7. Routine, Transfer, Verantwortungsübernahme auf einer großen Fahrradtour. (vgl. Scheuringer, 2016)

[76] Sie wurde im Jahr 2016 mit dem zweiten Förderpreis „Innovative Verkehrserziehung in der Schule“ der TÜV SÜD Stiftung ausgezeichnet.

Die Form eines solchen Stufenaufbaus wird als sinnvoll erachtet. Speziell ist dafür im Anhang der Arbeit eine Erläuterung zur „Fahrradschule“ aufgeführt (siehe Anhang: *Fahrradschule*).

Nakamura und Ooie (2017) führten in Japan eine internationale Recherche in Bezug auf praktische Erfahrungen mit Schulungskonzepten zur Förderung der eigenständigen Mobilität für Menschen mit geistiger Behinderung durch. Zugleich untersuchten sie den Bedarf an einer erweiterten Mobilitätsteilhabe dieser Zielgruppe. In den meisten recherchierten Ländern wird vor allem aus Sicherheitsgründen auf ein eigenes Transportsystem, das ausschließlich für die Zielgruppe bestimmt ist, zurückgegriffen. Des Weiteren konnten sie auf gerade einmal zwei interessante Projekte, The SITES System aus Brasilien und MogLi aus Deutschland zurückgreifen. (vgl. ebd., S. 75f.) SITES ist ein Rufbussystem für Bildungseinrichtungen für SchülerInnen mit unterschiedlicher Behinderung. Diese fahren aus dem gesamten Stadtgebiet zu einem speziell eingerichteten zentralen Umsteigeterminal im Stadtzentrum, an dem die SchülerInnen in öffentliche Busse umsteigen, die dann zu den einzelnen Einrichtungen fahren. (vgl. ebd., S. 76)
Wesentliche Erkenntnisse sind, dass neben der Mobilitätförderung auf individueller Ebene die Mobilität von Menschen mit geistiger Behinderung nur verbessert werden kann, wenn Kooperationen von Schulen, Verkehrsunternehmen, Verkehrsbeauftragten und kommunalen Verwaltungen eingegangen werden. Es bedarf vor allem an Sensibilisierungsmaßnahmen und einem Verständnis für die Zielgruppe. (vgl. ebd., S. 74)

Häufig zu findende Strukturen und Anordnungen innerhalb der Ansätze zur Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung für Menschen mit geistiger Behinderung sind theoretische Reflexionen und didaktisch-methodische Erläuterungen sowie gegliederte Auflistungen von Lerninhalten und Lernzielen (Handlungsschritte) – vereinzelt ergänzt durch fotografische Darstellungen und/oder praktische Übungsbeispiele.
Kritisch gesehen wird hierbei die nicht selten umfassende Fülle an schriftlichen und eher weitgefasten Informationen über Thematiken wie z.B. Verkehrsraum, Verkehrsmittel (ÖPNV), Mobilität im Allgemeinen etc. Zu lesen ist dann über grundlegende und eher allgemein gehaltene Informationen zu gesetzlichen Bestimmungen, Verkehrsmitteln, unterschiedlichen Behinderungsformen, Hilfsmitteln und deren technischen Besonderheiten bei körperlicher Behinderung oder zu unterschiedlichen Gefahren im Straßenverkehr usw. Dabei wird der/dem LeserIn allerdings ein *enger* Bezug zur Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung für Menschen mit geistiger Behinderung nicht klar aufgezeigt. Im Rückgriff darauf ist man vor allem damit beschäftigt, sich die eigentlichen anwendungsbezogenen Inhalte aus der Fülle an Informationen zu entnehmen bzw. selbst Ableitungen zu treffen – sprich diese herauszufiltern.

Kritisch werden in diesem Zusammenhang auch eine Vielzahl an gesichteten Arbeitsblättern gesehen. Aufgrund der Fülle an meist textlichen und/oder bildlich klein dargestellten Informationen wird eine hohe kognitive Kompetenz (Lese- und Schreibkompetenz, Filtern, Unwichtiges ausblenden) von den SchülerInnen mit geistiger Behinderung verlangt.

Bereits die Dissertationen von Michael Geiler (1982) und Hermann Josef König (1995) zeigen eine grundlegende und theoretische Aufbereitung der Thematik Verkehrserziehung im Kontext Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung. Eingrenzend wird speziell das Fahrradfahren als Untersuchungsschwerpunkt behandelt – im Sinne eines Aufbaus des Verkehrsverhaltens vom Elementarverhalten zum Regelverhalten.

Stöppler (2002) verweist auf bereits sehr alte Curricula aus dem Jahr 1976 von Pohl, entwickelt für die damaligen Sonderschulen. Differenziert wurde zwischen kognitiven, psychomotorischen und emotionalen Grob- und Feinzielen. Gefördert werden sollten dabei die Wahrnehmung, Bewegung, Reaktion, Begriffsbildung und sozialintegratives Verhalten. Pohl hält allerdings einschränkend fest, dass die vorliegenden Curricula dabei kein theorieabgesichertes Wissen um die Verkehrserziehung darstellen, sondern entfaltete Hypothesen (vgl. ebd., S. 62). Nach Stöppler (2002) zeigen verschiedene verkehrspädagogische Konzepte, Trainings oder Fördermaßnahmen für Menschen mit geistiger Behinderung, dass notwendige Fähigkeiten und Kompetenzen erworben werden können, um am Straßenverkehr teilzunehmen und den ÖPNV zu nutzen (vgl. Coom et al. 1981; Pignataro/Ulerio 1982; Page/Vata/Neef 1976; Marchetti et al. 1984; Neef et al. 1978) (vgl. Stöppler, 2002, S. 64). Signifikante Verbesserungen sprechen aus ihrer Sicht für die Effizienz entsprechender Schulungsmaßnahmen (vgl. ebd., S. 66). Sie stellte nach Skizzierung bestehender Ansätze allerdings ein erhebliches Defizit an Theoriebezug für diesen Personenkreis fest. Nur eingeschränkt werden pädagogische Leitideen und keine umfassenden praktischen Umsetzungsmöglichkeiten berücksichtigt (vgl. ebd., S. 66).
Stöppler (1999, 2001, 2002, 2015, 2018) selbst zeigt Jahre später ein umfassendes Bild der Verkehrs- und Mobilitätserziehung von Menschen mit geistiger Behinderung. Besonders in ihrer Monografie als zweiter Auflage aus dem Jahr 2002 werden gesellschaftliche Integrationsfelder, die in Verbindung der persönlichen Mobilität stehen, und verkehrsrelevante Funktionsbereiche aus entwicklungs- und neuropsychologischer Perspektive ausführlich dargestellt. Aus öko-systemischer Perspektive in Anlehnung an Bronfenbrenner (1981) wird die Mobilitätserziehung mit Konsequenzen für die pädagogische Praxis betrachtet sowie weiterführend anhand von Lernbereichen inhaltlich aufbereitet. Verschiedene Mobilitätsarten einschließlich des ÖPNV werden berücksichtigt und in einer theoretischen Konzeption durch didaktisch-methodische Strukturierungshilfen sowie gerade in den späteren Werken anhand

einer handlungsorientierten Pädagogik am Beispiel vieler praktischer Übungsbeispiele aufgezeigt[77]. In ihrer Monografie Stöppler (2002) zur „Mobilitäts- und Verkehrserziehung bei Menschen mit geistiger Behinderung“ wird eine theoretische Konzeption der Mobilitäts- und Verkehrserziehung begründet (vgl. S. 13). Stöppler führt einen anwendungsbezogenen Teil in ihrer Arbeit auf – eine Lernzielsammlung definiert als „curriculare Entwicklung“. „Dieser curricularen Entwicklung geht eine Analyse aller verkehrsrelevanten Funktionsbereiche voraus“ (ebd., S. 13). Diese konnte im Wesentlichen als Grundlage und Anregung für die in dieser Arbeit zugrundeliegenden Mobilitätskompetenzen herangezogen werden (vgl. Kapitel 3.3 in Teil III vorliegender Arbeit). Des Weiteren dienten aufgeführte Themenschwerpunkte, Inhalte und konzeptionelle Hinweise einer Mobilitätsbildung ebenfalls als Gedankengerüst. Insbesondere auch unter dem Aspekt von Barrierefreiheit konnten Ableitungen in Bezug auf die Personengruppe Menschen mit geistiger Behinderung getroffen werden[78].

Bisweilen fehlt es flächendeckend in Bildungseinrichtungen, Werkstätten und in der offenen Behindertenarbeit an Mobilitätscurricula und entsprechenden Konzepten zur Mobilitätsbildung und Förderung der eigenständigen Mobilität von Menschen mit einer geistigen Behinderung. Vereinzelt gibt es Vorzeigemodelle wie z.B. das erwähnte Forschungsprojekt MogLi (Havemann/Tillmann 2011; Stöppler et al. 2011; Monninger et al. 2012) und Kompetent mobil der BGW (Berufsgenossenschaft für Gesundheitsdienst und Wohlfahrtspflege) (Dings et al., 2014).

Innerhalb des Projektes MogLi sollten SchülerInnen einer Förderschule mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung in ihrem Mobilitätsverhalten insofern gefördert werden, dass es ihnen durch eine größtmögliche Selbstständigkeit in der Umsetzung verkehrsspezifischer Kompetenzen ermöglicht wird, eine eigenständige Teilnahme am Straßenverkehr und Integration in das gesellschaftliche Leben zu erfahren.

Durch persönliche Kontakte und E-Mail-Anfragen an die Projektbeteiligten aus dem Projekt MogLi bezüglich Informationen über Inhalt und die genaue Struktur des darin erwähnten Curriculums, konnten keine weiteren Informationen darüber gewonnen werden, außer der Verweis auf die entsprechenden Abschlussberichte. Eine Darlegung des darin beschriebenen Curriculums ist aus den Abschlussberichten nur gering zu entnehmen. Es orientiert sich „an den Regelschulen üblichen Kompetenzbereichen und Lernzielen, die entsprechend adaptiert und den Fachbereichen der Förderschule angepasst worden sind“ (Monninger et al., 2012, S. 32). Aspekte der KMK-Empfehlung zur Verkehrs- und Mobilitätserziehung sowie Fachbereiche (z.B. Sachunterricht, Sport) aus dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung werden

[77] Dazu zählt z.B. das Handbuch: Menschen mit (Mobilitäts-) Behinderung. Teilhabe und Verkehrssicherheit. Handbuch für Fachkräfte zur Förderung der Mobilitätskompetenzen von Menschen mit Behinderungen (Stöppler, 2015).

[78] Entsprechende Ableitungen sind innerhalb der Arbeit mit Literaturangaben versehen.

berücksichtigt. Vorhandene Konzepte, Fachliteratur und Inhalte, die innerhalb einer internationalen und nationalen Literaturrecherche gesichtet wurden, lieferten wichtige Anregungen (vgl. Havemann/Tillmann, 2011, S. 25). Kompetenzbereiche und Lernziele sind den Bereichen Basistraining, verkehrsspezifisches Basistraining, Fußgängertraining und ÖPNV-Training zugeordnet (vgl. Monninger et al., S. 33; Havemann/Tillmann, 2011, S. 26). Die Umsetzung der Mobilitätsbildung orientiert sich an drei Stufen. Lerninhalte werden im Unterricht behandelt, bevor in der zweiten Stufe der Schonraum als Lernfeld hinzukommt. Für ausgewählte SchülerInnen wird in der dritten Stufe die Verkehrswirklichkeit aufgesucht. In Form eines Mobilitätstrainings wird mit der/dem SchülerIn und einer/einem MobilitätstrainerIn der persönliche Schulweg trainiert.

Im Kooperationsprojekt Kompetent mobil wurden Lernmaterialien mit hohem Praxisbezug erarbeitet, die es den sogenannten MobilitätstrainerInnen einer (Rehabilitations-)Einrichtung für Menschen mit Behinderung ab 14 Jahren ermöglichen sollen, ein individuell angepasstes Mobilitätstraining mit den NutzerInnen durchzuführen. Ziel ist es, durch Lerneinheiten eine Mobilitätskompetenz in der Praxis zu vermitteln. Der Schwerpunkt liegt auf dem Arbeitsweg sowie innerhalb der Arbeitsplatzumgebung. (Dings et al. 2014) „Das Förderkonzept kann deshalb als wichtiger Eckpfeiler der beruflichen Rehabilitation gesehen werden und verbessert damit die Inklusionsperspektiven für Menschen mit Behinderung“ (ebd., S. 10). Das gleichnamige Handbuch *Kompetent mobil* ist angelehnt an die ICF und deren Dimension Mobilität. Daraus werden Bausteine abgeleitet, „die für das sichere Erreichen des Arbeitsplatzes und die Fortbewegung am Arbeitsplatz von Bedeutung sind“ (ebd., S. 10). Inhalte des Handbuchs richten sich an FußgängerInnen und RollstuhlfahrerInnen. Es werden insgesamt folgende Lernstufen aufgeführt: übergeordnete Kenntnisse zur Mobilität; zu Fuß; zu Fuß mit speziellen Hilfsmitteln; Rollstuhl; Fahrrad; Adaptiv- oder Handbike; Bus oder Bahn; Auto, Motorrad, Fahrzeug mit Hilfsmotor.

Gesichtet und herangezogen wurde das *Curriculum Mobilität: Ein Bausteinkonzept für den fächerübergreifenden Unterricht in allen Schulen in Niedersachsen*. Es kann sowohl fächerspezifisch als auch fächerübergreifend eingesetzt werden und beinhaltet wertvolle Anregungen, Gestaltungsbeispiele, Lehr-Lernmaterialien und Themenbereiche im Lernfeld Mobilität. Der modulare Aufbau ermöglicht den Einsatz in allen Schularten sowie Klassenstufen und bietet Lehrkräften einen roten Faden durch das gesamte Themengebiet. (vgl. Niedersächsisches KM, 2002) Die Verwendung des Begriffs Curriculum wird darin selbst nicht erläutert. Der modulare Aufbau des Curriculums in unterschiedliche Themen- und Inhaltsbereiche lieferte Anregungen für die Ausdifferenzierung mobilitätsspezifischer Kompetenzen und zugeordneter Handlungsschritte (Lernaktivitäten).

Die in diesem Kapitel erwähnten und herangezogenen Theoriebezüge, konzeptionellen und „curricularen“ Grundlagen konnten als Anregung und Ideenpool - in Bezug auf Themenschwerpunkte, Kompetenzbereiche, Lehr- und Lerninhalte - für das entwickelte Mobilitätscurriculum herangezogen werden.
Eine zugehörige und theoretisch reflektierte Basis, ausgehend dieser sich die Entwicklungen ableiten ließen, konnte keinem Mobilitätskonzept bzw. Curriculum ableitend entnommen werden.

2.5. Verweis auf Grundlagenerkenntnisse aus dem Bereich Mobilitätsbildung an Förderschulen (FsgE) und Allgemeinen Schulen

Förderschule (FsgE)

Ender führte 2007 eine empirische Untersuchung zur Situation der Mobilitätserziehung in der Förderschule in Baden-Württemberg (BaWü) durch. Es wurde untersucht, in welchem Umfang und auf welche Art und Weise Mobilitätserziehung stattfindet, sowie weiterführende Ziele der Mobilitätserziehung wurden aufgezeigt. Dafür konnten 283 Schulen in BaWü einbezogen werden. Zusätzlich wurden zur besseren Vergleichbarkeit und Aussagekraft 96 Grund- und Hauptschulen mit einbezogen. Insgesamt lagen von 623 LehrerInnen beantwortete Fragebögen vor. Die Beauftragten/BeraterInnen der Verkehrserziehung (*n*=154) an 154 Förderschulen schätzen die Verkehrserziehung zu

- 18% als sehr wichtig und
- 55% als wichtig ein.
- 22% schreiben ihr eine mittelmäßige und
- 4% nur eine wenig wichtige Rolle zu. (vgl. Ender, 2007, S. 93)

57% der Befragten (*n*=154) sind der Meinung, dass die Motivation der LehrerInnen zur Verkehrserziehung nur mittelmäßig vorhanden sei. 37% vermuten eine große Motivation. (vgl. ebd., S. 93) Die Qualifikation wird zu 35% als durchschnittlich und zu 52% als gut eingeschätzt (vgl. ebd., S. 94).
Aus einem zweiten Teil der Befragung, adressiert an alle LehrerInnen, die in der Verkehrserziehung tätig sind (*n*=311), ist zu entnehmen, dass Verkehrserziehung zu 73% gerne unterrichtet wird (vgl. ebd., S. 97). „Inhalte zur Sicherheitserziehung (Verkehrszeichen/ Regeln und Gefahrenlehre) nehmen einen Spitzenwert ein. Die Radfahrausbildung wird überall durchgeführt“ (ebd., S. 98). „Das Reaktionstraining ist bei weitem die am meisten durchgeführte Methode“ (ebd., S. 107). Die meisten LehrerInnen haben keine Fortbildung besucht. Im Durchschnitt sind die Lehrkräfte zu 90% nicht ausreichend bzw. überhaupt nicht im Bereich der Verkehrserziehung aus- und fortgebildet worden. (vgl. ebd., S. 110) Die Lehrkräfte fühlen sich zu 55% ausreichend qualifiziert und zu 25% gut qualifiziert.

Ender (2007) zufolge sind u.a. folgende Inhalte (hier zusammengefasst) in ein umfassendes Curriculum einzubinden, die auch im Zusammenhang zugrundeliegender Arbeit und Curriculumentwicklung hervorzuheben sind:

- Schulwegplan, Realtraining
- Motorik-, Wahrnehmungs- und Sozialtraining
- Gefahrenlehre und Regelverständnis
- ÖPNV-Bustraining
- Roller fahren, Fahrrad fahren
- Unterrichtsgänge
- Routenplanung, Verkehrsbeobachtung, Umgang mit Navigationssoftware
- Umweltaspekte
- Ausbildung zur/zum SchülermentorIn oder Lotsin/Lotsen

Allgemeine Schule

Innerhalb eines vom Umweltbundesamt in Auftrag gegebenen Projektes des ifeu-Instituts in Kooperation mit dem Verkehrsclub Deutschland (VCD) und der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd (12/2002-12/2005) wurden der Stand der Mobilitätserziehung in deutschen Schulen untersucht, Bausteine für ein Curriculum sowie ein Konzept für eine Mobilitätsberatung an Schulen entwickelt und ein Mobilitätsmanagement in zehn Modellschulen umgesetzt. (vgl. Eisenmann et al., 2005) Hervorzuheben ist, dass es an einer flächendeckenden Umsetzung der KMK Empfehlung (1994) zur Verkehrserziehung mangelt. „Zu den Rahmenbedingungen umweltbezogener Verkehrserziehung gehören an erster Stelle die Unterrichtsmaterialien. Es sind vor allem ‚selbstbearbeitete Unterlagen' (79% *zentral* und *wichtig*) und ‚Lehrmaterialien von Verlagen' (85%)[,] die in den Schulen für die Verkehrserziehung verwendet werden" (ebd., S. 46, Hervorh. im Original).

Nach einer im Jahr 2000 durchgeführten Exploration von Verkehrssicherheitsmaßnahmen für Kinder im Straßenverkehr konzentrieren sich die im Vordergrund stehenden Maßnahmen zu einem Großteil (56,1%) auf das Fahrradfahren und auf das Zufußgehen (48,7%). Die Thematik des ÖPNV (Nutzung des Schulbusses) wird zu 16,4% deutlich seltener angesprochen. Kontaktiert wurden die „großen" Maßnahmeträger (DVR, DVW, ADAC etc.), einschlägige Schulbuchverlage und die Innenministerien der Länder. Des Weiteren wurden ExpertInnen interviewt und eine Internetrecherche durchgeführt. Insgesamt wurden so 190 Aktivitäten aufgeführt. (vgl. Funk/Wiedemann, 2002, S. 7) 56,8% der Verkehrssicherheitsmaßnahmen betonen hierbei mehr kognitive Aspekte (Wissen und Verstehen) als handlungsorientierte

Verhaltensaspekte (39,5%). 3,7% verknüpfen beide Aspekte[79]. Die Schule als Institution ist dabei bei über der Hälfte der Aktivitäten die zentrale Stelle. (vgl. ebd., S. 15f.)

Sturzbecher et al. (2017) weisen innerhalb ihrer Studie (Juli 2016- Januar 2017) „Schulische Mobilitäts- und Verkehrserziehung in Deutschland – Lehrplan- und Umsetzungsanalyse für die Sekundarstufe 1“ mittels eigener Dokumentenanalyse[80] und ExpertInnenbefragungen[81] darauf hin, dass Mobilitäts- und Verkehrserziehung in den Schulen in der Sekundarstufe 1 nach wie vor mit bestehenden Umsetzungshürden zusammenhängt. Bereits die Studien von Eubel et al. (1980) und Weishaupt et al. (2004) weisen auf eine unzureichende Umsetzung der Mobilitäts- und Verkehrserziehung insbesondere in der Sekundarstufe hin. (vgl. Sturzbecher et al., 2017, S. 68) „Ansätze für eine Verbesserung der Umsetzungsqualität sind insbesondere in der Bereitstellung eines Mustercurriculums, in der stärkeren Berücksichtigung des Lernbereichs in der Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung sowie in einer vermehrten Einbindung außerschulischer Partner (z.B. Verkehrssicherheitsvereine) und in einem intensiveren fachlichen Austausch zu sehen“ (ebd., S. 68). „Hingegen galt die Mobilitäts- und Verkehrserziehung in der Primarstufe als pädagogisch-didaktisch anspruchsvoll gestaltet und wirksam (BASt 2005)“ (ebd., S. 69). Aus der Studie von Sturzbecher et al. (2017) ist weiter zu entnehmen, dass sich in nahezu allen Bundesländern Steuerungsdokumente (überwiegend Lehrpläne) zur Umsetzung der Mobilitäts- und Verkehrserziehung in der Sekundarstufe 1 fanden (vgl. S. 70f.). Curriculare Steuerungsdokumente mit weitreichenden Funktionen wie z.B. Empfehlungen von Lehr- und Lernmethoden, Lehr- und Lernmedien oder Evaluationsvorgaben sind, mit Ausnahme des Curriculums Mobilität aus Niedersachsen, kaum vorhanden (vgl. ebd., S. 71).

Innerhalb der Studie gaben alle Befragten an, dass ihre Schulen bei der Umsetzung der Mobilitäts- und Verkehrserziehung die Unterstützung außerschulischer Partner wie z.B. die der Polizei, Verkehrsvereine, Kreis- und Landesverkehrswachten oder der Unfallkassen erfahren. Ein Großteil der Befragten wünscht sich diesbezüglich allerdings eine engere Zusammenarbeit zwischen den Schulen und außerschulischen Partnern (vgl. ebd., S. 71). Laut der Einschätzung der Fachverantwortlichen wird „die Umsetzung der Mobilitäts- und Verkehrserziehung in der Sekundarstufe 1 in keinem Bundesland als „Sehr gut“ eingeschätzt […], während eben diese Bewertung für die Primarstufe am häufigsten auftritt“ (ebd., S. 71f.) – sehr gut: 8 Nennungen und gut: 7 Nennungen. „Ein Großteil der Befragten wies darauf hin, dass

[79] Spannungsfeld: Theorie-Praxis

[80] Gesetze, Verordnungen, fächer- und klassenübergreifende Dokumente wie Lehrpläne, Curricula und Verwaltungsvorschriften, Umsetzungshilfen wie Handreichungen und Konzepte

[81] Schriftlich und Telefoninterviews mit zuständigen Fachverantwortlichen für Mobilitäts- und Verkehrserziehung der Ministerien der einzelnen Bundesländer

die Mobilitäts- und Verkehrserziehung hauptsächlich in der Ausbildung für das Grundschullehramt verankert sei (z.B. im Fach ‚Sachkunde')" (ebd., S. 72).
Sturzbecher et al. schussfolgern aus ihren Studienergebnissen, dass es eines bildungsübergreifenden Mustercurriculums zur Mobilitäts- und Verkehrserziehung bedarf. Zielgerichtete Lern- und Entwicklungsverläufe bei Kindern und Jugendlichen können so verfolgt und gefördert werden. Zudem biete ein solches Curriculum eine länderübergreifende Orientierungsfunktion für die inhaltliche und didaktische Ausgestaltung der KMK-Empfehlung zur Mobilitäts- und Verkehrserziehung. Altersspezifische Lernziele gilt es dabei in Berücksichtigung entwicklungspsychologischer und verkehrspädagogisch-didaktischer Grundlagen systematisch aufzubereiten. Methodische Unterrichtsbeispiele sowie die Verknüpfung zu anderen Fachbereichen sind zu integrieren und damit aufzuzeigen (vgl. S. 73).

2.6. Exemplarische Beschreibung von Projekten und Praxisbeispielen im Zuge von Digitalisierung

Die Recherche ergab in diesem Bereich, dass bereits unterschiedliche Versuche unternommen wurden, auch mit Hilfe einer App die Mobilität für die betroffene Zielgruppe zu erleichtern.
Im Projekt „Mobile – mobil im Leben" wurde beispielsweise eine App als leicht zu bedienende Navigationshilfe für den ÖPNV entwickelt. Durch ein Smartphone, Tablet oder eine Uhr soll sichergestellt werden, dass die Person über eine individuelle Nutzeroberfläche Informationen über den Verlauf der Route erhält. Die NutzerInnen sollen auf das Ein- und Aussteigen aufmerksam gemacht werden und Barrieren aufgezeigt bekommen. (vgl. Koch, 2017, S. 21)

Es gibt bereits einige Apps für die Unterstützung bei der Nutzung des ÖPNV (z.B.: INTROS, Ariadne GPS, Wheelmap), welche meist für Menschen mit einer Sehbehinderung oder körperlichen Behinderung konzipiert sind. Viele Apps sind aufgrund der benötigten Lesefähigkeit für Menschen mit einer geistigen Behinderung kaum nutzbar (vgl. Wicki, 2019, S. 236).
Für Menschen mit geistiger Behinderung wurde die App *BlueAssist* in Belgien entwickelt und bereits an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik, Zürich, mit PartnerInnen mit Behinderung erprobt (vgl. ebd., S. 236). Anhand der App können sich BenutzerInnen ihre gegebenenfalls auftretenden Fragen auf einer einfach gehaltenen Oberfläche anzeigen lassen. Das können Fragen an Fahrgäste und PassantInnen sein, an welcher Haltestelle sich der abfahrende Bus befindet, oder dass ein Zeichen gegeben werden soll, wann die Zielhaltestelle erreicht ist, um auszusteigen, oder dass im „Notfall" anhand einer eingespeicherten Nummer eine Unterstützungs-/Betreuungsperson angerufen werden kann. Für jedes eventuell einzutretende „Problem" wird ein Bild mit entsprechender Frage installiert, um dann ent-

sprechend vorzuzeigen und um Unterstützung zu bitten. Bislang liegen allerdings nur Erhebungen zu kleinen Stichproben vor. (vgl. ebd., S. 237f.)

Virtual Reality (VR) „bezeichnet computergenerierte, interaktive 3D Welten, in denen der Benutzer das Gefühl hat, ein Teil von ihr zu sein“ (Gu, 2015, S. 26). VR ist noch eine recht neue Technologie, die aber schon in vielen Bereichen, wie beispielsweise der Medizin, Sicherheitstrainings, Fahr- und Flugtrainings, Schulbildung oder Computerspiele, ihren Einsatz findet. Durch Virtual Reality soll es dem Menschen ermöglicht werden, ein Geschehen direkt erlebbar zu machen. Es könnte gerade daher eine Ergänzung darstellen, um für die reale praktische Mobilitätssituation schon im Vorfeld Lernerfahrungen zu sammeln. So können im Feld verschiedener Bildungs- und Rehabilitationsbereiche interaktive 3D Welten nützlich zum Einsatz kommen. Im Schulbildungsbereich kann es SchülerInnen ermöglicht werden, an bestimmten Orten Erfahrungen zu sammeln, und das schon im Klassenzimmer. Die Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung in Formen von virtuellen Schonraumübungen ermöglichen es z.B. einen Erfahrungsbereich aus dem unmittelbaren Lebensumfeld einzufangen. Für eine sicherheitsbewusste und selbstständige Orientierung im Straßenverkehr müssen allerdings wiederholte Lernerfahrungen im realen Straßenverkehr gesammelt werden. Das Lernen und Üben innerhalb einer virtuellen Lernumgebung kann somit nur als Erweiterung eines solchen Lern- und Erfahrungsprozesses gesehen werden und darf nicht als Ersatz dessen dienen. Des Weiteren ist auch zu berücksichtigen, ob die/der einzelne SchülerIn mit geistiger Behinderung sich auf die simulierte 3D Welt kognitiv einlassen kann.
Im Projekt SafeChild, durchgeführt vom Deutschen Forschungszentrum für Künstliche Intelligenz (DFKI), Standort Saarbrücken, und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) bis Februar 2015 gefördert, wurde ein virtuelles Trainingsprogramm für Kinder entwickelt, um sie für den Straßenverkehr zu sensibilisieren, sicheres Verhalten und Verhaltensregeln im Straßenverkehr zu erlernen und, um ihnen durch die Virtual Reality eine sichere virtuelle Lernumgebung zu ermöglichen. Die Lernumgebung kann entsprechend individueller Kenntnisse und Kompetenzen angepasst werden. Kinder lernen durch die virtuelle Stadtumgebung sich im Straßenverkehr zu orientieren und notwendige Handlungen situationsentsprechend durchzuführen. Situationsabhängig werden Instruktionen und Fehlmeldungen angezeigt. (vgl. [2]Gu, 2015) „Den Kern des Systems bildet eine frei erkundbare virtuelle Stadt, die aus authentischen 3D Modellen, fahrenden Autos sowie Ampeln und Zebrastreifen besteht. Hier werden dem Benutzer verschiedene Übungsaufgaben zur Fußgängersicherheit angeboten. Grundziel jeder Aufgabe ist es, eine vorgegebene Zielposition sicher zu erreichen. Dabei müssen unterschiedliche Fähigkeiten angewandt werden, wie etwa das korrekte Überqueren von Straßen in unterschiedlichen Situationen oder das Erkennen von versteckten Gefahren“ (Gu, 2015, S. 26). Für die Projektgruppe bleiben nach der Pilotstudie weitere

Optimierungsmöglichkeiten bestehen. Die Anpassung der Lernumgebung und weitere interdisziplinäre Fragestellungen werden in Adaption für die Personengruppe Menschen mit geistiger Behinderung sicherlich von großer Bedeutung sein. Yecheng Gu aus der Forschungsgruppe erwähnt: Das „System muss allerdings, in enger Zusammenarbeit mit Schulen und Verkehrspädagogen, weiter verfeinert und verbessert werden. Wir sind jedoch überzeugt vom Potential des SafeChild Systems und das[s] derartige 3D Lern- und Trainingsumgebungen in naher Zukunft auch in anderen Bildungsbereichen zum Einsatz kommen werden […]“ (Gu, 2015, S. 26).

Es bleibt festzuhalten, dass es sich in Summe um erste, wenn auch technisch aufwändige, Projektversuche im Zuge von Digitalisierung handelt, die weiterer Entwicklung, nachhaltiger Erprobungen und Implementierung im Praxisfeld bedürfen. Dabei wird sich entscheiden, inwiefern und mit welchen Anwendungsformen sich diese Formen der Unterstützung für Menschen mit geistiger Behinderung als nutzerfreundlich erweisen.

2.7. Ableitungen sowie konkrete Forschungsbedarfe

Festzuhalten bleibt, dass es aus nationaler und internationaler Sicht an empirischen Erkenntnissen mangelt, die das Mobilitätsverhalten von Menschen mit geistiger Behinderung aufzeigen würden. So konnte nur marginal auf empirische Grundlagen im Kontext Mobilität und Mobilitätsbildung bei geistiger Behinderung zurückgegriffen werden. Cleaver et al. (2009) zufolge fehlt es an Längsschnittstudien, die repräsentativ sind und Vergleiche zulassen würden. Auch im Kontext zu Daten zur Barrierefreiheit existieren keine repräsentativen Ergebnisse aus Betroffenensicht.
Subjektive Erfahrungen der persönlichen Mobilität hängen im Wesentlichen von eigenen Vorstellungen und Bedürfnissen der Mobilitätseinschränkung ab. Daher müssen im Kontext partizipativer Forschungen Menschen mit geistiger Behinderung als Co-ForscherInnen einbezogen werden, um deren erlebte Erfahrungen zu verstehen und Sozialräume infrastrukturell zu verändern (vgl. hierzu Kapitel 1.3 in Teil I).

Die Thematik der Mobilitätsbildung weist einen hohen Grad an Aktualität auf. Dennoch wird die Zielgruppe Menschen mit geistiger Behinderung in theoretischer Reflexion der Mobilitätsbildung, der Verkehrspsychologie und vor allem im Forschungskontext nur marginal berücksichtigt. Die Sichtweise und Lebenssituation der Menschen mit geistiger Behinderung müssen verstärkt in einem teilhabeorientierten Diskurs sowie bei Planungen, die das System Straßen- und öffentlicher Nahverkehr betreffen, mit einbezogen werden. Die handlungslei-

tende Frage ist dabei: *Wie müssen sozialraumorientierte Angebote von vornherein geschaffen werden, dass eine gemeinsame Einbindung im Bereich der Mobilität stattfinden kann?*

Auf Basis einer „Barrierenidentifizierung“ (Monninger, 2015) können zu einem gewissen Maß „generelle“ Barrieren für einen Teil der betreffenden Personengruppe festgestellt werden, wobei das Mobilitätsverhalten und die persönliche Sichtweise der Betroffenen verstärkt in den Blick genommen werden müssen. Hierbei gilt es nach unterschiedlichen Bedürfnissen und Schwierigkeiten, insbesondere Teilhabebarrieren im ÖPNV, zu fragen.
Wird auf den ÖPNV zurückgegriffen? Wenn nein, warum nicht? Wie erleben Menschen mit geistiger Behinderung ihre Teilhabe im Straßenverkehr? Das sind Fragen, die aus Betroffenensicht zu beantworten sind. So ist es sinnvoll und notwendig, dass Landkreise und Verkehrsverbünde gemeinsam mit der Zielgruppe das Verkehrsgeschehen und die (ÖPNV-) Infrastruktur auf vorhandene Barrieren hin „identifizieren“. Ergebnisse müssen transparent veröffentlicht werden und damit zugänglich sein, d.h. auch in Leichter Sprache. Auch müssen in der Praxis Beseitigungs- und Veränderungsmaßnahmen soweit wie möglich umgesetzt werden.

Ein bundesweiter Austausch der Einrichtungen der Behindertenhilfe und Förderschulen über die Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung für Menschen mit geistiger Behinderung findet nicht statt. So wissen auch viele Fachkräfte nicht über vorhandene Materialien, Curricula oder Konzepte ihrer Kolleginnen und Kollegen Bescheid. Über einen bundesweiten Austausch über die Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung für Menschen mit geistiger Behinderung hinausgehend, wäre es sinnvoll, ein empirisch überprüftes Mobilitätscurriculum in der Fläche der Praxislandschaft für eben diese Zielgruppe und eine lebenslange Mobilitätsbildung zu integrieren. In Berücksichtigung eines Theoriebezugs zur Mobilitätsbildung, insbesondere auch entwicklungspsychologische und verkehrspädagogisch-konzeptionelle Grundlagen der Mobilitätsbildung, sollten Lehr- und Lerninhalte abgeleitet sein. Es bedarf an Basisinhalten bis hin zu themenspezifischen Inhalten, bezogen auf unterschiedliche Verkehrsteilnahmerollen. Arbeitsmaterialen müssen zielgruppenspezifisch und in elementarisierten Formen zur Verfügung stehen sowie einen handlungsorientierten Unterricht zulassen.

Ein Testverfahren speziell zur Erfassung von Mobilitätskompetenzen müsste in Form einer empirischen und praktischen Evaluation im Hinblick auf die Festlegung von Auswertungsmöglichkeiten und Darstellung erhobener Ergebnisse für die Förderpraxis überprüft werden.
Ob die Mobilität für die betroffene Zielgruppe mit Hilfe einer spezifischen App erleichtert werden kann, bleibt abzuwarten. Es fehlt bisher jeweils an empirischen Erprobungen mit einer entsprechend großen Zielgruppe sowie Implementierung im Praxisfeld.

Menschen mit geistiger Behinderung wollen eigenständig am Straßenverkehr teilnehmen und insbesondere den ÖPNV nutzen. Mobilitätsbildungsnagebote müssen daher verstärkt personenorientiert auf bestehende Schwierigkeiten eingehen und sozialraum- und teilhabe-orientiert ausgerichtet sein.

3. Ist-Stand der Praxis: Befragungen innerhalb der Behindertenhilfe und ausgewählter Schulen in Bayern

Ableitend des aufgeführten Forschungsstandes und mit der Erkenntnis, dass nur in sehr begrenztem Umfang konzeptionell ausgearbeitete Arbeiten über die Mobilitätsbildung für Menschen mit geistiger Behinderung vorliegen, wurde es aus Sicht des Autors für notwendig erachtet, eine Analyse innerhalb der Behindertenhilfe vorzunehmen. Dabei wurde insbesondere das Ziel verfolgt, auf bestehende Mobilitätscurricula/-konzepte zu stoßen sowie curriculare Ableitungen zu treffen und Lerninhaltsbereiche festzulegen. Dafür wurden standardisierte (Online-)Erhebungen innerhalb der Behindertenhilfe und ausgewählter Schulen in Bayern sowie bei Eltern, deren erwachsene Kinder eine geistige Behinderung haben, durchgeführt. Diese werden in den folgenden drei Kapiteln aufgezeigt. Alle Erhebungen wurden vom Autor selbst durchgeführt.

Hinführung

Durch bestimmt ausgewählte und angepasste Formen der Untersuchung ist es möglich, umfassend und datenbasiert Antwort darauf zu geben, wie dem Leitziel folgend eine Mobilitätsbildung für Menschen mit geistiger Behinderung zu gestalten ist, institutionalisiert und curricular abgebildet werden kann.

Alle Befragungen waren freiwillig und alle Angaben wurden anonym und streng vertraulich entsprechend der Datenschutzrichtlinien behandelt. Personen- und einrichtungsbezogene Daten wurden so abgefragt, dass sie zu allgemein sind, um unmittelbar konkrete Personen identifizieren zu können, so dass keine Aussagen über einzelne Personen oder die Einrichtungen selbst getroffen werden können. Die Online-Erhebungen wurden mit der Unipark Online-Umfragesoftware erstellt und durchgeführt. Die gesammelten Daten wurden auf Servern des Leibnizrechenzentrums der Bayerischen Akademie der Wissenschaften auf einem passwortgesicherten Laufwerk gespeichert sowie mit dem Statistikprogramm SPSS ausgewertet.

Die Operationalisierung der zugrundeliegenden Thematik und Fragestellung sowie des methodischen Vorhabens wurde durch Fragebögen in Form von vordefinierten aus Sicht der Forschungsperson wichtigen Fragen mit meist vorgegebenen skalierten Antwortkategorien und Multiple-Choice-Fragen erreicht. Damit wurde zugleich ein hoher Standardisierungsgrad hergestellt. Auf die Antwortkategorie einer „zentralen Tendenz“[82] wurde meist verzichtet. Beispielsweise wurden Ratingskalen und Fragen mit zwei Antwortalternativen (gegebenenfalls

[82] Sich einordnen in der Mitte

auch mit einer offenen Antwortmöglichkeit) aufgeführt. Die Befragungen sind der quantitativen Sozialforschung zuzuordnen. „Quantitative Sozialforschung (‚quantitative social research') steht in der wissenschaftstheoretischen Tradition der Naturwissenschaften. Sie bedient sich im Zuge eines sequenziell strukturierten Forschungsprozesses quantitativer d. h. strukturierter Methoden der Datenerhebung […]" (Döring/Bortz, 2016, S. 15). Das forschungsmethodische Vorgehen kann aufgrund des bisherigen aktuellen wissenschaftlichen Kenntnisstandes als Grundlagenforschung gesehen werden, da vor allem auch Forschungslücken geschlossen werden sollen. „Die Grundlagenforschung („basic research", „pure research") bzw. akademische Forschung („academic research") zielt auf die Erweiterung des wissenschaftlichen Kenntnisstandes ab" (ebd., S. 18).

3.1. Konzeptabfrage: Bayernweite Online-Vollerhebung und Elternumfrage

Anhand eines Online-Fragebogens wurde eine bayernweite Konzeptabfrage[83] im Hinblick auf die zweite handlungsleitende Hauptfragestellung[84] bezogen auf vorhandene und bereits durchgeführte Mobilitätskonzepte und Angebote der Mobilitätsbildung für Erwachsene mit geistiger Behinderung in allen Wohneinrichtungen, Werkstätten und Einrichtungen der offenen Behindertenarbeit sowie die Befragung von Eltern, deren erwachsene Kinder eine geistige Behinderung haben, durchgeführt. Dafür wurde der Begriff *Konzept* in Verbindung zu Mobilität in der Abfrage verwendet, um eine breite Antwortvielfalt einfangen zu können.

Das Ziel der Erhebung bestand in …

- der Analyse bestehender und aktuell angewandter Mobilitätskonzepte,
- der Analyse der Notwendigkeit eines Mobilitätskonzepts,
- der Erhebung des aktuellen Verkehrsverhaltens und der Beteiligung am Straßen- sowie öffentlichen Personennahverkehr von erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung,
- der Erhebung von Barrieren bzgl. der Teilnahme am Straßenverkehr,
- der Erhebung besonders wichtiger Förderschwerpunkte im Bereich der Förderung der eigenständigen Mobilität von erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung und in
- der Generierung von PartnerInnen für eine weitere Onlineerhebung bezüglich der Analyse von Mobilitätskompetenzen von Menschen mit geistiger Behinderung sowie für die folgende praktische Erprobung des Curriculums.

[83] Vgl. Markowetz/Wolf, 2020

[84] Siehe Kapitel 4 *Handlungsleitende Fragestellungen und methodisches Vorgehen*

Folgende Aspekte wurden ableitend der Erkenntnisse der Literaturrecherche sowie aus Gesprächen mit pädagogischen Fachkräften und VertreterInnen der Landesverkehrswacht Bayern innerhalb der Fragebögen für die Einrichtungen und Eltern berücksichtigt:

- Einrichtungsart
- Anzahl der Menschen mit geistiger Behinderung
- Altersdurchschnitt
- Anzahl MitarbeiterInnen
- räumliche Lage und ÖPNV Infrastruktur der Einrichtung
- bisherige Verkehrsbeteiligung der Menschen mit geistiger Behinderung
- Erfahrungen bzgl. Schulungskonzepten zur Mobilitätsbildung und -förderung
- aktuelle Umsetzung von Mobilitätsbildungs- und Förderangeboten der eigenständigen Mobilität
- Kerninhalte aktueller Mobilitätskonzepte
- Kooperation mit externen Partnerinnen und Partnern
- Fortbildungen für MitarbeiterInnen
- Bedeutung der Thematik Mobilitätsbildung und -schulung für die Einrichtung
- zeitliche und personelle Ressourcen für Angebote zur Mobilitätsbildung und -schulung
- Schwierigkeiten und Barrieren für Erwachsene mit geistiger Behinderung innerhalb des Straßenverkehrs und ÖPNV
- Förderbedarf der Personengruppe Erwachsene mit geistiger Behinderung
- wichtige Schwerpunkte und spezifische Kerninhalte eines Mobilitätskonzepts zur eigenständigen Mobilität

Der Online-Fragebogen wurde vom Lehrstuhl für Statistik der LMU München im Hinblick auf die Fragenformulierung und die Auswertung geprüft. In einem Probelauf von Ende Oktober bis Mitte November 2016 wurde der Fragebogen an 40 Personen (wissenschaftliche MitarbeiterInnen sowie StudentInnen der LMU München) versandt und von diesen auf Kriterien wie Anwendbarkeit, Nutzerfreundlichkeit, Arbeits- und Zeitaufwand, Verständlichkeit und Nachvollziehbarkeit getestet. Der Fragebogen wurde deskriptiv ausgewertet.

Stichprobenziehung

Für die bayernweite Online-Vollerhebung wurden alle in Adressverzeichnissen gelisteten Wohneinrichtungen, Werkstätten und Einrichtungen der offenen Behindertenarbeit für Menschen mit geistiger Behinderung angeschrieben. Im Fokus standen ausschließlich Menschen mit geistiger Behinderung, die 18 Jahre und älter waren. Die Bögen der Konzeptabfrage wurden am 28.11.2016 online gestellt und an 1.055 Kontaktadressen der jeweiligen An-

sprechpartnerInnen von Einrichtungen für Erwachsene mit geistiger Behinderung verschickt. Die Umfrage wurde am 23.12.2016 beendet.

Die Bereichsleitungen aller in Bayern bestehenden Einrichtungen wurden per E-Mail persönlich mit einem zusätzlichen Anschreiben kontaktiert, mit der Bitte, den Fragebogen zielführend auszufüllen und einrichtungsintern gegebenenfalls weiterzuleiten. Die Datengewinnung erfolgte online aus den bayerischen Einrichtungs- und Adressverzeichnissen bzw. durch den Kontakt zum zuständigen Amt/Ministerium.

Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM):

- Landesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen e.V. (LAG)
- Bayerisches Landesamt für Statistik

Wohnformen:

- Bayerisches Landesamt für Statistik

Offene Behindertenarbeit (OBA):

- Bayerisches Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales

Elternumfrage

Ergänzt wurde die Erhebung um eine zusätzliche Befragung aller Eltern aus dem Landeselternbeirat der Schulen für Menschen mit geistiger Behinderung in Bayern (*N*=85). Die Verteilung des Online-Fragebogens erfolgte über den stellvertretenden Vorsitzenden des bayerischen Elternverbandes. Auf diese Weise war die Freiwilligkeit der Beteiligung der Eltern gegeben. Die Befragung der Eltern wurde vom 5.12.2016 bis 23.12.2016 durchgeführt.

Der Online-Fragebogen (Link) wurde schließlich an 1.055 Einrichtungen, inklusive des bayerischen Landeselternbeirates, gesendet. Aus der Generierung der Kontaktdaten ergab sich folgende Verteilung:

- 530 Wohneinrichtungen
- 259 Werkstätten
- 181 Einrichtungen der offenen Behindertenarbeit (OBA)
- 85 Mitglieder des Landeselternbeirats

3.2. Online-Erfassung: Mobilitätskompetenzen

Innerhalb der Konzeptabfrage konnten die befragten Einrichtungen und Eltern ihr Interesse an einer weiteren Befragung beziehungsweise Zusammenarbeit bekunden. In diesem Fall wurden sie unter anderem gebeten, einen weiteren Online-Fragebogen auszufüllen. Dieser befasste sich mit der Abfrage von mobilitätsspezifischen Kompetenzen und dem Mobilitätsverhalten von erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung. Jede Einrichtung konnte hierbei für bis zu 15 Menschen mit geistiger Behinderung, die ihre Einrichtung besuchen, Informationen über deren Mobilitätskompetenzen und Mobilitätsverhalten rückmelden. Ebenso wurden Eltern bzgl. der Mobilitätskompetenzen ihrer erwachsenen Kinder mit geistiger Behinderung befragt.[85]

Ziel der Befragung

Ziel der Erhebung war es, relevante Förderschwerpunkte in Bezug auf bestimmte Mobilitätskompetenzbereiche (z.B. Motorik, Fortbewegung, Reaktion, Aufmerksamkeit, Orientierung) unter Berücksichtigung der Schwere der geistigen Behinderung zu identifizieren. Hierauf aufbauend sollten dann Lerninhaltsbereiche für das Mobilitätscurriculum ausgewählt und inhaltlich definiert werden. Der Fokus der Befragung richtete sich dabei auf einzelne Personen mit geistiger Behinderung und deren persönliche Situation hinsichtlich vorhandener/fehlender Mobilitätskompetenzen im Sinne einer Einzelfallanalyse, um Schulungsbedarfe zu eruieren. Die Auswertung der Bögen sollte Aufschluss über wichtige Kompetenzbereiche geben, die in der Schulung der eigenständigen Mobilität unabdingbar sind.

Entwicklung des Online-Erfassungsbogens

Als Grundlage für die Erstellung des Online-Erfassungsbogens dienten insbesondere die ausführliche Literatur- und Internetrecherche vorhandener Ansätze und Konzepte sowie die in der Sekundarstufe zählenden Standards zur Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung (Verkehrswacht Medien & Service-Center, *[online],* 17.07.19), die gemeinsam von der Bundesanstalt für Straßenwesen (BASt) und Vertreterinnen und Vertretern der Bundesländer der KMK (2004) entwickelt wurden und mobilitätsspezifische Kompetenzen von Stöppler (2002; 2015). Eine weitere Grundlage bildeten die von Sarimski (2001) herausgearbeiteten zehn adaptiven Bereiche zur Bewältigung von Alltagsaufgaben, die für ein Leben in der Gesellschaft als besonders relevant gelten (vgl. Neuhäuser et al. 2013, S. 224), sowie das HKI (Heidelberger Kompetenz-Inventar) und Assessmentverfahren aus Kompetent mobil als Anregung der Kompetenzerfassung mit zugeordneten Inhaltsbereichen. Die als bedeutsam er-

[85] Vgl. Markowetz/Wolf, 2020

achteten Inhalts- und mobilitätsspezifischen Kompetenzbereiche wurden in die Entwicklung des Erfassungsbogens mit einbezogen. Ebenso berücksichtigt wurden Inhalte aus dem Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung der Grund- und Mittelschul- (2003) sowie der Berufsschulstufe (2007) in Bayern, insbesondere die dort beschriebenen Mobilitätskompetenzen (Bayerisches KM, 2003; 2007)[86].

Grundlegende Aspekte des Erfassungsbogens

Der Erfassungsbogen sollte von einer/m MitarbeiterIn ausgefüllt werden, die/der die von ihr/ihm einzuschätzende Person und ihre Mobilitätskompetenzen gut kennt. Konnte die kontaktierte Person den Bogen nicht selbst ausfüllen, wurde gebeten, diesen an die, aus ihrer Sicht, dafür kompetente Person weiterzuleiten. Die Bearbeitungsdauer lag bei zehn Minuten pro Person. Die Dateneingabe konnte jederzeit unterbrochen und bei Wiederaufnahme bei der zuletzt beantworteten Frage fortgeführt werden. Alle Angaben wurden anonym und streng vertraulich entsprechend der Datenschutzrichtlinien behandelt. Es wurden keine personen- bzw. einrichtungsbezogenen Daten (Name, Geburtsdatum, Adresse etc.) erfasst. Der Erfassungsbogen umfasste eine Onlineseite, was in etwa vier ausgedruckten DINA 4 Seiten entsprach, mit vorrangig geschlossenen Aussagen bzgl. der Einschätzung einzelner Mobilitätskompetenzen. Im Gegensatz zu einer weitestgehend offenen Einschätzungsvariante, z.B. in Form einer Prozente- oder Werte-Skala, ermöglichte es die geschlossene Form die Variation der subjektiven Einschätzung gering zu halten, um die Kompetenzen vergleichbarer abzubilden und stringente Ableitungen für das entwickelte Mobilitätscurriculum zu treffen. Der Erfassungsbogen wurde deskriptiv ausgewertet.

Beispielhafter Auszug zu:

> *Orientierung*
> Kann *Person* sich im Verkehr orientieren?
> z.B. sich in Fahrzeugen orientieren, sich in seiner/ihrer Umgebung zurechtfinden …
>
> - *ja*
> - *teilweise*
> - *nein*
> - *keine Aussage möglich*

Folgende Aspekte wurden im Erfassungsbogen berücksichtigt:

- Geschlecht
- Behinderungsgrad nach ICD-10
- Lernausgangslage
  - Sprache/Sprachverständnis

[86] Der neue LerhrplanPLUS der Förderschule befand sich selbst noch zu diesem Zeitpunkt in der Erstellungs- und Bearbeitungsphase.

  - Kommunikation
  - Motorik und Fortbewegung (z.B. Treppen steigen, in öffentliche Verkehrsmittel einsteigen, Haltewunschknopf drücken)
  - Wahrnehmung (visuell, auditiv; z.B. Informationsanzeigen lesen, Symbole unterscheiden, wiederkehrende Geräusche aus dem Verkehr erkennen)
  - Lesefähigkeiten
  - Reaktion und Aufmerksamkeit (z.B. Reagieren auf akustische Signale (Hupe), auf visuelle Signale (Ampel))
  - Soziale Kompetenzen und Interaktion (z.B. andere Menschen um Hilfe fragen)
  - Regelkenntnisse (z.B. Verkehrsregeln)
  - Gefahrenbewusstsein bzw. Sicherheitsbewusstsein (z.B. auf mögliche Gefahrensituationen achten wie z.B. Straßenübergänge, Bahnsteinkante)
  - Planungskompetenz (z.B. Wegziel festlegen, passendes Verkehrsmittel auswählen)
  - Umgang mit Unerwartetem (z.B.: bei Ausfällen/ falschem Ein- o. Aussteigen die Ruhe bewahren)
  - Orientierung (z.B. sich in der Umgebung zurechtfinden, sich in Fahrzeugen orientieren)
- aktuelles Mobilitätsverhalten
- gewünschte Mobilitätsart

Der Online-Bogen zur Erfassung der individuellen Mobilitätskompetenzen diente als Grundlage für den *Überprüfungsbogen – Mobilitätskompetenzen im Straßenverkehr und ÖPNV* als Bestandteil des Mobilitätscurriculums (siehe Kapitel 3.2.1. in Teil IV).

Zielgruppe (Stichprobenziehung)

Bei der Fragebogenerhebung wurde darauf geachtet, dass die teilnehmende Gruppe von Menschen mit geistiger Behinderung heterogen ist. Gefolgt wurde daher bei der Zielgruppenbeschreibung der international anerkannten Klassifikation der ICD-10 der WHO mit der Kategorisierung:

- F70: leichte Intelligenzminderung (IQ 50-69)
- F71: mittelgradige Intelligenzminderung (IQ 35-49)
- F72: schwere Intelligenzminderung (IQ 20-34)
- F73: schwerste Intelligenzminderung (IQ unter 20)

Diese Personeneinteilung ist den meisten Fachkräften im Praxisfeld geläufig aufgrund der meist medizinischen Diagnosen der Personen mit geistiger Behinderung. Die Einteilung von

leicht bis schwerste ist auch umgangssprachlich gut zu erfassen, auch wenn bei dieser Klassifizierung weiterhin natürlich ein Diskussionsbedarf bestehen bleibt – z.B. zu enge Eingrenzung, keine offene Bewertung, kein Bezug zu anderen personengebundenen und umweltbezogenen Aspekten, keine Einbindung soziokultureller Aspekte. Bei der Auswahl der Probanden und Probandinnen zur Erhebung ihrer persönlichen Mobilitätskompetenzen wurde grundsätzlich versucht, je zu gleichen Anteilen die Mobilitätskompetenzen von Menschen mit leichter, mittelgradiger, schwerer und schwerster geistiger Behinderung zu erheben. Dies war dahingehend möglich, dass die Fachkräfte und Eltern bereits in der Konzeptabfrage (1. Abfrage) angeben mussten, mit welcher Zielgruppe und welcher TeilnehmerInnenzahl sie am weiteren Verlauf teilnehmen wollen und können. Hierdurch konnten die vier Zielgruppen hinsichtlich der TeilnehmerInnenzahl in etwa gleich stark einbezogen werden. Außerdem lag die Aufmerksamkeit auf Einrichtungen, die sich sowohl für die Fragebogenerhebung der Mobilitätskompetenzen als auch für die geplante praktische Erprobung ausgesprochen hatten.
Auch dieser Fragebogen wurde seitens des Lehrstuhls für Statistik der LMU München im Hinblick auf die Fragenformulierung und die Auswertung geprüft. Der Fragebogen wurde in einem Testlauf vom 09.12.2016 bis 10.01.2017 an 30 wissenschaftliche MitarbeiterInnen sowie StudentInnen der LMU München versandt, um Pretest-Kommentare über die Anwendbarkeit, Verständlichkeit und Nachvollziehbarkeit zu erhalten und den Fragebogen dahingehend zu verändern und anzupassen. Der Fragebogen wurde am 16.01.2017 online gestellt und an die vorliegenden Kontaktadressen der jeweiligen 35 AnsprechpartnerInnen von Einrichtungen für Erwachsene mit geistiger Behinderung und Eltern mit einem persönlichen Anschreiben mit detaillierten Informationen verschickt. Die Umfrage wurde am 28.02.2017 beendet.

3.3. Papier-Fragebogen: Mobilitätskompass (Schule)

Im Hinblick auf die bereits vorhandene Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung für SchülerInnen sowie die Erfahrungen von LehrerInnen mit Lehr- und Lernformen bisher angebotener Mobilitätsbildung wurde der Erhebungsfragebogen Mobilitätskompass entwickelt, um einen sogenannten Ist-Stand einzufangen. Der Fragebogen wurde ausgehend vom bereits existierenden Online-Fragebogen „Konzeptabfrage“ innerhalb der Behindertenhilfe für Erwachsene nach passenden Fragen gefiltert. Fragen wurden auf den Kontext Schule und Unterricht hin angepasst, verändert und durch neue Aspekte erweitert. Dafür wurden Ableitungen aus der Literaturrecherche getroffen.
Die Stichprobenziehung der Schulen erfolgte seitens des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, das Partner des Projektes *MobiLe kids* war. Die Auswahl der Schulen erfolgte exemplarisch im Hinblick auf eine weitläufig verteilte Streuung im gesamten Bundes-

land Bayern (davon zwei Drittel Förderschulen - Förderschwerpunkt geistige Entwicklung - und ein Drittel Grundschulen - Allgemeine Schulen -).
In Zusammenarbeit mit dem Lehrstuhl für Statistik der LMU München wurde der Fragebogen im Hinblick auf die Fragenformulierung und die Auswertung geprüft und finalisiert.
Diese Methode der Befragung wurde gewählt, um aus ExperteInnensicht einen Ist-Stand einzufangen und eine grundlegende Ausrichtung (daher Kompass) bisheriger Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung zu erhalten. Des Weiteren sollte dieser Fragebogen auch bereits vorhandene sowie angewendete Angebote, Projekte, Mobilitätscurricula, Schulungskonzepte o.ä., die nebst dem schulischen Lehrplan benutzt werden, abbilden. In der Abfrage wurde der Begriff Curriculum verwendet, da dieser im Kontext Schule als bekannt gilt, was die persönlichen Rückmeldungen im Vorfeld bestätigten. Bestandteil waren zudem allgemeine informelle Fragen zu den Schulen, SchülerInnen und Lehrkräften, die sich auch in einer folgenden Erprobungsphase des Curriculums beteiligten. In einem zweiten Abschnitt wurden Fragen zu bisherigen Erfahrungen (positiv und negativ) und Grundlagen der Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung gestellt. In einem dritten Abschnitt sollten abschließend in Bezug auf eine zukünftige Mobilitätsbildung auf Grundlage eines Curriculums aus Schul- und LehrerInnensicht Erwartungen und Wünsche mittgeteilt werden.
Der Fragebogen wurde in einem Probelauf an zehn Personen (wissenschaftliche MitarbeiterInnen und StudentInnen der LMU sowie externe Privatpersonen) ausgehändigt, um ihn auf Verständlichkeit und Nachvollziehbarkeit zu überprüfen. Anfang Mai 2019 wurde dieser an neun Schulen innerhalb Bayerns als PDF-Datei per E-Mail mit einem ausführlichen Anschreiben gesandt, mit der Bitte diesen von den Lehrkräften, die sich auch an der geplanten Erprobung beteiligen, für die jeweilige Schule stellvertretend auszufüllen und anschließend postalisch oder per Fax zurückzusenden. Bis zum 22.05.19 wurden alle Fragebögen zurückgesendet. Der Fragebogen wurde mit dem Statistikprogramm IBM SPSS Statistics 24 ausgewertet.

Ziel der Befragung:

- Analyse bestehender und aktuell angewendeter Konzepte zur Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung der sonderpädagogischen Förderzentren geistige Entwicklung sowie der Grundschulen mit einem inklusiven Setting
- Analyse der Notwendigkeit eines Konzeptes in Form eines Mobilitätcurriculums
- Erhebung bisheriger Lerninhalte, Erfahrungen, Schwierigkeiten sowie Wünsche in Bezug auf ein Mobilitätscurriculum

Grundlegende Aspekte wurden dabei berücksichtigt:

- Schule – Schulprofil
- Anzahl der Klassen

- Anzahl der SchülerInnen (mit geistiger Behinderung)
- ÖPNV Anbindung
- Erfahrungen bzgl. Konzepten zur Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung
- aktuelle Umsetzung bisheriger Mobilitätsbildungsangebote
- Benennung bereits genutzter Konzepte/Curricula
- Benennung bereits genutzter Arbeitsmaterialien
- Erfahrungen mit Mobilitätsprojekten
- Kooperation mit externen Partnerinnen und Partnern (z.B. Polizei, Verkehrswacht etc.)
- Fortbildungen für LehrerInnen
- Schwierigkeiten in der Umsetzung der Mobilitätsbildung
- Ausreichende Qualifikation der LehrerInnen für Bildungsangebote zur Mobilität

4. Ergebnisse: Ist-Stand der Praxis

Die Ergebnisse lieferten, nachstehend der Literaturanalyse, *eine weitere Ausgangs- und Grundlage für den Konzeptualisierungsprozess des Mobilitätscurriculums.*

4.1. Konzeptabfrage: Bayernweite Online-Vollerhebung und Elternumfrage

Bei der Erhebung handelt es sich um die bayernweite Online-Vollerhebung von vorhandenen und bereits durchgeführten Mobilitätskonzepten und -angeboten.[87]
Es wurden 181 Ansprechpartner von Einrichtungen der offenen Behindertenarbeit (OBA), 259 Werkstätten für Menschen mit Behinderung, 530 Wohneinrichtungen und 85 Eltern von Menschen mit geistiger Behinderung eingeladen, sich zu beteiligen. Davon beendeten 41 Personen aus Einrichtungen der OBA (insgesamt ca. 5.609 Menschen mit geistiger Behinderung), 55 Personen aus Werkstätten (insgesamt ca. 13.200 Beschäftigte mit geistiger Behinderung), 66 Personen aus Wohneinrichtungen (insgesamt ca. 4.734 Menschen mit geistiger Behinderung) und 16 Eltern die Abfrage.

[87] Vgl. Markowetz/Wolf, 2020

Die Rücklaufquote (beendet) ausgehend der Stichprobe von 1.055 beträgt Brutto 51,9% und Netto 16,9%. Insgesamt nahmen 548 Personen an der Konzeptabfrage teil, wobei 178 diese beendeten. Dies entspricht einer Beendigungsquote[88] von 32,5%.

Tabelle 3: Teilnahme nach Art der Einrichtung

Einrichtungen	**kontak-tiert** (Stichprobe)	**Link ge-öffnet/ aktiviert**	**beendet** (entspricht ***N*** in der Ergebnisdarstellung)	**Rücklauf-quote** *(Net.)*	**Beendi-gungsquo-te**	***Zusage für weitere Ko-operation***
OBA	**181**	141	41	22,7%	29,1%	*10*
Werkstätten	**259**	178	55	21,2%	30,9%	*12*
Wohn-einrichtungen	**530**	193	66	12,5%	34,2%	*14*
Eltern an die Vorsitzen-den der Eltern-beiräte	**85**	36	16	18,8%	44,4%	*8*
gesamt	**1.055**	**548**	**178**	**16,9%**	**32,5%**	***44***

44 Einrichtungen sprachen sich für eine weitere Kooperation aus. Diese hatten sich entweder dazu bereit erklärt, weitere Fragebögen bezüglich der Mobilitätskompetenzen von erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung auszufüllen und/oder an einer ersten praktischen Erprobung des Mobilitätscurriculums teilzunehmen. Die folgende Tabelle zeigt die Eigenschaften der endgültig gewonnenen PartnerInnen.

Anzahl der Einrichtungen und deren Kooperationsart[89]

Tabelle 4: Anzahl der Einrichtungen und deren Kooperationsart

Kooperationsart:	**Wohnen**	**OBA**	**Werkstatt**	**Eltern**	**Summe**
nur Kompetenztool	5	1	8	5	**19**
nur Modelleinrichtung (praktische Erprobung)	4	5	2	1	**12**
beides	4	3	2	2	**11**

[88] Bei Anonymen Umfragen: Bezogen hierbei auf 548 TeilnehmerInnen, die den Link aufgerufen hatten – da nicht nachzuprüfen ist, wer die Einladung in seinem E-Mail-Fach nicht zur Kenntnis nahm, den Link nicht registrierte und nicht öffnete und den Fragebogen auch nicht ausfüllte. Dies wäre rein spekulativ zu beantworten. Die Beendigungsquote entspricht dem Anteil der beendeten Fragebögen an der bereinigten Stichprobe (548).
Beendigungsquote = Verhältnis von komplett abgeschlossenen und damit beendeten Fragebögen zu den TeilnehmerInnen, die den Umfrage-Link zur Befragung aktiviert/geöffnet haben. (vgl. Unipark)

[89] Von den 44 sind 2 KooperationspartnerInnen kurz zuvor abgesprungen, aufgrund interner Organisationsschwierigkeiten der Personalbesetzung (das wurde per E-Mail mittgeteilt).

In den folgenden Ausführungen werden die Ergebnisse der Konzeptabfrage, im Hinblick auf vorhandene Konzepte der Einrichtungen, ihre Erfahrungen damit, die aktuelle Verkehrsbeteiligung und vorhandene Schwierigkeiten Erwachsener mit geistiger Behinderung in Bezug auf ihre eigenständige Mobilität sowie die Wünsche in Bezug auf ein Mobilitätskonzept/ -curriculum, beschrieben und dargestellt.

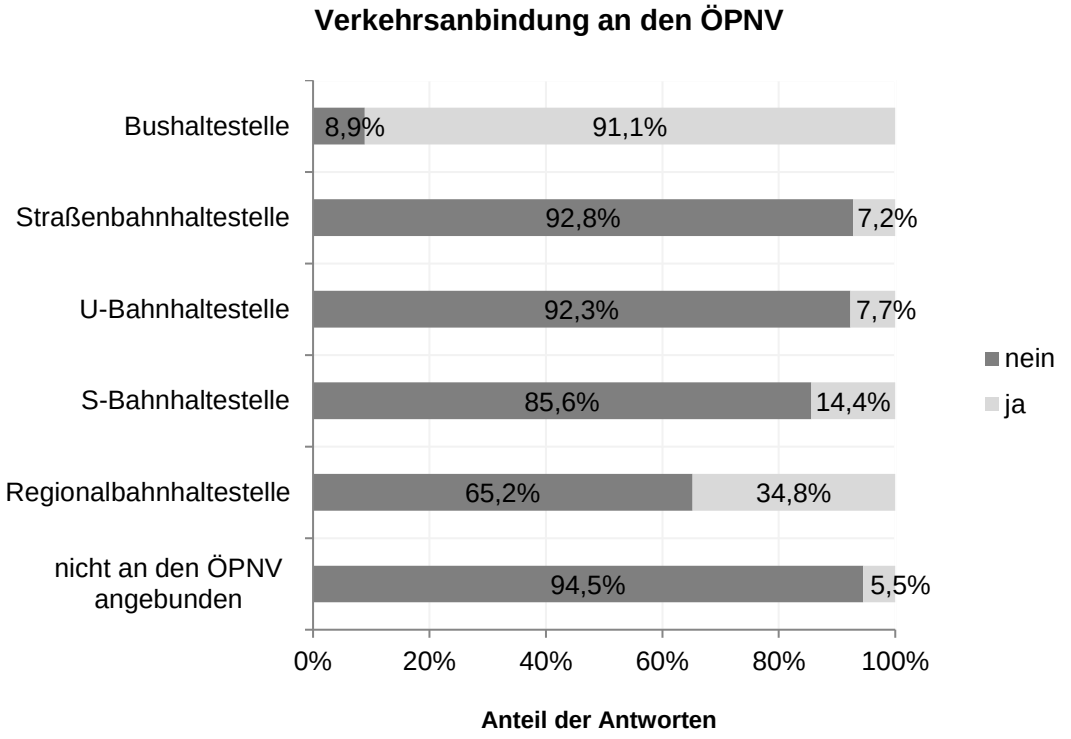


Abbildung 10: Verfügbare Anbindungen an den ÖPNV (*N*=178)

Unter allen Befragten (Wohnheime, Werkstätten, OBA, Eltern) sind 91,1% über eine Bushaltestelle, 7,2% über eine Straßenbahnhaltestelle, 7,7% über eine U-Bahnhaltestelle, 14,4% über eine S-Bahnhaltestelle, 34,8% über eine Regionalbahnhaltestelle und 5,5% gar nicht an den öffentlichen Personennahverkehr angebunden.

Kenntnisse und Erfahrungen der Einrichtungen hinsichtlich Mobilitätsschulungskonzepten

Innerhalb der **Werkstätten** gaben 60,4% der Befragten an, der Mobilitätsschulung/-förderung eine mittlere oder gar große Bedeutung beizumessen (Abbildung 11: dabei 15,1% eine große Bedeutung, 45,3% eine mittlere Bedeutung, 37,8% eine geringe Bedeutung und 1,8% keine Bedeutung). Allerdings konnten nur 25,9% angeben, ein konkretes Mobilitätsschulungskonzept zu kennen; genannt wurde dabei am häufigsten *Kompetent mobil* der BGW[90].

[90] Berufsgenossenschaft für Gesundheitsdienst und Wohlfahrtspflege

Andere Angaben deuten vielmehr auf eigene Konzeptüberlegungen hin:

- mobiles Fahrtraining
- Mobilitätstraining
- individualisiertes Schulungskonzept
- Polizeikonzept Fahrradführerschein

Nur 33,3% gaben an, ein mittleres oder großes Maß an Erfahrungen mit Mobilitätskonzepten allgemein zu haben (Abbildung 11: dabei 5,5% große Erfahrungen, 27,8% mittlere Erfahrungen, 40,4% geringe Erfahrungen und 26,3% keine Erfahrungen). Es zeigt sich also eine Diskrepanz zwischen der eher hohen Bedeutung bzgl. einer Mobilitätsschulung/-förderung in Werkstätten und der geringen Kenntnis über geeignete Konzepte und ebenso zwischen den eher geringen bereits gesammelten Erfahrungen mit Mobilitätskonzepten.
Leider fehlen aufgrund eines technischen Fehlers die Informationen über die *Bedeutung* der Mobilitätsschulung in Wohnheimen und der OBA.

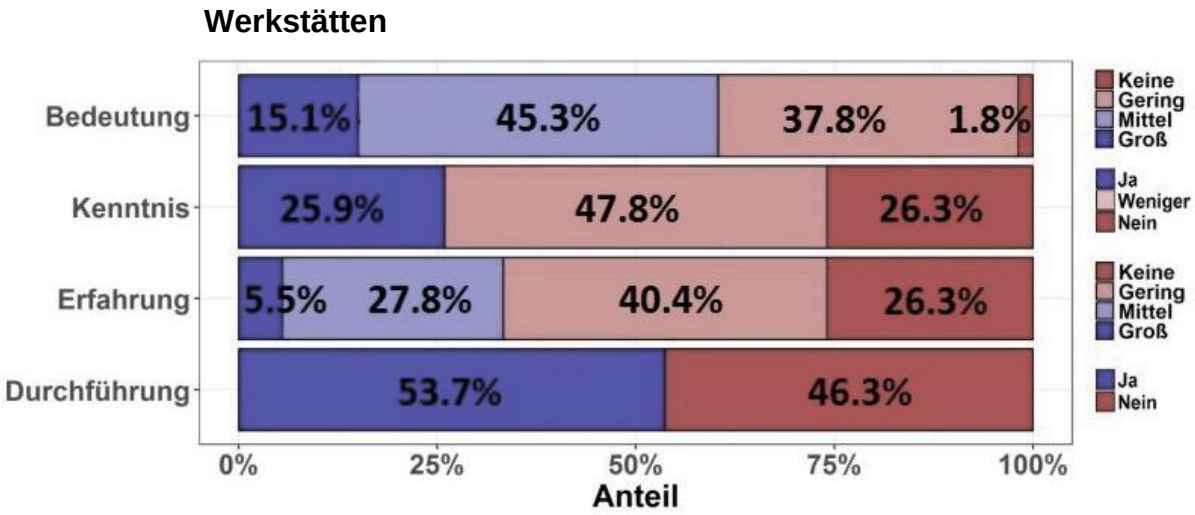


Abbildung 11: Kenntnis und Erfahrung mit bisherigen Mobilitätskonzepten in Werkstätten (*n*=55)

Bezüglich des Bekanntheitsgrades von Schulungskonzepten (Abbildung 12, Abbildung 13), gaben 8,1% der **Wohnheime** sowie 11,1% der **OBA** an, Kenntnisse über konkrete Mobilitätsschulungskonzepte zu haben, und 25,4% der Wohnheime sowie 6,7% der OBA verfügen über eher mittlere und große Erfahrungen mit Mobilitätsförderkonzepten.

Wohnheime dabei: 8,1% große Erfahrungen, 17,3% mittlere Erfahrungen, 42,2% geringe Erfahrungen und 32,4% keine Erfahrungen; Abbildung 12.

OBA dabei: 2,1% große Erfahrungen, 4,6% mittlere Erfahrungen, 42,0% geringe Erfahrungen und 51,3% keine Erfahrungen; Abbildung 13.

Allerdings wurde von Wohnheimen und OBA kein explizites Konzept namentlich benannt. Die vereinzelten Nennungen deuten vielmehr auf eigene Konzeptüberlegungen bzw. Förderplanungen hin – wie z.B.:

- personenbezogenes Konzept der Einrichtung
- Mobilitätstraining; eigene Trainingsmaßnahme
- am Klienten orientierte individuelle Schulungen
- Schulung durch örtliche Polizei
- Radfahrtraining inklusive Theorieteil durch die VerkehrserzieherInnen der Polizei
- Rehabilitationstraining

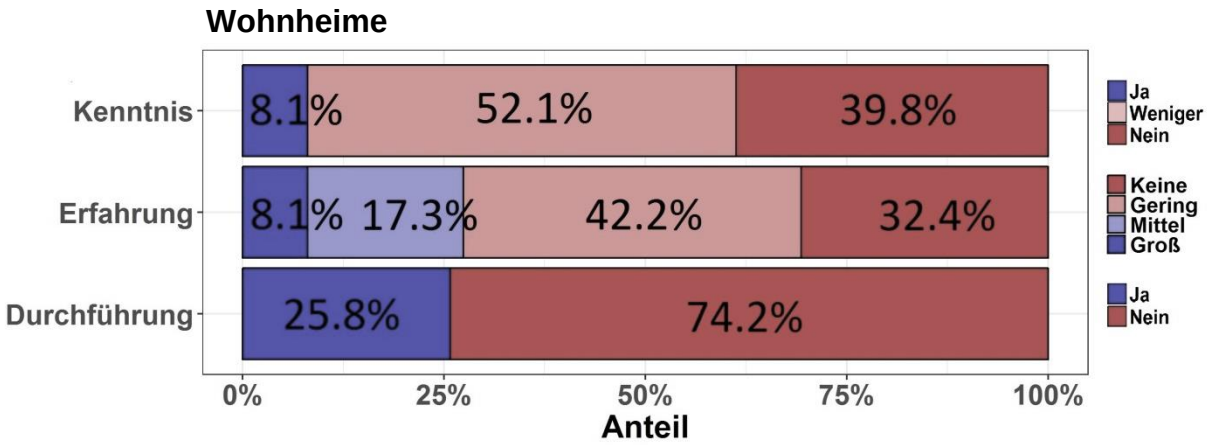


Abbildung 12: Kenntnis und Erfahrung mit bisherigen Mobilitätskonzepten in Wohnheimen (*n*=66) (Informationen über die Bedeutung fehlen)

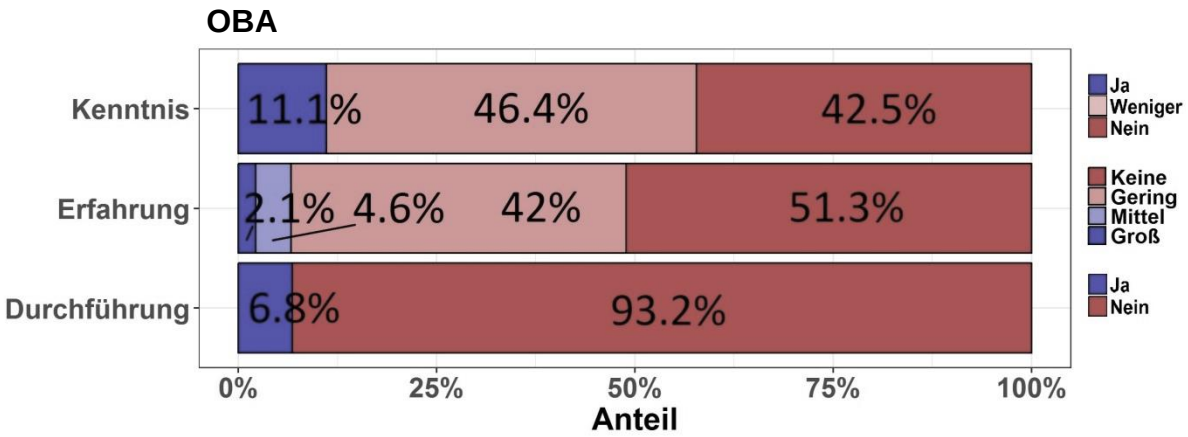


Abbildung 13: Kenntnis und Erfahrung mit bisherigen Mobilitätskonzepten in Einrichtungen der offenen Behindertenarbeit (*n*=41) (Informationen über die Bedeutung fehlen)

Durchführung von Mobilitätskonzepten/-angeboten

In den Werkstätten zeigt sich ein ähnliches Bild wie in den Wohnheimen: Der Anteil der Wohneinrichtungen, die *Mobilitätskonzepte/-angebote* durchführen, ist höher, als der Anteil an Wohneinrichtungen, die angeben, Kenntnisse über ein konkretes Mobilitätsschulungskon-

zept zu haben. Dieses Verhältnis zeigt sich innerhalb der OBA nicht, allerdings ist der Anteil der OBA, die Mobilitätskonzepte/-angebote durchführen, mit nur 6,8% sehr gering.

53,7% der Werkstätten, 25,8% der Wohnheime und 6,8% der OBA gaben an, ein Mobilitätskonzept/-angebot durchzuführen (siehe Abbildung 11, Abbildung 12, Abbildung 13). Die folgend aufgeführten Nennungen deuten auf interne Kurs- und Schulungsangebote hin.

38,3% der Einrichtungen, die Mobilitätskonzepte/-angebote durchführen, bieten Fortbildungen für MitarbeiterInnen zur Thematik an.

Genannte Mobilitätskonzepte/-angebote, die in den jeweiligen Einrichtungen durchgeführt werden

In einer offenen Frage konnten spezifische Konzepte und/oder Angebote genannt werden, die einrichtungsintern zur Mobilitätsschulung/-förderung durchgeführt werden. Folgend zusammengefasst aufgeführt:

Werkstätten

- eigenes Konzept, interne Schulung
- Schulungen
- individuelles persönliches Training, persönliche Schulungen
- Kurs des Förderdienstes
- Erwachsenenbildungskurs durch örtliche Polizei
- Fahrradtraining
- ÖPNV Training
- Mobilitätsschulung für Menschen mit Sehbeeinträchtigung/Blindheit

Wohnheime

- eigenes Konzept, Trainingsprogramm selbst entworfen
- internes und individuelles Mobilitätstraining
- individuelles Konzept entsprechend der Förderplanung/des Hilfebedarfs
- Wegetraining
- Fahrradtraining (mit Polizei)

OBA

- Mobilitätstraining
- Praktisches Radfahrtraining inklusive Theorieanteil durch Polizei

Zeitliche und personelle Gestaltung

3,1% aller Einrichtungen (*N*=162) gaben an, sie können eine Mobilitätsschulung/-förderung zeitlich *sehr gut* umsetzen, 40,9% gaben an, dass sie sie *gut* umsetzten können, 42,1% *weniger gut* und 13,9% *schlecht*.

Bezüglich der personellen Gestaltung gaben 1,3% an, die Mobilitätsschulung/-förderung lässt sich *sehr gut*, 35,7% *gut*, 50,3% *weniger gut* und 12,7% *schlecht* gestalten.

Kerninhalte

Des Weiteren gaben insgesamt 48 Einrichtungen, die Mobilitätskonzepte/-angebote anbieten, an, worauf sie ihre Förderschwerpunkte legen. Es waren zehn Kerninhalte definiert und aufgeführt, die mit einem Häkchen markiert werden konnten (Mehrfachnennung möglich). Eine Übersicht dazu ist in Abbildung 14 dargestellt.

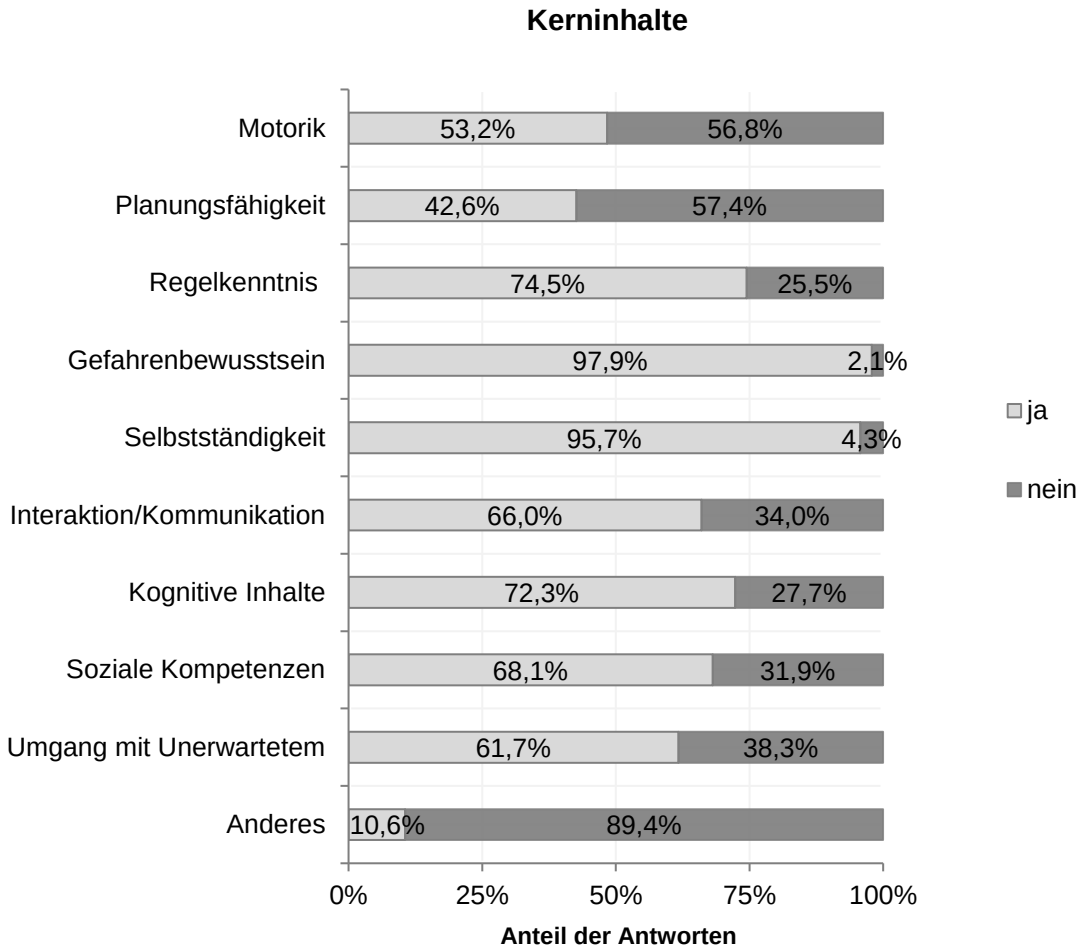


Abbildung 14: Kerninhalte der bislang durchgeführten Mobilitätskonzepte/-angebote (*n*=48). Prozentuale Angaben im Schnitt von WfbM, Wohnheim, OBA.

Wesentliche und nennenswerte Unterschiede zwischen den Einrichtungsarten lassen sich nicht entnehmen. Ihre prozentualen Angaben liegen sehr eng beieinander. Einzig hervorzuheben ist, dass die Werkstätten mit 50,0% die Planungsfähigkeit mit als wesentlichen Schwerpunkt und Kerninhalt ihrer durchführenden Konzepte/Angebote sehen. Die Wohnheime geben dies nur zu 31,3% und die OBA zu 33,3% an. Fast alle Einrichtungen legen ihren Schwerpunkt der Förderung auf das Gefahrenbewusstsein (97,9%) und die Selbst-

ständigkeit (95,7%). In moderatem Maß vertreten ist die Förderung von Regelkenntnissen (74,5%), kognitiven Inhalten (Wahrnehmung verbunden mit Lesen und Verstehen von Informationen) (72,3%), sozialen Kompetenzen (68,1%), Interaktions- und Kommunikationsfähigkeiten (66,0%) und Umgang mit Unerwartetem (61,7%). Am seltensten, aber immerhin noch von etwa der Hälfte der Befragten, wurden Motorik (53,2%) und Planungsfähigkeit (42,6%) als Schwerpunkt der durchgeführten Mobilitätskonzepte/-angebote genannt.
10,6% der Einrichtungen, die Mobilitätskonzepte/-angebote durchführen, erwähnten auch andere Förderschwerpunkte, darunter Rollstuhltraining und blindenspezifische Kompetenzen, Hilfsmitteleinsatz (SMS, Notfallzettel).
Diese Förderschwerpunktsetzung, wie in Abbildung 14 dargestellt, wurde mit den Wünschen bzgl. Mobilitätsförderschwerpunkten verglichen (siehe dazu Abbildung 19).

Umsetzung
Die Umsetzung der Mobilitätskonzepte/-angebote erfolgt in 54,3% der Einrichtungen sowohl theoretisch als auch praktisch, in 39,2% der Einrichtungen ausschließlich praktisch und in 6,5% der Einrichtungen nur theoretisch.
78,7% gestalten die Angebote zur Mobilitätsschulung/-förderung entsprechend der individuellen Bedürfnisse der TeilnehmerInnen mit geistiger Behinderung.

Abbildung 15: Umsetzung der Mobilitätsschulung (*N*=162)

Bezüglich der Gruppengröße der Mobilitätsschulung/-förderung gaben 57,4% der Einrichtungen, die ein Mobilitätskonzept/-angebot anbieten, an, eine Einzelförderung, 42,6% eine Förderung in Kleingruppen (2- 4 Personen) und 30,0% eine Förderung in größeren Gruppen (ab 5 Personen) anzubieten (Mehrfachnennungen möglich).

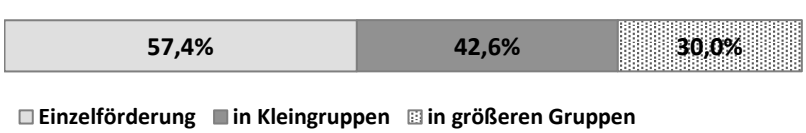


Abbildung 16: Gruppengröße der Mobilitätsschulung (*N*=162)

Mobilitätsschulungen/-förderungen der Einrichtungen stehen zu 70,2% **in Verbindung mit anderen** durchgeführten **Förder- bzw. Bildungsangeboten** der jeweiligen Einrichtungen. Genannt wurden hierbei:

- Einkaufstraining, Selbstversorgung
- Physiotherapie, Ergotherapie, Arztbesuche
- Erschließen des Arbeitsweges, Erschließen von Freizeitzielen
- arbeitsbegleitende Maßnahmen, Qualifizierungsbaustein Außenarbeitsplatz/externe Praktika, innerhalb des Berufsbildungsbereiches, in Kombination mit Betriebsbesichtigungen

Kooperation mit externen Partnerinnen und Partnern

Wohnheime kooperieren zu 37,5% und Werkstätten zu 58,6% mit externen PartnerInnen für ihre Mobilitätsschulungsangebote. Wohnheime beziehen zudem zu 50,0% und Werkstätten zu 31,0% die Eltern mit ein. (Mehrfachnennungen möglich).

Die OBA wurde aufgrund einer sehr geringen Anzahl an Aussagen nicht miteinbezogen

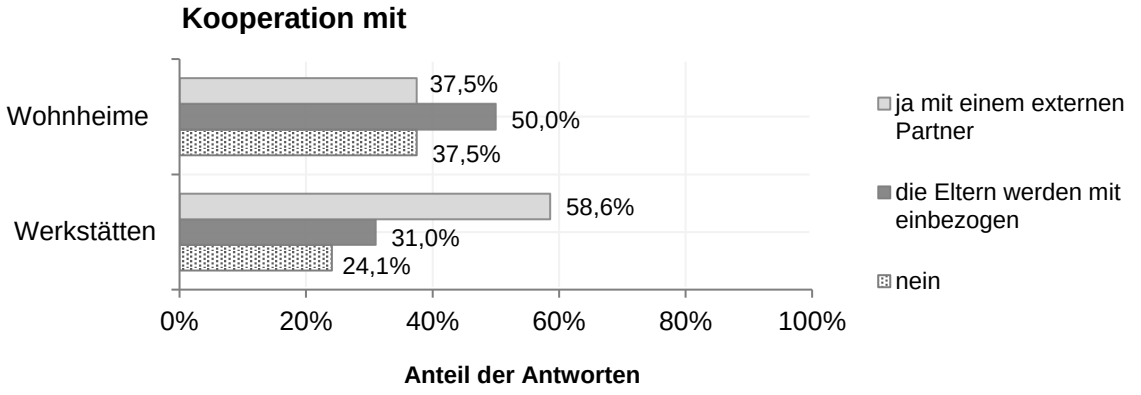


Abbildung 17: Kooperation der Mobilitätsschulungen mit externen PartnerInnen (*n*=121)

Folgende Partner wurden genannt:

Tabelle 5: Kooperationspartner

Wohnheime	Werkstätten
– Polizei (2)	– Polizei (7)
– Bildungszentrum (1)	– Bildungswerk (3)
– Ehrenamtliche (1)	– Berufsgenossenschaft (3)
	– OBA (2)
	– Schule (1)
	– Wohnheim (1)
	– Fahrschule (1)

Anmerkung. Anzahl der Häufigkeit der Nennungen in Klammer

Wünsche bzgl. eines Mobilitätskonzeptes

Zusätzlich zur Erhebung der Schwerpunkte intern bestehender Mobilitätskonzepte (vgl. Abbildung 18) wurden die Einrichtungen befragt, auf welche dieser Schwerpunkte ein Mobilitätskonzept besonders eingehen sollte. Abbildung 19 zeigt pro abgefragtem Schwerpunkt den prozentualen Anteil der Einrichtungen, die diesen als wichtig erachten.

Am häufigsten wurden der Umgang mit Unerwartetem (83,1%), Gefahrenbewusstsein (81,3%), Selbstständigkeit (77,7%) und kognitive Inhalte (Wahrnehmung verbunden mit Lesen und Verstehen von Informationen) (74,7%) aufgeführt. In moderatem Maße wurden Interaktions- und Kommunikationsfähigkeiten (65,1%), Planungsfähigkeit (64,5%) sowie Regelkenntnis (61,4%) genannt. Am wenigsten vertreten unter den Wünschen über die Schwerpunkte eines Mobilitätskonzeptes sind soziale Kompetenzen (41,6%) und Motorik (19,9%). 6,0% der Einrichtungen gaben auch andere, nicht konkret abgefragte Schwerpunkte an:

- Handlungsplanung, Planung einer Route, Orientierung an ÖPNV
- handlungsorientierte Ausgestaltung des Curriculums
- gegliedert nach Förderschwerpunkten
- Leichte Sprache, große Schrift, Piktogramme, Bilder, Gliederung
- Sicherheit im Straßenverkehr
- Visuelle/auditive Wahrnehmung (Zeichen, Geräusche), Reaktionsfähigkeit
- Kommunikation, sozial emotionale Kompetenzen
- Umgang mit Belästigungen und Störungen
- Orientierung im Stadtgebiet, Erarbeitung eines Notfallplans
- Umgang mit Veränderungen, Kommunikation bei Problemen, Hilfe einholen
- Hilfen für Merkfähigkeit
- Beschreibung praktischer Übungen
- Förderung des Selbstbewusstseins
- Einsatz Smartphone

In folgenden Abbildungen (Abbildung 18 und Abbildung 19) prozentuale Angaben im Schnitt von WfbM, Wohnheim, OBA:

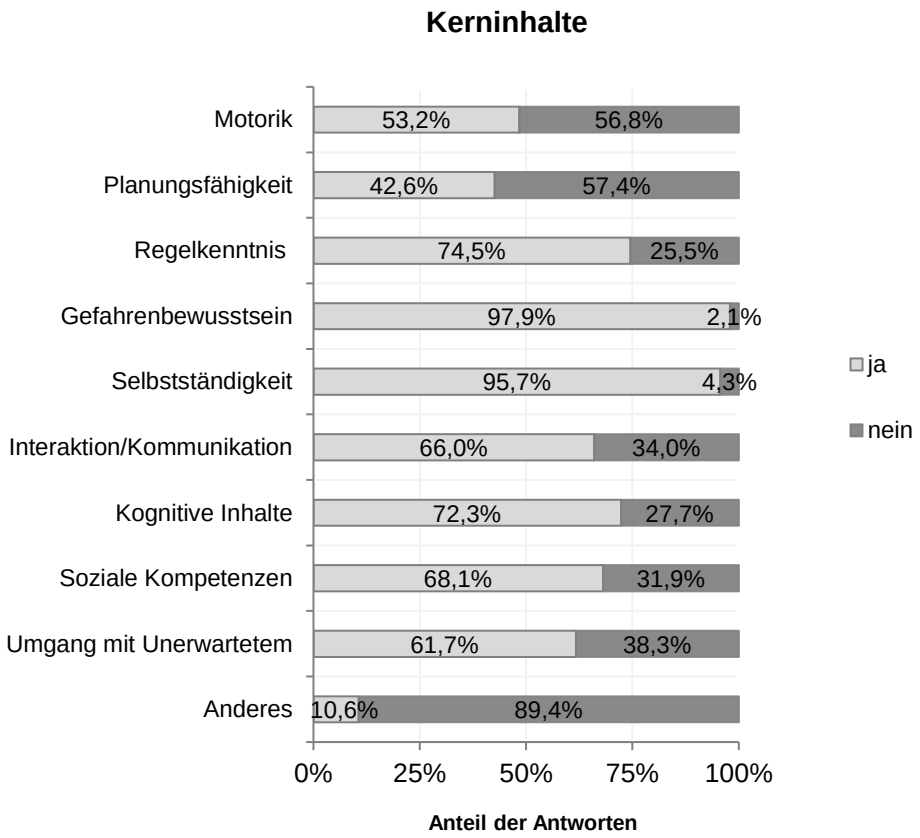


Abbildung 18: Kerninhalte bestehender Mobilitätskonzepte (*n*=48)

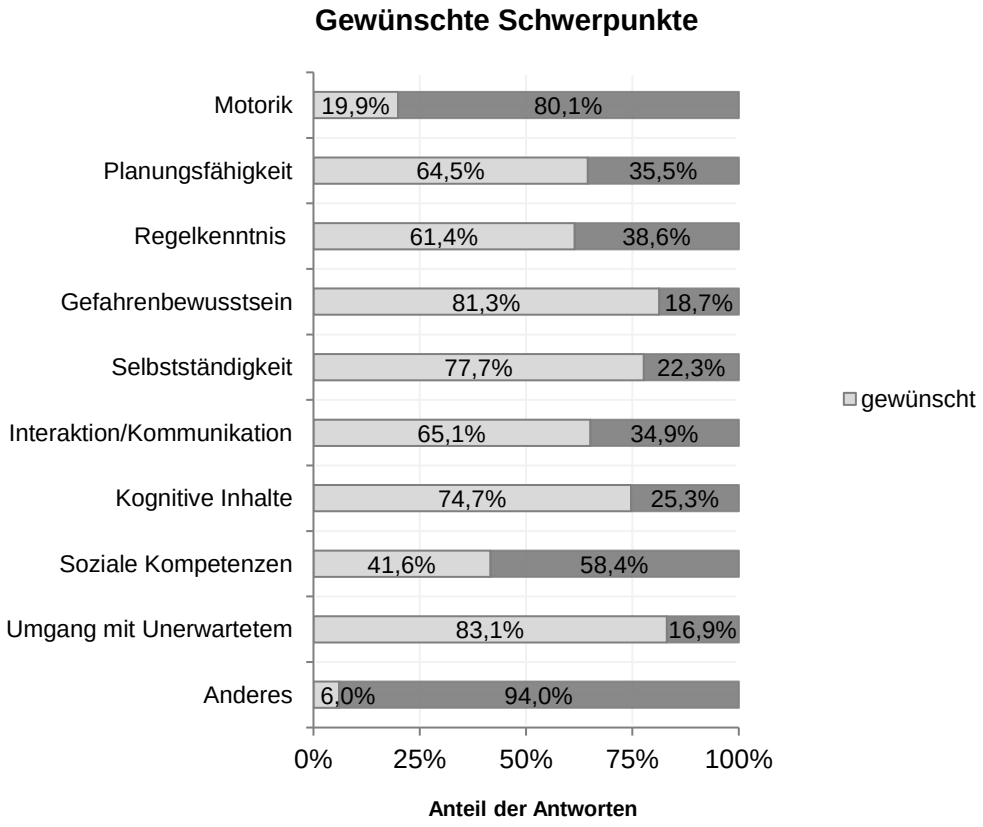


Abbildung 19: Gewünschte Schwerpunkte bzgl. eines Mobilitätskonzeptes (*N*=162)

Im Vergleich mit den Schwerpunkten aktueller Mobilitätsförderangebote (vgl. Abbildung 18) wird deutlich, dass ein größerer Fokus der Schulung auf den Umgang mit Unerwartetem und Planungsvermögen gelegt werden sollte. Die Bereiche Motorik und soziale Kompetenzen sollten tendenziell nicht in den Vordergrund gestellt werden (vgl. Abbildung 19). Wesentliche und nennenswerte Unterschiede zwischen den Einrichtungsarten lassen sich nicht entnehmen. Allerdings ist die Planungsfähigkeit ein Schwerpunkt, der von der OBA zu 80,0% und der Wohnheime zu 57,1% innerhalb eines Mobilitätskonzeptes gewünscht wird, was nachvollziehbar ist, da er einen geringen bestehenden Kerninhalt innerhalb der OBA und Wohnheime ausmacht. Auch die Werkstätten betonen diesen Schwerpunkt weiterhin zu 66,7%, obwohl er schon zu 50,0% einen Kerninhalt bildet.

Verkehrsnutzung

Jede Einrichtung sollte angeben, zu welchem Anteil die Menschen mit geistiger Behinderung mit welchen Verkehrsmitteln zur Einrichtung gelangen.

In Abbildung 20 ist eine entsprechende Übersicht dargestellt: Für jede Einrichtung, gegliedert nach Einrichtungstyp, steht eine Säule, die die Zusammensetzung der Verkehrsbeteiligung ihrer betreuten Menschen darstellt. Die erste Säule auf der linken Seite bei OBA liest sich als: Diese OBA gab an, dass 25% ihrer BesucherInnen einen privat organisierten Fahrdienst, 25% den Fernverkehr und 50% den ÖPNV für ihre Anfahrt nutzen.

Entsprechend kann so ein umfassender Überblick über die Verkehrsnutzung gewonnen werden. Damit greift der weitaus größte Anteil an Menschen mit geistiger Behinderung auf Fahrdienste zurück (in Abbildung 20, rot und orange) anstatt auf öffentliche Verkehrsmittel (in Abbildung 20, lila und türkis). Hervorzuheben ist, dass es große Unterschiede zwischen den einzelnen Einrichtungen gibt und auch zwischen Einrichtungen desselben Einrichtungstyps.

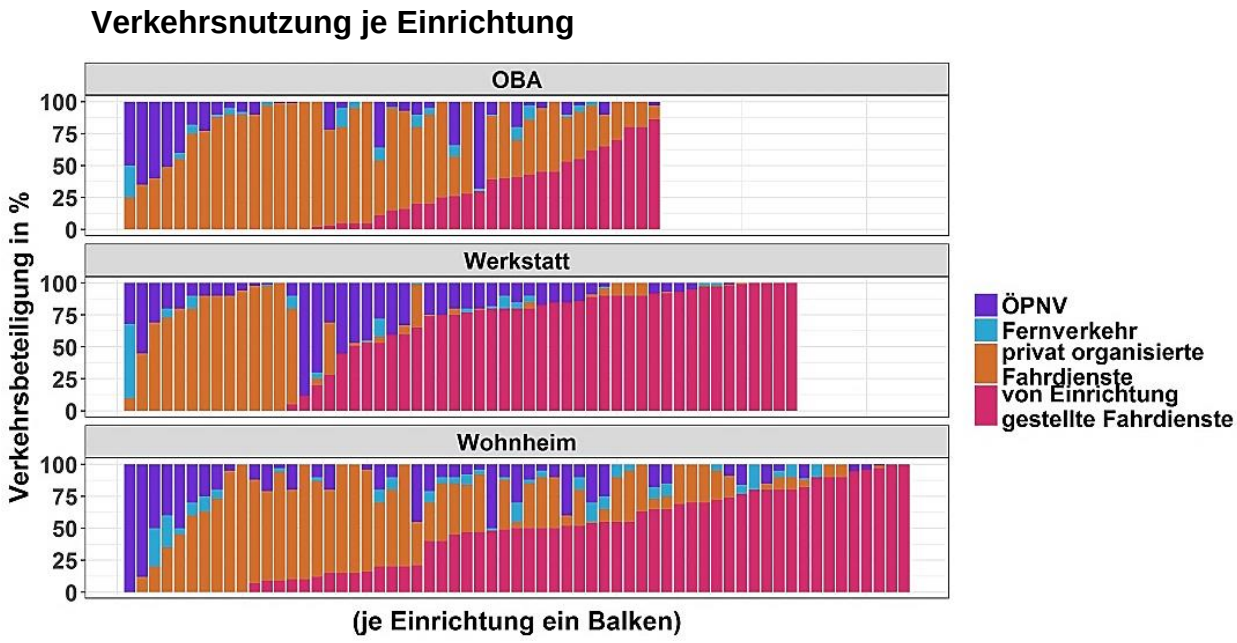


Abbildung 20: Verkehrsnutzung je Einrichtung (*N*=162)

Teilnahme am Straßenverkehr aus *Sicht der Eltern*

Die einbezogenen Eltern wurden danach gefragt, welche Wege ihre erwachsenen Kinder mit geistiger Behinderung regelmäßig zurücklegen und welche Verkehrsmittel sie dabei verwenden. Folgend werden alle Angaben der Eltern einbezogen, die diese Frage beantworteten; das betrifft auch Eltern, die den Fragebogen nicht beendeten (beendet haben ihn 16 von 20).

Auf die Frage, welche Wege die Tochter/der Sohn regelmäßig zurücklegt, gaben die Eltern (*N*=20) folgende Rückmeldungen:

Teilnahme am Straßenverkehr aus *Sicht der Eltern*

Tabelle 6: Regelmäßig zurückgelegte Wege von Menschen mit geistiger Behinderung aus Elternsicht (*N*=20)

von …	Wohnort	Schule	Arbeit	Förder-stätte	Freizeit-gruppe (Verein etc.)	Therapie/ Arztbe-suche
Wohnort zu …		**8**	**9**	5	**10**	**12**
		(40,0%)	**(45,0%)**	(25,0%)	**(50,0%)**	**(60,0%)**
Schule zu …	**7**		0	1	0	1
	(35,0%)		(0,0%)	(5,0%)	(0,0%)	(5,0%)
Arbeit zu …	**7**	0		0	1	1
	(35,0%)	(0,0%)		(0,0%)	(5,0%)	(5,0%)
Förderstätte zu …	4	1	0		1	1
	(20,0%)	(5,0%)	(0,0%)		(5,0%)	(5,0%)
Freizeitgruppe (Verein etc.) zu …	**8**	0	0	0		1
	(40,0%)	(0,0%)	(0,0%)	(0,0%)		(5,0%)
Therapie/ Arztbesuche zu …	**9**	2	0	1	2	
	(45,0%)	(10,0%)	(0,0%)	(5,0%)	(10,0%)	

Anmerkung. Fettdruck = häufigste Nennungen

Es ist zu erkennen, dass am häufigsten Wege regelmäßig von Wohnort zu Therapie-/ Arztbesuchen (zu 60,0%), gefolgt der Wege von Wohnort zu Freizeitgruppen (zu 50,0%), zurückgelegt werden. Weiter werden regelmäßig Wege von Wohnort zur Arbeit (45,0%), von Therapie-/Arztbesuchen zu Wohnort (45,0%), von Wohnort zur Schule (40,0%) und von Freizeitgruppe zu Wohnort (40,0%) zurückgelegt. Die am häufigsten zurückgelegten Wege erfol-

gen ausgehend vom Wohnort. Auch bei den weiteren, etwas geringeren, Antwortangaben der Wegstrecken ist der Wohnort wiederum als Zielort angegeben. Trifft dies nicht zu, ist die Angabe mit meist nur einer Nennung sehr gering.

Auf die Frage, auf welche Verkehrsmittel und Beförderungsmittel ihr erwachsenes Kind mit geistiger Behinderung dabei zurückgreift bzw. wie dessen Verkehrsbeteiligung dabei ist, lassen sich folgende Rückmeldungen der Eltern (*N*=20) im Balkendiagramm darstellen:

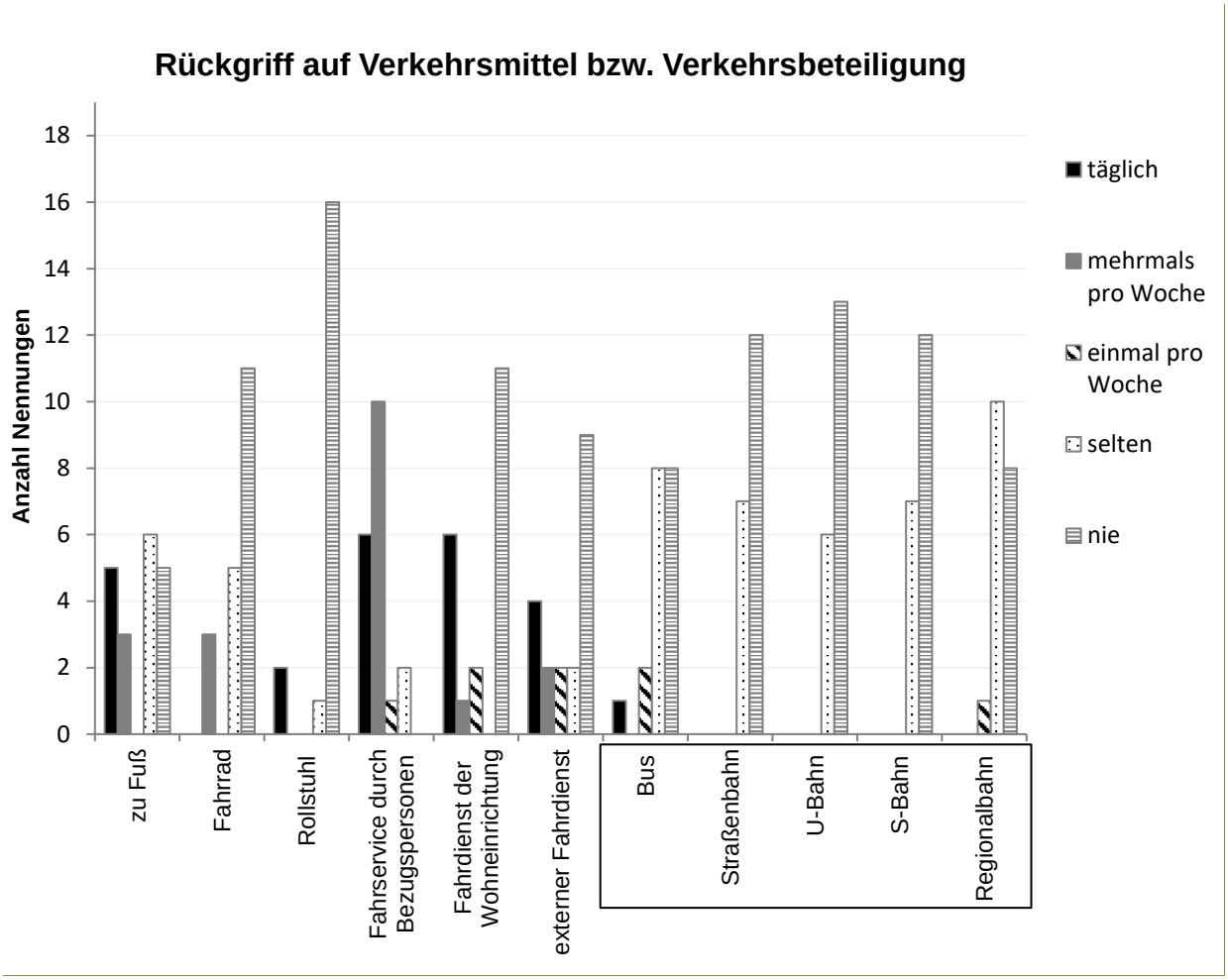


Abbildung 21: Rückgriff auf Verkehrsmittel bzw. Verkehrsbeteiligung Erwachsener mit geistiger Behinderung aus Sicht ihrer Eltern (*N*=20)

Der größte Anteil von Menschen mit geistiger Behinderung ist aus Sicht der Eltern selten bis nie mit öffentlichen Verkehrsmitteln unterwegs, um eigene Wege regelmäßig zurückzulegen (Abbildung 21 □). Dafür greifen sie mehrheitlich auf das Fahrangebot der Bezugspersonen oder einen Fahrdienst zurück. Vereinzelt sind einige Personen regelmäßig zu Fuß oder mit dem Fahrrad unterwegs.

17 erwachsene Kinder der befragten Eltern lebten zum Zeitpunkt der Befragung bei diesen, nur 3 Kinder in einer Wohngemeinschaft.

In einem offenen Antwortbereich konnten die Eltern Rückmeldung geben, warum sie ihre Kinder selbst bringen und holen; folgend zusammengefasst aufgeführt:

- Sorge um das Kind
- allein fahren geht nicht
- keine Assistenz verfügbar
- Kind erkennt die Gefahren im Straßenverkehr nicht; Risikoeinschätzung zu gering
- die Orientierung ist nicht immer gegeben
- ländliches Gebiet, schlechte Verbindungen des ÖPNV, schlechte Anbindung an den ÖPNV
- Ziele sind mit dem ÖPNV nicht oder schlecht erreichbar
- zu weite Entfernung der WfbM
- Menschenansammlungen

Bedeutung und Kenntnis

Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung haben für die Eltern eines Kindes mit geistiger Behinderung im Schnitt auf einer Skala von 1-4 (eine große Bedeutung – eine mittlere – eine geringe – keine) eine *mittlere Bedeutung*; der Mittelwert liegt 1,9.
Dabei: eine große Bedeutung = 42,1% (8/19), eine mittlere Bedeutung = 31,6% (6/19), eine geringe Bedeutung = 21,0% (4/19), keine Bedeutung = 5,3% (1/19).

57,9% (11/19) der Eltern überlassen die Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung *teilweise* bis *komplett* den jeweiligen Schulen und Institutionen ihrer Kinder; 42,1% (8/19) überlassen sie *eher nicht* bis *nicht* ausschließlich den Schulen.

Kenntnisse über Mobilitätskonzepte haben die Eltern im Schnitt (*n*=19) *teilweise* bis *eher nicht.* Ihr eigenes (Vor-)Wissen zur Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung beziehen sie hauptsächlich durch die Schulen der Kinder 52,6% (10/19) sowie aufgrund persönlich gesammelter Erfahrungen 31,6% (6/19); bzw. es bestehet kein Vorwissen 36,8% (7/19) (Mehrfachnennungen möglich).

Schwierigkeiten und Barrieren

In der Konzeptabfrage wurde zudem in einer offenen Frage nach Schwierigkeiten und Barrieren in der eigenständigen Nutzung des ÖPNV und der selbstständigen Teilhabe am Straßenverkehr gefragt. Die Antworten unter allen Befragten (*Wohnheime, Werkstätten, OBA, Eltern*) erwiesen sich als sehr vielseitig, weshalb sie in diverse Kategorien eingeordnet wurden (Abbildung 22).

87,2% der Befragten gaben strukturelle Barrieren (z.B. Probleme mit Fahrkartenautomaten sowie mit Fahrplänen, das Fehlen von Leichter Sprache und Piktogrammen oder auch mangelhafte Radwege) an. 43,0% der Befragten nannten personenspezifische Schwierigkeiten/Barrieren (z.B. mangelnde Orientierungsfähigkeit oder das Einhalten von Umgangsregeln), zu 34,9% materielle Barrieren (z.B. Hindernisse oder Barrieren an Straßenwegen sowie Bahnhöfen) und zu 22,1% gesellschaftlich bedingte Barrieren (z.B. fehlende Rücksichtnahme, geringes Zutrauen in das Können und fehlende Unterstützung oder auch Ablehnung) genannt. 11,6% der Befragten nannten u.a. spontan auftretende Veränderungen wie Zugausfälle und Verspätungen als Schwierigkeiten (Mehrfachnennungen möglich).

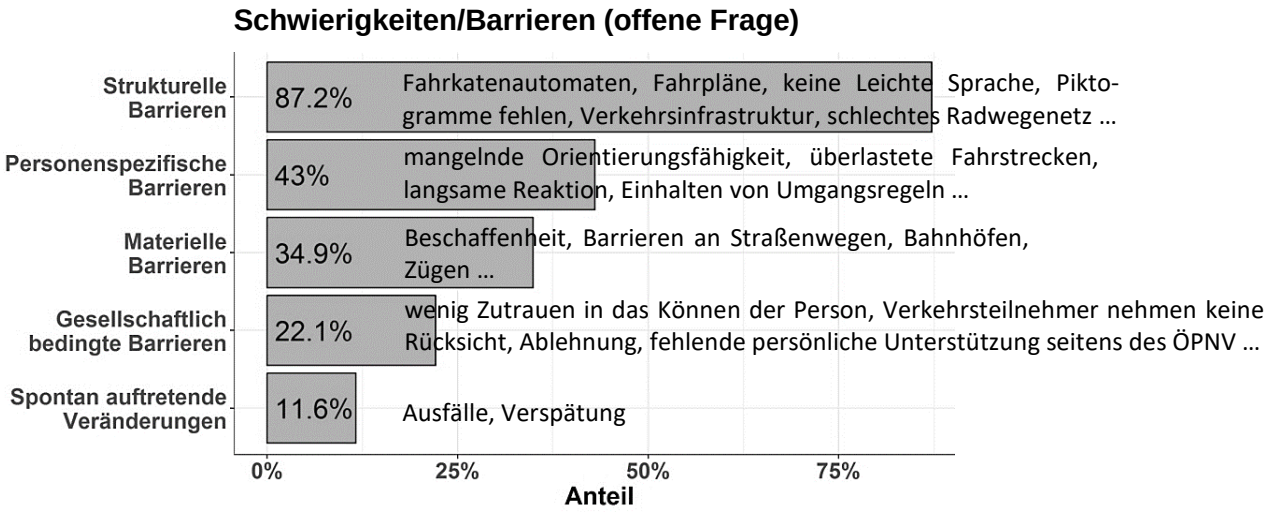


Abbildung 22: Schwierigkeiten/Barrieren (*N*=178)

Förderbedarf

Eine weitere offene Frage befasste sich mit dem konkreten Förderbedarf im Hinblick auf eine weitestgehend selbstständige Mobilität und Teilhabe am ÖPNV und Straßenverkehr. Die Antworten wurden ebenfalls in Kategorien eingeteilt (Abbildung 23). 53,5% der Befragten nannten als Förderbereiche individuelles Training (z.B. ÖPNV kennenlernen oder Strecken trainieren), 34,3% Orientierung (z.B. Finden einer Haltestelle oder Reagieren auf Veränderungen), 30,2% Verständnis (z.B. Fahrpläne und Aushänge verstehen), 17,4% Gefahrenbewusstsein, 9,3% Kommunikationsfähigkeit und 5,8% Planungsfähigkeit.

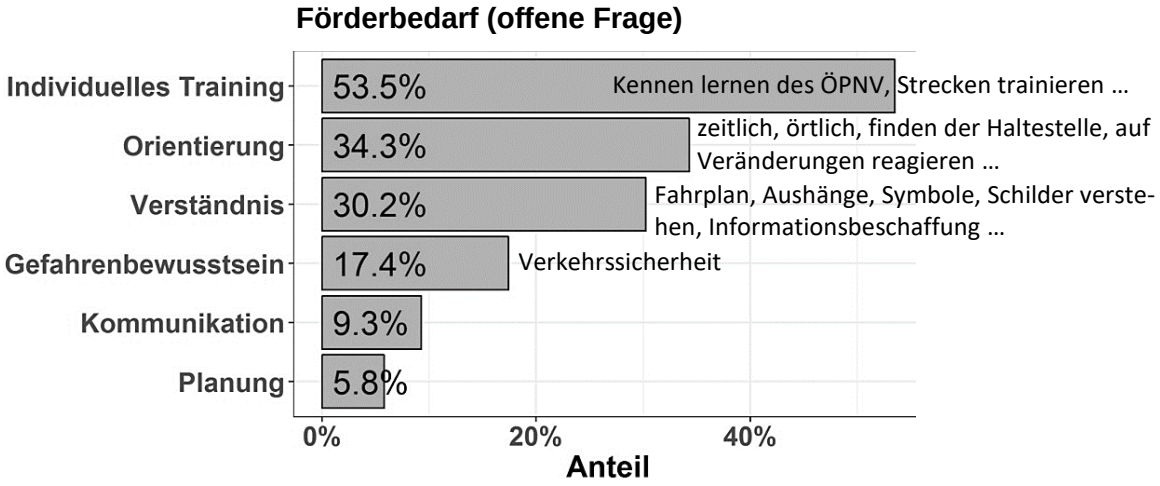


Abbildung 23: Förderbedarf (*N*=178)

Curriculum

Auf die Frage, ob ein Mobilitätscurriculum in Form einer Handreichung/Ringordner zur Förderung eigenständiger Mobilität (für die Arbeit mit erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung) hilfreich wäre, antworteten 70,3% der Einrichtungen und Eltern mit *ja* und nur 6,1% mit *nein*. Mit *nein* beantworteten die Frage zwei WfbM, vier Wohneinrichtungen, zwei OBA und zwei Eltern. Eine verlässliche Interpretation ist aufgrund der geringen Nennungen darüber nicht gegeben. Die restlichen 23,6% konnten die Frage zu diesem Zeitpunkt nicht beurteilen.

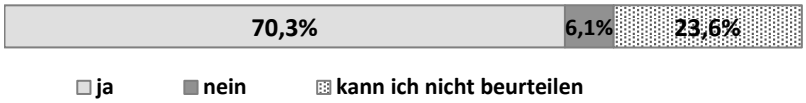


Abbildung 24: Curriculum wird als hilfreich erachtet (*N*=178)

4.2. Zusammenfassung

Die Relevanz und Bedeutung der Mobilitätsbildung und -schulung werden als hoch eingeschätzt. Allerdings sind die MitarbeiterInnen der verschiedenen Einrichtungen darin wenig erfahren, haben geringe Kenntnis von entsprechenden Konzepten und sind wenig geschult. Dennoch werden von den MitarbeiterInnen Mobilitätskonzepte/-angebote (z.B. individuelles Training, Erwachsenenbildungskurs mit Unterstützung der örtlichen Polizei, Fahrradtraining, Wegetraining etc.) angeboten und durchgeführt. Wie aus der Umfrage zu erfahren ist, werden diese allerdings im Schnitt nicht sehr häufig durchgeführt. Die Werkstätten bilden hier

mit etwas über 50% die stärkste Gruppe. Es ist davon auszugehen, dass vor allem Einzelangebote sehr individuell durchgeführt werden – je nach persönlichen Bedürfnissen, Förderzielen und Zukunftsplanungen. Auf welcher Grundlage und mit welcher Schwerpunktsetzung bleibt allerdings offen.
Die große Mehrheit gab an, dass für sie ein Mobilitätscurriculum in Form einer Handreichung/Ringordner zur Förderung eigenständiger Mobilität von Erwachsenen mit geistiger Behinderung hilfreich wäre.
Sowohl Einzel- als auch Gruppenschulungen werden durchgeführt, oft in Verbindung mit anderen Schulungs- und Förderangeboten wie z.B. Einkaufstrainings oder im Zusammenhang mit Arbeitsqualifikationen. Eine Mobilitätsschulung sollte dahingehend kompatibel sein.

Die Nutzung von vornehmlich privaten oder von der Einrichtung gestellten Fahrdiensten (Abbildung 20 und Abbildung 21) ist ein Hinweis dafür, dass Möglichkeiten, eigenständig mobil zu sein, bislang nicht genutzt werden.
Grundsätzlich werden die Mobilitätsbildung und -schulung in den jeweiligen Einrichtungen und von den Eltern, die ein erwachsenes Kind mit Behinderung haben, als wichtig erachtet. Dass in Einrichtungen 70,2% der aktuell angebotenen Mobilitätsschulungen in Verbindung mit anderen Förder- bzw. Bildungsangeboten stehen, deutet auf eine (sinnvolle) Implementierung von Schulungsinhalten zur eigenständigen Mobilität im Alltag der Menschen mit geistiger Behinderung hin und sollte auch nicht losgelöst davon durchgeführt werden; zielt doch die Schulung der Mobilität darauf ab, den eigenen Aktionsradius und die eigene Selbstständigkeit auf täglichen Wegen innerhalb des persönlichen Umfeldes zu erweitern (vgl. dazu Kapitel 3.2 in Teil I).
Dass für Menschen mit geistiger Behinderung Barrieren (z.B. komplexe Fahrkartenautomaten, unübersichtliche und schwer zu lesende Fahrpläne, das Nichtvorhandensein von Informationen und Anweisungen in Leichter Sprache, der Mangel an Piktogrammen) in der eigenständigen Nutzung des ÖPNV und in ihrer selbstständigen Teilhabe am Straßenverkehr bestehen, muss bei der Entwicklung eines Curriculums bedacht und aufgegriffen werden sowie in einem sozialpolitischen Diskurs über Barrierefreiheit und Teilhabeplanung zum Tragen kommen. Eine Beseitigung dieser Barrieren und die Schaffung eines weniger komplexen ÖPNV-Systems kann jedoch nicht Gegenstand eines Schulungskonzeptes sein. Innerhalb der Mobilitätsbildung gilt es vielmehr, diese Barrieren zu erkennen und Wege aufzuzeigen, wie diese sicher und verlässlich von Menschen mit geistiger Behinderung bewältigt werden können (vgl. Kapitel 3.2 in Teil I und Kapitel 3.4 in Teil III). Der Umgang damit sollte geübt werden oder ihnen muss aufgezeigt werden, welche alternative Möglichkeiten in Erwägung gezogen werden können. Eine Schwerpunktsetzung muss daher auf den Bereich persönlicher Schwierigkeiten/Barrieren gelegt werden wie sie in Abbildung 22 genannt werden. Hier

sollte ein Curriculum ansetzen und Lernbereiche aufzeigen. Materielle und gesellschaftlich bedingte Barrieren gilt es durch politische und öffentliche Bestrebungen zu beseitigen.
Die Kooperation mit externen Partnerinnen und Partnern und Eltern muss weiterhin gefördert bzw. ausgebaut werden, um die eigenständige Mobilität vernetzt und systemisch zu verfolgen und die gesellschaftliche Teilhabe und Integration zu fördern (vgl. Kapitel 5.2 in Teil I).

4.3. Online-Erfassung: Mobilitätskompetenzen

Bei der Online-Erfassung wurden die Mobilitätskompetenzen und das Mobilitätsverhalten von erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung im Sinne von Einzelfallanalysen eruiert.[91] Dabei wurde eine Gleichverteilung nach Grad der Behinderung angestrebt. Diese Angaben wurden bereits in der Konzeptabfrage erfasst. Eine Gleichverteilung war letztendlich nicht möglich, da vier Einrichtungen mit ihren TeilnehmerInnen mit geistiger Behinderung kurzfristig abgesagt hatten. Daraufhin wurden erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung aus weiteren Einrichtungen hinzugezogen, was zu einem Ungleichgeweicht der Zielgruppenverteilung führte. Hiernach ist die Gruppe von Menschen mit schwerster Behinderung im Vergleich zu Menschen mit leichter und mittlerer geistiger Behinderung (nach ICD-10) unterrepräsentiert. Insgesamt konnten Daten zu 95 Personen (= Rücklauf) mit geistiger Behinderung gewonnen werden.

Tabelle 7: Verteilung Menschen mit geistiger Behinderung (innerhalb der Online-Erfassung)

95 Personen mit geistiger Behinderung (=*N*)	
weiblich	37
männlich	58
Alter (Spannweite)	zwischen 17 und 82 Jahren (Mittelwert: 36,7 Jahre; Standardabweichung: 15,5 Jahre)
geistige Behinderung (nach ICD-10)	
… leichte	23 = 24,2%
… mittelgradige	38 = 40,0%
… schwere	21 = 22,1%
… schwerste	13 = 13,7%
Sinnesbeeinträchtigung	21,0% hatten eine zusätzliche Sinnesbeeinträchtigung

[91] Vgl. Markowetz/Wolf, 2020

Bisheriges und gewünschtes Verkehrsverhalten

Hinsichtlich des Verkehrsverhaltens wurde erfasst, welche Verkehrsmittel von den Erwachsenen mit geistiger Behinderung aktuell genutzt werden und welche Wünsche sie in Bezug auf die zukünftige Nutzung von Verkehrsmitteln haben. Eine Übersicht über die aktuell genutzten Verkehrsmittel der Personen, gegliedert nach dem Grad der geistigen Behinderung, findet sich in Abbildung 25. Mehrfachnennungen waren bei dieser Frage möglich.

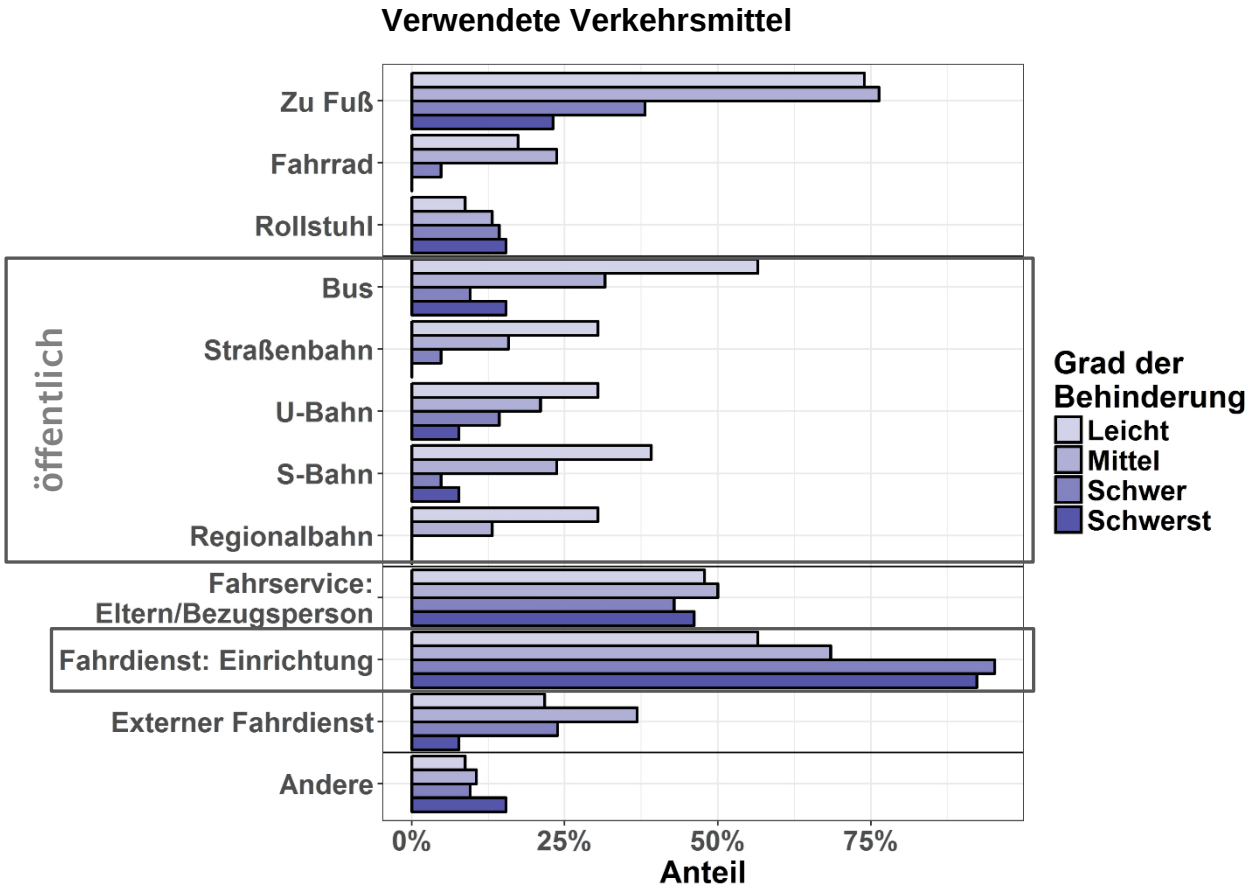


Abbildung 25: Verwendete Verkehrsmittel (*N*=95)

So sagt beispielsweise der oberste Balken im Diagramm aus, dass unter allen in diesem Fragebogen erfassten Menschen mit einer leichten geistigen Behinderung knapp 75% unter anderem zu Fuß im Straßenverkehr unterwegs sind. Die ersten drei Punkte betrachten Mobilitätsarten, mit denen die Person sich allein bewegen kann. Menschen mit leichter und mittelgradiger geistiger Behinderung scheinen häufiger zu Fuß zu gehen (jeweils knapp 75%) als Menschen mit schwerer (knapp über 40%) und schwerster geistiger Behinderung (knapp 25%). Das Fahrrad wird vor allem von Menschen mit leichter geistiger Behinderung (knapp 18%) bzw. mittlerer geistiger Behinderung (knapp 25%) genutzt.

Die nächsten fünf Mobilitätsarten umfassen die Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel. Hier zeigt sich, dass der Anteil, der diese Verkehrsmittel nutzenden Menschen, mit steigendem

Behinderungsgrad abnimmt. Am häufigsten wird der Bus genutzt, und zwar zu 56% von Menschen mit einer leichten geistigen Behinderung.
Die untersten drei Verkehrsmittel sind Fahrdienste. Besonders die der Einrichtungen und die privat von den Eltern angebotenen weisen einen höheren Nutzungsanteil auf. Fahrdienste werden vor allem von Menschen mit schwerer und schwerster geistiger Behinderung genutzt. Insbesondere die Fahrdienste der jeweiligen Einrichtungen werden von Menschen mit einer schweren bis schwersten Behinderung zu über 90% in Anspruch genommen. Bei Personen mit leichter bis mittlerer geistiger Behinderung ist der Anteil der NutzerInnen von 56% bzw. 68% deutlich geringer.
Die Erkenntnisse über den Nutzungsanteil decken sich auch mit denen aus der Konzeptabfrage, über die Anreise von Menschen mit geistiger Behinderung in ihre Einrichtungen und dem Verkehrsverhalten im Allgemeinen (siehe Abbildung 20 und Abbildung 21).
Unter dem Punkt ‚Andere' wurden derzeit verwendete weitere Verkehrsmittel, wie zum Beispiel das Taxi, über 6% bis zu 15% angegeben.

Auf die Frage, welche Verkehrsmittel die Personen mit geistiger Behinderung gerne zukünftig nutzen würden, konnte vielfach (in 52,6% der Fälle) keine Antwort gegeben werden. Dies ist vermutlich dadurch erklärbar, dass der Fragebogen von einer/einem MitarbeiterIn der Einrichtung über bzw. im Beisein stellvertretend für die Menschen in dieser Einrichtung ausgefüllt wurde. Eine weitere Erklärung könnte sein, dass es schwierig ist, einen Wunsch zu äußern, wenn man z.B. mit einem Verkehrsmittel noch nie allein unterwegs war, die Erfahrung bisher nicht machen konnte und somit auch das Verkehrsmittel nicht kennt[92]. Entsprechend sind auch die Erkenntnisse aus dieser Abfrage vor diesem Hintergrund zu beurteilen. In Abbildung 26 sind die Wünsche derjenigen (47,4%) dargestellt, bei welchen eine Aussage möglich war. Das waren 45 der insgesamt 95 Personen.

Die Ergebnisse zeigen, dass Menschen mit geistiger Behinderung sich vor allem wünschen, öffentliche Verkehrsmittel häufiger zu nutzen – insbesondere Bus, S-Bahn und Regionalbahn. Deutlich zu sehen ist, dass Menschen mit einer schwersten geistigen Behinderung sich zu knapp 90,0% wünschen mit der S-Bahn und etwas über 40% mit der Regionalbahn unterwegs zu sein. Menschen mit einer leichten geistigen Behinderung wünschen sich vor allem mit dem Bus (knapp 70,0%) und der Regionalbahn (knapp 80,0%) unterwegs zu sein (siehe Abbildung 26).

[92] Was nicht angeboten wird, kann man nicht kennen.

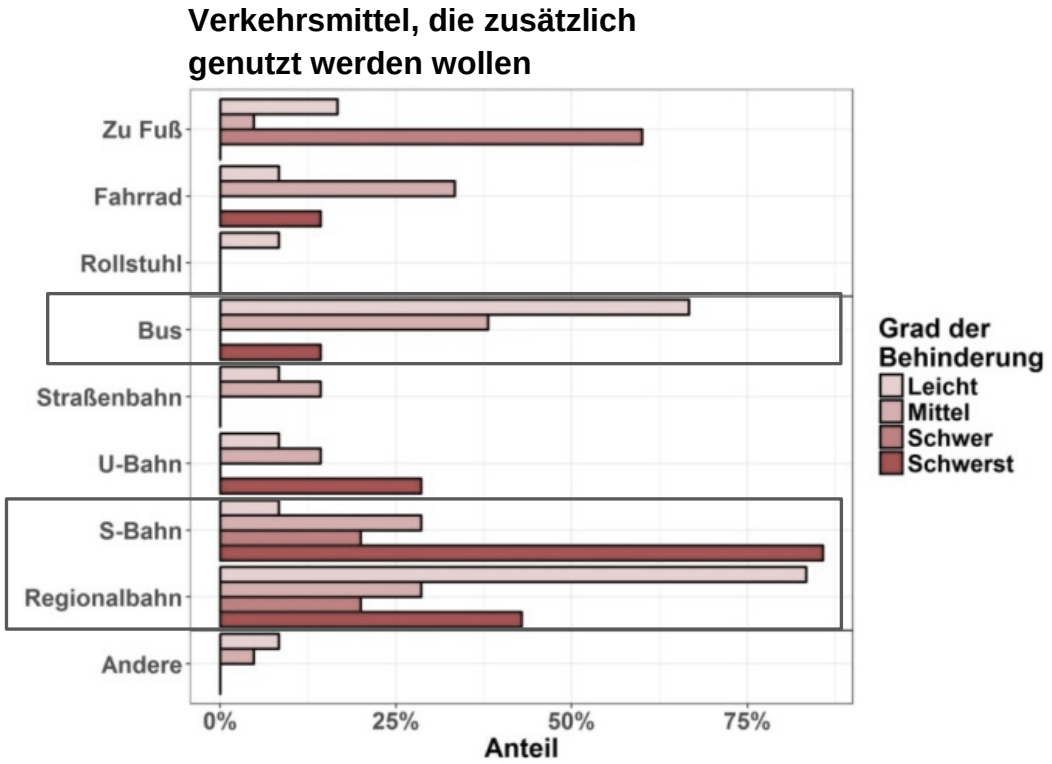


Abbildung 26: Verkehrsmittel, die zusätzlich genutzt werden wollen (*n*=45)

Mobilitätskompetenzen von Menschen mit geistiger Behinderung

Eine Übersicht über einzelne wichtige Mobilitätskompetenzen von erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung (*N*=95) in Abhängigkeit vom Grad ihrer Behinderung ist in Abbildung 27 gegeben. Wie zu erwarten, nehmen alle hier dargestellten Fähigkeiten mit steigendem Grad der geistigen Behinderung ab. Zu den stärker ausgeprägten Fähigkeiten zählen, besonders bei geringerem Grad der Behinderung, Motorik, Reaktionen im Verkehr und soziale Interaktion. Weniger ausgeprägt zeigen sich die Mobilitätskompetenzen im Bereich Planung, Umgang mit Unerwartetem und visuelle Fähigkeiten. Dies steht in Übereinstimmung mit den abgeleiteten Empfehlungen über die gewünschten Schwerpunkte eines Schulungskonzeptes zur eigenständigen Mobilität (siehe Abbildung 19). Eine zielführende und kompetenzorientierte Mobilitätsschulung sowie ein Mobilitätscurriculum sollten diese schwächer ausgeprägten Fähigkeiten inhaltlich berücksichtigen.

Das *Sprachverständnis* ist bei Erwachsenen mit geistiger Behinderung (einschließlich leichte bis schwerste Behinderung) zu 14,7% *sehr gut*, zu 65,3% *gut*, zu 17,9% *kaum* und zu 1,1% *nicht* vorhanden (keine Aussage möglich 1,1%).

Sie *kommunizieren* zu 82,1% *verbal,* zu 22,1% *nonverbal* und 10,5% nutzen *unterstützte Kommunikation* (Mehrfachantworten möglich).

In Bezug auf die *persönliche Lesefähigkeit* können Erwachsene mit geistiger Behinderung zu 56,8% *Symbole, Elemente, Bilder Bildzeichen lesen* (als Abbilder der Realität erkennen); zu 22,1% *einzelne Laute benennen und erlesen*; zu 26,3% *ganze Wörter lesen* (erkennen an der Wortgestalt); zu 23,2% *Schrift lesen* (in größeren Einheiten lesen).

In folgender Abbildung 27 dargestellt:

- *Visuell: wichtige spezifisch visuelle Fähigkeiten*
  (z.B.: Informationsanzeigen lesen, Symbole unterscheiden, …)
- *Auditiv: wichtige spezifisch auditive Fähigkeiten*
  (z.B.: wiederkehrende Geräusche aus dem Verkehr erkennen, …)
- *Reaktion im Verkehr: Wahrnehmung und Reaktion im Verkehr*
  (z.B.: akustische Signale (z.B. Hupen) wahrnehmen und reagieren, reagieren auf visuelle Signale (z.B. Ampel), …)
- *Soziale Interaktion: Interaktion und soziale Kompetenzen*
  (z.B.: andere um Hilfe fragen, …)
- *Regelkenntnis:* zentrale Regelkenntnisse
  (z.B.: beachten von Verkehrsregeln, Verhaltensregeln als VerkehrsteilnehmerIn, …)
- *Gefahrenbewusstsein: angemessenes Gefahren- bzw. Sicherheitsbewusstsein*
  (z.B.: achten auf mögliche Gefahrenstellen (Baustelle, Straßenübergang, Ein-/Ausfahrt), Sicherheitsabstand von der Bahnsteinkante einhalten, …)
- *Planung: Planungskompetenz*
  (z.B.: Wegziel festlegen, Verkehrsmittel auswählen, …)
- *Umgang mit Unerwartetem: mit Veränderungen im Verkehr umgehen*
  (z.B.: bei Ausfällen/falschem Ein- oder Aussteigen die Ruhe bewahren, auf Anschluss warten, ...)
- *Orientierung: im Verkehr orientieren*
  (z.B.: in seiner Umgebung, in Fahrzeugen orientieren/zurechtfinden, …)
- *Motorik (Grob): grobmotorische Fähigkeiten bezogen auf Mobilität*
  (z.B.: Treppe steigen, in öffentliche Verkehrsmittel einsteigen, …)
- *Motorik (Fein): feinmotorische Fähigkeiten bezogen auf Mobilität*
  (z.B.: Haltewunschknopf/-taste drücken, …)

Kompetenzbereiche

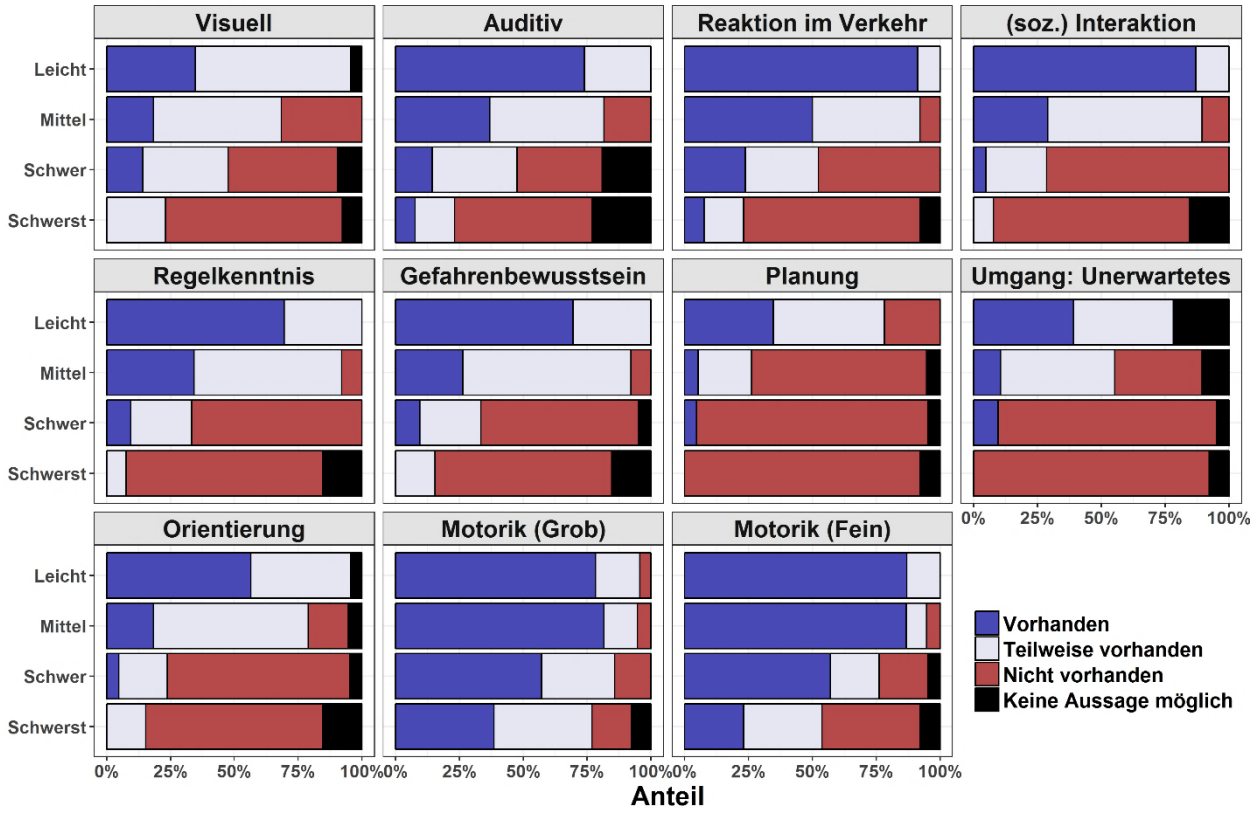


Abbildung 27: Kompetenzbereiche (*N*=95)

4.4. Zusammenfassung

Aus den Ergebnissen lassen sich Konsequenzen für eine Curriculumentwicklung ableiten. Ein sehr großer Teil Erwachsener mit geistiger Behinderung benutzt Fahrdienste und nur ein geringer Teil den ÖPNV (die NutzerInnen sind dabei vor allem Erwachsene mit leichter geistiger Behinderung). Es zeigt sich im Vergleich der zusätzlich gewünschten Verkehrsmittelnutzung, dass öffentliche Verkehrsmittel durchaus häufiger genutzt werden wollen. Eine Mobilitätsbildung und -schulung sollten gezielt den ÖPNV berücksichtigen und, je nach Wunsch der TeilnehmerInnen, diesbezüglich Schulungseinheiten anbieten. Durch Lehr- und Lerninhalte sowie Lernziele müssen in einem Curriculum didaktisch-methodische Schwerpunkte besonders in Kompetenzbereichen Planung, Umgang mit Unerwartetem, Gefahrenbewusstsein, Orientierung und visuelle Fähigkeiten (dabei auch persönliche Lesefähigkeiten) gesetzt werden.

Weiterhin zeigt sich deutlich, dass die vier Mobilitätsarten Bus, Bahn (S-Bahn, Regionalbahn), Fahrrad und zu Fuß von erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung besonders gewünscht werden. Entsprechend erscheint auch für ein Mobilitätscurriculum eine Untergliederung nach Mobilitätsarten als sinnvoll.

Beide Abfragen (Konzept und Kompetenzen) unterstreichen nochmals bisherige Erkenntnisse aus der Literaturrecherche, wie z.B., dass Mobilitätsbildung als wichtig erachtet wird, Kenntnisse von entsprechenden Konzepten/Curricula nur gering vorhanden sind oder, dass Mobilitätsschulungen sehr individuell angeboten und durchgeführt werden. Darüber hinaus liefern sie erste übergeordnete Lehr-Lerninhalte.

4.5. Papier-Fragebogen: Mobilitätskompass (Schule)

DEMOGRAPHISCHE DATEN SOWIE STICHPROBENBESCHREIBUNG

9 Kooperationsschulen

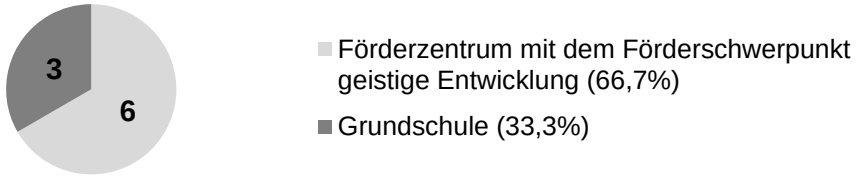


Abbildung 28: Anzahl Kooperationsschulen (*N*=9)

Davon gaben 7 Schulen (77,8%) das Schulprofil *Inklusion* an (4 Förderzentren und 3 Grundschulen); 2 Förderzentren (22,2%) gaben kein Profil an.

Anbindung an den ÖPNV

In Abbildung 29 wird die Erreichbarkeit der Schulen durch den ÖPNV dargestellt.

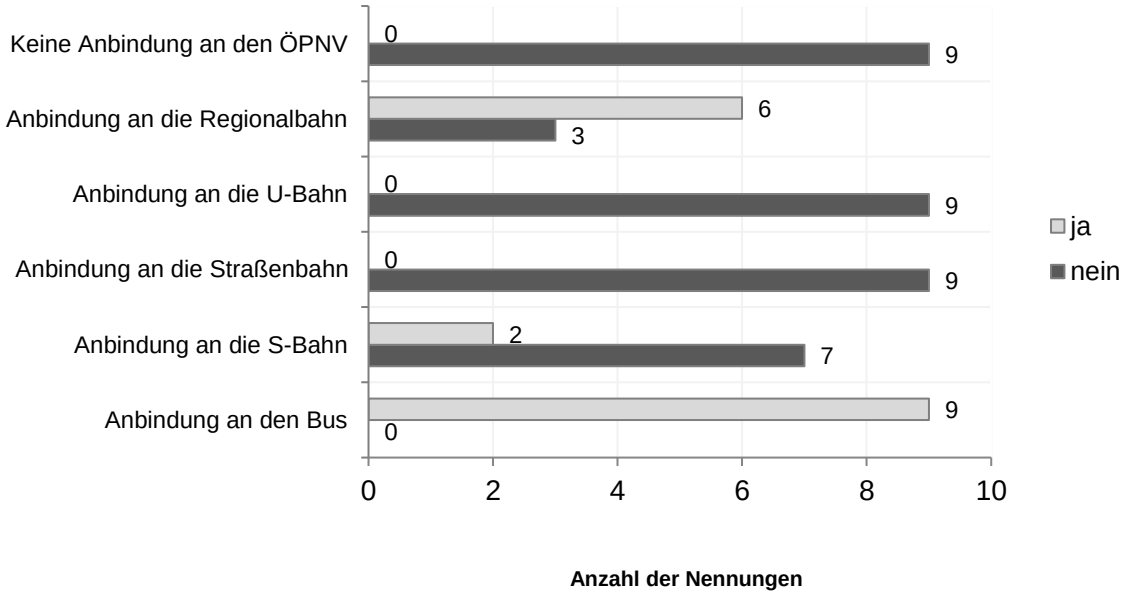


Abbildung 29: Verfügbare Anbindungen in der nahen Umgebung der Schulen (*N*=9)

Anhand der Ergebnisse wird ersichtlich, dass in der nahen Umgebung der jeweiligen Schulen eine gute und direkte Anbindung hauptsächlich an den Bus (9 Schulen), gefolgt von der Anbindung an die Regionalbahn (6 Schulen) besteht.

Stellenwert der Mobilitätsbildung und Bekanntheit von Mobilitätscurricula

Auf einer Skala von 1-4 (trifft zu – trifft eher zu – trifft eher nicht zu – trifft nicht zu) wurde der Stellenwert (Abbildung 30) der Mobilitätsbildung für die Schulen abgefragt. 22,2% der Schulen gaben an, dass für sie Mobilitätsbildung einen sehr hohen Stellenwert einnimmt. Für 55,6% der Schulen trifft dies eher zu und für weitere 22,2% der Schulen trifft es eher nicht zu. ‚Trifft nicht zu' wurde von keiner Schule angegeben.

Mobilitätsbildung hat für die Schulen tendenziell einen *hohen Stellenwert* (Mittelwert: 2,0).

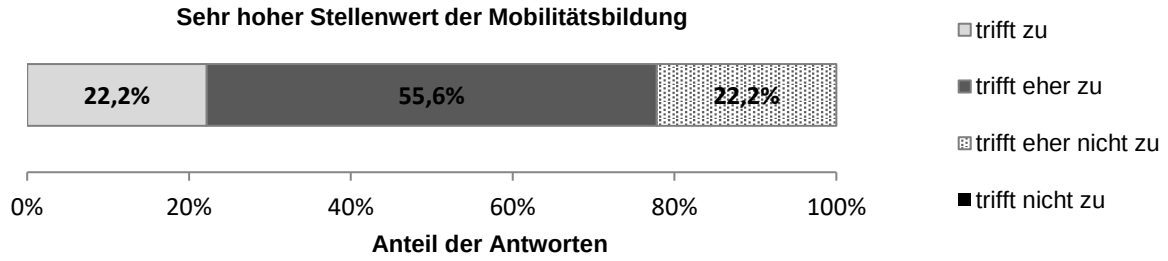


Abbildung 30: Stellenwert der Mobilitätsbildung (*N*=9)

Keine der Schulen konnte ein ihnen bekanntes explizit für SchülerInnen mit *geistiger Behinderung* entworfenes, externes Mobilitätscurriculum benennen, auf das sie zurückgreifen könnten. Es wurde zweimal der Lehrplan der Förderschule (geistige Entwicklung) angegeben und 1 Schule benannte ein „hausinternes Curriculum" ohne nähere Bezeichnung.

Ein einheitliches Mobilitätscurriculum, das nicht explizit für die Zielgruppe SchülerInnen mit geistiger Behinderung ausgewiesen ist, wird von den jeweiligen Schulen schulintern auch *nicht* verwendet. 3 der Grundschulen beantworteten die Frage zwar mit *ja* und gaben Rückmeldungen; allerdings wird von diesen kein exaktes Mobilitätscurriculum namentlich genannt. Die Rückmeldungen waren:

- kein standardisiertes Konzept, sondern schulhausinternes Curriculum
- Lehrplan der Grundschule (z.B. 4. Klasse Fahrradführerschein), Konzept der Polizei zur Verkehrserziehung, 1. Klasse: ADAC-Training zur Ampel
- Radfahren im 4. Schuljahr (Vogel Verlag).

Einzelne Arbeitsmaterialien

Weiter wurde gefragt, ob eventuell auch nur einzelne Arbeitsmaterialien zur Mobilitätsbildung für SchülerInnen mit geistiger Behinderung vorhanden sind.

Tabelle 8: Vorhandene Arbeitsmaterialien für SchülerInnen mit geistiger Behinderung (*N*=9)

		Art der Schule		
		FzgE	GS	Gesamt
Verfügbarkeit von **Arbeitsmaterialien für SchülerInnen mit geistiger Behinderung**	ja	4	1	5
	nein	2	2	4
Gesamt		6	3	9

Anmerkung. FzgE= Förderzentrum geistige Entwicklung, GS= Grundschule

Dass einzelne Arbeitsmaterialien zur Mobilitätsbildung für SchülerInnen mit geistiger Behinderung verfügbar sind, wurde von 55,6% der Schulen (5) mit *ja* und von 44,4% der Schulen (4) mit *nein* beantwortet. Wie in der Tabelle 8 dargestellt, sind die meisten Schulen (4), die die Frage bejahten, auch Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. So ist es naheliegend, dass gerade sie mehrheitlich über einzelne Materialien für ihre Zielgruppe verfügen.

In einer offenen Frage wurden teilweise verschiedene Arbeitsmaterialien benannt und Anmerkungen gegeben:

- Bergedorfer Unterrichtsideen (z.B. Lebenspraktisches Lernen - Verkehrssicherheit - Materialien für SchülerInnen mit geistiger Behinderung) (Persen Verlag)
- Verkehrserziehung Radfahren, Orientierung im Alltag (Persen Verlag) (Hefte/ Arbeitsmaterialien zur sonderpädagogischen Förderung)
- Übungshefte, Lernampeln, Verkehrsschilder, kleiner Übungsplatz für Fahrräder
- diverse individuelle Arbeitsmaterialien
- Eigenproduktion
- Arbeitsmaterialien werden teilweise von den Lehrkräften modifiziert

77,8% der Schulen (4 FzgE und 3 GS) gaben an, dass sie einzelne Arbeitsmaterialien, die für SchülerInnen ohne geistige Behinderung verfügbar sind, für die Zielgruppe mit geistiger Behinderung verändern und anpassen. 2 Förderzentren (22,2%) gaben dazu keine Rückmeldung.

„Inklusive“ Projekte

Außerdem wurde abgefragt, ob an den Schulen Mobilitätsbildung in Form von Projekttagen, Spielfesten o.Ä. angeboten wird. Das sollte einen Hinweis darauf geben, ob Mobilitätsbildung im Kontext des inklusiven Unterrichts handlungsorientiert in Projektform durchgeführt wird. Nur 22,2% der Schulen (2) beantworteten die Frage mit *ja*. Folgendes wurde genannt:

- Fahrradführerschein, Kooperation mit Partnerklasse (4. Klasse Grundschule) mit ausgewählten SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung
- Verkehrserziehung wird gemeinsam unterrichtet – SchülerInnen mit und ohne geistige Behinderung (Lehrkräfte passen den Unterricht an)

Lerninhalte zur Mobilitätsbildung

Zur Abfrage von Lerninhalten der Mobilitätsbildung des bisherigen Unterrichts an den Schulen wurde eine grobe und übersichtliche Einteilung vorgegeben, in der entsprechend angekreuzt werden konnte, inwiefern die Schulen Lerninhalte (theoretisch und/oder praktisch) im Unterricht behandeln (Abbildung 31). Folgende Lerninhalte werden von den befragten Schulen zur Mobilitätsbildung im Unterricht behandelt:

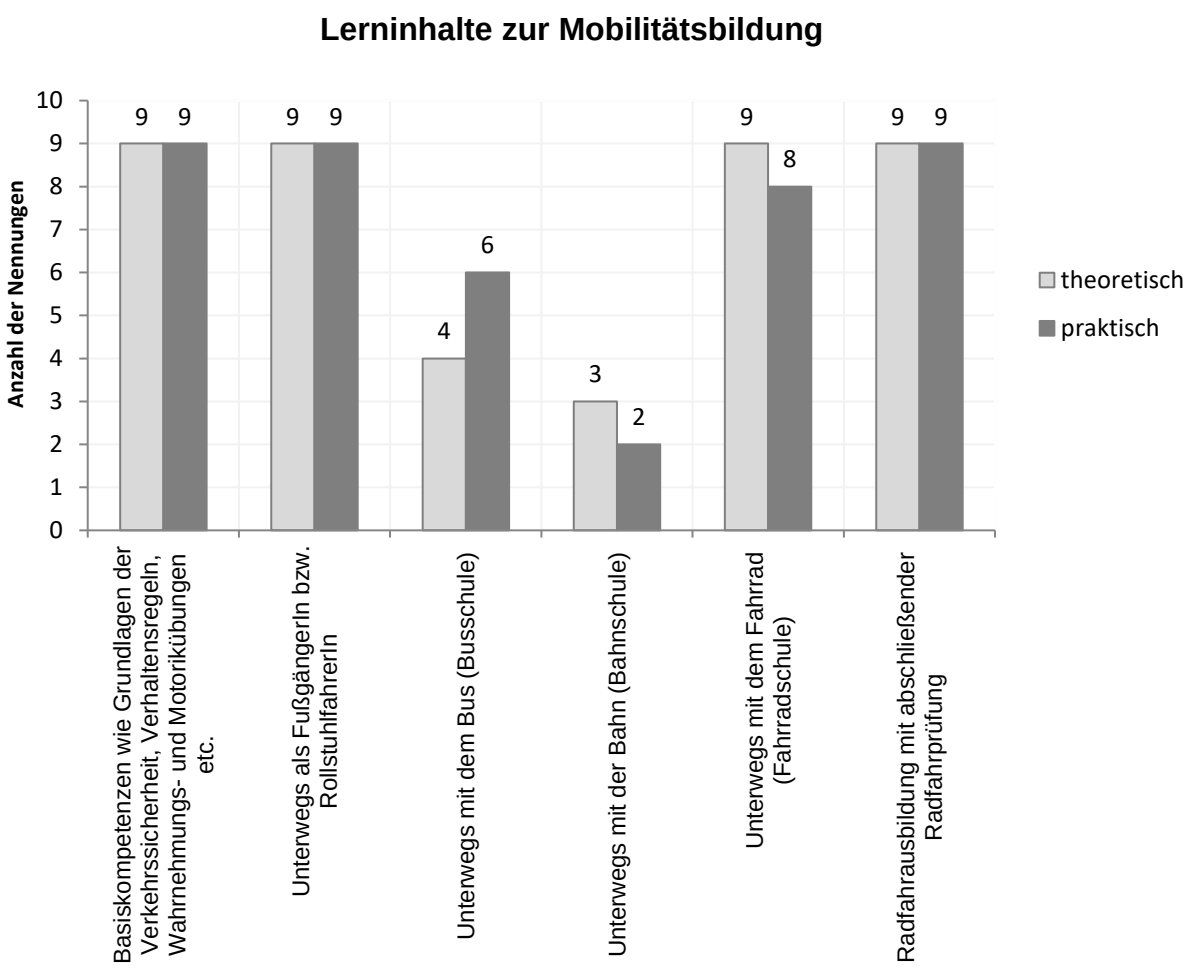


Abbildung 31: Lerninhalte bisheriger Mobilitätsbildung der Schulen (*N*=9)

Aufgeführt sind hier die positiven Antworten je Schule bei Durchführung eines entsprechenden Lerninhaltes (theoretisch/praktisch). Im Vergleich zu den Angaben zur Anbindung an den ÖPNV (Bus und Bahn; Abbildung 29) der Schulen ist zu erkennen, dass, wenn mehrheitlich keine Anbindung in der nahen Umgebung vorhanden ist, auch weniger Lerninhalte (theoretisch/praktisch) zu dieser Verkehrsart durchgeführt werden. Besonders häufig werden Lerninhalte zu Grundlagen der Verkehrssicherheit, zu FußgängerIn und zum Fahrrad behandelt; folgend Lerninhalte zu Bus und weniger zu Bahn.

Radfahrausbildung

Die durchgeführte Radfahrausbildung wird von 55,6% der Schulen in Kooperation mit einem externen Partner durchgeführt: 1 Grundschule kooperiert mit der *Jugendverkehrsschule*; 1 Grundschule und 3 Förderzentren kooperieren mit der *örtlichen Polizei*. (4 Antworten fehlen).

Die Radfahrausbildung wird dabei von 55,6% der Schulen (5) mit ausschließlich SchülerInnen mit einer geistigen Behinderung in veränderter/erweiterter Form als üblich angeboten. Nur 1 Schule mit SchülerInnen *ohne geistige Behinderung* gab an, dass sie in veränderter/erweiterter Form die Radfahrausbildung durchführen. Allerdings haben auch diese SchülerInnen einen Förderbedarf – und zwar im Bereich *Lernen*, was der zusätzlichen Anmerkung im Fragebogen zu entnehmen ist.

1 Grundschule führt die Radfahrausbildung in nicht veränderter Form durch. 3 Schulen gaben hierbei keine Antwort an.

Aspekte der Mobilitätsbildung

Folgende Aspekte, in Anlehnung an die Empfehlung der KMK zur Verkehrs- und Mobilitätserziehung (2012), werden von den Schulen unterrichtlich stark berücksichtigt. Siehe Abbildung 32:

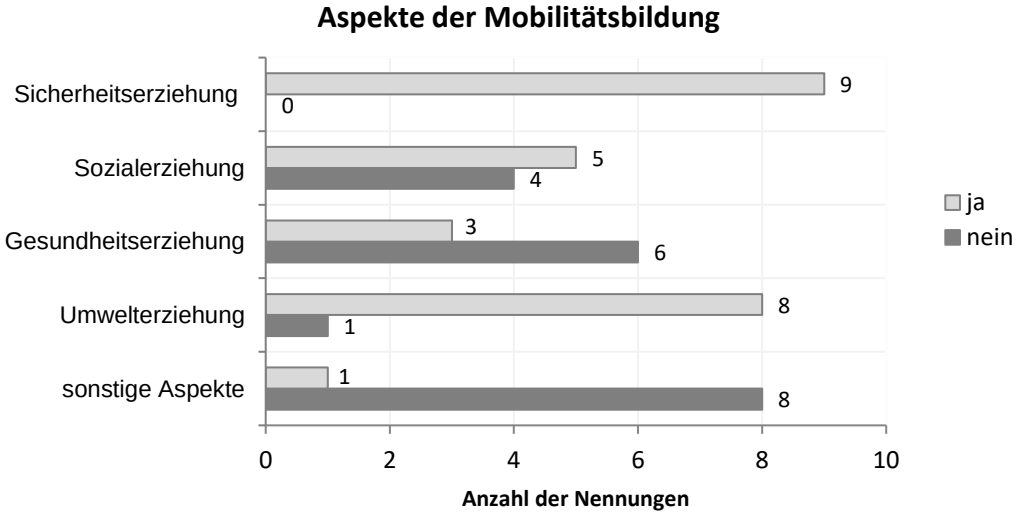


Abbildung 32: Aspekte der Mobilitätsbildung der Schulen (*N*=9)

Sehr eng mit der Thematik Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung verbunden, kommen Sicherheits- und Umwelterziehung zum Tragen. Weniger spielen dafür Aspekte der Sozialerziehung, sehr gering der Gesundheitserziehung eine Rolle.
Als einzige Benennung der sonstigen Aspekte wurde *Selbstständigkeitserziehung* aufgeführt. Es ist allerdings davon auszugehen, dass alle Schulen innerhalb ihrer Mobilitätsbildung Wert auf eine Selbstständigkeitserziehung der SchülerInnen legen. Des Weiteren kann die Selbstständigkeitserziehung als Erziehungs- und Bildungsauftrag allen weiteren Bildungszielen vorangestellt werden.

Kooperation mit externen Partnerinnen und Partnern
Mobilitätsbildung wird unterrichtlich von 77,8% der Schulen auch in Kooperation mit externen Partnern durchgeführt. 22,2% der Schulen verneinten diese Frage. Folgende Partner wurden genannt:

Tabelle 9: KooperationspartnerInnen (*N*=9)

Kooperation mit …	**Verkehrswacht**	**Polizei**	**Andere Partner**
	1 Grundschule (11,1%)	4 Förderzentren 2 Grundschulen (66,7%)	2 der Grundschulen • Busfahrtraining mit örtlichen Busunternehmen

Allgemeine Schwierigkeiten bei der Umsetzung von Mobilitätsbildungsangeboten
In einer offen gestellten Frage sollten die Schulen von Schwierigkeiten berichten, die ihnen in der Umsetzung von Mobilitätsbildungsangeboten bereits begegnet sind. Da alle in diesem Fragebogen befragten Lehrkräfte SchülerInnen mit geistiger Behinderung unterrichten, sind die Antworten auch auf diese Zielgruppe gerichtet zu betrachten. Von einer Schule fehlt eine Rückmeldung dazu.

Folgende Schwierigkeiten wurden genannt:

Unterrichtsmaterial:

- zu wenig angemessenes/passendes Material
- für schwächere SchülerInnen zu anspruchsvoll
- zu komplex (zu viele Bilder, Situationen zu schwierig dargestellt)
- Inhalte sind schwierig anzupassen
- wenige geeignete Materialien für Nichtleser
- das Material für den Fahrradführerschein (Verkehrswacht) ist zu schwer
- zu wenig Materialien zum Thema FußgängerIn

Individuelle Besonderheiten:

- wenig Vorerfahrungen der SchülerInnen
- Grundkompetenzen müssen parallel trainiert werden (z.B. Wahrnehmung und Regelverständnis)
- zu wissen, wie es theoretisch funktioniert, heißt nicht, sich praktisch richtig zu verhalten
- Schwierigkeit/Herausforderung des Transfers von Schonraum in die Alltagswirklichkeit
- wenn Schonraum aufgehoben wird, dann wird das Verhalten der SchülerInnen durch zusätzliche Faktoren wie z.B. das Verhalten weiterer VerkehrsteilnehmerInnen beeinflusst
- wenige Übungsmöglichkeiten im Realverkehr

Differenzierung:

- Schülerschaft sehr heterogen
- stark variierendes Lernniveau
- allgemeine Grenzen der SchülerInnen im Bereich der Wahrnehmung, Motorik, Kognition
- hohe Klassenstärke

Inklusiver Unterricht (Rückmeldungen hierbei nur von Grundschulen mit Profil „Inklusion"):

- Stoff kann nur in Maßen differenziert/reduziert werden, da für die RegelschülerInnen auf eine einheitliche Theorieprüfung hingearbeitet wird
- zusätzliche handlungsorientierte Übungen gehen zu Lasten des weiteren gemeinsamen Unterrichts bzw. können aus Zeitgründen nicht für die RegelschülerInnen angeboten werden
- Thematik ist schwierig für alle Kinder, da oft theoretisch geübt wird – in der Praxis sind aber weitere Kompetenzen nötig (Wahrnehmung, Einschätzung der Geschwindigkeit, nicht ablenken lassen etc.)
- SchülerInnenzahl hoch – daher viel Zeit für praktische Elemente nötig

Sonstige Schwierigkeiten:

- Fahrräder für motorisch eingeschränkte SchülerInnen sind kaum vorhanden
- praktische Übungsphasen (Verkehrsübungsplatz) bei externen PartnerInnen sind zu kurz
- geringe Flexibilität bei der Polizei
- geringe Kapazität und Flexibilität des ÖPNV für RollstuhlfahrerInnen

Erfahrungen als Schule in der Umsetzung der Mobilitätsbildung für SchülerInnen mit geistiger Behinderung

Auf einer Skala von 1-4 (trifft zu – trifft eher zu – trifft eher nicht zu – trifft nicht zu) wurde der Erfahrungswert der Schulen bezüglich umgesetzter Lerninhalte der Mobilitätsbildung abgefragt. Dass sie in der Umsetzung von Lerninhalten der Mobilitätsbildung sehr große Erfahrungen haben, trifft für keine der Schulen zu. Für 66,7% der Schulen trifft dies eher zu und

für 33,3% der Schulen trifft dies eher nicht zu. In der Umsetzung von Lerninhalten für SchülerInnen mit geistiger Behinderung haben die Schulen tendenziell *eher große* Erfahrungen (Mittelwert: 2,3) (siehe Abbildung 33).

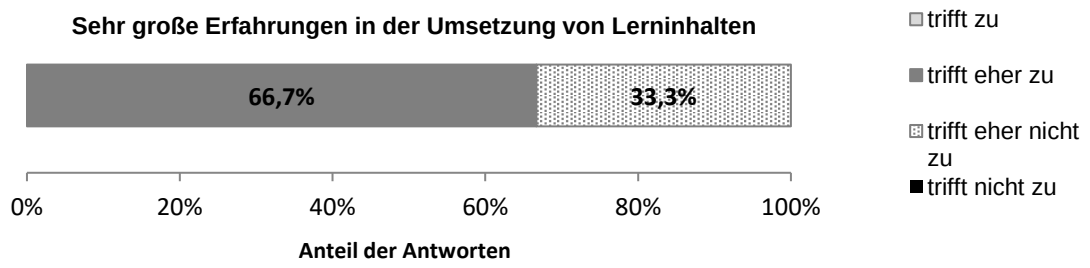


Abbildung 33: Sehr große Erfahrungen in der Umsetzung von Lerninhalten für SchülerInnen mit geistiger Behinderung (*N*=9)

Einschätzung der Selbstqualifikation als Schule im Kontext der Mobilitätsbildung für SchülerInnen mit geistiger Behinderung

Im Hinblick auf eine ausreichende Qualifikation ist die Selbsteinschätzung wie folgt ausgeprägt: Lehrkräfte fühlen sich je zu gleichen Anteilen 44,4% eher ausreichend qualifiziert (davon 3 Förderzentren und 1 Grundschule) wie eher nicht ausreichend qualifiziert (davon 2 Förderzentren und 2 Grundschulen) in der Mobilitätsbildung für SchülerInnen mit geistiger Behinderung. Eine der Schulen (ein Förderzentrum; 11,1%) fühlt sich ausreichend qualifiziert (Abbildung 34).

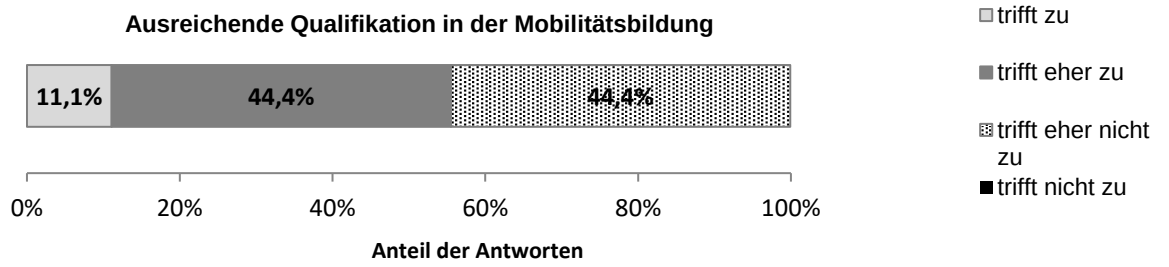


Abbildung 34: Ausreichende Qualifikation in der Mobilitätsbildung für SchülerInnen mit geistiger Behinderung (*N*=9)

Diese Ausprägung könnte auch im Zusammenhang damit stehen, dass von den Schulen LehrerInnen im Schnitt auf einer Skala von 1-3 (regelmäßig, unregelmäßig, nicht) *unregelmäßig* an **Fortbildungen zur Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung** teilnehmen; Mittelwert: 2

Tabelle 10: Teilnahme der LehrerInnen an Fortbildungen

Teilnahme der LehrerInnen an Fortbildungen	regelmäßig	unregelmäßig	nein
	1 Förderzentrum 2 Grundschulen	1 Förderzentrum 1 Grundschule	3 Förderzentren

33,3% der Schulen gaben an, dass an ihrer Schule LehrerInnen regelmäßig an Fortbildungen zur Mobilitätsbildung teilnehmen. 22,2% der Schulen gaben an, dass LehrerInnen unregelmäßig daran teilnehmen und 33,3%, dass an ihrer Schule keine LehrerInnen an Fortbildungen zur Mobilitätsbildung teilnehmen. 1 Schule gab keine Antwort.
Des Weiteren gaben auch nur 4 Schulen an, dass sie eine/einen FachberaterIn für Mobilitätsbildung haben.

Folgende Fortbildungsarten und -anbieter wurden genannt:

- Die Sicherheitsbeauftragte der Schule nimmt an Pflichtveranstaltungen zum Thema Sicherheit und Verkehr teil.
- Fortbildungen im Rahmen des Sicherheitsbeauftragten der Schule (wechselnde Referenten u.a. Unfallversicherung).
- Seminar Bayern für Verkehrs- und Sicherheitserziehung ALP Dillingen (leider sehr regelschullastig).

Erwartungen und Wünsche an ein Mobilitätscurriculum

Die Schulen sollten ihre Wünsche und besonderen Vorstellungen weitergeben, um zu erfahren, auf welche Besonderheiten ein Curriculum zielgruppenspezifisch in Bezug auf die strukturelle und inhaltliche Aufbereitung hin entwickelt werden sollte.

Folgende Erwartungen und Wünsche wurden genannt (zusammengefasst):

Inhalt (insbesondere Unterrichtsmaterial):

- Materialien für Kinder mit geistiger Behinderung so reduziert aufbereiten, dass sie direkt im Unterricht einsetzbar sind
- sofort verwendbare und bearbeitete Arbeitsmaterialien
- wirklich wichtige Inhalte für SchülerInnen mit geistiger Behinderung
- Module für jedes Lernniveau passend
- spezifische, differenzierte Materialien auch für NichtleserInnen
- angemessenes Material für BerufsschulstufenschülerInnen
- ansprechende Gestaltung
- vielfältige Übungsblätter
- geeignetes Bildmaterial
- klare übersichtliche Anordnung
- klare differenzierte Inhalte und Materialien
- Module, die aufeinander aufbauen
- neues Material, Anregungen, Ideen
- Material zum Thema: „Sicher im Verkehr als FußgängerIn“
- modernes Medienangebot (Filme etc.)
- Material auf einem Tablet nutzen

Didaktisch-methodische Hinweise:

- Umsetzungsideen für den Unterricht
- Umsetzungsideen zur Vermeidung von Problemen
- konkrete Anleitungen für praktische Übungsmöglichkeiten
- Tipps für praktische Übungen
- Bezug zur Förderung der Selbstständigkeit
- Berücksichtigung des ländlichen Raumes
- Anlehnung an den Grundschullehrplan
- relevante Bereiche des Grundschullehrplans zum Thema Mobilität abdecken

Inklusiver Unterricht:

- strukturierte Materialien für den gemeinsamen Unterricht von RegelschülerInnen und SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf
- gleiche Arbeitsblätter für SchülerInnen mit und ohne geistige Behinderung (Optik, Seitenzahl) aber in differenzierten Aufführungen

4.6. Zusammenfassung

Alle Schulen gaben an, dass sie eine gute und direkte Anbindung an den Bus in der nahen Umgebung ihrer Schule haben. Gleichwohl wird der Bus aber nicht von allen in den Lerninhalten zur Mobilitätsbildung behandelt (6/9 Schulen praktisch und 4/9 Schulen theoretisch). Der Bus als Fortbewegungsmittel ist in den meisten, auch ländlichen, Gebieten verfügbar und für motorisch schwächere SchülerInnen, die z.B. Schwierigkeiten haben, sicher mit dem Fahrrad zu fahren, nutzbar. Vor diesem Hintergrund sollte dieser auch frühzeitig neben anderen wesentlichen Fortbewegungsarten, wie z.B. zu Fuß oder mit dem Fahrrad, thematisiert werden. Er wird an unterschiedlich verteilten Haltestellen zu erreichen sein und im Vergleich zur Regionalbahn kürzere Streckenabschnitte befahren. Ihm kommt eine besondere Bedeutung zu, wenn es darum geht, Praktikumsstellen, Freizeitorte oder den späteren Arbeitsort zu erreichen. Somit wird deutlich, dass der Bus ein öffentliches Verkehrsmittel ist, das trotz Verfügbarkeit nicht ausreichend im Unterricht behandelt wird. Über die Gründe dafür lässt sich anhand der Daten keine Aussage treffen. Ein Lernbaustein „Bus“ sollte auch innerhalb eines Mobilitätscurriculums besondere Berücksichtigung finden, um den Lehrkräften differenzierte Lehr- und Lernbereiche sowie Unterrichtsanregungen, Übungen und Arbeitsmaterialien zur Verfügung zu stellen. So kann ausgeschlossen werden, dass dieser Lernbereich aufgrund von fehlendem Inhalt nicht umgesetzt wird.

Mobilitätsbildung nimmt in den Schulen einen hohen Stellenwert ein. Das deckt sich auch mit der Untersuchung von Ender (2007) zur Situation der Mobilitätserziehung in der Förderschule in Baden-Württemberg (siehe Kapitel 2.5 in Teil II) sowie mit den bundesweiten Befragungen (siehe Kapitel 3.2 in Teil III) bei ErzieherInnen und Lehrkräften in Kindergärten und Grundschulen von Funk (2013). Das bestätigt zum einen die Bedeutung, die dem Thema beigemessen wird und zum anderen die Wichtigkeit, dass weiterhin auf die Thematik der Mobilitätsbildung für SchülerInnen mit geistiger Behinderung aufmerksam gemacht wird sowie sich dafür stark zu machen, dass Menschen mit geistiger Behinderung durch eine persönliche Mobilitätsbildung mehr Teilhabe am Straßenverkehr und ÖPNV erfahren können. Dafür muss ein flächendeckendes zielgruppenspezifisches Mobilitätscurriculum existieren und bekannt sein, was nach Literatur- und Onlinerecherchen bisher nicht der Fall ist. Unterstrichen wird dies durch die Aussagen der Schulen: keine der befragten Schulen konnten ein ihnen bekanntes Mobilitätscurriculum für SchülerInnen mit geistiger Behinderung benennen, auf das sie zurückgreifen könnten. Ebenfalls wird kein einheitliches Mobilitätscurriculum, das nicht explizit für die Zielgruppe SchülerInnen mit geistiger Behinderung ausgewiesen ist, verwendet. Konzepte, Curricula o.ä. für die Mobilitätsbildung von Erwachsenen mit geistiger Behinderung wurden ebenso keine genannt und dienen daher offensichtlich nicht als Grundlage für verändertes Unterrichtsmaterial. Es ist davon auszugehen, dass von den Förderzentren zumindest auf einzelne Arbeitsmaterialien zur Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung für SchülerInnen mit geistiger Behinderung zurückgegriffen wird, die laut ihrer Titelbezeichnung für diese Zielgruppe verfügbar sind. Aus den Ergebnissen kann geschlossen werden, dass Lehrkräfte vor allem auf Materialien aus dem Regelschulbereich für ihre SchülerInnen mit geistiger Behinderung zurückgreifen. Es gibt für GrundschülerInnen ohne geistige Behinderung letztendlich einen sehr großen Fundus an Arbeitsmaterialien in unterschiedlicher thematischer Ausrichtung und Schwerpunktsetzung zu Themen der Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung, die auch unterschiedliche Aspekte wie z.B. Umwelterziehung und Sicherheitserziehung mitberücksichtigen.
Damit ist festzustellen, dass eine Notwendigkeit für ein Curriculum zur Mobilitätsbildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung besteht.

Inwieweit an den Schulen Mobilitätsbildung in Form von Projekttagen, Spielfesten o.ä. angeboten wird, darüber konnten keine wesentlichen Informationen gewonnen werden, die auf besondere Möglichkeiten des gemeinsamen Unterrichts aufmerksam machen.

Da den Schulen kein einheitliches Mobilitätscurriculum bekannt ist und von ihnen genutzt wird, ist davon auszugehen, dass in einem Mobilitätscurriculum wichtige Lerninhalte gesammelt, differenziert aufgeführt und in Form von Unterrichtsanregungen und Übungsbeispielen

abgedeckt werden können. Besondere Berücksichtigung sollten dabei auch die mehrheitlich genannten und bereits unterrichtlich behandelten Lerninhalte erfahren. Dazu zählen: Basiskompetenzen (Grundlagen der Verkehrssicherheit, Verhaltensregeln, Wahrnehmungs- und Motorikübungen etc.), Inhalte zum Thema FußgängerIn und Fahrrad und Aspekte wie Sicherheits- und Umwelterziehung. Die Schulen wie auch die Einrichtungen aus dem außerschulischen Bereich (siehe Kapitel 4.1 *Konzeptabfrage* in Teil I) legen, eng verbunden mit der Thematik Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung, Wert auf Aspekte der Sicherheit im Straßenverkehr. Zum Tragen kommen hierbei Aspekte wie Sicherheits- und Umwelterziehung, Gefahrenbewusstsein, Regelkenntnisse und Selbstständigkeit.

Da Mobilitätsbildung auf grundlegende Fähigkeiten im Bereich der Aufmerksamkeit, Wahrnehmung, Reaktion, Motorik und Orientierung aufbauen sollte (vgl. Kapitel 3.3 in Teil III), die in konkrete Fähigkeiten der Verkehrsteilnahme münden - in der Anwendung und Einhaltung von Verkehrsregeln, sozialer Kompetenzen und einem Gefahren- und Sicherheitsbewusstsein - sollten dennoch Aspekte der Gesundheitserziehung und Sozialerziehung, die eng mit Mobilität verbunden sind, stärker zum Tragen kommen.

Kooperationen mit externen PartnerInnen finden in beiden Schulformen statt (77,8%). Auffallend ist dabei, dass die Förderzentren als KooperationspartnerInnen ausschließlich die Polizei nannten. Dies könnte vor allem damit begründet sein, dass für die Verkehrswachten sehr stark Kinder und Jugendliche ohne Behinderung im Fokus stehen (vgl. Kapitel 3.2 in Kapitel III).

Aus den genannten Schwierigkeiten eines inklusiven Unterrichts (vgl. dazu Kapitel 4.4 in Teil I) ist zu erkennen, dass sich auch hier bereits bekannte Probleme erkennen lassen, die auf das unterschiedliche Lernniveau und die bisherige eher mangelhafte Umsetzung eines gemeinsamen Unterrichts zurückzuführen sind. Es müssen z.B. Differenzierungen und individuelle Unterstützungen vorgenommen werden, die Unterrichtsformen sollten sich verändern usw.; dies kann unter bisherigen Bedingungen an den Schulen meist nicht zufriedenstellend kompensiert werden (siehe z.B.: Heimlich et al., 2016).

Dass die Schulen in der Umsetzung von Lerninhalten der Mobilitätsbildung für SchülerInnen mit geistiger Behinderung tendenziell eher große Erfahrungen (Mittelwert: 2,3) haben, kann auch bedingt sein durch die Verortung der Thematik im Lehrplan. Unterrichtliche Angebote zur Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung decken somit einen wichtigen Bildungsbereich ab. Dass sich tendenziell mehr Förderzentren (4) als Grundschulen (1) eher ausreichend qualifiziert fühlen in der Mobilitätsbildung für SchülerInnen mit geistiger Behinderung, ist na-

heliegend, da sie mehr Erfahrung und Expertise in der Gestaltung von Mobilitätsunterricht dieser Schülerschaft haben.

In Bezug auf Erwartungen und Wünsche an ein Mobilitätscurriculum wurden sehr häufig inhaltliche Aspekte, insbesondere bezogen auf Unterrichtsmaterial, genannt. Es besteht generell der starke Wunsch, Arbeitsmaterialien so differenziert und elementarisiert in unterschiedlicher vielfältiger Anfertigung aufzubereiten, dass sie direkt im Unterricht für eine heterogene Zielgruppe mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen bearbeitbar sind. Sofort bearbeitbare Arbeitsblätter in noch so individualisierter Form, dem jeweiligen Lernniveau und der Schwere der geistigen Behinderung entsprechend, können in einem Mobilitätscurriculum nicht abgedeckt werden. Das würde das Ausmaß an Seitenzahlen der Papiersammlung enorm sprengen und würde einer Themenabdeckung auf dieser Art in keinster Weise gerecht werden. Mobilitätsbildung ist, wie in dieser Arbeit zugrunde gelegt, handlungs- und kompetenzorientiert umzusetzen. Da Unterrichtsgestaltung immer eine Aufgabe der Lehrkraft ist, sollen differenzierte Arbeitsmaterialien im Kontext eines handlungsorientierten Mobilitätsunterrichts unterstützend herangezogen werden und gegebenenfalls personenspezifisch angepasst sowie dem Thema entsprechend eingesetzt werden.
Es ist davon auszugehen, dass Mobilitätsbildung für SchülerInnen mit geistiger Behinderung und innerhalb eines inklusiven Settings in unterschiedlicher Schwerpunktsetzung gestaltet wird – theoretisch/praktisch, Lerninhaltsaspekte wie z.B. Sicherheitserziehung, Sozialerziehung u.a., Fortbewegungsart und Verkehrsmittelbezug sowie Kooperation mit externen PartnerInnen wie z.B. Polizei. Die Ergebnisse bestätigen somit auch, dass Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung einen hohen Stellenwert einnehmen, sich aber auf sehr unterschiedlicher Grundlage erweisen und vermutlich stark vom Engagement, den persönlichen Kompetenzen und Qualifikationen der dort tätigen Lehrkräfte und weiteren MitarbeiterInnen abhängig sind (vgl. dazu Kapitel 2.4 in Teil II).

5. Konzeptionelle Aspekte und Ableitungen für die Mobilitätsbildung und Entwicklung des Mobilitätscurriculums

Menschen mit geistiger Behinderung benutzen den öffentlichen Nahverkehr sowie in ihrer Freizeit insbesondere das Fahrrad. Sie fahren damit z.B. zu einem Verein, von der Arbeitsstelle nach Hause oder sind in ihrem bekannten Dorf/Stadtteil unterwegs. Im Kontext der Mobilitätsbildung und Schulung zur eigenständigen Mobilität muss an bereits bestehende Interessen und Kompetenzen angeknüpft werden. Wenn innerhalb des unmittelbaren Wohnumfeldes Haltestellen und Linien oftmals bereits bekannt sind (vgl. Trescher, 2018), können daran anknüpfende Wege und Abläufe ausgebaut werden. Es kann sinnvoll sein, erst nur Teilstrecken zu üben. Potentielle Barrieren und insbesondere auch Gefahrenpunkte können bzw. müssen von der Schulungsperson innerhalb eines Untersuchungsgebietes im ÖPNV und Straßenverkehr bereits im Vorfeld ausfindig gemacht werden.
Bei der Planung einer persönlichen Mobilitätsschulung scheint eine individuelle Umwelt- und Wegeanalyse sowie ein enger Austausch mit dem/der TeilnehmerIn selbst und weiteren Bezugspersonen als notwendig (siehe Kapitel 3.2.3 in Teil IV). Eine Wegeanalyse dient im Wesentlichen der Erfassung der bisherigen Verkehrsteilnahme sowie der vorhandenen persönlichen Kompetenzen und Schwierigkeiten, um darauf aufbauend Schulungsmaßnahmen durchzuführen. Diese werden in einem individuellen Schulungsplan (siehe Kapitel 3.2.2 in Teil IV) festgehalten und damit transparent. Sind bestimmte Schwierigkeiten und Kompetenzen nicht hinreichend bekannt, sollte ein Kompetenzen-Test zur Erfassung verkehrsrelevanter Fähigkeiten gegebenenfalls vorangestellt sein (siehe Kapitel 3.2.1 in Teil IV)
Sowohl Einzel- als auch Gruppenschulungen können in Verbindung mit anderen Schulungs- und Förderangeboten wie z.B. Einkaufstrainings oder im Zusammenhang mit Arbeitsqualifikationen stattfinden.

Aufgrund von Problemen der Orientierung oder der Neuplanung, z.B. bei Verbindungsausfällen, müssen mit der/dem TeilnehmerIn individuelle Handlungsstrategien erarbeitet werden. Dafür sollten bereits curricular Vorschläge aufgezeigt werden, welche Möglichkeiten hierbei bestehen. Sind Fahrpläne und die Fahrplanauskunft im Internet zu komplex, müssen individuelle Möglichkeiten wie ein persönlicher Fahrplan/Linienplan angefertigt werden. Orientierungshilfen (Piktogramme, Bilder, Beschriftungen, Gebäude usw.), die in der Umgebung bereits vorhanden sind, können herangezogen und in die Wegeplanung integriert werden. Letztlich zeichnet sich die persönliche Mobilitätsschulung durch einen hohen Grad an Indivi-

dualisierung aus. Auch der Umgang mit einem Handy[93] als Orientierungshilfe, oder um bei Bedarf eine Bezugsperson anzurufen, sollte geübt werden.

Folgende Schwerpunkte sind abzuleiten und damit als Inhalte in einem Mobilitätscurriculum aufzuführen:

- Motorik-, Wahrnehmungs-, Reaktions-, Kommunikations- und Sozialtraining
- Kenntnisse über die eigene Person, persönliche Informationen, bedeutsame Orte
- Verkehrsverständnis, Grundlagen der Verkehrssicherheit
- Sicherheits- und Umwelterziehung, Regelverständnis
- Verkehrsbeobachtung, Gefahrenbewusstsein
- Orientierungsfähigkeit, Umgang mit Handy als Orientierungshilfe
- Umgang mit Unerwartetem
- Planungsfähigkeit/Streckenplanung
- Mobilitätsarten
- Wegeanalyse
- Persönliche Mobilitätsschulung
- Selbstständigkeit

Für ein Mobilitätscurriculum erscheint eine Untergliederung nach Mobilitätsarten (Bus, Bahn, Fahrrad, zu Fuß) als sinnvoll[94].

Bei der Entwicklung von Arbeitsmaterialien muss die Heterogenität der Zielgruppe aufgrund der unterschiedlichen Ausprägung der geistigen Behinderung berücksichtigt werden. Arbeitsmaterialien sollten daher unterschiedliche Niveaustufen berücksichtigen, was der Elementarisierung und klaren Darstellung an Informationen bedarf. Spezifische Arbeitsmaterialien für NichtleserInnen sollten berücksichtigt werden.

[93] Das Handy kann zum einen eine wesentliche Unterstützung sein, wenn z.B. die Strecke geplant oder diese nachverfolgt werden muss oder bei einem „Notfall“ Hilfe gerufen werden muss. Auch mittels Sprachsteuerung kann es eine wesentliche Erleichterung bieten, wenn z.B. Zielpunkte einfach nur benannt werden müssen und dann geortet werden können. Zum anderen stellt aber gerade die Benutzung des Handys auch eine erhebliche Gefahr im Straßenverkehr dar. Wenn die Person sich ungeachtet des Verkehrsgeschehens mit Blick darauf fokussiert im Straßenverkehr bewegt, eventuell Textnachrichten liest, Musik hört oder der Navigation folgt, kann es zu akuten Gefahrensituationen kommen, denn die Aufmerksamkeit und Wahrnehmung, bezogen auf das Verkehrsgeschehen, sind hoch eingeschränkt und die persönliche Reaktionszeit könnte im schlimmsten Fall nicht mehr ausreichend sein.

[94] Für die Thematik *Fahrrad* wird die Form eines Stufenaufbaus als sinnvoll erachtet. Hierbei sei auf den Anhang verwiesen; siehe darin: *Fahrradschule.*

III. Theoretische Reflexion über Mobilität, Barrieren und Mobilitätsbildung im Kontext geistiger Behinderung

Mit der folgenden Reflexion wird im Speziellen auf die Mobilitätsbildung bei geistiger Behinderung hingeführt. Anhand der Grundlagen aus Teil I und II lassen sich ein systematisches Vorgehen, Inhalte und Ziele der Mobilitätsbildung begründen.

Einführend wird nach einem Umriss über die heutige Mobilität innerhalb der Gesellschaft und Reflexion der Mobilität bei Menschen mit geistiger Behinderung diese in Verbindung zu Teilhabeaspekten am Straßen- und öffentlichen Personennahverkehr eingrenzend auf eine räumliche Mobilität betrachtet. Es folgt darauf bezugnehmend ein kritischer Diskurs über Barriere und Barrierefreiheit. Diese werden anschließend in Relation zwischen der Person mit geistiger Behinderung und ihrer Umwelt differenziert erläutert.

Weiterführend wird in theoretischer Reflexion die Mobilitätsbildung und -schulung für Menschen mit geistiger Behinderung entfaltet. Ein systematisches Vorgehen wird hervorgehoben und damit in den Mittelpunkt der Auseinandersetzung gestellt. Zum Tragen kommen hierbei insbesondere handlungsbezogene und lebensweltorientierte Aspekte.

Zusammenfassend wird die persönliche Mobilität, betrachtet aus systemisch-interaktionistischer Perspektive, als Wirkmodell dargestellt.

1. Mobilität

Der über den Verkehr hinausgehende Begriff *Mobilität* (lateinisch mobilitas, zu: mobilis, mobil) wird in unterschiedlichster Weise gebraucht und kann in seiner Bedeutung mit „Beweglichkeit“ umschrieben werden. Die ICF legt der Domäne Mobilität eine weitgefasste Bedeutungszuschreibung zugrunde. Darunter wird die eigene Körperbewegung in Form von Raum-Lage-Position, das Tragen und Bewegen von Gegenständen, die Fortbewegung durch Gehen, Rennen, Klettern oder Steigen sowie der Gebrauch von verschiedenen Transportmitteln verstanden. (vgl. DIMDI, 2005, S.103) Es rücken Fragen nach der Art der Fortbewegung, gesundheitliche und soziale Aspekte sowie Aspekte einer nachhaltigen Mobilität in den Fokus (vgl. Niedersächsisches KM, 2002, S. 2). Mobilität bezieht sich heute nicht mehr primär auf den Verkehr und den damit verbundenen Transport, sondern umfasst jegliche Beweglichkeit von Menschen, Waren und Informationen (vgl. ebd., S. 3). „Mobilität meint grundsätzlich jegliche Positionsveränderung auch geistiger, kultureller, sozialer und virtueller Art“ (Stöppler, 2018, S. 11).

„Unsere Gesellschaft ist mehr denn je eine mobile Gesellschaft. Ob zu Fuß, mit dem Rad, im Auto, im Bus, in der Bahn oder im Flugzeug: Mobilität prägt unseren Alltag. Dabei sind die Bedürfnisse unterschiedlich“ (Mobilität in Deutschland, *[online]*, 01.01.20). Gerade im jungen Erwachsenenalter ist es heute fast schon selbstverständlich, eine bestimmte Zeit zu reisen und einen Aufenthalt im Ausland zu verbringen. Durch Mobilität erfahren wir Freiheit, Unabhängigkeit, Lebensqualität, Selbstständigkeit und soziale Teilhabe. Eine Einschränkung der Mobilität würde die Lebensqualität beeinflussen, da sie einen Kommunikationsverzicht und soziale Isolierung zur Folge hat (vgl. Warwitz, 2009, S. 4).

„Ganze Wirtschaftszweige leben von und durch Mobilität“ (Spitta, 2017, S. 4). „Auch in Zukunft wird Mobilität wirtschaftlich, kulturell und gesellschaftlich von Bedeutung sein. Als neue Dimension kommen Kommunikation, Austausch und Handel über virtuelle Netze und Datenautobahnen hinzu“ (ebd., S. 5). Mobilität wird also recht umfassend und in Einbezug unterschiedlicher Komponenten verstanden.

Der Begriff *Verkehr* ist in Abgrenzung enger gefasst, aber beide Begriffe verweisen untrennbar aufeinander. Verkehr bezeichnet die räumliche Fortbewegung von Personen und Gütern. Er „beschreibt demnach die technisch-organisatorische Struktur des Verkehrssystems“ (Römisch/Tillmann, 2017, S. 101). Es geht um die Fortbewegung und den Transport vornehmlich mit Verkehrsmitteln innerhalb räumlicher Distanzen. „Verkehr ist in jedem Fall eine echte Teilmenge der Mobilität“ (Tully/Baier, 2006, S. 39). Mobilität ist daher auch untrennbar mit

dem Verkehr verbunden. „Mobilität ist aber weniger die konkrete Bewegung, als vielmehr die abstrakte Möglichkeit zum Ortswechsel“ (Vester, 1990, S. 465).

1.1. Die mobile Gesellschaft

Früher war es notwendig, mobil zu sein, um den Nahrungserwerb zu sichern oder vor Gefahren zu flüchten. Diese Motive spielen heute immer noch eine wesentliche Rolle. Mobilität ist Bindeglied zwischen einem bestimmten Bedürfnis und der Bedürfnisbefriedigung. Doch heute ist Mobilität selbst zu einem Bedürfnis geworden – das Reisen ist beispielsweise ein Selbstzweck (vgl. Richter, 2016, S. 68), wenn auch die damit in Verbindung stehenden Bedürfnisse meist im Vordergrund stehen – Bedürfnisse wie beispielsweise Neues zu sehen, viel zu erleben, Kontakte zu pflegen, in wärmere Gebiete zu reisen etc.
Das Mobilitätsverhalten wird bestimmt von sehr subjektiven Faktoren (Wünsche oder Motivation) der Person selbst, die unterwegs ist. Ebenso bestimmen objektive Faktoren (Umfeld oder Infrastruktur) das Mobilitätsverhalten. (vgl. ebd., S. 68f.) Mobilität stellt heute und in Zukunft eine der zentralen Herausforderungen dar, denen sich die Politik, die Arbeitswelt, die Schulwelt und die Gesellschaft stellen müssen. Dabei müssen soziale, ökologische und organisatorische Aspekte sowie Sicherheitsaspekte berücksichtigt werden. Mobilität, insbesondere auf Straßen durch Pkw und Lkw, ist kostspielig, schadet der Umwelt und nimmt gerade in Ballungsgebieten immer mehr zu. Der Ausstoß von CO_2 bedeutet eine Gefahr für den natürlichen Lebensraum und gefährdet unsere Gesundheit. Auf den Straßen, vor allem in größeren Städten, herrscht häufig Hektik, Anonymität, Zwang zur höchsten Konzentration, Aggressivität und Angst (vgl. Warwitz, 2009, S. 21). „Die Langsamen, Ungeschickten sind Hindernisse, Störfaktoren in diesem System permanenter Fortbewegung“ (ebd., S. 21). „Der Platz für Kinder verringert sich, jener der Erwachsenen aber dehnt sich aus“ (ebd., S. 282). Kinder, besonders in Großstädten, suchen heute verschiedenste voneinander entfernt liegende Freizeitorte auf – z.B. Sportverein, Musikunterricht, Tageshort, der Besuch von FreundInnen zu Hause, öffentliche Freizeiteinrichtungen (z.B. Jugendtreff, Kletterhalle, Soccerpark, Trampolinpark) etc. Die Freizeit wird so zu einem Leben auf unterschiedlichsten „Inseln“. Auch Zeiten der Entspannung und Entschleunigung werden für einige schon in der Kindheit rar. Als Folge der „Verinselung“ des (kindlichen) Alltags zeigt sich eine zunehmende Abhängigkeit der Kinder von Erwachsenen, damit die kindliche Mobilität gewährleistet (oder auch durchgesetzt) werden kann. Kind sein, bedeutet heute, die Auseinandersetzung mit einer komplexen Lebensphase und Lebenswelt, die dann gelingen kann, wenn Erwachsene zum einen sichere Bindungen gewährleisten und zum anderen das kindliche Bedürfnis nach Selbstständigkeit und Entwicklungsmöglichkeiten wertschätzen, anerkennen und unterstüt-

zen. Verwiesen sei hier auf die häufig ausgeprägten erschwerten Bedingungen für Familien mit Kindern mit Behinderung.

„Verkehrserziehung [und Mobilitätsbildung sind] […] nur bedingt in der Lage, die Negativwirkung zu kompensieren. Trotz ihrer unbestreitbaren Erfolge ist Verkehrserziehung kein Allheilmittel gegen gesellschaftliche Fehlentwicklungen, eignet sich nicht als Reparaturwerkstatt gesellschaftlicher Mißstände. Erziehung ist insgesamt kein Gegenbild, sondern ein Spiegelbild der Gesellschaft“ (ebd., S. 22).

Mit der heutigen erweiterten Elektromobilität an Fahrrädern, Rollern, Skateboards oder der Segways und Hoverboards gibt es eine moderne Form der Mobilität, die letztlich auch mehr Gefahren mit sich bringt. Die Nutzung des Fahrrads, insbesondere verbunden mit Elektroantrieb, wird attraktiver und somit zunehmen. Dazu kommen weitere Fahrzeuge wie Elektroroller, die sich die Wege mit den bisherigen Verkehrsmitteln teilen müssen. Diese Form der Mobilität wird vor allem auf Kurzstrecken attraktiver werden. Wir erleben eine bisher nie dagewesene Veränderung und Modernisierung der gesamten Mobilität, die noch weitere neue Formen mit sich bringen wird. Der öffentliche Personennahverkehr sowie Fernverkehr werden zunehmen und modernisierter werden.

Mobilität soll gleichzeitig nachhaltiger werden. „Unter nachhaltiger Mobilität versteht man die Gewährleistung von Mobilität aller Bevölkerungsgruppen ohne die Lebensgrundlagen zukünftiger Generationen zu gefährden“ (Eisenmann et al., 2005, S. 17). „Aus ökologischer Sicht sind hierbei die Bereiche Klimaschutz, Luftreinhaltung, Lärmschutz, Natur- und Landschaftsschutz, Wohnumfeldqualität sowie Ressourcenschutz zu berücksichtigen“ (ebd., S. 18).

Durch Mobilität erfahren wir Wohlstand; global betrachtet nimmt sie einen immer größeren Stellenwert ein. Mobil zu sein ist in der heutigen Zeit eine wesentliche Voraussetzung für Familien und ArbeitnehmerInnen geworden, um in einer veränderten Arbeitswelt und lokalen Infrastruktur (z.B. weniger Kleinbetriebe und Handelsunternehmen im Wohnumfeld) bestehen zu können. Es wird vorausgesetzt, privat mobil zu sein, denn persönliche Verkehrswege werden länger und so kommt auch dem öffentlichen Personennah- und Fernverkehr eine immer größere Bedeutung zu. Menschen erfahren eine bessere Erreichbarkeit von Zielorten und können dadurch auch untereinander besser erreichbar sein und in Verbindung bleiben.

Der Lebensraum der Menschen spiegelt sich in verschiedenen Systemen und Institutionen, die meist voneinander örtlich getrennt sind, wider. Diese müssen letztlich erreicht werden, um daran teilzuhaben. Ob in der Freizeit oder im Arbeitsleben – Mobilität hat einen Einfluss darauf, ob und wie man auf die zur Verfügung stehenden Wahlmöglichkeiten eingehen kann. Mobilität und die damit verbundene Flexibilität sind gerade im beruflichen Kontext sehr eng miteinander verbunden. Mobil zu sein, ist also zum einen ein Grundbedürfnis und zum ande-

ren kann sie aber auch eine Herausforderung darstellen (vgl. Richter, 2016, S. 8). „Mobilität gehört zu den wichtigsten Bedürfnissen des Menschen. Sie definiert Lebensqualität und sichert soziale Kontakte. Nur wer mobil ist, ist in der Lage, ein selbständiges und unabhängiges Leben zu führen. Für stark mobilitätseingeschränkte Menschen spielt die Mobilität eine ganz besondere Rolle. Sie ist eine Grundvoraussetzung für die Partizipation am gesellschaftlichen wie beruflichen Leben“ (Wilhelm, 2009, S. 12). So können Lebensfelder durch die eigenständige Mobilität miteinander verbunden und neue Erfahrungen gesammelt werden. Durch Mobilität erfährt man also Selbstbestimmung, Selbstständigkeit und Teilhabe. „Mobilität führt zur Erweiterung unseres Aktionsradius […] und dient der Aufnahme und Aufrechterhaltung von sozialen Kontakten“ (Stöppler, 2015, S. 6). Mobilität hat somit eine Sozialfunktion, wenn es zum Beispiel darum geht, sich mit Freunden zu treffen oder Besorgungen in der Stadt zu erledigen. Als Vereinsmitglied kann man einem Musik- oder Sportverein angehören und dadurch soziale Interaktionen erfahren. Innerhalb des Bildungssystems kann man in der Funktion als SchülerIn gemeinsam mit anderen Wissen erwerben. „In Kombination mit den […] *(Sozial-)Funktionen* lassen sich die Inklusionspotenziale verdeutlichen, die durch die Nutzung des Verkehrssystems und damit dem Erreichen bestimmter Orte ent- und bestehen“ (Tillmann, 2015, S. 42, Hervorh. im Original). Soziale Interaktionen können während der Fahrt stattfinden – z.B. im Schulbus mit FreundInnen (vgl. Römisch/Tillmann, 2017, S. 101). SchülerInnen erleben sich so vor allem als Teil der Gesellschaft innerhalb des öffentlichen Nahverkehrs.
Laut einer Abfrage (*N*=60.713 Personen) von Wegezwecken in Deutschland (MiD Bericht 2008) entfällt der größte Anteil mit 32% auf die Freizeitwege, gefolgt von Wegen zum Zweck des Einkaufs 21%, Wege zur Arbeit 14%, Erledigungen 12%, Begleitung 8%, dienstliche Wege 7%, und Wege zur Ausbildung 6%. Die Berufstätigen sind die mobilste Personengruppe mit der höchsten durchschnittlichen Wegeanzahl. (vgl. BMVBS, 2010, S. 116)

In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff Mobilität bezogen auf den Personenkreis von Menschen mit geistiger Behinderung und in Verbindung zu Teilhabeaspekten am Straßen- und öffentlichen Personennahverkehr eingrenzend auf eine *räumliche Mobilität* verwendet. Hierbei spielt insbesondere die räumlich-visuelle Wahrnehmung eine wichtige Rolle, um räumliche Bezüge der Objekte in der Umgebung zueinander oder zu einem selbst zu erkennen (vgl. DIMDI, 2005). Räumliche Mobilität kann „als Wechsel eines oder mehrerer Individuen zwischen den (vorab) festgelegten Einheiten eines räumlichen Systems“ (Zimmermann, 1998, S. 514, zit. nach Tully/Baier, 2006, S. 34) definiert werden. Dafür müssen nach Zimmermann (1998) möglichst signifikante räumliche Kategorien definiert werden (vgl. Windzio, 2013, S. 664). „Sowohl die Aktionsräume in der Nahumgebung einer Nachbarschaft, die routinemäßig durchquert werden, als auch Bewegungen über die Grenzen von Gemeinden,

Kreisen oder Bundesländern hinweg stellen Prozesse räumlicher Mobilität dar“ (ebd., S. 664). Dazu zählen insbesondere Alltagswege, die mehrmals zurückgelegt werden. Diese Alltagswege können der Weg zur Schule, zur Arbeit, Wege der Versorgung, Wege der gesellschaftlichen Beteiligung und Freizeitwege darstellen (vgl. Zierer/Zierer, 2010, 22ff.). Dem zeitlichen Aspekt - im Sinne von sich wiederholenden Abläufen und Bewegungen - kommt dabei eine wesentliche Bedeutung zu. Wir sprechen dann von einer zirkulären Mobilität. „Durch die Hinzuziehung einer zeitlichen Dimension kann räumliche Mobilität zunächst grob in zwei Gruppen eingeteilt werden: punktuelle und zirkuläre Mobilität“ (Kley, 2016, S. 482). *Punktuelle Mobilität* wird umschrieben im Sinne von: als seltenes Ereignis erfolgend. *Zirkuläre Mobilität* wird umschrieben im Sinne von: Bewegungen im Raum mit demselben Ausgangs- und Zielpunkt (z.B. Einkaufen, Weg zur Arbeit). Mobilität bedeutet in diesem Zusammenhang auch, ein hohes Maß an Freiheit zu haben.

Eigenständige Mobilität eröffnet also Teilhabemöglichkeiten und -felder und ist Voraussetzung für eine selbstbestimmte Lebensgestaltung, indem entsprechende Orte mit dem ÖPNV, zu Fuß oder mit dem Fahrrad allein oder gemeinsam mit anderen Menschen erreicht werden können. Das öffentliche Verkehrsgeschehen ist noch sehr stark an Erwachsenen ohne Behinderung ausgerichtet. Auch die Bedürfnisse von Kindern beispielsweise spielen eine untergeordnete Rolle und insbesondere Menschen mit geistiger Behinderung bleiben bisher eine unberücksichtigte Zielgruppe.

1.2. Mobilität bei Menschen mit geistiger Behinderung

Menschen mit einer körperlichen und/oder Sinnesbehinderung sind in ihrer Mobilität eingeschränkt. Das ergibt sich zum einen aus der körperlichen Einschränkung und zum anderen aus der nicht barrierefreien Gestaltung der umgebenden Infrastruktur, der Verkehrsmittel und öffentlichen Einrichtungen. Aber auch Menschen mit einer geistigen Behinderung sind in ihrer Mobilität eingeschränkt. Dass eine eigenständige Mobilität nicht selbstverständlich ist, zeigt sich im Besonderen unter dieser Personengruppe. Eine geistige Behinderung kann Auswirkungen auf die Beweglichkeit oder den Gesundheitszustand haben, die sich wiederum auf die Mobilität auswirken können (vgl. Cleaver et al., 2009, S. 94). Menschen mit einer geistigen Behinderung gehören nicht selten „zu der Gruppe der mobilitätseingeschränkten Personen. Denn für diese Personengruppe ist es nicht selbstverständlich, zu Fuß zur Schule zu gehen, mit dem Fahrrad zu Freunden zu fahren, den ÖPNV, die Bahn oder gar motorisierte Fahrzeuge zu nutzen“ (Pitsch/Thümmel, 2017, S. 242). Die selbstständige Teilhabe am öffentlichen Straßenverkehr, die Nutzung von Verkehrsmitteln und entsprechende Handlungsabläufe, die dafür notwendig sind, erscheinen für viele zunächst überfordernd. So erle-

ben sie eine geringere Barrierefreiheit aufgrund von komplexen Strukturen ihrer Umgebung im Straßenverkehr und ÖPNV. Beschriftungen von Hinweisschildern, Fahrplanangaben, Informationen, das Verstehen von Bahnhofsdurchsagen oder unvorhersehbare und unerwartete Situationen können zu Herausforderungen und Problemen für Menschen mit geistiger Behinderung führen. Sie erleben sich unsicher und stehen vor einem unlösbaren Problem, so dass sie gar nicht erst selbstständig mobil unterwegs sind und am öffentlichen Straßen- und Personennahverkehr teilhaben können. „Dadurch entstehen für diese Betroffenen Abhängigkeiten von Bezugspersonen und Transportdiensten sowie von der Zeit und der Bereitschaft anderer Menschen“ (³Stöppler, 2017, S. 20). Sie greifen sehr häufig auf Fahrdienste der Schule, einer Wohneinrichtung, einer Werkstatt oder auf extern organisierte Beförderungsdienste zurück (vgl. hierzu Kapitel 4.1, Abbildung 20 und Abbildung 21 in Teil II). Zum größten Teil werden Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit geistiger Behinderung getrennt von der örtlichen Bevölkerung mit Fahrdiensten in die Schule, zur Arbeit, zu einem Termin oder zu einem Freizeitangebot hin und zurück gefahren. Sie werden so nur schwer von MitbürgerInnen als EinwohnerInnen, NachbarInnen, BesucherInnen der Stadt usw. wahrgenommen und treten in der Öffentlichkeit kaum in der Weise in Erscheinung. Das wäre anders, wenn sie aktiv am Straßen- und öffentlichen Personennahverkehr teilnehmen würden. So erleben viele nur bedingt eine selbstständige Teilhabe am Straßen- und Personennahverkehr. Wichtig wäre, dass Menschen mit geistiger Behinderung bei Bedarf auf eine Assistenzperson zurückgreifen können.

Erfährt die Person mit geistiger Behinderung eine Mobilitätsbeeinträchtigung in Abhängigkeit ihrer Umwelt, wird ihr ein selbstbestimmtes Leben erschwert. Um Menschen mit geistiger Behinderung Teilhabemöglichkeiten innerhalb der Gesellschaft zu eröffnen, bedarf es auch einer größtmöglichen eigenständigen Nutzung von Mobilitätsangeboten innerhalb des Straßen- und öffentlichen Personennahverkehrs. Letztlich hängt es davon ab, ob und wie die Person an gesellschaftlichen Bereichen partizipieren kann oder ob es ihr aufgrund vorhandener Hindernisse erschwert oder nicht ermöglicht wird. Bei spontanen oder nicht regelmäßig stattfindenden Vorhaben wird es meist recht schwierig, unabhängig von den Eltern oder anderen Bezugspersonen mobil unterwegs zu sein. „Fahrdienste sind aufgrund der immanenten Struktur wenig flexibel, finanziell begrenzt nutzbar und durch wenige Wahlmöglichkeiten seitens der Nutzer(innen) geprägt. Sie können nicht bestimmen, mit wem sie im Fahrzeug sitzen oder wann und welche Strecke sie fahren“ (Römisch/Tillmann, 2017, S. 102). „Mobilität in der realen Verkehrswelt bzw. der selbständigen Nutzung dieser findet aufgrund diverser Fahrdienste […] nur bedingt statt“ (Stöppler, 2014, S. 136f.). Einrichtungen der Behindertenhilfe sind zu großen Teilen mit eigenen Kleinbussen ausgerüstet, so dass Einkäufe, Fahrten zu Ärzten oder Ferienangebote mit geringerem Aufwand in der Gruppe angeboten

werden können, als im Vergleich mit dem ÖPNV. Durch den Vorrang für Gruppenfahrten sinkt der Spielraum für die individuelle Zeit- und Mobilitätsgestaltung des Einzelnen. Nach Stöppler (2002) führt mangelnde und erschwerte Mobilität zu wesentlichen Einschränkungen der Person mit geistiger Behinderung. Diese Einschränkungen können dann zu einer Mobilitätsbehinderung führen. Wesentliche Einschränkungen sind:

- Erschwerung des alltäglichen Lebens
- Beeinflussung des Selbstwertgefühls
- Behinderung der Selbstständigkeit
- reduzierte Bedürfnisbefriedigung
- eingeschränkte Kommunikation und Interaktion
- soziale Isolierung
- räumliche, zeitliche, personelle Abhängigkeit (vgl. S. 20f.).

Eigenständige Mobilität hat für die Selbstständigkeit, Unabhängigkeit und letztlich für die Lebensqualität von Menschen mit geistiger Behinderung eine große Bedeutung. Mobilität ist daher eng mit den Leitideen der Selbstbestimmung und der Selbstverwirklichung sozialer Integration in der Pädagogik bei geistiger Behinderung verbunden (vgl. Kapitel 3 und 5.2 in Teil I). Mobilität ist ein Schlüssel für Selbstbestimmung, Persönlichkeitsentfaltung und gesellschaftliche Integration – besonders in den Bereichen Arbeit, Wohnen, Freizeit (vgl. Bayerisches KM, 2007, S. 41), Kultur und Selbstversorgung. „Für eine selbstbestimmte Lebensführung bedarf es darüber hinaus einer barrierefrei gestalteten Umwelt. Dies betont die UN-BRK an verschiedenen Stellen. […] Der gleichberechtigte Zugang bezieht sich auf den öffentlich zugänglichen Raum, öffentliche Verkehrsmittel, Information und Kommunikation […] sowie andere Einrichtungen und Dienste […]. Der Aspekt der allgemeinen Barrierefreiheit in Bezug auf die Mobilität wird ergänzt um die persönliche Mobilität“ (²BMAS, 2016, S. 252), die es gilt sicherzustellen. Der Aspekt sozial-struktureller Faktoren im Kontext von Barrieren und Barrierefreiheit wird detailliert mit dem folgenden Kapitel 2 in Teil III aufgegriffen.

Verbunden mit der nicht barrierefreien und nicht behindertengerechten Ausgestaltung des ÖPNV und ihrem individuellen Unterstützungsbedarf erleben Menschen mit geistiger Behinderung eine Einschränkung innerhalb des Straßenverkehrs (zu Fuß/mit dem Fahrrad), bei der Nutzung des ÖPNV, der Gestaltung ihrer persönlichen Wegeplanung und letztlich auch in ihrer Lebensgestaltung. Der Bund und die einzelnen Kommunen müssen insbesondere auch den Personenkreis von Menschen mit geistiger Behinderung bei einer barrierefreien Entwicklung der Infrastruktur von Stadt und ÖPNV mit im Blick haben. Umweltbezogene Barrieren wie z.B. komplexe Fahrgastinformationen müssen kompensiert werden, da diese vordergründig nicht zu ändern sind. Dies führt zur Beeinträchtigung gleichberechtigter Teilhabe und steht im Gegensatz zur UN-BRK. Das Lesen von Schrift, meist mit mehreren Informationen in einem Text, ist mit Schwierigkeiten verbunden. So ist es für die Personengruppe eine

Herausforderung, sich ohne Piktogramme und Bilder z.B. an einem Bahnhof schriftsprachlich zu orientieren. Nicht nur aus diesem Grund stellt gerade für den Personenkreis von Menschen mit geistiger Behinderung Mobilität „immer noch ein Bereich mit vielen exkludierenden Rahmenbedingungen“ (Stöppler, 2019, S. 247) dar (vgl. hierzu Kapitel 5.2 in Teil I).

Nach der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) Artikel 20 - *Persönliche Mobilität* - treffen die „Vertragsstaaten […] wirksame Maßnahmen, um für Menschen mit Behinderungen persönliche Mobilität mit größtmöglicher Unabhängigkeit sicherzustellen, indem sie unter anderem a) die persönliche Mobilität von Menschen mit Behinderungen in der Art und Weise und zum Zeitpunkt ihrer Wahl und zu erschwinglichen Kosten erleichtern; b) den Zugang von Menschen mit Behinderungen zu hochwertigen Mobilitätshilfen, Geräten, unterstützenden Technologien und menschlicher und tierischer Hilfe sowie Mittelspersonen erleichtern […]; c) Menschen mit Behinderungen und Fachkräften, die mit Menschen mit Behinderungen arbeiten, Schulungen in Mobilitätsfertigkeiten anbieten“ (BMAS, 2011).

Grundsätzlich erhalten Menschen mit Behinderung, die in ihrer Bewegungsfähigkeit beeinträchtigt sind oder in bestimmten Fällen auf eine Begleitperson angewiesen sind, nach § 228 SGB IX eine kostengeringe Beförderung unabhängig von Verkehrsverbünden. Durch eine ihrem Schwerbehindertenausweis (ab einem Grad der Behinderung von mindestens 50) beigefügte Beförderungswertmarke[95] für den öffentlichen Personennahverkehr wird dies ersichtlich. Im gesamten Bundesgebiet können auch alle Züge der Deutschen Bahn mit Ausnahme der Fernzüge genutzt werden.

Eingeschoben sei hier zu berücksichtigen, dass Menschen mit geistiger Behinderung auf vielerlei Benachteiligungen stoßen, die nicht vordergründig dem Verkehrssystem allgemein zuzuschreiben sind, die aber Auswirkungen auf ihre persönliche Mobilität und der damit verbundenen gesellschaftlichen Teilhabe haben. Dabei spielt besonders der Aspekt der unflexiblen Freizeitgestaltung im Kontext ihrer persönlichen Mobilität eine erhebliche Rolle. Nach Markowetz (2000) sind Menschen mit Behinderung benachteiligt, da sie von anderen Menschen abhängig sind. Sie erfahren Bevormundung und Fremdbestimmung sowie einen Mangel an Freizeitangeboten und kulturellen Angeboten (vgl. Pitsch/Thümmel, 2017, S. 210).

[95] Die Wertmarke kostet 80€ im Jahr und kann beim Versorgungsamt beantragt werden. Der Schwerbehindertenausweis ist für Personen mit erheblicher Beeinträchtigung der Bewegungsfähigkeit im Straßenverkehr grün-orange. Das gilt für Personen mit Merkzeichen G, aG und Gl im Ausweis. Für Personen mit Merkzeichen H oder Bl ist die Fahrt unentgeltlich. Durch das Merkzeichen B kann eine Begleitperson immer kostenfrei mitfahren. Geprüft und festgestellt werden diese Voraussetzungen vom Versorgungsamt.

Informationen zum Schwerbehindertenausweis:
- Schwerbehinderte Menschen mit Merkzeichen G (Personen, bei denen die Bewegungsfähigkeit im Straßenverkehr erheblich eingeschränkt ist)
- Schwerbehinderte Menschen mit Merkzeichen aG (Personen mit außergewöhnlicher Gehbehinderung)
- Schwerbehinderte Menschen mit Merkzeichen Gl (gehörlose Personen)

Eine Wertmarke für ein Jahr unentgeltlich erhalten
- Schwerbehinderte Menschen mit Merkzeichen Bl (blinde Personen)
- Schwerbehinderte Menschen mit Merkzeichen H (hilflose Personen) (vgl. MyHandycap, *[online]*, 04.02.21).

Verschiedene Optionen mobil zu sein, z.B. mit dem Bus oder dem Fahrrad, werden ihnen häufig aufgrund von geringem Zutrauen oder geringen zeitlichen Ressourcen der Unterstützung erst gar nicht angeboten. Wiederum ist aber auch die Freizeit von Menschen mit geistiger Behinderung durch Zugänglichkeits- und Mobilitätsprobleme erschwert. Das hat Konsequenzen für die Wahlmöglichkeiten im Freizeitbereich – diese werden erheblich einschränkt (vgl. Stöppler, 2002, S. 43).
Personen mit geistiger Behinderung haben im Bereich ihrer eigenständigen Mobilität faktisch geringere Lernerfahrungen. Die „Mobilitätsbiografie von Menschen mit geistiger Behinderung [ist] erheblich reduziert; sie beschränkt sich häufig auf passive Mobilität“ (Stöppler, 2008, S. 578). Sie besteht meist aus nur wenigen Optionen: zu Fuß zu gehen oder die private Beförderung (vgl. Stöppler, 2018, S. 9). Aus der Studie „Kognitive Beeinträchtigung und Barrierefreiheit“ (²Trescher, 2018) ist zu entnehmen, dass für die Personengruppe insbesondere auch Ängste und Unsicherheiten von zentraler Bedeutung sind. Auch das kann dazu führen, dass der ÖPNV gemieden und auf Fahrdienste zurückgegriffen wird (vgl. S. 132).

Aufgrund von kognitiven und auch teils motorischen Schwierigkeiten, bedarf es individueller Unterstützung, um auf unterschiedlichen Wegstrecken mobil zu sein. Dies zeigt sich besonders im Bereich ihrer Planungs-, Orientierungs- und Handlungskompetenz. Schwierigkeiten in einzelnen Entwicklungsbereichen wie der Kommunikation, der Motorik, der visuellen und auditiven Wahrnehmung, der schulischen Fertigkeiten, der Motivation, der Sozialkompetenzen und der Kognition (u.a. Aufmerksamkeit, Wahrnehmung, Reaktion, Orientierung, Gefahrenbewusstsein) können unterschiedlich stark vorhanden sein. Interne Bedingungen, wie das Verständnis von Instruktionen, und externe Bedingungen, wie der äußerliche Rahmen und das persönliche Umfeld, bilden grundlegende Einflussfaktoren auf das Lernverhalten. Demnach ist auch eine pauschalisierte Beschreibung der Schwierigkeiten, welche sich hinsichtlich eigenständiger Mobilität inwieweit ausgeprägt zeigen, nicht möglich.
Denk- und Entscheidungsprozesse beanspruchen bei Menschen mit geistiger Behinderung meist längere Zeit, was in überfüllten Stadtgebieten oder an vollen Bahnhöfen (Gedränge und Hektik) zu einer Herausforderung für die eigene Handlungssteuerung werden kann. Kommt dann noch eine Neigung zu mehr Ablenkung hinzu, kann dies zu weiterer Verunsicherung führen. So ist es für viele aufgrund den vielen Reizen und Eindrücken des Mobilitätsgeschehens und damit einhergehender Kompetenzanforderungen oft schwierig, ohne besondere Unterstützung grundlegend am öffentlichen Straßenverkehr teilzunehmen. Die Fähigkeit, Verkehrssituationen kognitiv zu erfassen, beinhaltet unter anderem „die Zuordnung des Verkehrsgeschehens in räumliche Dimensionen (vorne, hinten, rechts, links etc.) und zeitliche Dimensionen (Länge und Zeit einer Wegstrecke, Einschätzen von Geschwindigkeiten und Entfernungen etc.). Eine kognitive Beeinträchtigung wirkt sich im Straßenver-

kehr umso mehr aus, je komplexer die Situation und je größer der Zeitdruck ist“ (Stöppler, 2015, S. 51). Mit Stöppler (2014) kann schlussfolgernd gesagt sein: Menschen mit geistiger Behinderung verfügen über weniger umfangreiche Kompetenzen, die für eine selbstständige Mobilität nötig sind (vgl. S. 137).

Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung verfügen häufig nicht über eine sogenannte Peergroup von Gleichaltrigen, mit denen sie ihre Freizeit im Wohngebiet oder Stadtteil verbringen und dabei unterschiedlichste Treffpunkte im Verkehrsraum z.B. zu Fuß oder mit dem Fahrrad ansteuern. So fehlt es einigen gerade an diesem sehr wesentlichen Erfahrungsschatz des Mobilitätsverhaltens im Gruppensystem. Auch das Gesundheitsrisiko ist bei Menschen mit geistiger Behinderung erhöht, was unter anderem auch mit einem Mangel an aktiver Bewegung und Mobilität im Allgemeinen zusammenhängt. Ursachen für das erhöhte Risiko liegen „u.a. aufgrund der beeinträchtigten Mobilität im erschwerten Zugang zum Gesundheitswesen und zur Nutzung von präventiven Angeboten“ (Stöppler, 2018, S. 18).

Nun darf bei aller zu berücksichtigten Schwierigkeiten nicht zu verkennen sein, dass viele Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit geistiger Behinderung am Straßen- und öffentlichen Personennahverkehr auf sehr unterschiedlichste Art und Weise teilnehmen und auch teilnehmen wollen. Zu großen Teilen sind sie auch mit dem Fahrrad unterwegs – häufig kommt es aber im nicht verkehrsberuhigten Straßenverkehr zu Überforderung. Weiterhin sind bestehende Förderziele sehr unterschiedlich. Einige Personen sind zwar nicht allein und selbstständig, sondern mit einer Begleitperson unterwegs, benutzen aber dennoch die öffentlichen Verkehrsmittel mit Unterstützung. Wiederum ist es einigen möglich, sehr selbstständig ihren eigenen Arbeits- oder Schulweg zu gehen bzw. zu fahren (mit dem Fahrrad oder ÖPNV). Eventuell bestehen noch Schwierigkeiten bei der Streckenausweitung im Bereich der weiteren individuellen Alltagsmobilität (Alltagswege) – z.B. im Kontext der Planungs- und Orientierungsfähigkeit. Diejenigen, die am Straßenverkehr und ÖPNV teilnehmen, haben gelernt, sich auf ihrem Weg zurechtzufinden. Meist haben sie, wie auch Personen ohne kognitive Einschränkungen, gelernt, sich persönliche „Stützen“ zu schaffen. Das können Orientierungspunkte in der Umgebung sein, das gemeinsame Fahren in einer Gruppe oder auch der persönliche Kontakt zur/zum BusfahrerIn.

Eine selbstständige Nutzung des ÖPNV ist für Menschen mit geistiger Behinderung grundsätzlich möglich. Dabei hilft ihnen als Grundlage ein Mobilitätstraining, bei welchem die ÖPNV-Nutzung für die gesamte Wegestrecke gefördert und wiederholt trainiert werden soll (vgl. Eltis, *[online],* 25.04.21; Monninger, 2015; McInerney/McInerney, 1992; Stöppler et al., 2011; Teil V dieser Arbeit). Deshalb darf Menschen mit einer geistigen Behinderung die Mo-

bilitätsbildung und persönliche Schulung der eigenständigen Mobilität nicht abgesprochen werden, sondern sollte ihnen umfassend und möglichst frühzeitig ermöglicht werden. Durch die Anbahnung, Erweiterung und Festigung verkehrsspezifischer Kompetenzen wird es ihnen ermöglicht, mehr Sicherheit und Teilhabe am Straßenverkehr zu erhalten. Gerade im schulischen Bereich nimmt die Mobilitätsbildung eine wichtige Funktion ein. Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene mit geistiger Behinderung können durch eine Schulung ihres Mobilitätsverhaltens befähigt werden, eigenständig und kompetent am Straßenverkehr und am ÖPNV teilzuhaben. Fehlende Mobilitätserfahrungen haben zur Folge, dass Kompetenzen sich nicht ausbauen und es zu unbedachten, eventuell riskanten, Handlungsschritten kommt. Eine selbständige und sichere Mobilität erfordert daher eine entsprechende frühzeitige Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung (vgl. Stöppler, 2008, S. 578). Laut den Empfehlungen von Wilhelm (2009) zur Prävention von Unfällen von Menschen mit Behinderung sollten entsprechende Schulungs- und Trainingsmaßnahmen zur Verhütung von Mobilitätsunfällen angeboten werden. Dazu zählen Fußwegetraining, Fahrradtraining und die Bereitstellung von Schulungsmaterialien (vgl. S. 17). In einem solchen Mobilitätstraining werden Menschen mit geistiger Behinderung beispielsweise ihre Wahrnehmung, Reaktion, Motorik und Kommunikation üben und dadurch ihre Aufmerksamkeit für eine sichere Teilnahme am Straßenverkehr erhöhen (vgl. ebd., S. 88). Gerade die Transferleistungen von Theorie zu Praxis und von Schonraum zu Realsituation stellen für Menschen mit geistiger Behinderung eine große Herausforderung dar. Vermittelte theoretische Inhalte dürfen nicht nur mechanisch erlernt werden, sondern müssen im Realverkehr praktisch eingeübt werden und sich in einem entsprechenden Verhalten zeigen.

Auch wenn Menschen aufgrund ihrer Behinderung, z.B. mit schwerer Mehrfachbehinderung, den Personennahverkehr nicht selbstständig nutzen können, sollte es ihnen ermöglicht werden, mit einer persönlichen Assistenz größtmöglich selbstbestimmt Teilhabe zu erfahren (vgl. Günthner, 2009, S. 142). Folgend dem Artikel 20 - *Persönliche Mobilität* - der UN-BRK, ist auch für Menschen mit einer schwermehrfachen Behinderung die „persönliche Mobilität mit größtmöglicher Unabhängigkeit sicherzustellen […]“ (BMAS, 2011). Leitprinzipien wie Inklusion, Teilhabe und Selbstbestimmung müssen dabei für alle Menschen mit Behinderung gelten und dürfen nicht angesichts der Schwere einer Behinderung vernachlässigt werden. Eine wichtige Unterstützungsfunktion im Kontext von Mobilität ist dabei eine persönliche Assistenz in Form menschlicher Hilfe, welche die UN-BRK in Artikel 20b aufführt (vgl. BMAS, 2011).
„In vielen Ländern der Erde wird, infolge eines Mangels an fachlichem Wissen, die Bildbarkeit schwerstbehinderter Kinder nicht anerkannt“ (Biewer, 2009, S. 79). Eine Mobilitätsbildung und Mobilitätsbeteiligung sind letztendlich auch für Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit schwermehrfacher Behinderung möglich. Das kann auch bedeuten, dass keine eigen-

ständige Mobilität im Straßenverkehr priorisiert wird. Im Vordergrund steht dann vielmehr die Teilhabe am Straßenverkehr und sozialen Umfeld sowie das Dabeisein als aktives Mitglied innerhalb einer Gruppe – erleichtert durch Unterstützung und Assistenz. Nur weil jemand nicht selbstständig am Straßenverkehr teilhaben kann, bedeutet das nicht gleich, dass es für ihn/sie keine Bedeutung hat. Auch wenn die Ausdrucksmöglichkeit aufgrund der Behinderung eingeschränkt ist, darf die individuelle Selbstwirksamkeit nicht erfahrungslos bleiben, indem Autonomieerfahrungen nicht erlebt werden können. Wird Menschen mit geistiger Behinderung die Welt der Mobilität mit ihren vielfältigen Facetten und auf unterschiedlichste Weise näher gebracht, sei es mittels verschiedener Mobilitätsarten wie Bus, Bahn oder auch mit Hilfe eines Rollfiets,[96] erweitern sich ihre Teilhabe im sozialen Umfeld sowie ihre Selbsttätigkeit – was letztlich mehr Lebensqualität mit sich bringt. Darüber hinaus gewinnen Personen mit schwermehrfacher Behinderung durch die Wahlmöglichkeiten, z.B. mit einem bestimmten Verkehrsmittel zu fahren, an Selbstbestimmung – vorausgesetzt sie dürfen über anzustrebende Ziele selbst entscheiden und erfahren eine personenzentrierte Unterstützung bei der Erreichung dieser. Mit Berücksichtigung des Artikels 19 - *Unabhängige Lebensführung und Einbeziehung in die Gemeinschaft* - der UN-BRK ist sicherzustellen, dass Menschen mit Behinderung als Teil der Gemeinschaft mit gleichen Rechten und Wahlmöglichkeiten leben dürfen, um Teilhabe zu erfahren. Das betrifft den Aufenthaltsort, die Wohnform und Zugang zu Unterstützungsdiensten. (vgl. BMAS, 2011) Um das zu gewährleisten, bedarf es Formen persönlicher Mobilität gegebenenfalls in Begleitung und mit Unterstützung. Das schließt die Verpflichtung, Mobilitätsbarrieren abzubauen, mit ein.

[96] Hierbei handelt es sich um eine Kombination aus Rollstuhl und Fahrrad, welche es dem Menschen mit Behinderung ermöglicht, mit einer Begleitperson Ausflüge in die Umgebung zu planen. An dem Zielort angekommen, kann der Rollstuhl abgekoppelt werden. (vgl. http://huka-deutschland.de/begleitetes-fahren/ 12.04.19)

1.3. Konzeptionelle Aspekte und Ableitungen für die Mobilitätsbildung und Entwicklung des Mobilitätscurriculums

Konzeptionell rücken Fragen nach Art der Fortbewegung, personenbezogene und umweltbezogene Aspekte in den Fokus. Lernfelder müssen miteinander verbunden werden – das heißt, alltägliche und persönliche Lebensbedingungen und Teilhabeaspekte sind zu integrieren.
Mobilitätsbildung führt insbesondere in Form von Unterrichtsgängen und persönlichen Mobilitätsschulungen in der Realsituation zur Erweiterung der persönlichen Mobilität und damit des eignen Aktionsradius. Durch die aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt sollen neue Wahlmöglichkeiten eröffnet werden. Aktivitäts- und Teilhabebereiche gilt es daher bewusst in Bildungsproesse zu integrieren – z.B. Besorgungen in der Stadt zu erledigen, Alltagswege zur Schule oder Arbeit, Freizeitwege etc.
Steht die Priorisierung der eigenständigen Mobilität (noch) nicht im Vordergrund, ist dennoch die Teilhabe am Straßenverkehr als aktives Mitglied mit Assistenz und/oder innerhalb einer Gruppe anzubahnen.

2. Barrieren

Menschen mit geistiger Behinderung erfahren im Kontext ihrer persönlichen und eigenständigen Mobilität unterschiedlichste Barrieren innerhalb ihres nahen und erweiterten Umfeldes. Auf diese Form der Teilhabebeeinträchtigung wird in folgendem Kapitel näher eingegangen. Dabei werden die beiden Aspekte, *Barriere* und *Barrierefreiheit,* in kritisch analytischer Betrachtung in ihrer Relation zur Person, Behinderung und Umwelt erläutert.

Das aus dem Französischen entnommene Wort „barrière“ bedeutet so viel wie eine Absperrung, die jemanden oder etwas von etwas fernhält (vgl. Duden, *[online]*, 10.02.21). Mit Barriere wird meistens etwas Materielles assoziiert, das einer Person Schwierigkeiten bereitet und eine Hürde darstellt, um ungehindert zu gehen oder mit dem Rollstuhl zu fahren. So wird in diesem Zusammenhang auch die Personengruppe mit Körper- und Sinnesbehinderung fokussiert wahrgenommen. In Verbindung mit der Personengruppe Menschen mit geistiger Behinderung oder Lernschwierigkeiten wird die Thematik um Barrieren und Barrierefreiheit

eher gering behandelt. Die ICF bezeichnet Barrieren als „(vorhandene oder fehlende) Faktoren in der Umwelt der Person, welche die Funktionsfähigkeit einschränken und Behinderung schaffen. Diese umfassen insbesondere Aspekte wie Unzugänglichkeit der materiellen Umwelt, mangelnde Verfügbarkeit relevanter Hilfstechnologie, negative Einstellungen der Menschen zu Behinderung […] sowie Dienste, Systeme und Handlungsgrundsätze, die entweder fehlen oder die verhindern, dass alle Menschen mit Gesundheitsproblemen in alle Lebensbereiche einbezogen werden“ (DIMDI, 2005, S. 147). Insbesondere beeinflussen persönliche oder gesellschaftliche „Einstellungen […] individuelles Verhalten und soziales Leben auf allen Ebenen, von zwischenmenschlichen Beziehungen, Kontakten in der Gemeinde, bis zu politischen, wirtschaftlichen und rechtlichen Strukturen“ (ebd., S. 134).

2.1. Hinführung

In Deutschland leben laut Statistischem Bundesamt über rund 7,9 Millionen schwerbehinderte Menschen mit einem Grad der Behinderung von 50 und mehr (vgl. DESTATIS, *[online]*, 15.05.21). Allerdings fallen unter die Kategorisierungen auch Krankheitsbilder/körperliche Einschränkungen, die unter dem hier vorliegendem Verständnis nicht einer Behinderung zugeordnet würden. Durch die Alterung der Gesellschaft wird Barrierefreiheit noch stärker in Gemeinwesen, öffentlichen Einrichtungen, Wohnungen und der Infrastruktur von öffentlichen Verkehrsmitteln von Nöten sein. “Perhaps no other barrier inhibits community inclusion more than the lack of appropriate, accessible, and available transportation. This is a ubiquitous barrier for people with ID[97] worldwide (Davies et al., 2010; Samuel et al., 2013; Verdonschot et al., 2009; Vogel, Polloway & Smith, 2006)” (Sherman/Sherman, 2013, S. 274).

Kastl (2017) verweist auf die Relation von Barriere und Behinderung und bezieht den Menschen in seiner Subjektivität mit ein. „‚Barriere‘ ist […] ebenso ein relationaler Begriff wie der der Behinderung. Die Frage ist, für wen etwas eine Barriere ist und für wen nicht“ (S. 95). „Es ist selbstverständlich auch ein körperliches Merkmal des von Behinderung betroffenen Menschen, das die Barriere zur Barriere macht, ebenso wie eine Behinderung nicht ohne eine Anforderungsnorm denkbar ist. Das spricht überhaupt nicht dagegen, Barrieren, wo immer sie sich für behinderte Menschen stellen, und soweit realisierbar, zu reduzieren. Aber die Relation Barriere-Behinderung kann man als solche nicht ins Nichts auflösen, indem man erklärt, in Wirklichkeit sei die Barriere die Behinderung“ (ebd., S. 96). In diesen Aussagen wird erkenntlich, dass Barrieren nicht ohne die Person mit Behinderung zu denken, be-

[97] Intellectual disabilities

schreiben und, wenn notwendig, aufzulösen sind. Dies scheint hinsichtlich einer differenzierten Betrachtung und Analyse von Barrieren als notwendig und erstrebenswert.
Barrieren können ebenso im Kontakt und Austausch zu anderen Personen vorhanden sein oder sich auf der Verständnisebene in Bezug auf komplexe Infrastrukturen und technische Anwendungen bemerkbar machen. Zu betonen ist, dass Barrieren je unterschiedliche Auswirkungen auf die Person haben und damit auch nicht jede Barriere als generalisiert angesehen werden darf.

Mobilität im Kontext von Barrieren und Barrierefreiheit nimmt in der deutschsprachigen Literatur einen sehr marginalen Stellenwert im Zuge eines fachwissenschaftlichen Diskurses ein (vgl. Trescher, 2018, S. 65). Aus der Literaturrecherche von Trescher (2018) von über 76.000 Zeitschriftenartikeln, Sammelbeiträgen, Monographien und anderen Fachveröffentlichungen im deutsch- sowie englischsprachigen Forschungsdiskurs geht hervor, dass Barrierefreiheit und kognitive Beeinträchtigung gerade in 153 Beiträgen in Bezug auf unterschiedliche Themenbereiche bearbeitet wurde (vgl. ²Trescher, S. 107) und somit das Thema als klares Desiderat ausgewiesen werden muss (vgl. ebd., S. 137). Weiter ist ein „dezidiertes, theoriegeleitetes Begriffsverständnis von Barriere beziehungsweise Barrierefreiheit […] in keinem der untersuchten Beiträge [zu finden], sodass dies als Desiderat des deutsch- sowie englischsprachigen Forschungsdiskurses auszumachen ist“ (ebd., S. 137).

Monninger (2015) ordnet Barrieren entlang der ÖPNV-Reisekette folgenden Oberkategorien zu: Vorbereitung und Planung, Orientierung an der Haltestelle und im Fahrzeug, Ein- und Ausstieg, Verhalten im Fahrzeug, zu benutzende Fußwege, eventuell auftretende Störfälle wie Verspätungen und sonstige Barrieren, die in keine Kategorie passen (vgl. Monninger, 2015, S. 30f.). Weiterführend ordnet er diese im Hinblick auf die Beseitigung von Barrieren Handlungsfeldern zu. Innerhalb dieser liegt dabei der Fokus auf den individuellen Kompetenzen, die erforderlich sind, um die Barrieren zu überwinden. Zudem müssen Verantwortliche im ÖPNV dafür sorgen, dass Barrieren beseitigt werden (vgl. ebd., S. 31). Barrieren lassen sich auf folgende Handlungsfelder aufteilen und unterscheiden: Grundverständnis ÖPNV, Information/Aufklärung, Orientierung, Fußwege, Fahrgastinformation, Grundsätzliches Verhalten im ÖPNV, Sicherheit, Störfälle, ÖPNV-Situationen, Ausstattung ÖPNV, Fahrplan (ebd., S. 31.f).

2.2. Barrieren im Kontext Mobilität und geistiger Behinderung – umweltbezogen und personenspezifisch

Nachfolgend soll im Kontext geistiger Behinderung differenziert auf die Indikatoren umweltbezogene Barrieren und personenspezifische Schwierigkeiten Bezug genommen werden.

Auf die Personengruppe Menschen mit geistiger Behinderung wirken sich Barrieren unterschiedlich aus. Sie erleben Barrieren individuell sehr verschieden. Innerhalb ihrer Mobilität spielen gesellschaftlich bedingte sowie baulich bedingte und damit umweltbezogene Barrieren eine besondere Rolle. Gesellschaftlich bedingte Barrieren, wie z.B. eine geringe Akzeptanz von anderen Menschen, tragen dazu bei, dass ein Spannungsverhältnis zwischen Menschen mit und ohne geistige Behinderung entsteht, was negative Auswirkungen auf das Mobilitätsverhalten von Menschen mit geistiger Behinderung im Straßenverkehr und ÖPNV hat. Aufgrund von Verständnisschwierigkeiten erfahren sie zudem auch häufig Schwierigkeiten in Kommunikationsprozessen.
Barrieren, die sich auf die Mobilität und damit auch auf Teilhabebereiche auswirken, können unter anderem eine fehlende Aufklärung über Wahlmöglichkeiten, wenig mobilitätsspezifische Bildungsangebote, Überbehütung vor Gefahren und Risiken und eine Unübersichtlichkeit von Fahrplänen sein (vgl. Römisch/Tillmann, 2017). Meist sind es Einstellungen, auch von pädagogischen Fachkräften, gegenüber den Menschen, die wie eine Barriere wirken, und sich in Formen des Nichtzutrauens und Ausschlusses bestimmter Aktivitäten gegenüber der Personengruppe zeigen. Somit werden Teilhabepotentiale erst gar nicht ausgeschöpft. Eine „der zentralen Barrieren für Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen […] besteht [darin], dass ihnen in vielen Lebensbereichen schlicht Informationen fehlen. Hiervon betroffen sind beispielsweise fehlende Informationen in Bezug auf den Sozialraum, in dem sie leben […]. Erschwerend hinzu kommt in diesem Zusammenhang die Problematik, dass fehlende Zugänge zu Informationen zugleich erschwerte oder fehlende Bildungsmöglichkeiten bedeuten, was wiederum zur tiefgreifenden, da letztlich mehr oder weniger umfassenden, Teilhabebarriere werden kann“ (²Trescher, 2018, S. 142f.). Bezugnehmend auf den Straßenverkehr und ÖPNV bedeutet das, dass Wahlmöglichkeiten bezüglich der Verkehrsmittel und möglicher Wegeziele für Menschen mit geistiger Behinderung bestehen und entsprechende Entscheidungskompetenzen vermittelt werden müssen (vgl. Tillmann, 2015, S. 59f.).

Speziell auf den Straßenverkehr und ÖPNV bezogen zeigen sich sehr unterschiedliche, dennoch eingrenzend zu fassende Arten von Barrieren. Qualitätsmängel in der Verkehrsinfrastruktur beziehen sich in erster Linie auf die zurückzulegenden Fußwege: z.B. keine ein-

deutige Abgrenzung von Fußweg zu Straße, fehlende Beleuchtung, Nichtvorhandensein eines separaten Fußweges, unebene Fußwegbeläge, unsichere Straßenquerung, zu kurze Grünzeiten bei Ampelsignalen (vgl. Monninger, 2015, S. 37f.). „Im Rahmen des Forschungsprojektes ‚Barrierefreier Schülerverkehr' [MogLi] wurde 2010 eine deutschlandweite Erfassung der Relevanz der Barrieren […] durchgeführt. […] Hierzu wurden sämtliche Förderschulen für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung in Deutschland (insgesamt 738 Schulen) angeschrieben […]. Insgesamt beteiligten sich 217 Schulen aus allen 16 Bundesländern an der Befragung" (Monninger, 2015, S. 55). „Im Wesentlichen handelt es sich um Barrieren aus dem Bereich der Fahrgastinformation bzw. möglicher Störfälle" (ebd., S. 56). Tabelle 11 zeigt die Barrieren mit der höchsten Relevanz. (Diese sollte von 1 = sehr gering bis 5 = sehr hoch angegeben werden). Ausgefüllt wurden die Fragebögen von 532 KlassenlehrerInnen.

Tabelle 11: Übersicht über die Barrieren mit höchster Relevanz (Top 10) (vgl. Monninger, 2015, S. 56)

Rangnr.	Barriere	Mittlere Relevanz (Rm)	Handlungsfeld
1	Schulweg ist mit öffentlichen Verkehrsmitteln zu lang	4,26	Fahrplan
2	Fehlende/falsche/irreführende Zielbeschilderung des Fahrzeugs	4,07	Fahrgastinformation
3	Lage/Aufstellung der Aushangfahrpläne	4,04	Fahrgastinformation
4	Einsteigen in das falsche Fahrzeug (falsche Linie/Richtung)	4,02	Störfälle
5	Aktualität der Information	3,98	Fahrgastinformation
6	Verpassen eines öffentlichen Verkehrsmittels	3,98	Störfälle
7	Information basiert ausschließlich auf Text	3,96	Fahrgastinformation
8	Ausfall eines Fahrzeugs	3,95	Störfälle
9	Fehlende/falsche/irreführende Seitenbeschilderung des Fahrzeugs	3,95	Fahrgastinformation
10	Falsch aussteigen	3,92	Störfälle

Die Problematik, dass der Schulweg mit öffentlichen Verkehrsmitteln zu lang ist, wurde einführend der Arbeit thematisiert und wird hier innerhalb der Befragung als das relevanteste Problem für SchülerInnen angesehen. Nach Tillmann (2015) ist bei dieser Untersuchung kritisch zu betrachten, „dass eine Einschätzung durch Dritte erfolgt, die von der subjektiven Beurteilung der Schüler/innen abweichen kann" (S. 56).

Insbesondere im Bereich der Fahrgastinformationen (visuell, akustisch und/oder in taktiler Form) besteht ein hoher Handlungsbedarf für Menschen mit geistiger Behinderung. Für sie

ist in diesem Zusammenhang wichtig, dass diese Informationen vor allem klar erkenntlich, wiederholend und einheitlich sind. Zudem müssen die wichtigsten Informationen klar hervorgehoben sein (Priorisierung) (vgl. Monninger, 2015, S. 103).
Der Umgang mit umgebenden Umweltfaktoren - insbesondere materielle und strukturelle - kann sich je nach individuellen Kompetenzen unterschiedlich stark als persönliche Schwierigkeit zeigen. „Der öffentliche Raum und die Angebote des Nah- und Fernverkehr[s] zeichnen sich durch ein hohes Maß an Komplexität und Informationsgehalt aus“ (Konieczny, 2020, S. 125). Fahrkartenautomaten sind besonders auch für Ortsfremde ohne Behinderung oft nur schwer zu bedienen, um sich ein Ticket zu kaufen. Muss das so kompliziert und benutzerunfreundlich sein? (vgl. De Oliveira, 2018, S. 29). Es ist zum Teil auch sehr schwierig, Bahnhofsdurchsagen auditiv verständlich wahrzunehmen und den Informationsgehalt zu verstehen[98].
Bereits in Vorbereitung der Reise kann das Einholen der Verbindungsinformationen von Abfahrts- und Ankunftszeiten, Haltestellen-/Gleisbezeichnungen, Verkehrsmittelbezeichnungen usw. mit hohen Anforderungen verbunden sein, ob analog oder digital.
Wenn an Haltestellen die Informationen ausschließlich aus Zahlen und Text bestehen, ist das für Menschen mit geistiger Behinderung oftmals mit Schwierigkeiten verbunden, überhaupt den richtigen Bussteig und die richtige Verbindung zu finden. Hier können Piktogramme (Figuren, Farben) denjenigen helfen, die nicht lesen können (vgl. Stöppler, 2014, S. 137) (vgl. dazu auch Kleinbach, 2009). Aushangfahrpläne müssen vereinfacht und am besten digitalisiert werden, so dass damit einhergehend eine barrierefreie Oberfläche gestaltet wird.
Eine große Füllmenge an Informationen ist mit hohen Anforderungen verbunden. Haltestellen sollten daher zusätzlich mit Funktionen ausgestattet sein, die es dem Fahrgast ermöglichen, sich Informationen über grafische und akustische Quellen zu erschließen. Aus der Studie „Kognitive Beeinträchtigung und Barrierefreiheit“ (²Trescher, 2018) wurde von InterviewpartnerInnen mit geistiger Behinderung als Problem benannt, „dass es in vielen Sozialräumen (noch immer) viele Verkehrsmittel gäbe, in denen Anzeigetafeln und Durchsagen nicht vorhanden oder nicht funktionstüchtig seien, sodass der Ausstieg an der gewünschten Haltestelle mitunter zum Problem werden kann. Dieser Kritikpunkt wurde vor allem von InterviewpartnerInnen aus strukturschwächeren Regionen formuliert“ (S. 132).

Es ist auch immer wieder davon auszugehen, dass es im öffentlichen Nahverkehr, bedingt durch Verspätungen oder Ausfällen, zu fahrplanunabhängigen Veränderungen kommen kann. Menschen mit geistiger Behinderung müssen lernen, mit diesen Veränderungen zu

[98] Wie schwer muss es dann erst für Menschen mit Schwierigkeiten im Bereich ihrer auditiven und kommunikativen Aufnahme- und Verarbeitungsfähigkeit sein, wenn sie z.B. am Gleis stehen und eine Durchsage ähnlich wie diese: „die Regionalbahn nach Ingolstadt um 10:25 Uhr fährt heute anstatt von Gleis 10 von Gleis 17“ verstehen sollen und sich entsprechend danach neu orientieren müssen.

rechnen und damit umzugehen. Oft kommt es auch zu Orientierungsschwierigkeiten beim Umsteigen oder falschem Ein-/Ausstieg. Eine besondere Herausforderung stellt die Orientierung innerhalb einer unbekannten Umgebung dar. Deshalb kann es eben für einige Personen sinnvoll sein, innerhalb einer Mobilitätsschulung vorerst auch nur eine Strecke einzuüben.
Wilkinson-Meyers et al. (2014) weisen auch auf den Aspekt Zeit hin. Menschen mit geistiger Behinderung benötigen mehr Zeit, um Dinge zu tun und um Barrieren zu überwinden. Durch die Umwelt geraten sie aber unter Zeitdruck, der sich wiederum als Barriere manifestiert. (vgl. [2]Trescher, 2018, S. 41) Zeigen sich während der Fahrt Unsicherheiten oder gar Ängste, sollten diese im Vorfeld und während einer Mobilitätsschulung angesprochen und Umgangsmöglichkeiten damit geübt werden. Nicht selten und besonders in Stadtgebieten ist die Gefährdungslage im Straßenverkehr erhöht, was der Fähigkeit an besonderer Aufmerksamkeit bedarf sowie, dass Gefahren erkannt und eingeschätzt werden.

Es bleibt zusammenfassend festzuhalten: Das relationale Verhältnis zwischen Person und Barriere wurde anhand personenspezifischer und umweltbezogener Faktoren aufgezeigt sowie, dass Barrieren daher auch nicht als generalisiert anzusehen sind. Barrieren schränken die Funktionsfähigkeit einer Peron ein (vgl. ICF). Funktionseinschränkungen resultieren unter anderem aus

- negativen und abwertende Einstellungen anderer,
- fehlender Aufklärung und Informationen,
- dem Ausschluss aus Lebensbereichen und von Aktivitäten,
- Unzugänglichkeit,
- Verständnisschwierigkeiten,
- Orientierungsschwierigkeiten,
- Unsicherheiten und Ängsten,
- Zeitdruck oder
- einem körperlichen Merkmal.

Eine Barriere führt letztlich zu einer *Nichtausschöpfung von Teilhabepotentialen* und wird damit zur *Teilhabebarriere*.

Ausgehend vorangestellter Auseinandersetzungen, insbesondere der Kapitel zu Behinderung und Mobilität, einschließlich bisheriger Grundlegung innerhalb des Kapitels *Barrieren,* lässt sich, ableitend der räumlichen Mobilität der Verkehrsteilnehmerin/des Verkehrsteilnehmers, eine Differenzierung und damit Kategorisierung von Barrieren bzw. personenbezogenen Schwierigkeiten vornehmen:

- **Umweltbezogene Barrieren**
  - **materielle Barrieren** innerhalb der Strecke (Hindernisse, Art der Strecke, Treppen, Beschaffenheit, …)
  - **strukturelle Barrieren** (gegebene Verkehrsinfrastruktur, komplexe Fahrgastinformationen, Überschaubarkeit und Platzierung der Fahrpläne, Fahrkartenautomaten, Orientierungs-/ Namensschilder, Beleuchtung, …)
  - **gesellschaftlich bedingte Barrieren** (z.B. geringe Akzeptanz, …)
  - **spontan auftretende Gegebenheiten/Veränderungen** (Verspätung, Ausfall, Baustelle, …)
- **Personenspezifische Schwierigkeiten** (fehlende Kompetenzen)

Wie nun innerhalb des Straßenverkehrs und ÖPNV für Menschen mit geistiger Behinderung umweltbezogenen Barrieren und personenspezifischen Schwierigkeiten begegnet werden kann, darauf soll in folgendem Kapitel näher Bezug genommen sein.

2.3. Barrierefreiheit im Kontext Mobilität

Barrierefreiheit oder auch Zugänglichkeit trägt wesentlich zu mehr Selbstständigkeit und Teilhabe bei. Sie ist daher gesellschaftlich und politisch anzustreben. Nach § 4 - *Barrierefreiheit* - des Behindertengleichstellungsgesetzes (BGG) wird unter Barrierefreiheit folgendes festgelegt: „Barrierefrei sind bauliche und sonstige Anlagen, Verkehrsmittel, technische Gebrauchsgegenstände, Systeme der Informationsverarbeitung, akustische und visuelle Informationsquellen und Kommunikationseinrichtungen sowie andere gestaltete Lebensbereiche, wenn sie für Menschen mit Behinderungen in der allgemein üblichen Weise, ohne besondere Erschwernis und grundsätzlich ohne fremde Hilfe auffindbar, zugänglich und nutzbar sind. Hierbei ist die Nutzung behinderungsbedingt notwendiger Hilfsmittel zulässig.“
Interpretiert ist das ein hohes Maß an Barrierefreiheit – gemessen an der gesamten Zielgruppe Menschen mit Behinderung. Denn das bedeutet konkret, dass gestaltete Lebensbereiche „in der allgemein üblichen Weise“ demnach *tatsächlich* nutzbar sein müssten. Aus Autorensicht ist dies aufgrund der unterschiedlichsten Schwere der Behinderungen und der unterschiedlichsten Bedürfnisse kaum realisierbar, auch wenn von „gestalteten“ Lebensbereichen gesprochen wird. Dennoch ist diese Zielsetzung bestmöglich, wo umsetzbar und Teilhabe fördernd, anzustreben. „Nach § 4 BGG ist der Zugang zu Informationen bzw. zum Angebot der neuen Mobilitätsangebote barrierefrei zu gestalten und auf unterschiedlichen Kommunikationswegen zu gewähren. Das bedeutet: Die Vermittlung inklusive das Buchungs- und Bezahlsystem müssen für alle zugänglich, leicht auffindbar, zu verstehen und

zu bedienen sein“ (Konieczny, 2020, S. 126). In § 8 - *Herstellung von Barrierefreiheit in den Bereichen Bau und Verkehr* - heißt es weiter in Absatz 5 Satz 1 BGG: „Sonstige bauliche oder andere Anlagen, öffentliche Wege, Plätze und Straßen sowie öffentlich zugängliche Verkehrsanlagen und Beförderungsmittel im öffentlichen Personenverkehr sind nach Maßgabe der einschlägigen Rechtsvorschriften des Bundes barrierefrei zu gestalten“ (siehe folgend die Bezugnahme auf das Personenbeförderungsgesetz).

„Strukturelle Einbeziehung heißt immer Abschaffung oder Reduktion systematischer Hemmnisse des Zugangs. Es geht dann genau um ‚Barrierefreiheit‘ um den Abbau physischer, aber eben auch symbolischer, ökonomischer, sozialer ‚Hürden‘ und Erschwernisse“ (Kastl, 2017, S. 233). In Anlehnung an Tom Shakespeare betont Kastl zugleich, dass eine barrierefreie Gesellschaft, eine Welt ohne Barrieren, eine nicht einlösbare Ideologie sei (vgl. 2017, S. 54). „Behinderungs- bzw. schädigungsbezogene Barrieren können immer nur bis zu einem gewissen Grad von der Gesellschaft kompensiert werden“ (ebd., S. 54).

Auch die folgende Definition auf der Homepage des Behindertenbeauftragten[99] würde dem Argument von Kastl mutig und ambitioniert entgegen sprechen: „‚Barrierefreiheit‘ bedeutet einen umfassenden Zugang und uneingeschränkte Nutzungschancen aller gestalteten Lebensbereiche“ (Behindertenbeauftragter, *[online]*, 11.02.21). Auch wenn es folgend in Anlehnung an § 4 BGG konkretisiert und eingrenzend heißt: „Barrierefreiheit erfasst alle Bereiche, die von Menschen gestaltet werden. So muss es Menschen mit Behinderungen nicht nur möglich sein, z.B. selbstständig alle Gebäude und Wege zu benutzen, sondern z.B. auch Automaten, Handys oder Internetseiten. Nicht dazu gehören natürliche Lebensbereiche, z.B. ein Wald, ein Sandstrand, eine Felswand. Sobald der Mensch jedoch gestaltend eingreift, kann wieder für Barrierefreiheit gesorgt werden, z.B. in Form eines Waldweges, eines Bootssteges oder einer Seilbahn“ (ebd.). Hierbei wird dennoch der Einzelfall nicht in dem Maße berücksichtigt, und zwar, wenn behinderungsbezogene (körperliche) Merkmale die Lebensbereiche, *an denen* man teilhaben möchte, mit beeinflussen und die Umwelt, die Lebensbereiche und Strukturen *eben nicht komplett verändert bzw. aufgelöst werden sollen*, um eine „vermeintliche“ Barrierefreiheit herzustellen.
Es ist schwierig, speziell auf Ausprägungen einer Behinderung hinzuweisen und daran festmachen zu wollen, wie gut oder nicht gut Barrierefreiheit funktioniert, da das Spektrum Behinderung so vielfältig und unterschiedlich ist (vgl. Indlekofer, 2017).

Die Fokussierung auf physische Barrieren ist nach wie vor leitend in Auseinandersetzung mit Barrierefreiheit (vgl. ²Trescher, 2018, S. 18). Materielle und physikalische Barrieren werden

[99] Amt des Beauftragten der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen

in öffentlichen Gebäuden, Räumen und innerhalb des ÖPNV immer mehr abgebaut – auch wenn betont werden muss, dass sich Menschen mit Behinderung schon seit Jahrzehnten bis heute für bauliche Änderungen einsetzen. Schwieriger scheint dies bei der Auflösung struktureller Barrieren zu sein, die besonders Menschen mit geistiger Behinderung erleben – z.B. gegebene komplexe Fahrgastinformationen, komplexe Infrastrukturen im öffentlichen Raum. Auf der Internetseite des Bundesministeriums für Verkehr und digitale Infrastruktur (BMVI) ist Folgendes zu lesen: „Die barrierefreie Gestaltung von Mobilität für Menschen mit Behinderung und für Menschen, die in ihren Bewegungsmöglichkeiten eingeschränkt sind, hat für die Bundesregierung eine hohe Bedeutung. Auch vor dem Hintergrund des demografischen Wandels findet dieses Thema generationenübergreifend immer mehr Aufmerksamkeit. Für eine selbstbestimmte und gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ist die Barrierefreiheit beim Personenverkehr ein bedeutsamer Faktor. Das gilt für den Nah- und Fernverkehr gleichermaßen. Barrierefreiheit muss deshalb ein wichtiges Kriterium bei allen Neu- und Umbauten von Verkehrsanlagen und bei Investitionen im öffentlichen Personenverkehr sein“ (²BMVI, *[online]*, 15.02.20). An welche Art der Barrieren hierbei gedacht wird, bleibt allerdings vage.

Aus dem Barriere-Barometer 2017 der Online-Umfrage des Marktforschungsinstituts Innofact AG, das im Auftrag der Aktion Mensch im April 2017 1.009 Personen zwischen 18 und 65 Jahren in ganz Deutschland sowie weitere 2.044 Personen zwischen 18 und 65 Jahren fokussiert auf die Städte Berlin, Frankfurt am Main, Hamburg, Köln und München befragte, geht hervor, dass München der Spitzenreiter unter den fünf größten Metropolen in der Gesamtbewertung zu Barrierefreiheit ist. Frankfurt am Main ist auf Platz zwei, Berlin auf Platz drei, Hamburg auf Platz vier und Köln auf Platz fünf. (vgl. Aktion Mensch, 2017, S. 1) „Wichtigste Voraussetzung für den Abbau von Barrieren ist die Begegnung zwischen Menschen mit und ohne Behinderung“ (ebd., S. 2). Nur 44 Prozent der Befragten aber sehen Menschen mit Behinderung als sichtbaren Teil des gesellschaftlichen Lebens. Am häufigsten verbinden sie mit dem Begriff Barrierefreiheit rollstuhlgerechte Wege, uneingeschränkten Zugang zu Gebäuden und die uneingeschränkte Nutzung des ÖPNV sowie Unterstützungstechnologien. (vgl. ebd., S. 2). Das spiegelt sich auch mit der häufig assoziierten Verbindung von Barriere und materieller/physikalischer Hürde wider.

Mehr Selbstständigkeit und Teilhabe durch Mobilität für Menschen mit geistiger Behinderung verwirklichen sich nur dann, wenn auch ihnen eine größtmögliche Barrierefreiheit ermöglicht wird. Forderungen nach Barrierefreiheit lassen sich auch aus der UN-Behindertenrechtskonvention ableiten, indem von den Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen getroffen werden, um den Zugang zur physischen Umwelt, zu Transportmitteln, zu Information und

Kommunikation und zu Einrichtungen und Diensten zu gewährleisten (vgl. BMAS, 2011, Artikel 9 Abs. 1 - *Zugänglichkeit* -). „Diese Maßnahmen […] gelten unter anderem für a) Gebäude, Straßen, Transportmittel sowie andere Einrichtungen in Gebäuden und im Freien, einschließlich Schulen, Wohnhäusern, medizinischer Einrichtungen und Arbeitsstätten“ (ebd.). In Artikel 19 - *Unabhängige Lebensführung und Einbeziehung in die Gemeinschaft* - wird zudem verlangt, dass Menschen mit Behinderung Zugang zu gemeindenahen Unterstützungsdiensten haben, einschließlich der persönlichen Assistenz zur Unterstützung des Lebens und zur Verhinderung von Isolation (vgl. ebd.). Im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention hat auch jede Kommune als ÖPNV-Auftraggeber einen Nahverkehrsplan aufzustellen, um Barrierefreiheit innerhalb des ÖPNV bis 01.01.2022 vollständig zu erreichen.

> ***Auszug aus dem Personenbeförderungsgesetz (PBefG) § 8 Abs. 3:***
> „Der Nahverkehrsplan hat die Belange der in ihrer Mobilität oder sensorisch eingeschränkten Menschen mit dem Ziel zu berücksichtigen, für die Nutzung des öffentlichen Personennahverkehrs bis zum 1. Januar 2022 eine vollständige Barrierefreiheit zu erreichen. Die […] genannte Frist gilt nicht, sofern in dem Nahverkehrsplan Ausnahmen konkret benannt und begründet werden. Im Nahverkehrsplan werden Aussagen über zeitliche Vorgaben und erforderliche Maßnahmen getroffen. Bei der Aufstellung des Nahverkehrsplans sind die vorhandenen Unternehmer frühzeitig zu beteiligen; soweit vorhanden sind Behindertenbeauftragte oder Behindertenbeiräte, Verbände der in ihrer Mobilität oder sensorisch eingeschränkten Fahrgäste und Fahrgastverbände anzuhören.“

Der Fokus in den aufgezeigten Bestimmungen liegt vor allem auf der Zugänglichkeit – sprich in Verbindung materieller/physikalischer Barrieren. Dass eine *vollständige* (siehe z.B. PBefG) Barrierefreiheit das Ziel sein soll, klingt sehr ambitioniert. So sollten die Entwicklungen unter dieser Zielvorstellung kritisch beobachtet werden. Inwieweit die Personengruppe Menschen mit geistiger Behinderung selbst im Fokus steht, bleibt allerdings ungenau, da Veränderungsmaßnahmen hinsichtlich der Komplexität struktureller Barrieren wie beispielsweise Fahrgastinformationen, Gestaltung von Fahrplänen, Orientierungspunkte, Leitsysteme usw. nicht explizit angesprochen werden. Indlekofer (2017) meint: „Wir wissen doch nicht erst seit gestern, wie die demographische Entwicklung in Deutschland aussieht und dass Menschen auf eine barrierefreie Umwelt angewiesen sind. […] Wenn man das Thema ernsthaft angehen will, muss man weiter gehen als DIN Vorschriften im Baurecht und bloße Absichtserklärungen. Es geht um Teilhabe und Selbstbestimmung in allen Bereichen unseres täglichen Lebens“ (S. 18). Barrieren muss auf unterschiedlichster Ebene entgegengewirkt werden. Das wären zum einen pädagogische Maßnahmen und zum anderen verkehrliche (bauliche, organisatorische, strukturelle und technische) Maßnahmen. Im Fokus der pädagogischen Maßnahmen steht dabei, den Umgang mit Barrieren zu lernen und Kompetenzen aufzubauen.

Verkehrliche Maßnahmen werden als solche verstanden, die eine Weiterentwicklung der bestehenden Verkehrsinfrastruktur betreffen (z.B. Veränderungen bestehender Strukturen, Umbau technischer Systeme im ÖPNV). (vgl. Monninger, 2015, S. 63ff.) Unter anderem spielen die Bereitstellung von weniger komplexen Informationen (z.B. in Leichter Sprache), Orientierungs- oder Planungshilfen bei der Streckenplanung eine hilfreiche Unterstützung.
Elektronische Fahrplanauskunftssysteme im Internet sind für Menschen mit geistiger Behinderung nur schwer zu nutzen. Sie sind schwer verständlich und müssten zielgruppenspezifisch neben der Übersichtlichkeit und Fokussierung auf wesentliche Inhalte auch in Leichter Sprache gestaltet werden. (vgl. Monninger et al., 2012, S. 59f.) Die Verkehrsumwelt, insbesondere Geh- und Radwege, müssen barrierefrei gestaltet sein. Radwege sollten breit ausgebaut und farblich klar gekennzeichnet werden, um eine sichtbare Trennung zur Straße herzustellen, was die Sicherheit aller RadfahrerInnen erhöht. Zudem sollten mehr Fahrradstraßen entstehen, in diesen das Autofahren nur für AnliegerInnen und LieferantInnen zulässig ist.

Veränderungsmaßnahmen in Richtung mehr Barrierefreiheit sind letztlich von geringem Nutzen, wenn es Menschen mit geistiger Behinderung von vornherein aufgrund von Zuschreibungen des nicht Zutrauens und dem nicht Gewähren von Ressourcen und Unterstützung verwehrt bleibt, Teilhabemöglichkeiten zu erfahren. Wie barrierefrei etwas ist, muss am Menschen und seinen Bedürfnissen gemessen werden und nicht an Richtlinien (vgl. De Oliveira, 2018, S. 20). Grundsätzlich muss nach den Belangen von Menschen mit geistiger Behinderung gefragt werden. Sie müssen als ExpertInnen in eigener Sache angesprochen werden. Wenn Ziele im Kontext von Barrierefreiheit verfolgt werden, muss grundsätzlich erst einmal danach gefragt werden, was denn eine Barriere in der aktuellen Situation ist. Sie muss als solche wahrgenommen und beschrieben werden. Ohne die Personengruppe selbst mit einzubeziehen, wird die Barriere nicht in voller Umfänglichkeit wahrzunehmen und zu verstehen sein. „Einer barrierefreien Lebenswelt muss also die Untersuchung dessen vorausgehen, worin überhaupt Barrieren der uneingeschränkten Teilhabe an dieser bestehen, da nur so Ausschlusspraxen erkannt, abgebaut und somit schließlich Teilhabemöglichkeiten eröffnet werden können“ (²Trescher, 2018, S. 20). „Einer Dekonstruktion von Barrieren muss also immer erst ihre Offenlegung vorangehen, da nur so Strategien für ihren Abbau entwickelt werden können“ (ebd., S. 20).

„Thus, when people and their activities are fully understood, the environment can be modified accordingly” (The City of Calgary, 2010, S. 39).

„Die Lebenschancen von Menschen mit Behinderung entscheiden sich wesentlich, *bevor* sie ausgegrenzt werden. Rehabilitationspolitik muss sich dementsprechend zu einer umfassenden Gesellschafts- bzw. Lebenslagenpolitik wandeln, die auf die Gestaltung einer verlässli-

chen und barrierefreien Infrastruktur für alle Bürgerinnen und Bürger zielt und Personen mit besonderen Exklusionsrisiken jene Ressourcen an die Hand gibt, die ihre […] Inklusionschancen erhöhen“ (Wansing, 2006, S. 195, Hervorh. im Original). In der Öffentlichkeit muss ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass Barrieren erkannt werden und Barrierefreiheit mitgedacht wird. Das gilt insbesondere bei Barrieren, die Menschen mit einer geistigen Behinderung betreffen.

2.4. Bestrebungen zu mehr Barrierefreiheit für Menschen mit geistiger Behinderung im Kontext eigenständiger Mobilität

Barrierefreiheit ist laut „Nationalem Aktionsplan 2.0 zur Umsetzung der UN-BRK“ ein entscheidender Faktor für Mobilität und muss ganzheitlich gedacht werden. Dabei wird der Nah- und Fernverkehr gleichermaßen berücksichtigt. Alle Neu- und Umbauten von Verkehrsanlagen sowie Investitionen im ÖPNV müssen sich danach ausrichten. Das Konzept „Design für Alle“ soll dabei von vornherein berücksichtigt werden. Es handelt sich um ein Design von Produkten und Dienstleistungen, die von allen Menschen möglichst weitgehend ohne eine Anpassung genutzt werden können. (vgl. BMAS, 2016, S. 130). Zu erwähnen sei hierbei, dass es sich eigentlich um mehrere Design-Konzepte handelt. „Neben *Design für Alle* und Barrierefreiheit existieren noch weitere Konzepte, die ähnliche Ziele verfolgen, wie *Universal Design* (USA, Japan) oder *Inclusive Design* (UK). *Design für Alle* unterscheidet sich von diesen Ansätzen durch die zusätzliche Berücksichtigung des Entstehungsprozesses (Entwicklungsprozess, Nutzerorientierung und Nutzereinbindung) und der Marktorientierung (Gestaltung und Vertrieb)“ (EDAD – Design für Alle Deutschland e.V., *[online]*, 21.05.19, Hervorh. im Original). Die UN-BRK verweist in Artikel 4 f) daraufhin, sich verpflichtend „bei der Entwicklung von Normen und Richtlinien für universelles Design einzusetzen“ (BMAS, 2011).
Es wird auch beim Thema Design für Alle/Universelles Design immer Leute geben, die trotz aller Bemühungen weitere und für sie speziell angepasste Lösungen benötigen (vgl. De Oliveira, 2018, S. 23).
Fahrpläne, Fahrgastinformationen, Hinweisschilder sollten immer wieder dahingehend geprüft werden, ob die zu entnehmenden Informationen verständlicher und mit weniger Text z.B. auch in Leichter Sprache formuliert werden können. Leichte Sprache kann zu einem Medium werden, um Textgegenstände verständlicher zu machen – gerade was schriftliche Informationen innerhalb öffentlicher Einrichtungen (z.B. Museen, Bibliotheken, Behörden), auf Bahnhöfen, aber auch innerhalb von Bildungssituationen anbelangt. Lehr- und Lernmaterialien können in Leichter Sprache und verbunden mit Bildern oder Piktogrammen dargestellt

werden.[100] Des Weiteren müssen Symbole und Bilder angepasst werden, damit auch Personen ohne Schriftsprachverständnis Informationen entnehmen können. In vielen Fällen geschieht das z.B. schon mit Piktogrammen[101] wie mit einem Fußball für Stadion oder einem Elefanten für Tierpark. Endhaltestellenbezeichnungen an Bussen und Bahnen sowie dynamische Haltestellenanzeigen innerhalb der Fahrzeuge könnten flächendeckend zusätzlich mit denselben Piktogrammen gekennzeichnet werden. Auch können ortsspezifische Fotos (Markplatz, Rathaus) aufgezeigt werden. Laut dem Kriterienkatalog für Barrierefreiheit für Menschen mit kognitiven Einschränkungen ist ein „Piktogramm […] für Menschen mit ‚geistiger Behinderung' besonders dann gut verständlich, wenn die Darstellung aus einem einzelnen Zeichen besteht, das in einem direkten Zusammenhang mit der Bedeutung (Symbolgehalt) steht und wenige weitere Interpretationen notwendig macht. Der Symbolgehalt eines Piktogramms sollte eindeutig und begrenzt sein. Textinformationen können ergänzend wirkungsvoll sein. Ausschließliche Texttafeln schließen dagegen eine große Gruppe der Menschen mit Behinderung aus. […] Die zusätzliche Bereitstellung von Inhalten in gesprochener Form (Sprachausgabe) ermöglicht es einer größeren Gruppe von Menschen mit Behinderung, die Information zu verstehen" (BKB et al., 2011, S. 19). So können Informationen per Knopfdruck wiederholt wiedergegeben werden[102].

Die NutzerInnen des ÖPNV mit geistiger Behinderung benötigen im realen Kontext klare Hinweise wie z.B. einfache Schriftzüge, wichtige aktuelle Informationen, Wegweisungskonzepte (Linien/Farben) und Piktogramme. Grundsätzlich empfiehlt sich eine serifenlose[103] Schrift mit einem sachlich-funktionellen Charakter (vgl. ebd., S. 44). Ein prägnantes Foto kann vielfach für die Zielgruppe Menschen mit geistiger Behinderung sogar informativer sein als eine abstrakte Infografik oder Illustration (vgl. ebd., S. 17). „Informationen über Abfahrtzeiten müssen aktuell und damit dynamisch sein. Ein Netzplan enthält viele Informationen, die ich für meine bestimmte (eingeschränkte) Absicht nicht benötige. Wenn ich bereits über genaue Vorstellungen verfüge, möchte ich eine genaue Information" (Kleinbach, 2009, S.

[100] In Deutschland fand 1994 eine Tagung der Lebenshilfe statt, auf der deutlich wurde, dass es Leichte Sprache geben muss, damit Menschen mit Lernschwierigkeiten eine bessere Zugänglichkeit zu Informationen erfahren und mehr mitreden können. 1995 gab es ein erstes Buch in Leichter Sprache für Selbsthilfegruppen mit dem Titel „Wir vertreten uns selbst". Seit 1997 setzt sich der Verein Mensch zuerst - Netzwerk People First Deutschland e.V. für Leichte Sprache ein. Die ersten deutschen Regeln gibt es bereits seit 1998 durch den Verein Inclusion Europe. (vgl. Lebenshilfe Bremen, 2013, S. 38) Seit 2006 gibt es einen Zusammenschluss von Menschen und Organisationen aus Deutschland, Österreich, Italien, der Schweiz und Luxemburg, die sich innerhalb des Netzwerkes Leichte Sprache zusammengeschlossen haben (vgl. ²Netzwerk Leichte Sprache, *[online],* 01.01.20). Die Zusammenarbeit gestaltet sich durch Menschen mit und ohne kognitive Einschränkung (bzw. Lernschwierigkeiten).

[101] Schematisierte Objektdarstellung

[102] Hilfreich kann hierbei zusätzlich auch die Orientierung an der Norm: DIN 32975:2009-12 - Gestaltung visueller Informationen im öffentlichen Raum zur barrierefreien Nutzung - sein, um die Orientierung und Mobilität für Menschen mit aber auch ohne einer Sehbehinderung barrierefrei zu gestalten.

[103] **Serifenlos;** **SERIFE:** bedeutet nach Duden: kleiner, abschließender Querstrich am oberen oder unteren Ende von Buchstaben

39). Ein Informationssystem gemessen an der individuellen Leistungserbringung zeichnet sich durch einen niedrigen Komplexitätsgrad aus (vgl. Mertel/Düwal, 2009). „Die Linien- und Zielinformation am Haltestellenmast muss deutlich erkennbar sein. Dabei kann die Zielinformation der an der Haltestelle verkehrenden Linie(n) durch Piktogramme unterstützt werden. […] Neben der Minutenangabe bis zur voraussichtlichen Abfahrtszeit kann zur visuellen Unterstützung eine Art ‚*Fortschrittbalken*' dargestellt werden, der mit zunehmender Annäherung des Fahrzeugs abnimmt" (Monninger et al., 2012, S. 60, Hervorh. des Verf. M.W.).
Bahnhöfe könnten also über ein deutlicheres und leicht zu verstehendes Leitsystem verfügen, als das bisher der Fall ist. Mit Hilfe von Farben, Piktogrammen und relevanten Informationsangaben können so Orientierungsmöglichkeiten geschaffen werden. Informationen im öffentlichen Raum und Nahverkehr ergänzend durch Piktogramme, Fotos o.ä. sollten im besten Fall bundesweit gleichbleibend in ihrer äußerlichen Erscheinung sein, um eine Wiedererkennbarkeit zu gewährleisten. Hier ist ein Austausch der Kommunen und der beteiligten Akteure wie z.B. der Verkehrsbetriebe untereinander notwendig.

Ist eine Vereinfachung beispielsweise von öffentlichen Linienplänen und Aushangfahrplänen aufgrund des Informationsverlustes nicht möglich, da wichtige Informationen für alle Fahrgäste verloren gehen würden, können zielgruppenspezifische Informationen durch extra Pläne oder persönlich individualisierte Fahrpläne aber auch Informationen mit Hilfe des Smartphones ergänzt werden (vgl. Monninger, 2015, S. 113). Ein persönlich individualisierter Fahrplan oder Liniennetzplan könnte für den individuellen privaten Gebrauch ortsspezifisch und nur auf die Bedürfnisse der Person hin ausgerichtet werden. Dieser Plan wird gemeinsam mit der Person entwickelt, er ist vereinfacht und kann auch zusätzliche Orientierungspunkte (Rathaus, Kirche, Supermarkt o.ä.) sowie weitere Angaben, die wichtig sind für die Person, enthalten – z.B. bestimmte Abfahrtzeiten einer/mehrerer Verbindung/en, Haltestellenbezeichnungen und -abfolge, Fahrtdauer, persönliche Hilfestellungen/Informationen. Bereits verfügbare Linienpläne der Verkehrsgesellschaft einer Bus-/Bahnlinie können aufbereitet bzw. als Vorlage herangezogen werden. (vgl. ebd., S. 114) Zudem könnte dieser Plan für die jeweilige Person selbst noch in der Form individualisiert werden, indem bestimmte persönliche Ziele von Verwandten, Ämtern, Ärzten o.ä. eingetragen werden. Festzuhalten ist, dass es besonders für Menschen mit geistiger Behinderung schwierig bleibt, komplexe Informationen und strukturelle Schwierigkeiten der Umwelt immer voll und ganz auszugleichen.

In vielen Städten und Landkreisen Deutschlands gibt es bereits einige Initiativen und Lösungsvorschläge für mehr Barrierefreiheit im Hinblick auf eine eigenständige Mobilität. Allerdings wird hierbei die Zielgruppe Menschen mit geistiger Behinderung nur marginal berücksichtigt. „Häufig wird ihre Berücksichtigung bei allgemeinen Beschreibungen zu Barrierefrei-

heit zwar genannt, im Fortgang werden die Belange bei Maßnahmen oder Planungen allerdings nicht mehr konkretisiert (Konieczny, 2020, S. 128). Es geht, wie einführend des Kapitels erwähnt, meist um Formen der Zugänglichkeit der materiellen/physischen Barrierefreiheit für Menschen mit körperlicher und Sinnesbehinderung. Es gibt einige Initiativen, Selbstvertretungsgruppen, Behindertenverbände, Behindertenbeauftragte etc., die sich unterschiedlich stark dafür einsetzen, dass die Thematik Barrierefreiheit öffentlich und politisch Beachtung findet und Maßnahmen im öffentlichen Raum ergriffen werden – doch Beispiele praktischer Umsetzungen im Straßenverkehr und ÖPNV für Menschen mit geistiger Behinderung lassen sich nur wenige finden.
In Reutlingen wurde beispielsweise für Menschen mit geistiger Behinderung ein spezifisches graphisches Leitsystem entwickelt, um sich bei Fahrten mit dem Stadtbus besser orientieren zu können. Der Informationsinhalt nimmt dadurch eine Reduzierung auf ein Mindestmaß an, was die Einführung von Piktogrammen als Ersatz bzw. Ergänzung zu Textinformationen bedeutet. Alle Buslinien haben ein individuelles Zeichen, eine Nummer und eine Farbe bekommen. Zudem gibt es Einzelkärtchen in der Farbe und mit dem Zeichen jeder Buslinie. (vgl. Kleinbach, 2009)

Personenbezogene Faktoren wie ein geringes Selbstvertrauen, Unsicherheit, Unwissenheit und unzureichende Kenntnisse beeinflussen die Teilhabe ebenfalls. Um am Lebensumfeld zeitlich unabhängig und aktiv teilzuhaben, bedarf es daher auch des ganz persönlichen Einsatzes und gegebenenfalls der Schulung bestimmter Kompetenzbereiche, die für das jeweilige Handlungsgeschehen von Nöten sind. Auch wenn die Schulung von Mobilitätskompetenzen ein wesentlicher Faktor ist, um am Straßenverkehr teilzuhaben, entsteht aus ihr noch lange keine Barrierefreiheit. Doch zu warten bis die Umwelt sich so verändert und jegliches Behindertwerden von vornherein auszuschließen ist, wäre utopisch. Was für die einen schon als barrierefrei gilt, kann trotz barrierearmer Veränderung für jemand anderen weiterhin als schwer zugänglich oder komplex zu verstehen sein.

Aus Sicht eines gesamtgesellschaftlichen Verständnisses müssen zusätzlich der Bund und insbesondere die einzelnen Kommunen (die Politik) verstärkt den Personenkreis von Menschen mit geistiger Behinderung bei einer barrierefreien Entwicklung der Infrastruktur von Stadt, öffentlichen Einrichtungen und des ÖPNV mit im Blick haben, um ihnen eine weitestgehend selbstständige und uneingeschränkte Teilhabe zu ermöglichen. Hierbei bedarf es an Sozialraumanalysen und Sozial- und Teilhabeplanung auf struktureller Ebene. Die jeweiligen Träger, Einrichtungen, Bezugspersonen und vor allem die Menschen mit geistiger Behinderung selbst müssen gefragt und gehört werden – und das in einem regelmäßigen Austausch

(verwiesen sei hierbei auf die subjektiven Landkarten; S. 293)[104]. „Eine zentrale Rolle spielt […] der Nahverkehrsplan (NVP), der den Rahmen für die Entwicklung des ÖPNV aufzeigt und in der Regel nach ca. fünf Jahren fortgeschrieben wird“ (Konieczny, 2020, S. 127). Wie bereits erwähnt, sind nach § 8 Abs. 3 des PBefG bei der Nahverkehrsplanung Behindertenbeauftragte, Behindertenverbände und Fahrgastverbände anzuhören und ihre Interessen angemessen zu berücksichtigen (vgl. ebd., S. 127). Nach Artikel 29 - *Teilhabe am politischen und öffentlichen Leben* - der UN-BRK ist „ein Umfeld zu fördern, in dem Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen wirksam und umfassend an der Gestaltung der öffentlichen Angelegenheiten mitwirken können, und ihre Mitwirkung an den öffentlichen Angelegenheiten“ begünstigt wird (BMAS, 2011, Art. 29 b).

Es darf nicht fälschlicherweise angenommen werden, dass aus der barrierefreien Umwelt automatisch Teilhabe folgt. Es reicht nicht aus, Mobilitätskompetenzen zu erlangen und Barrieren abzubauen ohne weitere Kontextfaktoren zur Sicherung der Teilhabe für Menschen mit geistiger Behinderung mitzudenken. Weiterhin muss der Frage nachgegangen werden, „inwiefern Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen dadurch an Barrieren stoßen, dass ihnen bestimmte Praxen schlichtweg vorenthalten werden […] u.a. durch die Bindung an einen behindertenspezifischen Fahrdienst“[105] (Trescher, 2018, S. 67).
Im „Kontext von Barrierefreiheit [ist] allerdings auch die normative Frage zu stellen, inwieweit sich die Strukturen eines Sozialraums an die Bedürfnisse einiger weniger Personen anpassen müssen und ob es nicht letztlich zu einem gewissen Grad auch immer der jeweilige Mensch sein muss, der sich seiner Umwelt anzupassen hat – bietet doch gerade die krisenhafte Auseinandersetzung mit der Umwelt, und damit auch mit dortigen Barrieren, den Ausgangspunkt von Bildungsprozessen und damit das Potential zur Weiterentwicklung. Was hier aufgeworfen wird, ist die grundlegende moralphilosophische Frage, welche Barrieren wann, wie und wo als gesellschaftlich ‚zulässig‘ gelten sollen und können und welche nicht“ (²Trescher, 2018, S. 151). „Eine Barriere steht immer in einem doppelten Bezug: zu einer sozialen Struktur (bzw. einer damit verknüpften Normalitätserwartung), aber eben auch zu einer körperlichen Struktur und Disposition, ggf. eben einer Schädigung. Das bedeutet aber

[104] „Eine personenübergreifende Sozialraumanalyse verfolgt das Ziel, einen allgemeinen Überblick über die Situation in einem bestimmten Gebiet zu erhalten. Sie konzentriert sich dabei weniger auf die Lösung eines konkreten sozialen Problems, sondern deckt übergreifende Gelegenheiten, Potenziale und Barrieren auf. Mit ihrem präventiven Ansatz bildet sie damit einen Ausgangspunkt zur Eröffnung von Ressourcen des sozialen Raums und zum Aufbau neuer Netzwerke“ (Röh/Meins, 2021, S. 141). „Mit dem Ziel, eine bestmögliche Angebotsstruktur zu bieten, analysiert und steuert die kommunale Sozialplanung alle sozialen Hilfen und verbindet diese auch ressourcenübergreifend miteinander. Hierzu baut sie auf der Kenntnis lebensweltlicher Zusammenhänge und den (Versorgungs-)Bedarfen vor Ort auf. Als Teilhabeplanung fokussiert sie die besondere Situation behinderter Menschen, muss dabei aber ins Verhältnis zur Sozialplanung gesetzt werden, indem die übergreifenden und sich überschneidenden oder deckenden Bedarfe aller Menschen berücksichtigt werden“ (ebd. S. 188). Vgl. hierzu ausführlich in: Röh, Dieter/ Meins, Anna (2021): Sozialraumorientierung in der Eingliederungshilfe. Ernst Reinhardt Verlag. München.

[105] Vgl. hierzu insbesondere Abbildung 5 (offene Frage, warum geübt wurde) in Kapitel 3.2. in Teil I

auch: was für den einen eine Barriere ist, kann für den anderen das Gegenteil sein. […] Leichte Sprache ist für manche Voraussetzung für Kommunikation, für andere wiederum deren Einschränkung. Die ganz und gar für jede Gruppe von Menschen barrierefreie Umwelt würde in einer sterilen Totalumgestaltung gewachsener Strukturen münden, die sich niemand wünschen kann. Die dadurch erzielte Teilhabe würde um jeden Preis der Elimination dessen, woran man teilhaben soll, erzielt“ (Kastl, 2017, S. 54).

Das Thema Barrierefreiheit ist im Kontext geistiger Behinderung in vielfacher Hinsicht kaum beforscht. Man kann von einer Leerstelle sowohl in Theorie als auch Praxis sprechen. (vgl. Trescher, 2018, S. 63). Daraus ist ein Handlungsauftrag abzuleiten, der das Feld in der Breite durch empirisch fundierte Untersuchungen qualitativ erschließt (vgl. ebd., S. 67). Menschen mit geistiger Behinderung müssen selbst als Zielgruppe mehr gehört werden, als das bisher der Fall ist, um Maßnahmen zu gestalten, die sich an den Bedürfnissen der Zielgruppe orientieren.

Zusammenfassend ist festzuhalten: Aus Sicht eines gesamtgesellschaftlichen Verständnisses muss stets die Ausrichtung einer umfänglichen Barrierefreiheit verfolgt sein, um Menschen mit geistiger Behinderung eine weitestgehend selbstständige und uneingeschränkte Teilhabe zu ermöglichen. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang, wie die Person selbst Umweltfaktoren für sich beurteilt und diese als „barrierefrei“ oder „nicht barrierefrei“ erlebt. Daher muss grundsätzlich erst einmal danach gefragt werden, was denn eine Barriere in der aktuellen Situation darstellt, um diese überhaupt als solche verstehen zu können. Körperbezogene Merkmale beeinflussen Lebensbereiche und Aktivitäten immer mit. Das bedeutet, dass die Umwelt, die Lebensbereiche und Strukturen eben nicht immer gleich komplett verändert bzw. aufgelöst werden sollen, um eine vermeintliche Barrierefreiheit herzustellen. Dennoch zielt Barrierefreiheit als Prozess und Zustand „auf eine Veränderung des Sozialraums ab und nicht auf eine Veränderung der Person“ (Trescher, 2018, S. 66). Barrierefreiheit geht einher mit

- Auffindbarkeit,
- Zugänglichkeit und
- Nutzbarkeit.

Sie führt im Wesentlichen zu Inklusion, Teilhabe, Selbstständigkeit und Selbstbestimmung in allen Lebensbereichen und auf unterschiedlichsten Ebenen. Barrierefreiheit wird gefördert und unterstützt durch persönliche Kompetenzen, pädagogische Maßnahmen sowie soziale, strukturelle und physikalische Bedingungen. Damit geht Barrierefreiheit auch immer einher mit einer gewissen Form der Gewährung von Ressourcen.

2.5. Konzeptionelle Aspekte und Ableitungen für die Mobilitätsbildung und Entwicklung des Mobilitätscurriculums

Menschen mit geistiger Behinderung müssen unabhängig von Bildungsmaßnahmen zur Mobilität über Wahlmöglichkeiten der Wegegestaltung und Verkehrsmittel, die ihnen zur Verfügung stehen innerhalb ihres Sozialraums, informiert werden.
Der Umgang mit Barrieren kann in vielen Fällen bereits im Kindesalter gelernt werden – darüber hinaus, indem Lerneinheiten in Form von Unterricht, Schonraumübungen und Schulungsmaßnahmen in der Realsituation innerhalb von Bildungseinrichtungen angeboten werden.
Barrieren sind grundsätzlich nicht ohne die Person mit Behinderung zu denken, beschreiben und, wenn notwendig, aufzulösen. So muss auch jeder Mobilitätschulung eine personenzentrierte Umwelt- und Wegeanalyse vorausgehen. Unsicherheiten oder gar Ängste sollten bereits im Vorfeld sowie während der Mobilitätsschulung angesprochen und Umgangsmöglichkeiten geübt werden. Entlang der Reisekette lassen sich Barrieren übergeordneten Kategorien zuordnen (vgl. Monninger, 2015) und damit auch Kompetenzbereiche für eine jeweilige Mobilitätsart (z.B. Bus) ableiten und curricular abbilden – z.B.:

- Raumbewusstsein, Richtungs- und Geschwindigkeitswahrnehmung
- Gefahrenbewusstsein
- Regelkenntnis
- Strecke planen (Einholen der Verbindungsinformationen von Abfahrts- und Ankunftszeiten, Haltestellen-/Gleis-/Verkehrsmittelbezeichnungen, Start- und Zielpunktinformationen in einer mobilen Fahrplan-App eingeben)
- Orientierung an Verkehrszeichen, Verkehrsschildern, Symbolen
- Orientierung an der Haltestelle, im Fahrzeug sowie auf der Strecke
- Verhalten und Aufhalten vor dem und im Fahrzeug (rechtzeitiges und sicheres Ein- und Aussteigen)
- Handlungsmöglichkeiten bei unerwarteten Zwischenfällen/Verspätungen

Auf der persönlichen Strecke der Teilnehmerin/des Teilnehmers müssen persönliche Orientierungspunkte ausfindig gemacht und in Theorie- und Praxiseinheiten aufgegriffen werden. Individuell ist zu entscheiden, welche Form speziell angepasster Lösungen benötigt wird. Als Beispiel sei auf den individualisierten Fahr- oder Liniennetzplan verwiesen. Dieser kann für den persönlichen Gebrauch ortsspezifisch und nur auf die Bedürfnisse der Person hin ausgerichtet und damit gestaltet werden. Er wird gemeinsam entwickelt, ist vereinfacht und kann

auch zusätzliche Orientierungspunkte (Rathaus, Kirche, Supermarkt o.ä.) und weitere Angaben, die für die Person wichtig sind, enthalten. Wichtig ist, dass TeilnehmerInnen innerhalb einer Mobilitätsschulung lernen, bei Notfällen, Orientierungsschwierigkeiten u.a. eine für sie individuelle Form zu finden, um nach Hilfe zu fragen – sei es, dass sie PassantInnen ansprechen, eine Bezugsperson anrufen o.Ä.

3. Mobilitätsbildung bei geistiger Behinderung

Der innerhalb dieser Arbeit verwendete Begriff *Mobilitätsbildung* wird im Kontext seines konstruktivistischen Charakters gewählt – im Sinne der individuellen Wissens- und Kompetenzerweiterung, von Selbstständigkeit und Selbstbestimmung sowie der individuellen Mobilitätsgestaltung und Teilhabeerweiterung in Interaktion mit den Kontextfaktoren. Hierbei wird der subjektbezogenen Komponente eine besonders gewichtete Bedeutung zugeschrieben.
Mobilitätsbildung „setzt inhaltliche Schwerpunkte in die Verkehrsmittelkompetenz, […] Gestaltungskompetenz in Bezug auf die Verkehrsraumgestaltung und Anreize zur Bewegung“ (Daubitz et al., 2015, S. 23). Menschen mit geistiger Behinderung lernen sich mit ihrer Mobilitätsentwicklung auseinanderzusetzen sowie sich ein entsprechend dafür kritisches Verkehrsverständnis anzueignen – im Sinne eines Verkehrssinns: bewusste Einstellungen und Handlungen in Selbstreflexion (vgl. Wawitz, 2009). Eine weitestgehend selbstständige Mobilität innerhalb des Straßenverkehrs (z.B. zu Fuß, mit dem Fahrrad) und ÖPNV steht dabei im Vordergrund. Diese umfasst vor allem konkrete Aspekte der Sicherheit, Planung, Wahrnehmung und Orientierung. „Mobilitätsbildung soll Menschen ermächtigen, selbstbestimmt ihre Mobilität zu gestalten. Sie beinhaltet Strategien, Maßnahmen und Lehrinhalte, die es ermöglichen, sich darüber bewusst zu werden, welche Möglichkeiten potenzieller Ort[s]veränderungen einem Mensch[en] zur Verfügung stehen“ (Daubitz et al., 2015, S. 27). Bei der Mobilitätsbildung und persönlichen Mobilitätsgestaltung stehen die Subjektivität in Berücksichtigung individueller Lebenslagen in Beziehung zum Sozialraum. In den Mittelpunkt der Mobilitätsbildung rückt die pädagogische Reflexion, die danach fragt, wie die persönliche Mobilität selbstbestimmt und in größtmöglicher Selbstständigkeit mit dem Ziel der Teilhabeerweiterung und -sicherung zu ermöglichen und zu gestalten ist.
Bildung leitet sich aus vorausgehenden Kapiteln ab und bezieht insbesondere das Verständnis von Kompetenzorientierung und Bildung bei geistiger Behinderung ein. Die sich bildende Person eignet sich durch Selbstbeteiligung an Lernsituationen neues Wissen und Kompetenzen an, die über eine von außen kommende und richtungsgebende Einflussnahme hin-

ausgehen. Sie entfaltet sich selbst und erweitert ihre Präkonzepte, indem sie unterschiedlichste Herangehensweisen und Aneignungsmöglichkeiten wählt und das eigene kritische Überlegen, Ausprobieren und Handeln in den Vordergrund rücken. Von pädagogischen Fachkräften gestaltete Lernprozesse und Lernumgebungen sind entsprechend danach auszurichten. Wie bereits in Kapitel 2 Bildung bei geistiger Behinderung in Teil I aufgezeigt, bedarf es auch bei der Mobilitätsbildung für Menschen mit geistiger Behinderung der Balance zwischen Anleitung, Übung und Selbsttätigkeit. Exklusiv-individuelle Lernsituationen sind stets gewinnbringend subjektorientiert zu integrieren und didaktisch-methodisch zu gestalten – insbesondere in Form persönlicher Mobilitätsschulungen (siehe Kapitel 4 in Teil III). Zudem sind Momente der Förderplanung als zentrale heil- und sonderpädagogische Aufgabe zu berücksichtigen.

Wie einführend in der Einleitung der Arbeit aufgezeigt, werden zum Teil der sehr geläufige, traditionelle Begriff *Verkehrserziehung* sowie der eher moderne Begriff *Mobilitätsbildung* herangezogen. Dabei ist vor allem die unterschiedliche Gewichtung der Aspekte *Bildung* und *Erziehung* von Bedeutung und soll damit betont hervorgehoben werden. Daher wird aus Autorensicht auf eine Mischform der Begriffe wie z.B. Verkehrs- und Mobilitätserziehung oder Mobilitätserziehung verzichtet. Wird folgend dennoch das Begriffspaar Mobilitäts- und Verkehrserziehung verwendet, handelt es sich stets um eine Zitation.
In Verwendung des Begriffs Verkehrserziehung geht es besonders auch um Aspekte, die eng mit dem Straßenverkehr in Verbindung stehen. Dazu gehören z.B. Sicherheitserziehung, Umwelterziehung, Sozialerziehung und Regelverständnis. Verkehrserziehung ist „als die Gesamtheit aller Maßnahmen, die das Verhalten des Menschen als Verkehrsteilnehmer direkt positiv beeinflussen sollen“ (Böcher, 1995, S. 258, zit. nach Funk, 2003, S. 4) zu verstehen. Hierbei geht es um die Vermittlung von Einsicht und Kenntnissen, um Sensibilisierung, Belehrung über Leistungsgrenzen, Bewusstmachung von Risiken, Folgen falschen Verhaltens, die richtige Einschätzung von Verkehrssituationen und Erziehung zu verantwortlichem Verhalten (vgl. Funk, 2003, S. 4f.). Verkehrs- und Verhaltensregeln müssen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit geistiger Behinderung transparent sein. Sie müssen so vermittelt werden, dass sich die Lernenden Gedanken über den Sinn und Zweck sowie über Folgen der Nichtbeachtung machen und, dass sie einen Gewinn für sich und andere erkennen.
Innerhalb der Literatur bleibt bisher die Frage offen, „ob es an Stelle einer Form der Erziehung nicht vielmehr um die Frage nach der Bildung von Mobilität geht und inwiefern beide Begriffe und Ausprägungen miteinander zusammenhängen“ (Daubitz et al., 2015, S. 4). Aus Autorensicht muss Erziehung und damit die Verkehrserziehung immer Momente der Bildung und Selbstbildung zulassen, daher sind auch Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung je-

weils nicht als gänzlich gegensätzlich, komplett getrennt und jeweils eigenständig zu fassen. Beide Begriffe hängen unmittelbar zusammen, haben aber, wie aufgeführt, ihre Daseinsberechtigung und können je nach Art und Weise der Vermittlung und Betonung bestimmter Handlungsmomente herangezogen werden.

3.1. Mobilitätsbildung – von der Verkehrserziehung zur Mobilitätsbildung

„Die ersten Ansätze einer Verkehrserziehung lagen […] im Bereich der Straßenverkehrsordnung, lange, bevor die ersten pädagogischen Ansätze existierten“ (Weihrauch, 2014, S. 13). Weihrauch (2014) gibt einen geschichtlichen Einblick in die Entwicklung und unterrichtliche Schwerpunktsetzung schulischer Verkehrserziehung. „Der Verkehrsunterricht bestand hauptsächlich aus Belehrungen, Ermahnungen und Unterweisungen“ (S. 14). Im Vordergrund stand das Lernen von Regeln (vgl. ebd., S. 14). Negativbeispiele und Konsequenzen waren die Erziehungsmethoden. „Die Grundsteine der Verkehrserziehung wurden am Anfang des 20. Jahrhunderts gelegt, als die ersten Automobile auf den Straßen unterwegs waren“ (Spitta, 2013, S. 4). Mit Aufkommen der ersten Pkw und zunehmender Unfälle mit FußgängerInnen wurden Straßenverkehrsregeln in Form von Gesetzen und 1934 mit der Straßenverkehrsordnung (StVO) eingeführt. Die ersten Regeln bestanden zunächst für AutofahrerInnen bis sich ein Wandel vollzog, „der für die Verkehrserziehung neben den Autofahrern auch diejenigen ins Blickfeld nahm, die mit dem Autoverkehr in Konflikt gerieten: Fußgänger, Radfahrer und Kinder. […] Nicht motorisierte Verkehrsteilnehmer sollten durch Erziehung an die “Ordnung“ des neuen Kraftverkehrs herangeführt werden“ (Spitta, 2005, S. 10). Trotz Regelkenntnis entstanden immer wieder Unfälle aufgrund von Nichtbeachtung der Regeln. Die Forderung nach Verkehrsdisziplin trat neben das Ziel der Regelkenntnis. (vgl. Limbourg, 2002, S. 1)

Die Schule hatte in den 20er-Jahren des letzten Jahrhunderts die Aufgabe, die Kinder zu erziehen und sie auf die Gefahren der Verkehrswelt aufmerksam und handlungsfähig zu machen, um mit den Gefahren im Straßenverkehr umgehen zu können. Sicherheitsverhalten bildete den Mittelpunkt. 1930 wurde die Verkehrserziehung institutionalisiert. Bis in die Nachkriegszeit stand die Anpassung des Kindes an den Verkehr im Vordergrund. (vgl. Eisenmann et al., 2005, S. 29) „Dabei wurde der Bedarf an verkehrserzieherischen Maßnahmen bis weit in das 20. Jahrhundert vorrangig mit der fortschreitenden Entwicklung des motorisierten Verkehrs und den damit einhergehenden steigenden Unfallzahlen begründet“ (Sturzbecher et al., 2017, S. 68). Das Kind wurde in erster Linie verkehrsbefähigt. Das Belehren, Lernen von Regeln und Verhaltensweisen galten als erste schulische Erziehungsmaßnahmen, die zur Unfallverhütung beitragen sollten. Unterstützend wirkten verschiedene außerschulische Institutionen wie die Polizei und Verkehrssicherheitsclubs (vgl. Eisenmann et al., 2005. S. 29).

1924 wurde die Deutsche Verkehrswacht gegründet. Nach Fack (2000) war eine wirkliche Umsetzung der Erziehungsarbeit, im Sinne der charakterlichen Entwicklung, innerhalb der Verkehrserziehung unmittelbar nach der Institutionalisierung noch nicht zu erkennen. Erziehung zum Gehorsam stand im Vordergrund (vgl. Daubitz et al., 2015, S. 9). „Aus theoretischer Sicht führte die Institutionalisierung der Verkehrserziehung somit auch zu einer ersten pädagogischen Reflexion über die Inhalte (vgl. Böcher et al. 1978: 18)“ (ebd., S. 9). „Mit den im Mai 1956 verabschiedeten KMK-Grundsätzen für die Volksschule setzte sich die Erkenntnis durch, dass Charakter- und Gesinnungsbildung eine notwendige Bedingung für eine effektive Verkehrserziehung darstellt“ (Weihrauch, 2014, S. 14). Verkehrserziehung wurde als Teil der Gesamterziehung im Unterricht verankert (vgl. Daubitz et al., 2015, S. 13). Kinder und Jugendliche sollten neben den Lerninhalten auch Fähigkeiten erlernen, wie sich Informationen selbst einzuholen, mit unbekannten Situationen selbstständig zurechtzukommen sowie ein problemlösendes Verhalten entwickeln (vgl. Herrlitz et al. 2009 in: Daubitz et al., 2015, S. 14). Diesbezüglich wurde auch die traditionelle Verkehrserziehung kritisiert, was zu einem neuen Verständnis in den 1960er Jahren führte. Die starke Fixierung der Verkehrserziehung auf die Straßenverkehrsordnung wurde aufgegeben und der Verkehr fortan als Teil der komplexen Umwelt betrachtet. (vgl. Böcher et al. 1978, in: Daubitz et al., 2015, S. 14) In den 1960er- und 1970er-Jahren kamen notwendige soziale Kompetenzen als Lerninhalt ergänzend hinzu sowie in den 1980er- und 1990er-Jahren umwelt- und gesundheitsbezogene Themen als Schwerpunkte. „Zwar sollten die Schülerinnen und Schüler ab den 1970er Jahren auch emotionale und soziale Fähigkeiten in der Schule erlernen und somit auch im Verkehrsunterricht anwenden, doch ging es hierbei vielmehr um normative Vorgaben und konkrete Handlungsanweisungen, als um selbst entdeckte und erarbeitete soziale Kompetenzen im heutigen Sinne“ (ebd., S. 16). Auch der Begriff Mobilitätserziehung soll in Erweiterung die vielgestaltigen Formen der Mobilität im Dialog der Pädagogik stärker betonen (vgl. Sturzbecher et al., 2017, S. 68f.). Es geht hierbei auch um eine Abgrenzung zur bisherigen Verkehrserziehung, was allein die Begrifflichkeit zum Ausdruck bringt.

Ein sich von der üblichen Verkehrserziehung erstmals unterscheidendes Konzept entstand Mitte der 70er Jahre: das *Karlsruher Modell zur Verkehrserziehung.* Praktische verkehrs- und mobilitätsdidaktische Lehr-/Lernkonzepte wie *das 12-Schritte-Programm* und *Fußgängerdiplom* entstanden in diesem Zusammenhang. Hierbei steht nun nicht mehr die Verkehrserziehung mit ihren Maßnahmen im Mittelpunkt, sondern „das sich im Verkehr einen Lebensraum suchende, von ihm bedrohte, seinen Gesetzmäßigkeiten noch wenig angepaßte Kind mit seinen Möglichkeiten, Interessen, Problemen“ (Warwitz, 2009, S. 1). Nicht mehr gilt das Kind als Objekt der Erziehung, sondern als Erziehungssubjekt, das seine Verkehrsreife selbst

mitbestimmt und als lernfreudiges Wesen aktiv mitgestaltet (vgl. ebd., S. 1). Folgende fächerübergreifende Schwerpunkte bildet das Karlsruher Modell ab:

- „Entwicklung von Verkehrsgefühl, Verkehrssinn, Verkehrsintelligenz und Verkehrsverhalten aus der Denkweise und Interessenlage des Kindes
- Erfahrungsgewinn über den eigenen Körper, eigenes Entscheiden, eigenes Handeln
- Selbstgestalten von Verkehrssituationen und einfachen Übungsmaterialien
- Befähigung zur selbständigen Bewältigung der erforderlichen Verkehrsstrecken“ (ebd., S. 1).

Das Karlsruher Modell zeichnet sich durch die einzelnen vom Kinde ausgehenden in die Verkehrswirklichkeit überführenden Lernschritte aus. So werden individuelle Zugänge geschaffen, um eine ganzheitliche Erschließung zu ermöglichen. Lernprozesse können in Projektform oder als Lernabschnittfolgen in ganzheitlicher und vielseitiger Beanspruchung der Kinder angeboten werden. Dabei spielen Momente der Entwicklung von Mobilitätskompetenzen, der Lösungsfindung, der Selbstgestaltung, der Teamarbeit und der Ergebnissicherung eine tragende Rolle. (vgl. ebd., S. 2)

Im Jahr 1972 gab es die erstmalige Veröffentlichung einer Empfehlung zur schulischen Verkehrserziehung von der Kultusministerkonferenz. Auch hierbei stand noch die Verkehrserziehung als Sicherheitserziehung im Vordergrund. In der zweiten Fassung (1994) wurden vier Säulen der Verkehrserziehung beschrieben: Sicherheitserziehung, Sozialerziehung, Umwelterziehung und Gesundheitserziehung. (vgl. Sturzbecher et al., 2017, S. 69) Wurden in der ersten Fassung die Sozialerziehung und das Verantwortungsbewusstsein der SchülerInnen betont, bekam sie durch die weiteren Aspekte eine ganzheitlichere Ausrichtung. Durch die zweite Empfehlung wurde somit die Verkehrserziehung um soziale, gesundheitliche und umweltbezogene Aspekte ergänzt. „Dabei wurde ausdrücklich ein bisher vernachlässigtes Bildungsziel der Verkehrserziehung angeregt: die kritische Auseinandersetzung mit Erscheinungen, Bedingungen und Folgen des gegenwärtigen Verkehrs und die Befähigung zu seiner künftigen Gestaltung“ (Eisenmann et al., 2005, S. 30). Man kann dies nach Limbourg (2003) als ökologische Wende bezeichnen, stark getragen von Umweltverbänden, Umwelt- und Gesundheitsämtern und ökologisch orientierten Verkehrsclubs (vgl. Daubitz et al., 2015, S. 18). „Das Schulwegtraining im Anfangsunterricht sowie die Radfahrausbildung wurden damals [1972] verbindlich für die Grundschulen eingeführt und haben bis heute Bestand“ (Spitta, 2013, S. 4). „Zahlreiche außerschulische Institutionen bemühten sich - ausgestattet mit staatlichen Mitteln und Fördergeldern aus der Wirtschaft - um eine Verbesserung der Verkehrserziehung. Für die Schulen wurden Jugendverkehrsschulen mit Übungsparcours aufgebaut, Sicherheits- und Trainingsprogramme eingeführt, die Radfahrprüfung etabliert und Aufklärungskampagnen für Eltern initiiert“ (Spitta, 2005, S. 13). „Im ungünstigen Fall

geben Grundschullehrer und -lehrerinnen den Verkehrsunterricht ganz an die Polizei ab und überlassen dieser das Feld. Die Chancen einer sich ergänzenden pädagogischen Kooperation sind damit vertan“ (Spitta, 2013, S. 4). Seit der KMK-Empfehlung von 2012 werden in der Mobilitäts- und Verkehrserziehung Nachhaltigkeit, ökologische Belastbarkeit, Selbstbestimmung sowie Partizipation am Verkehr in den Richtlinien betont (vgl. Weihrauch, 2014, S. 18). Damit liegt der Fokus verstärkt auf gesellschaftlichen Themen. „Fragen der Art der Fortbewegung, des Ressourcenverbrauchs, gesundheitliche, soziale und kulturelle Aspekte“ (Stöppler, 2018, S. 21) werden behandelt. Kinder und Jugendliche sollen sich bewusst und reflektiert mit verschiedenen Mobilitätsarten auseinandersetzen. Sie sollen ein Verständnis für nachhaltige und sozial gestaltete Mobilität entwickeln. Sie sollen ihre Einstellung entsprechend eines umweltschonenden Verhaltens festigen und lernen, dass sie selbst Verantwortung für ein ökologisches Gleichgewicht übernehmen müssen. So gehört die Umwelterziehung und -bildung mit zu einer nachhaltigen Mobilitätsbildung. Auch sich selbst und ihre Gesundheit müssen Kinder und Jugendliche im Blick haben. Eine bewusste Einstellung zum eigenen Körper im Kontext der persönlichen Mobilität spielt heute eine noch wichtigere Rolle. Störungen des körperlichen Befindens können das Mobilitätsverhalten der Menschen in unerwünschtem Sinn beeinflussen (vgl. Beuntner/Hebenstreit, 2008, S. 80).

„Ausgehend von der Neufassung der Empfehlungen der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 1994, in denen weiterhin und ausschließlich der Begriff Verkehrserziehung verwendet wurde, führte Bongard 1996 den Begriff Mobilitätserziehung ein (vgl. Bongard 1996). Dieser wurde 1999 im Rahmen eines Symposiums zur schulischen Verkehrserziehung definiert als Schulerziehung im Sinne einer Erziehung und Bildung zur nachhaltigen Mobilität (vgl. Hohenadel 1999). Auf Grundlage dieser neuen Begriffseinführung und -definition entwickelten sich im Laufe der folgenden Jahre mehrere Varianten im Umgang mit den beiden Begriffen […]“ (Daubitz et al., 2015, S. 21). Heute finden wir in der Literatur die Begriffe Verkehrserziehung, Verkehrs- und Mobilitätserziehung, Mobilitätserziehung und Mobilitätsbildung. Die aktuelle Literatur verwendet meist den Doppelbegriff Verkehrs- und Mobilitätserziehung, bisher aber nur selten Mobilitätsbildung. Im Gegensatz zu den Empfehlungen von 1994 der Kultusministerkonferenz, „in denen nur der Begriff Verkehrserziehung verwendet wurde, werden seit 2012 beide Begriffe - [Verkehrs- und Mobilitätserziehung] - immer als eine Art Einheit benutzt, eine Unterscheidung oder Abgrenzung der Begriffe erfolgt nicht“ (ebd., S. 23).
Nach Daubitz et al. (2015) lässt sich festhalten, „dass es bis heute noch keine eindeutige Verwendung und Abgrenzung der Begriffe gibt“ (ebd., S. 24). Aus der Literatur wird ersichtlich, dass in Bezugnahme der aufgeführten Begriffe auch inhaltlich gleiche Schwerpunktsetzungen zu finden sind. So werden z.B. innerhalb des LehrplanPLUS in Bayern der Grund-

und Förderschule in Verwendung des Begriffs Verkehrserziehung fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsziele[106] subsumiert, die auch, oder vielleicht sogar besser, durch den Begriff *Mobilitätsbildung* hätten verdeutlicht werden können.

3.2. Reflexion über die heutige Situation der Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung

Aus zwei bundesweiten Befragungen zur Umsetzungspraxis der Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung in Kindergärten und Grundschulen (685 Erzieherinnen/1.235 Lehrkräfte) innerhalb eines Projektes der Bundesanstalt für Straßenwesen (Funk, 2013) geht hervor, dass Erzieherinnen sich ihrer verkehrspädagogischen Verantwortung bewusst sind, sich aber meist nicht ausreichend auf das Thema „Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung“ vorbereitet fühlen. An Grundschulen ist Mobilitätsbildung keineswegs randständig und nimmt einen hohen Stellenwert bei den Lehrkräften ein. Die Polizei, Verkehrswachten und lokalen Verkehrsbetriebe stechen als externe Partner hervor, auch bei der Materialienbeschaffung. (vgl. Funk, 2013, S. 13f.) „Nur eine Minderheit der Befragten hat eine verkehrspädagogische Lehrveranstaltung besucht, eine entsprechende Zusatzqualifikation erworben oder an einer Fortbildung teilgenommen“ (ebd., S. 14).

Im Kontext der vorschulischen Erziehung und Bildung nehmen Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung einen bedeutenden Stellenwert ein. Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung sind in den jeweiligen Erziehungs- und Bildungsplänen für Kindertageseinrichtungen unterschiedlich aufgeführt. Hierbei rücken Aspekte der Erziehung noch stärker in den Vordergrund. „Dennoch wird Verkehrserziehung als Entwicklungs-, Erziehungs- und Bildungsprozess gesehen, in dem nicht nur sicheres Verhalten erlernt wird, sondern auch Werte, Einstellungen und ein Verständnis für das Miteinander im Straßenverkehr auf- und ausgebaut werden“ (²DGUV, *[online]*, 01.01.20). Beispielsweise ist nach dem „Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung“ Verkehrserziehung „Teil der Sicherheitserziehung und steht in engem Zusammenhang zur Umwelt- und Sozialerziehung. […] Die frühzeitige und regelmäßige Stärkung und Entwicklung grundlegender Kompetenzen (Wahrnehmung, Motorik, Sensorik) sind wichtige Voraussetzungen für die sichere und unfallfreie Bewältigung des Straßenverkehrs. […] Verkehrserziehung erfordert, dass sie systematisch angelegt ist, planmäßig durchgeführt und durch regelmäßige Übungen ergänzt wird“ (Bayerisches STMAS und IFB, 2016, S. 381). Innerhalb des Bildungsplans

[106] „Verkehrserziehung zielt auf die Befähigung der Schülerinnen und Schüler zu einer sicheren Teilhabe am Verkehr sowie zu selbstverantwortlicher und altersgerechter Mobilität. Sie schulen ihre motorischen Fähigkeiten sowie ihr antizipatorisches Wahrnehmungs- und Reaktionsvermögen, um als Fußgänger, Radfahrer, Mitfahrer und Benutzer motorisierter Fahrzeuge sowie öffentlicher Verkehrsmittel gefahrenbewusst und verantwortungsvoll zu agieren. Ihr Mobilitätshandeln zeigt Problembewusstsein für ökologische und ökonomische Fragen und Bereitschaft zu Rücksichtnahme und defensivem Verhalten“ (³ISB, *[online],* 02.05.21).

werden Bildungs- und Erziehungsziele, die mobilitäts- und verkehrsrelevante Fähigkeiten umschreiben, themenübergreifend aufgeführt – wie z.B. das Aneignen von Verkehrszeichen, Probleme im Straßenverkehr analysieren, Grundkenntnisse über sicheres Verhalten im Straßenverkehr entwickeln oder auch die Kooperation mit Verkehrswachten. Auch nach dem „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen“ ist Verkehrserziehung als relevanter Bestandteil der Erziehung und Bildung aufgeführt. „Das Verhalten im Straßenverkehr muss durch Vorgaben und Vorbild der Erwachsenen erlernt werden, altersgemäß und mit vielen anschaulichen praktischen Übungsphasen […], dennoch handelt es sich um Regeln aus der Erwachsenenwelt, die dem Kind vorgegeben werden müssen“ (KM Baden-Württemberg, 2011, o.O.). Mit Blick auf den zukünftigen Schulweg sollen Kompetenzen erworben werden, um unter anderem vertraute Wege im Straßenverkehr zunehmend selbstständig bewältigen zu können (vgl. ebd., o.O.).

Im Kleinkindalter sind Kinder vor allem begleitet von ihren Eltern im Straßenverkehr unterwegs und sammeln erste Mobilitätserfahrungen. Sie lernen am Vorbild der Eltern, die letztlich auch die Verantwortung für die Verkehrserziehung ihrer Kinder tragen. Mit ihnen sammeln sie erste Erfahrungen zu Fuß, mit dem Fahrrad oder innerhalb des ÖPNV und können so auf Sicherheitsvorkehrungen und Gefahren aufmerksam gemacht werden. Mit zunehmendem Alter wird das Mobilitätsverhalten von Kindern und Jugendlichen ausgeprägter. Der Grundstein dafür muss schon in der Familie sowie in der (Vor-)Schule gelegt werden. Dazu sind neben regelspezifischen und sicherheitstechnischen Verhaltensweisen im Straßenverkehr, besonders im Bereich Wahrnehmung und Reaktion, auch ökologische Einstellungen und Haltungen zur persönlichen Mobilitätsgestaltung erforderlich. Aufgrund von spezifischen Entwicklungsmerkmalen bei Kindern sowohl mit als auch ohne geistige Behinderung, wie z.B. eine eingeschränkte Wahrnehmung und eine starke Ich-Bezogenheit, müssen sie explizit auf die Teilhabe am Straßenverkehr vorbereitet werden, mit dem Ziel, sich sicher und gefahrenbewusst zu bewegen. Das kann bei Kindern mit geistiger Behinderung ein längerer Entwicklungsprozess sein.

Innerhalb der Schulpraxis hat die Mobilitätsbildung bei Kindern und Jugendlichen sowohl mit als auch ohne geistige Behinderung mittlerweile einen hohen Stellenwert. Die jeweiligen schulspezifischen Lehrpläne, die Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Verkehrs- und Mobilitätserziehung (2012) sowie Lehr- und Arbeitsmaterialien, wie z.B. die der Deutschen Verkehrswacht, haben hierzu einen wichtigen Beitrag geleistet. Allerdings muss festgehalten werden, dass die Zielgruppe Kinder und Jugendliche ohne Behinderung weiterhin sehr stark in den Fokus rückt. Auch die Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwick-

lung setzen länderspezifisch innerhalb ihrer Lehrpläne eigene Schwerpunkte, indem sie die Thematik inhaltlich unterschiedlich gewichtet aufgreifen.

Mobilitätsbildung ist „eine übergreifende Bildungs- und Erziehungsaufgabe“ (KMK, 2012, S. 2) verbunden mit dem Ziel einer verantwortungsvollen Teilnahme am Straßenverkehr. Sie „leistet durch die Förderung der selbstständigen Mobilität der Schülerinnen und Schüler einen Beitrag zu ihrer Persönlichkeitsentwicklung und befähigt sie, ihre soziale Rolle im Verkehr eigenständig und kompetent wahrzunehmen“ (ebd., S. 2). SchülerInnen sollen sich selbstständig, sicher und in gegenseitiger Rücksichtnahme im Straßenverkehr bewegen können. Schulische Mobilitätsbildung hat sich von der traditionellen Verkehrserziehung, im Sinne des Lernens von Vekehrs(verhaltens)regeln, in Richtung einer umweltorientierten und sozialraumorientierten Mobilitätsbildung hin verschoben. Schlagworte, die wir in Lehrplänen und Unterrichtshilfen finden, sind:

- personenorientiert,
- handlungsorientiert,
- kompetenzorientiert.

Die KMK-Empfehlung (2012) setzt im schulischen Kontext einen engen Bezug zur Lebenssituation, den Erfahrungen und Mobilitätsbedürfnissen der SchülerInnen. Der Unterricht soll handlungsorientiert gestaltet sein, um Kompetenzen aufzubauen und diese in Realbegehungen in der Verkehrsumwelt zu erproben und zu festigen. So bilden die unmittelbaren Erfahrungsräume (Stadtteil, Schulumgebung) der SchülerInnen Lern- und Handlungsorte. Mobilitätsbildung muss ausgehend vom Schonraum in den Realverkehr übergehen (vgl. Kapitel 3.2 und 5.2. in Teil I). SchülerInnen sollen durch Mobilität ihren individuellen Lebens- und Erfahrungsraum erweitern. Sie werden zu aktiven GestalterInnen von Verkehrssituationen. Eine individuelle Schwerpunktsetzung ermöglicht eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenständigen Mobilität. (vgl. ebd., S. 4)

In diesem Zusammenhang sei kritisch anzumerken, dass sich für SchülerInnen mit geistiger Behinderung durch die bis heute praktizierte separate Beschulung innerhalb der Förderschulen, meist weit entfernt des Wohnortes, sozusagen ein zweiter Sozialraum den Lern- und Erfahrungsraum abbildet. Nun ist aber meist der unmittelbare Erfahrungsraum der des Wohnortes, und damit sind auch die täglichen Lern- und Handlungsorte im Kontext ihrer Mobilität andere als die der Schulumgebung. Diese zwangsläufige Trennung könnte aufgehoben werden, wenn SchülerInnen mit geistiger Behinderung auch die Schule ihres Wohnortes besuchen könnten.

Das anzustrebende Ziel einer aktiven und selbstständigen Teilnahme am Straßenverkehr geht mit lebenslangem Lernen einher. Dafür ist es notwendig, den SchülerInnen eine Handlungskompetenz zu vermitteln, um sich sicher und selbstständig im Straßenverkehr und mit unterschiedlichen Verkehrsmitteln fortbewegen zu können (vgl. Eisenmann et al., 2005, S.

136). Mobilitätsbildung zielt nach dem LehrplanPLUS der Schulen in Bayern (einschließlich Förderschulen) „auf die Befähigung der Schülerinnen und Schüler zu einer sicheren Teilhabe am Verkehr sowie zu selbstverantwortlicher und altersgerechter Mobilität“ ([3]ISB, *[online],* 02.05.21). Kompetenzerwartungen wie z.B. Wege sicherheitsbewusst nutzen, Verkehrsregeln berücksichtigen, gefährliche Situationen einschätzen, auf andere VerkehrsteilnehmerInnen achten, Gebots- und Verbotsschilder für FußgängerInnen wahrnehmen und entschlüsseln oder für FahrradfahrerInnen relevante Verkehrsschilder und Ampelsignale beachten werden darin aufgeführt.

Die größte Beachtung findet die in der 4. Klasse in den Regelschulen/Allgemeinen Schulen angebotene Fahrradschule bzw. Radfahrausbildung mit Abschluss der Radfahrprüfung, die in Zusammenarbeit mit der Verkehrswachten oder Polizei durchgeführt wird. Sie ist für die Schulen verbindlich im Lehrplan verankert. „Im Mittelpunkt der Jahrgangsstufen 1- 4 stehen das Schulwegtraining und die Radfahrausbildung. Die Schulen können weitere thematische Schwerpunkte setzen“ (KMK, 2012, S. 5). Die schulische Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung sind für die örtlichen Verkehrswachten zu einer zentralen Aufgabe geworden. Es werden theoretische Inhalte und Schonraumübungen zuvor von den Lehrkräften durchgeführt, bevor praktische Ausbildungsinhalte mit den Jugendverkehrsschulen[107] sowie eine anschließende theoretische, von der Lehrkraft durchgeführte, und eine praktische, von der Jugendverkehrsschule durchgeführte, „Fahrradprüfung“ als Lernzielkontrolle folgen. Die Polizei ist somit für die praktische Ausbildung einschließlich abschließender Lernkontrolle in der Verkehrswirklichkeit (oder in Jugendverkehrsschulen) zuständig. Die Schule selbst kümmert sich um die Vor- und Nachbereitung im Unterricht, die motorische Förderung und die theoretische Lernkontrolle. (vgl. Deutsche Verkehrswacht, 2018, S. 5) Die Radfahrausbildung wird allerdings nur gering für ausgewählte SchülerInnen mit geistiger Behinderung ermöglicht. Das betrifft die Teilnahme an praktischen Übungseinheiten im Schonraum und Realverkehr. Scheuringer (2016) betont: „Schüler mit geistiger Behinderung benutzen natürlich auch das Fahrrad, auch wenn keine Teilnahme an der Jugendverkehrsschule erfolgt ist. Denn diese findet an vielen Förderzentren Geistige Entwicklung mangels Aussicht auf Erfolg oder aufgrund von Berührungsängsten seitens der Verkehrserzieher der Polizei oftmals gar nicht statt“ (S. 2). Besonders beim Fahrradfahren sind zu erlernende defensive Fahrweisen notwendig, da man sich häufig mit äußerlich geschützteren und schnelleren motorisierten Fahrzeugen die Fahrbahn teilt. Die Radfahrausbildung in Bayern laut GemBek[108] vom 15.05.2003 ist beispielsweise nicht im Lehrplan der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung mit aufgeführt. „Die genannten Richtlinien gelten [zwar] sinngemäß auch für die

[107] Jugendverkehrsschule: https://deutsche-verkehrswacht.de/schule/jugendverkehrsschule/ (12.02.21)

[108] Radfahrausbildung in der Grundschule. Gemeinsame Bekanntmachung der Bayerischen Staatsministerien für Unterricht und Kultus und des Innern. 2003

Förderschulen in Bayern. […] Die Entscheidung über eine Durchführung liegt bei der Schulleitung“ (Bayerisches KM und IM, 2003, S. 6). In Baden-Württemberg ist die Radfahrausbildung vorbehaltlich „in der Klassenstufe 4 der Grundschulen und in Klassenstufe 5 der sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren mit dem Förderschwerpunkt Lernen eine verpflichtende schulische Veranstaltung“ (KM und IM Baden-Württemberg, 2017, S. 1). Für SchülerInnen mit geistiger Behinderung „fehlen in den Bundesländern noch immer verbindliche Rechts- und curriculare Vorgaben zur Durchführung von Radfahrlehrgängen“ (Pitsch/Thümmel, 2017, S. 256). Mit dem Wissen, dass viele Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung in ihrer Freizeit regelmäßig Fahrrad fahren, sollten auch von ihren besuchten Bildungsorten bewusst Fahrradlehrgänge angeboten werden.

Wie aber nun die Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung in vorschulischen und schulischen Einrichtungen der Allgemeinen Schulen sowie Förderschulen umgesetzt werden, ist stark von der persönlichen Anstrengung und dem Einsatz einzelner Erziehungs- und Bildungseinrichtungen abhängig. Den inhaltlichen Aspekten der KMK-Empfehlung wird zwar ein hoher Stellenwert eingeräumt, doch es scheint eine Diskrepanz zwischen der persönlichen Einstellung schulischer Verkehrserziehung und der tatsächlichen Umsetzung der Themen zu geben (vgl. Richter, 2016, S. 66). „So könnten im schulischen Kontext die organisatorischen Rahmenbedingungen wie Schulart, Schulgröße, Klassenstufe oder Klassengröße die Umsetzbarkeit von sicherheitsorientierten Verkehrs- und/oder Mobilitätsprojekten beeinflussen“ (ebd., S. 66). Bezogen auf die Förderschulen sind aus einer bereits älteren Untersuchung von Ender (2007) zur „Mobilitätserziehung in Förderschulen Baden-Württembergs“ derartige Analysen zu entnehmen, die bis heute aber ihre Gültigkeit haben: In welchem Maß in der Förderschule tatsächlich eine zielführende Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung stattfinden, hängt immer noch stark vom persönlichen Engagement der Schulen und Lehrkräfte und der Bedeutung, die dem Thema zugeschrieben wird, ab. So kann sie auch zu einem Schattendasein werden oder allenthalben eine eher untergeordnete Rolle spielen. (vgl. Ender, 2007) LehrerInnen sind meistens wenig erfahren und geschult in Bezug auf eine umfassende Mobilitätsbildung für SchülerInnen mit geistiger Behinderung. Mobilitätsbildung findet zwar statt, aber in sehr unterschiedlichem Ausmaß, auf sehr unterschiedlicher Grundlage und theoretischer so wie praktischer Schwerpunktsetzung. LehrerInnen suchen und sammeln sich über die Berufsjahre hinweg ihr persönliches Repertoire an Arbeitsmaterialien und stellen sich häufig selbst, entsprechend ihrer Zielgruppe, Unterrichtsmaterialien aus unterschiedlichsten Quellen zusammen. Welche differenzierte Vorgehensweise und Umsetzung verfolgt werden, bleibt für die Gesamtheit der Lehrkräfte der Förderschulen allerdings offen. Die Durchführung praktischer Mobilitätsbildung, wie sie an Grundschulen stattfindet, sollte auch an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Kooperation mit den

Jugendverkehrsschulen weiter gefördert werden – gegebenenfalls vertiefter in der Berufsschulstufe. Meist sind es vereinzelte VerkehrserzieherInnen der Polizei, die sich diese Aufgabe zu Herzen nehmen und Mobilitätsbildung auch an Förderschulen anbieten und durchführen.

Nach ausführlichen Internet- und Literaturrecherchen und vielen Gesprächen in den letzten vier Jahren mit pädagogischen Fachkräften aus dem schulischen und außerschulischen Bereich sowie mit Eltern geistig behinderter Kinder ist davon auszugehen, dass es in Schulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und außerschulischen Institutionen der Behindertenhilfe bisweilen an curricularen Konzepten zur Verkehrserziehung, Mobilitätsbildung und Schulung der eigenständigen Mobilität für ebendiese Zielgruppe fehlt. Schulische Mobilitätsbildung gilt als festverankerter Lernbereich der Schulpraxis, doch sie steht in einem Spannungsfeld von Ressourcenaufwendung und Ressourcenknappheit. Auch in den Lebenswelten erwachsener Menschen werden Mobilitätsangebote und gezielte Mobilitätsschulungen angeboten oder eben auch nicht. So wird die Mobilitätsbildung sehr individuell gehandhabt, oft unsystematisch, fast beliebig und leider auch nicht für alle Menschen, die als geistig behindert gelten, angeboten. In der Erwachsenenwelt liegen so gut wie keine ausdifferenzierten Konzepte, Curricula, Materialien und Handlungsanleitungen für die Bildungsarbeit mit Erwachsenen mit geistiger Behinderung im Lebensweltbereich Arbeit, Freizeit und Wohnen vor, was auch durch die Literaturrecherche und Konzeptabfrage unterstrichen wird. In der Regel entstehen Mobilitätsangebote dort, wo Bildungsarbeit dann gemacht wird, wenn MitarbeiterInnen oder einzelne und von der Notwendigkeit überzeugte „Idealisten“ sich in der Praxis damit auseinandersetzen und Mobilitätsbildungsmaßnahmen anbieten und gezielt umsetzen.

3.3. Die Bedeutung von Mobilitätskompetenzen

Wie bereits erwähnt, ist die Verkehrs- und Wegeinfrastruktur in weiten Teilen in vieler Hinsicht nicht barrierefrei und Menschen mit geistiger Behinderung fehlen häufig entsprechende Mobilitätskompetenzen. Bei zunehmender Verkehrsdichte werden besonders Kompetenzen wie Aufmerksamkeit, Wahrnehmung und Reaktion gefordert, um sich sicher fortbewegen zu können. Dieses notwendige Zusammenspiel besonderer Fertigkeiten und Kompetenzen sind die grundlegende Voraussetzung, um sich handlungsbewusst zu bewegen und sich auf verkehrsrelevante Lernprozesse einzulassen.

Visuelle und auditive Sinnesmodalitäten sind wesentlich für die Erfassung von Verkehrssituationen (vgl. Stöppler, 2002, S. 113). „Im Straßenverkehr werden ca. 90% der Informationen

visuell und 10% über akustische und haptische Kanäle aufgenommen. Demzufolge spielt das, was wir sehen bzw. nicht sehen, im Verkehr die entscheidende Rolle und beeinflusst das Verkehrsverhalten und damit die Verkehrssicherheit“ (Richter, 2016, S. 17). Daher muss insbesondere die visuelle Wahrnehmung eine hohe Förderintensität in der Mobilitätsschulung für Menschen mit geistiger Behinderung erhalten (vgl. Stöppler, 2018, S. 25).

„Kompetenzen werden erst im Laufe der Entwicklung erlernt und differenziert, sie sind somit alters- und erfahrungsabhängig“ (Schlag et al., 2018, S. 6). Ein Mobilitätsbewusstsein und -wissen sowie eine Kompetenz eigenständiger Mobilität erweisen sich insofern als wichtige Handlungsgrundlagen, um überhaupt Mobilität im Straßenverkehr sicher zu erfahren. Diese Grundlage gilt es Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit geistiger Behinderung durch Förderung und Schulung zu ermöglichen.

In Anlehnung an die Verkehrspsychologie gilt, Kindern im Vorschulalter eine besondere Aufmerksamkeit beizumessen. „Berücksichtigt werden muss die Tatsache, dass es zum Teil große interindividuelle Unterschiede in den Kompetenzentwicklungen von Kindern gibt (Limbourg et al., 2000; Zimmer, 2014)“ (Schlag et al., 2018, S. 69f.) – sowohl bei Kindern mit als auch bei Kindern ohne geistige Behinderung[109]. Diese Erkenntnis sollte für die Mobilitätsbildung von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung besonders berücksichtigt werden, da es zu einer sehr unterschiedlichen Entwicklungsspanne der Ausbildung jener Fähigkeiten und Fertigkeiten kommen kann.
Mit 8 bis 10 Jahren entwickelt sich bei Kindern ein vorausschauendes Gefahrenbewusstsein. Allerdings unterschätzen sie noch die Gefahren und überschätzen gleichzeitig ihre eigenen Fähigkeiten. (vgl. ebd., S. 138) „Geschwindigkeiten und Entfernungen können von Kindern bis zum 10. Lebensjahr überhaupt noch nicht eingeschätzt werden. Diese Fähigkeit bildet sich erst sukzessive ab dem 11. Lebensjahr aus“ (Butterwegge, 2007, S. 36). Diese Lernprozesse können bei Kindern mit geistiger Behinderung sehr stark variieren – gerade auch dahingehend, dass sie ihre eigenen Fähigkeiten gar nicht bewusst einschätzen können, sowohl überschätzend als auch zu gering.

Sicheres und gefahrenbewusstes Verhalten im Straßenverkehr ist sowohl im Kindes- als auch Erwachsenenalter von hoher Bedeutung und kann Unfällen vorbeugen. Es müssen Verkehrsregeln, Gefahren und Handlungen anderer Personen erfasst werden können, was

[109] „Trifunović et al. (2017) kommen in ihren Untersuchungen zu dem Schluss, dass sowohl räumliche, als auch psychomotorische und kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten bei Kindern unter 8,5 Jahren unzureichend ausgebildet sind. Eine sichere Verkehrsteilnahme als Fußgänger ist daher unter 8 Jahren noch nicht gewährleistet. Im Alter von 8 bis 9 Jahren lassen sich dann aber eindeutige Verbesserungen der mobilitätsbezogenen Kompetenzen feststellen“ (Schlag et al., 2018, S. 69).

die Fähigkeit der Antizipation[110] (dass eine Handlung eintreten kann) und der Perspektivenübernahme (in eine andere Person hineinzuversetzen) verlangt. Dabei geht es insbesondere auch darum, Gefahren gedanklich vorwegzunehmen und sich situationsentsprechend gefahrenbewusst zu verhalten. Ist dieses auch als „Verkehrssinn" (Warwitz, 2009, S. 74) bezeichnete Antizipationsvermögen noch nicht umfänglich vorhanden, kann es zu gefährlichen Situationen kommen, da Handlungen nicht in Selbstreflexion durchgeführt und Gefahrenmomente nicht erahnt werden.

Wichtig ist, Mobilitätskompetenzen bei Menschen mit geistiger Behinderung zu fördern[111]. Auch Personen mit geistiger Behinderung definieren sich über ihre Kompetenzen, die es gilt wahrzunehmen. Entscheidend ist dabei nicht, dass einzelne Mobilitätskompetenzen innerhalb der Mobilitätsbildung und -teilhabe gezielt im Vordergrund stehen, sondern vielmehr „ist das *Zusammenspiel unterschiedlicher Kompetenzen* entscheidend für eine gelingende Performanz[112]" (Schlag et al., 2018, S. 2, Hervorh. d. Verf. M.W.). „Die Performanz bleibt allerdings auch im Verkehrsalltag oft hinter den Möglichkeiten zurück, die von den Kompetenzen her eigentlich vorhanden sind, und hängt neben den Kompetenzen von der Erfahrung mit der Situation, ihrer Günstigkeit, der Motivation, Ablenkung und der aktuellen Befindlichkeit ab" (ebd., S. 6). Eine gelingende Performanz beruht auf einer Kombination mehrerer Kompetenzen. Daher ist auch eine 1:1-Beziehung einzelner Kompetenzen zu spezifischen Performanzen eher selten. Einzelne Kompetenzen sind immer Voraussetzung gelingender Performanz, sie garantieren diese jedoch keineswegs. (vgl. ebd., S. 7) Das sollte bei Menschen mit geistiger Behinderung besonders berücksichtigt werden. Denn die Tagesleistung kann manchmal sehr unterschiedlich sein und Rückschritte der Lernerfahrungen sind bei einzelnen Personen zu erleben. Somit muss auch die persönliche Mobilitätsbildung im Prozess begleitet werden (vgl. hierzu Kapitel 2.3 und 2.4 in Teil I).

[110] „Antizipation ist ‚die gedankliche Vorwegnahme eines (Bewegungs-)Ereignisses mit dem Ziel, die eigene motorische Handlung zeitlich adäquat daran ausrichten zu können'" (Hagemann und Loffing 2013, S. 562, zit. nach Hänsel et al., 2016, S. 32).

[111] „Allerdings kommt der ‚normale' Entwicklungsgang, bei dem auch die ‚normalen' Entwicklungsmeilensteine in der üblichen Abfolge gemeistert werden, bei geistig behinderten Menschen im Vergleich zu ‚normal begabten' auf einem niedrigeren Niveau zum Stillstand, wobei sich die einzelnen Funktionsbereiche in den seltensten Fällen gleichmäßig entfalten. Vielmehr schreitet […] die körperliche Entwicklung gewöhnlich vergleichsweise normal voran, gefolgt von der motorischen und lebenspraktischen. Stärkere Einbrüche sind im Bereich der kognitiven Fähigkeiten - Wahrnehmung, Denken und Sprache - zu verzeichnen. Die Spielentwicklung als Bindeglied zwischen den geistigen und emotionalen Funktionen bleibt zumeist noch weiter zurück und der sozio-emotionale Bereich weist den geringsten Entwicklungsgrad auf" (Senckel, 2003, S. 81). „Je leichter die geistige Behinderung ist, desto mehr ähnelt die Entwicklung der" (ebd., S. 84) des Kindes ohne geistige Behinderung.

Für differenzierte und ausführliche Grundlagen sei in diesem Zusammenhang verwiesen auf: Irblich, Dieter/ Stahl, Burkhard (Hrsg.) 2003.

[112] Gezeigtes Verhalten, gezeigte Leistung

Innerhalb der Mobilitätsbildung sind über den schulischen Bildungsauftrag Kompetenzen Jugendlicher und Erwachsener mit geistiger Behinderung bedürfnisorientiert aufrechtzuerhalten und ggf. weiter auszubauen. Kompetenzen sind lebensfeldübergreifend zu fördern. Mobilitätsspezifische Kompetenzen im Besonderen gelten als wesentliche Fähigkeiten zur sicheren Verkehrsteilnahme, die nötig sind, um sich sicher und selbstständig im öffentlichen Verkehr zurechtzufinden (vgl. hierzu Stöppler 2002; 2014; 2015; 2017; 2018). Mobilitätskompetenz ist als eine Art *überfachliche* Kompetenz zu verstehen, die sowohl praktische als auch kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten umfasst, um sich im Straßenverkehr und ÖPNV zu bewegen.
Letztendlich wird damit eine Vielzahl von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die beherrscht werden müssen, angesprochen, um von umfassender Mobilität zu sprechen. Für Menschen mit geistiger Behinderung ist die Ausbildung dieser zum Teil mit komplexen Anforderungen verbunden. (vgl. Peter, 2007, S. 77)

In Ableitung zugrundeliegender Auseinandersetzung der Arbeit wird folgende Definition der Mobilitätskompetenz festgehalten:

Mobilitätskompetenz als überfachliche *Handlungs*kompetenz
umfasst sowohl Mobilitätswissen und -können und damit eine Gesamtheit
psychomotorischer, sozialer, kognitiver sowie personaler Fähigkeiten und Fertigkeiten,
um Handlungsanforderungen und dynamische Situationen im Straßenverkehr und ÖPNV zu
bewältigen sowie sich selbstständig, kooperativ und sicher darin zu bewegen.

Mobilitätsspezifische Kompetenzen

Folgende *13 mobilitätsspezifische Kompetenzen* lassen sich im Zuge des wissenschaftlichen und theoretischen Arbeitens als besonders relevant festhalten[113]:

- Motorik (Grob- und Feinmotorik und Fortbewegung)
- Regelkenntnisse
- Gefahrenbewusstsein bzw. Sicherheitsbewusstsein
- Aufmerksamkeit und Wahrnehmung (visuell und auditiv)
- Reaktion
- Planungskompetenz
    - Umgang mit Veränderungen (Ausfälle, Störungen, falsches Ein-/ Aussteigen)

[113] Als Grundlage dieser dienten insbesondere die ausführliche Analyse vorhandener nationaler und internationaler Literatur, die aufgeführte Theorie der Arbeit und insbesondere die dabei recherchierten vorhandenen Ansätze und Konzepte, um eine erste Sammlung spezifischer Mobilitätskompetenzen, die als relevant für die eigenständige Teilhabe im Straßenverkehr und ÖPNV erachtet werden, zu generieren. Des Weiteren wurde auf die ICF (DIMDI, 2005) mit ihren detaillierten Klassifikationskomponenten als auch auf die mobilitätsspezifischen Kompetenzen von Stöppler (2002; 2015) zurückgegriffen. Ebenso berücksichtigt wurden Inhalte aus dem alten sowie neuen Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung der Grund- und Hauptschul- sowie der Berufsschulstufe in Bayern (Bayerisches KM 2003; 2007; [3]ISB, *[online],* 25.08.20).

- Lesefähigkeit
- Orientierung
- Soziale Kompetenz und Interaktion
- Sprache
  - Expressive Sprache – sprachlicher Ausdruck
  - Rezeptive Sprache – Sprachverständnis
- Kommunikation
  - Verbal (Wort und Schrift)
  - Nonverbal (Unterstützte Kommunikation, Mimik, Gestik, Symbole, Gebärden)
- Kognition und Gedächtnis
- Selbstständigkeit

Im Entwicklungsprozess des wissenschaftlichen Arbeitens und der Entwicklung des Mobilitätscurriculums wurden Mobilitätskompetenzen und handlungsleitende Lernaktivitäten miteinander in Verbindung gesetzt. Es kam hierbei immer wieder zu Veränderungen bzw. einer sukzessiven und abgestimmten Anpassung, so dass infolgedessen die aufgeführten 13 mobilitätsspezifischen Kompetenzen als besonders relevant festgehalten werden konnten. Diese Kompetenzbereiche sind nicht isoliert voneinander zu betrachten, da sie sich gegenseitig bedingen. Sie sind spezifiziert auf das Straßen- und Personennahverkehrssystem bezogen aufgeführt. Die dargestellte Reihenfolge speist sich daraus, dass bestimmte Grundfähigkeiten und -fertigkeiten notwendig sind, um sicher im Straßenverkehr zu agieren, und daher Kompetenzbereichen vorangestellt sind. Folgend werden die einzelnen Kompetenzen mit Fokussierung auf die eigenständige Mobilität und Mobilitätsbildung beschrieben.

Motorik
(Grob- und Feinmotorik und Fortbewegung)

Ganz allgemein gilt die Motorik als eine der grundlegendsten Voraussetzungen, um am Straßenverkehr teilnehmen zu können – sei es zu Fuß oder mit einem Hilfsmittel. Sie ermöglicht Bewegung, Anpassen des Tempos, Stehenbleiben, Ausweichen vor Hindernissen und vieles mehr. Vor allem die Grobmotorik spielt bei der Teilhabe am Straßenverkehr eine entscheidende Rolle. Es ist wichtig, seinen eigenen Körper zu kennen, um einzuschätzen, in welchem Bereich Kompetenzen vorhanden sind und in welchem weniger. Bei der Nutzung des öffentlichen Personennahverkehrs kommt der Feinmotorik eine besondere Bedeutung zu, beispielsweise um Türknöpfe in der Bahn/im Bus zu drücken oder sich festzuhalten.
Bewegungen müssen an die Umwelt angepasst werden, um adäquat Handlungsschritte an den eigenen Bedürfnissen und Anforderungen auszurichten. Im Straßenverkehr müssen Bewegungsmuster variabel gezeigt werden können, was auch einer gewissen Flexibilität bedarf und nicht zuletzt der Sicherheit dient. (vgl. Stöppler, 2002, S. 156)
„Prinzipiell kann man davon ausgehen, dass keine gravierenden Unterschiede im motorischen Lernen von nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen und Kindern mit geistiger Be-

hinderung existieren, wobei jedoch das Lernen erheblich verzögert sein kann“ (ebd., S. 158). Das betrifft die Körperbalance, Koordination, Bewegungsempfindung (Kinästhetik), Reaktionszeit, Ausdauer, Geschwindigkeit. „Menschen mit geistiger Behinderung werden in motorischen Transferleistungen als transferschwach bezeichnet“ (Stöppler, 2002, S. 159). Motorische „Beeinträchtigungen von Menschen mit geistiger Behinderung resultierend aus Entwicklungsrückständen, Defiziten und Beeinträchtigungen im neuromuskulären System und nicht zuletzt der häufige Bewegungsmangel lassen Bedeutung und Notwendigkeit motorischer Übungen in der Verkehrserziehung für diesen Personenkreis erkennen“ (ebd., S. 162). Dafür sind Übungen insbesondere im Bereich der psychomotorischen Kontrolle bedeutend. Das umfasst das Tempo des Verhaltens, die Regulierung der Reaktionszeiten, Augen-Handkoordination und Bewegungen. (vgl. DIMDI, 2005, S. 56)

Regelkenntnisse

Es gibt eine Vielzahl an festgelegten Bestimmungen, die wir der Straßenverkehrsordnung entnehmen. Nach § 1 der Straßenverkehrsordnung erfordert die Teilnahme am Straßenverkehr ständige Vorsicht und gegenseitige Rücksicht. Wer am Straßenverkehr teilnimmt hat sich so zu verhalten, dass kein anderer geschädigt, gefährdet, behindert oder belästigt wird. Regelkenntnisse (z.B. auch Verkehrszeichen) sind dafür notwendig, um sicher im Straßenverkehr zu agieren. Zusätzlich fördern sie bei Beachtung dieser die gegenseitige Rücksichtnahme. Um selbstständig am Straßenverkehr und ÖPNV teilzuhaben, ist es notwendig, ein grundlegendes Verständnis der Verkehrswirklichkeit und des Systems ÖPNV mit entsprechenden Fahrzeugen, Linien, Haltestellen und deren Nutzung zu haben. Dafür ist es wichtig, sich in Störfällen richtig zu verhalten.

Aufgrund von kognitiven Schwierigkeiten in Bezug auf das Abspeichern von Erfahrungen und Informationen, können Menschen mit geistiger Behinderung in diesem Bereich Schwierigkeiten haben. Zusätzlich fehlen ihnen im Vergleich zu Menschen ohne geistige Behinderung in vielen Lebensbereichen (z.B. Mobilität) auch Lebenserfahrungen, so haben sie dadurch im Verhältnis zu ihnen eine geringere Erfahrungsbasis und demnach keine ausreichenden Kenntnisse. (vgl. Bielski, *[online],* 24.04.21)

Gefahrenbewusstsein bzw. Sicherheitsbewusstsein

Ein Gefahren- und Sicherheitsbewusstsein gilt als wesentliche Voraussetzung für die sichere Teilnahme am Straßenverkehr. Mögliche Gefahrensituationen müssen wahrgenommen und gegebenenfalls vorbeugende Maßnahmen getroffen werden. Beispielsweise müssen Sicherheitsvorschriften eingehalten, das Tempo der Verkehrssituation angepasst und auf unsichere Fuß-/Fahrradwege an Straßen oder Baustellen geachtet werden. Die Fähigkeit, Gefahrensituationen wahrzunehmen, einzuschätzen, ihnen aus dem Weg zu gehen oder gegebenenfalls Sicherheitsvorkehrungen zu treffen, ermöglicht es der Person, sich defensiv zu verhalten oder z.B. einen Umweg etc. zu wählen. Deshalb gilt es hier, bereits im Grundschulalter

im Rahmen der Mobilitätsbildung Sensibilisierungsmaßnahmen zu setzen und entsprechende Verhaltensregeln zu etablieren (vgl. Robatsch, 2019, S. 1).

Limbourg zufolge entwickelt sich ein Bewusstsein für Sicherheit und Gefahr in drei Stufen:

1. Stufe: Kinder (5- 6 J.) können erkennen, ob sie im Augenblick in Gefahr oder in Sicherheit sind *(akutes Gefahrenbewusstsein).*

2. Stufe: Kinder (bis zum Alter von 8 J.) können voraussehen, dass sie in Gefahr geraten könnten *(antizipierendes, vorausschauendes Gefahrenbewusstsein).*

3. Stufe: Kinder (später als 8 J.) sind in der Lage, vorbeugende (präventive, prophylaktische) Verhaltensweisen zu entwickeln und anzuwenden *(Präventionsbewusstsein).*

Die Gefahrenwahrnehmung und das -bewusstsein entwickelt sich je nach Lebensbereich unterschiedlich schnell – der Haushalt steht an erster Stelle, der Straßenverkehr eher an letzter. Prozesse des logischen Denkens beeinflussen insbesondere diesen Prozess. (Limbourg, *[online],* 27.04.2021) Menschen mit geistiger Behinderung zeigen hierbei sehr unterschiedliche Entwicklungsschritte. Einigen wird es nicht möglich sein, Stufe 2 und/oder Stufe 3 zu erreichen. „Gefahreneinschätzung ist grundsätzlich abhängig vom subjektiven Sicherheitsgefühl“ (Stöppler, 2002, S. 196), was auch täuschend sein kann.

Aufmerksamkeit und Wahrnehmung (visuell und auditiv)

Die Aufmerksamkeit und die Wahrnehmung sind sehr eng miteinander verbunden. Die Aufmerksamkeit steuert (bewusst und unbewusst) unsere Wahrnehmung und das Handeln. Sie ermöglicht es, dass sensorische Reize aufgenommen und verarbeitet werden und daraufhin eine Reaktion folgen kann. Informationen können so selektiert werden. „Aufmerksamkeit kann als Fähigkeit verstanden werden, für einen gewissen Zeitraum die Wahrnehmung und das Denken auf einen bestimmten Reiz oder eine Gruppe von Reizen zu richten und gleichzeitig andere Reize möglichst zu ignorieren“ (Stöppler, 2002, S. 140). Besonders in Verkehrssituationen ist die Aufmerksamkeit der entscheidende Faktor, um Gefahrensituationen rechtzeitig zu erkennen und sicher ans Ziel zu kommen. Dabei kann auch die gleichzeitige Fokussierung auf zwei oder mehr Reize notwendig sein (geteilte Aufmerksamkeit) (vgl. DIMDI, 2005, S. 55). Konzentration kann als „Höchstform der willkürlichen Aufmerksamkeit“ (Holtz et al., 2005, S. 103) gesehen werden.

Als wesentliche Kennzeichen einer geistigen Behinderung werden immer wieder Defizite im Aufmerksamkeits- bzw. Konzentrationsvermögen genannt. Gekennzeichnet ist diese durch eine reduzierte Fähigkeit zur Aufnahme von Umweltreizen, eine gesteigerte Ermüdbarkeit, eingeschränkte Belastbarkeit und hohe Ablenkbarkeit durch andere Außenreize. (vgl. ebd., S. 103) „Rauh (1979) sieht im Mangel an gesteuerter und gerichteter Aufmerksamkeit, in der Schwierigkeit, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden, eines der Hauptprobleme“

(Bielski, *[online],* 26.04.2021) von Personen mit geistiger Behinderung. So kommt es vor, dass relevante Reize gar nicht wahrgenommen werden. „Aus dem Modell der geistigen Behinderung als Verlangsamung der Entwicklung kognitiver Funktionen ergibt sich die Annahme, dass Kinder und Jugendliche mit einer geistigen Behinderung nicht über die gleichen Aufmerksamkeitsfähigkeiten verfügen wie gleich alte Kinder, sondern in dieser Hinsicht jüngeren Kindern gleichen mentalen Entwicklungsalters entsprechen“ (Sarimski, 2003, S. 162).

Die Wahrnehmung spielt die entscheidende Rolle bei der Verhaltenssteuerung. Sensorische Reize werden erkannt und interpretiert (vgl. DIMDI, 2005, S. 56). Meist geht eine geistige Behinderung mit einer Reizverarbeitungsschwäche einher. So fällt es einigen schwer, Umweltreize aufzunehmen, in sinnvolle Informationen umzuwandeln und angemessen darauf zu reagieren – sprich die Wahrnehmung zu organisieren, zu verstehen und das Verhalten darauf abzustimmen. (vgl. Senckel, 2003, S. 84) Im Straßenverkehr liegen die Probleme besonders im Bereich der Schnelligkeit des Erkennens relevanter Informationen und entsprechender Reaktion (siehe folgende Seite: *Reaktion*). Vor allem die visuelle und die auditive Wahrnehmung sind für die Erfassung von Verkehrssituationen grundlegend. Die visuelle Wahrnehmung ist von besonderer Bedeutung. Zwischen 80 und 90 Prozent der Informationen werden über das Auge wahrgenommen. (vgl. Stöppler, 2015, S. 41f.). Es bedarf einer Reizoffenheit gegenüber unerwarteten Reizen. Im Straßenverkehr kommt es ständig zu einer Vielzahl von Eindrücken. Die Person mit geistiger Behinderung muss fähig sein, relevante Reize aufzunehmen und gleichzeitig unrelevante Reize auszublenden (vgl. Stöppler, 2002, S. 143). So spielen insbesondere auch die Distanz- und Geschwindigkeitseinschätzung im Straßenverkehr eine erhebliche Rolle.

- **Visuelle Wahrnehmung**
  Form, Größe, Farbe und andere visuelle Reize können unterschieden werden (vgl. DIMDI, 2005, S. 56). Bei der Teilhabe am Straßenverkehr ist es wichtig, dass das Auge Objekte wahrnimmt (vgl. Stöppler 2002, 2015), dass die aufgenommenen Reize vom Gehirn anschließend richtig verarbeitet und interpretiert werden können, um beispielsweise Signale oder Bezeichnungen zu erkennen sowie Entfernungen und Längen wahrzunehmen. „Das Kind sieht aufgrund seiner noch nicht voll funktionierenden perspektivischen Tiefenwahrnehmung größere Autos als näher und schneller, kleinere und entferntere Fahrzeuge als weniger bedrohlich an (vgl. Warwitz 1994, 32f.). […]. Kinder besitzen die […] notwendigen kognitiven Fähigkeiten und Verkehrserfahrungen kaum vor dem 8. Lebensjahr“ (Stöppler, 2002, S. 126). Des Weiteren gelingt die Unterscheidung von rechts und links, vorwärts und rückwärts nur teilweise, da sich das Kind kaum vom eigenen Wahrnehmungsstandpunkt lösen kann. […] Die Links-Rechts-Wahrnehmung ist ab ca. 7 Jahren bei 75% der Kinder möglich“ (Stöppler, 2002, S. 124f.). Kinder beginnen

sich von ihrer egozentrischen Denkweise zu lösen. Ihnen gelingt es, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen.

Menschen mit geistiger Behinderung haben häufig ein eingeschränktes funktionelles visuelles Gesichtsfeld. Das bedeutet, dass periphere Umweltinformationen dadurch eine geringere adäquate Berücksichtigung finden. Sie profitieren daher von visuellen Strukturierungshilfen. (vgl. Stöppler, 2002, S. 129)

- **Auditive Wahrnehmung**
  Im Straßenverkehr unterstützt vor allem das auditive das visuelle System, indem es zusätzliche Informationen liefert. So hat die auditive Wahrnehmung eine wichtige Funktion bei der Wahrnehmung von Dingen, die hinter einer Person stattfinden, nicht in ihrem Blickwinkel liegen oder in größerer Entfernung sind, um beispielsweise Geräuschquellen räumlich richtig einzuordnen und zu erkennen. Geräusche, Töne und andere auditive Reize können unterschieden werden (vgl. DIMDI, 2005, S. 56). „Für den Straßenverkehr sind vor allem die Wahrnehmung von verkehrsrelevanten Geräuschen, auch bei ablenkenden Hinterg[r]undgeräuschen, die Lokalisation von auditiven bewegten und unbewegten Stimuli, das Richtungshören sowie die Unterscheidung von Tonlängen von Bedeutung. Das frühzeitige Erkennen von akustischen Warnsignalen wie Klingel, Hupe oder Martinshorn […] sowie die Zuordnung zum jeweiligen Verursacher, ist eine wichtige Voraussetzung, um angemessen auf diese Hinweise zu reagieren“ (Peter, 2007, S. 65). Bei Menschen mit geistiger Behinderung kann eine zusätzliche Hörbeeinträchtigung wie bei Menschen ohne Behinderung sehr unterschiedlich sein und demnach Lebensbereiche unterschiedlich stark beeinflussen.

Reaktion

Die Reaktion steht in enger Beziehung zur Wahrnehmung, denn nur, wenn Informationen über die Sinnesorgane aufgenommen und richtig interpretiert werden, kann eine angemessene Reaktion folgen. „Die Reaktionsfähigkeit erfordert das Zusammenspiel von visueller und auditiver Wahrnehmung, Motorik, Kommunikationsfähigkeit und sozial-emotionalen Kompetenzen“ (Peter, 2007, S. 68). Liegen hier Beeinträchtigungen vor, kann es zu einer verzögerten Reaktionszeit kommen. Zudem spielt die Reaktionszeit für die Sicherheit im Straßenverkehr eine entscheidende Rolle – je kürzer umso besser.

Bei Menschen mit geistiger Behinderung zeigt sich des Öfteren eine verzögerte Reaktionszeit. „Neben der Aufmerksamkeit stellt die Reaktionsfähigkeit eine relevante Komponente bei der Teilnahem am Straßenverkehr dar. […] Die verzögerte Reaktionszeit bzw. vor allem die verzögerte Entscheidungszeit ist [daher] bei der Teilnahme am Straßenverkehr zu berücksichtigen“ (Stöppler, 2002, S. 148).

Planungskompetenz
(Umgang mit Veränderungen – Ausfälle, Störungen, falsches Ein-/ Aussteigen)

Planungskompetenz umfasst eine Ausgangs- und Zielbestimmung (vgl. Lindenbach/Rübel, 2014, S. 9) – sprich, ein Handlungsziel zu antizipieren.

Der Planungsprozess erfolgt als Phasenabfolge. Erst beginnt die Phase der Orientierung und Analyse der geforderten Tätigkeit (Handlung). Dies führt dann zum Entwurf eines Aktionsprogrammes mit einzelnen Handlungsabfolgen. Es folgt die Phase des Entschlusses zur Realisierung (motivationale Ebene) und schließlich die Phase der Handlung selbst mit begleitender Kontrolle des Handlungsablaufes. (vgl. [2]Dorsch*, [online],* 02.05.2021) Menschen mit geistiger zeigen häufig Einschränkungen in der Antizipation (kognitive Ebene) der Handlung und des Handlungsablaufes (vgl. Pitsch, 2003, S. 21).

Um ein für sich festgelegtes Reiseziel zu erreichen, bedarf es grundlegender Voraussetzungen der Wegeplanung. Das beinhaltet unterschiedliche Informationen und Handlungen, die notwendig sind, um das Ziel zu erreichen. Es erfordert Ideen und Strategien, die es zu sammeln und zu bewerten gilt, so dass Prioritäten gesetzt werden können (vgl. ebd., S. 9). Die Person muss gegebenenfalls ein geeignetes Verkehrsmittel ausfindig machen bzw. auswählen, die Abfahrtszeit bestimmen, eine Fahrkarte und z.B. ein Handy für „Notfälle“ mit sich führen und letztlich auch den Rückweg eventuell schon im Voraus mitgeplant haben. Bei falschem Ein-/Aussteigen oder Ausfällen im ÖPNV bedarf es der Neuorientierung und -planung. Berücksichtigt werden muss die Uhrzeit, das Wetter, das mitzunehmende Gepäck etc. Planungsfähigkeit hat letztlich mit (Selbst-)Organisation und Entscheidungsfähigkeiten zu tun. Jeder Planungsprozess kann als ein vielschichtiger Vorgang miteinander verwobener Entscheidungen beschrieben werden, dessen notwendige Komplexitätserfassung Menschen mit geistiger Behinderung oft nur teilweise und damit unvollständig zur Verfügung steht.

Lesefähigkeit

Sowohl dem Interpretieren (Lesen) von Situationen als auch dem Lesen von Zeichen, Symbolen und Schrift kommt im Straßenverkehr eine große Bedeutung zu, um z.B. Wegweiser verstehen zu können, Straßennamen, Signalwörter oder Bahnhofstafeln zu lesen, Gefahren zu erkennen und geplant und damit sicher ans Ziel zu kommen. Werden bestimmte Situationen wahrgenommen und mit Erlebtem in Beziehung gebracht bzw. wiedererkannt, können Handlungsimpulse situationsentsprechend einsetzen (vgl. Holtz et al, 2005, S. 94). Symbollesen hilft der/dem VerkehrsteilnehmerIn sich besonders in urbanen Gebieten sowie Bahnhöfen zurechtzufinden. Liniennummern (Bus-/Bahnanzeigen) sind wichtig zu lesen, um das entsprechend richtige Verkehrsmittel zu wählen.

„Eine verlangsamte Informationsverarbeitung sowie Probleme der Aufmerksamkeit, Merkfähigkeit und exekutiver Funktionen bei Kindern mit geistiger Behinderung haben unmittelbare Auswirkungen auf schulische Lernprozesse, z.B. das Erlernen des Lesens und Schreibens“

(Sarimski, 2003, S. 180). Das Lesen von Schrift stellt nicht unbedingt eine nötige Kompetenz dar, erleichtert die Rolle als VerkehrsteilnehmerIn aber erheblich.

Orientierung

Diese umfasst mentale Funktionen der Orientierung zur eigenen Person (Ich-Bewusstsein), zu Zeit (einschl. Tag, Monat, Jahr), Ort und Umgebung sowie zu anderen Personen (vgl. DIMDI, 2005, S. 52). Allgemeine Ordnungsbegriffe eines zeitlichen Verständnisses wie morgens, mittags und abends spielen für die Orientierung am Tag eine wesentliche Rolle. Im Alter von ca. 7 Jahren wird meist die genaue Uhrzeit gekannt (vgl. Holtz et al., 2005, S. 82).

Mit Orientierung ist gleichzeitig die Fähigkeit angesprochen, sich in bekannter und unbekannter Umgebung zu orientieren und ein Verständnis aufzubringen, wo man sich gerade befindet, um sich auf seinem Weg aus Eigeninitiative zurechtzufinden. Eine angemessene Technik ist es, sich an der Umgebung zu orientieren wie z.B. an Gebäuden, Straßen, Plätzen, Statuen, Kirchtürmen, freien Flächen, Bildtafeln, Schildern etc. Innerhalb des ÖPNV müssen besonders Umsteigepunkte erkannt werden können. „Es wird davon ausgegangen, dass räumliche Informationen als kognitive Karten abgebildet werden. Diese kann man sich im Sinne einer geographischen Karte vorstellen, jedoch stellen sie kein identisches Abbild der realen Umwelt dar, sondern weisen typische Verzerrungen auf (vgl. Krause/ Schömann, 1999, 11, Limbourg u.a. 2000, 83)“ (Peter, 2007, S. 32). Das bedeutet, je mehr Erfahrungen man in seiner Umwelt sammelt, umso größere Repräsentationen bilden sich. Indem räumliche Informationen, gespeichert als kognitive Karten, verknüpfend gebildet werden, hat das positive Auswirkungen auf die Orientierung.

Die Speicherung von Orten, Bildern etc. als visuelle Informationen verlangt visuelle statt sprachliche Gedächtnisstrategien (innere Bilder). Menschen mit geistiger Behinderung haben hier weniger Schwierigkeiten, wenn nicht sprachliche Informationen gespeichert werden müssen. Das betrifft z.B. auch Gedächtnisleistungen für motorische Abläufe oder das Einprägen von Gesichtern. (vgl. Sarimski, 2003, S. 170)

Soziale Kompetenz und Interaktion

Teilhabe am Straßen- und öffentlichen Personennahverkehr ist ein soziales Geschehen. Die Person befindet sich in einer sozialen Situation und begegnet unausweichlich anderen Menschen. Um sich zurechtzufinden und soziale Prozesse richtig einordnen zu können, bedarf es sozialer Kompetenzen. Als Mensch nimmt man Einfluss auf die Situation, in der man sich befindet. Dabei geht es um das „Erkennen der Handlungsabsichten der anderen und situationsgerechtes Abstimmen des Verhaltens aufeinander […]“ (Stöppler, 2015, S. 49). „Situationsverständnis zeigt sich im grundlegenden Wissen um soziale Rollen, Regeln und Erwartungen und in Handlungsscripts für wiederkehrende Situationen, die quasi als innere Drehbücher für das eigene Handeln dienen“ (Sarimski, 2003, S. 184). Eine Perspektivenübernahme wird verlangt. Auch ist es in bestimmten Situationen wichtig, auf sich aufmerksam zu

machen, Bedürfnisse zu äußern oder andere Menschen um Hilfe zu bitten (z.B. in Bezug auf Unterstützung etc.).

Vorschulkinder, die sich noch in der egozentrischen Phase der Perspektivenübernahme (zwischen 3 und 6 Jahren) befinden, sind auch nicht in der Lage, Absichten und Handlungen anderer in sozialer Interaktion angemessen zu berücksichtigen. Erst mit 5 bis 6 Jahren können sie sich in die Handlungsplanung anderer hineinversetzen (vgl. Stöppler, 2002, S. 178). „Perspektivwechsel ist notwendig, um zu erkennen, dass man nicht selbst immer von anderen Verkehrsteilnehmern gesehen wird, wenn man diese sieht […]" (ebd., S. 192). Sozialmotivationale Aspekte der Verhaltensregulierung sind ebenso unabdingbare Voraussetzungen sozialen Handelns (vgl. Holtz et al., 2005, S. 102). Viele der beschrieben Prozesse laufen im Alltagsgeschehen des Straßenverkehrs in der Regel unbewusst ab. Aufgrund der Einschränkungen der Entwicklung der Wahrnehmung und Regulierung von Emotionen, zeigen Menschen mit geistiger Behinderung Grenzen sozialer Kompetenzen im Vergleich zu Gleichartigen ohne geistige Behinderung (vgl. Bielski, *[online],* 24.04.21). Kognitive Funktionen sind „bedeutsam für den Erwerb sozialer Kompetenzen in der Interaktion mit anderen" (Sarimski, 2003, S. 184). Auch aufgrund der nicht selten geringeren Erfahrungen von Menschen mit geistiger Behinderung mit sozialen Alltagssituationen wird das Verhaltensrepertoire in sozialen Situationen eingeschränkt (vgl. ebd., S. 196).

Sprache
(expressive Sprache – sprachlicher Ausdruck; rezeptive Sprache – Sprachverständnis)

Im Straßenverkehr findet ein Großteil mittels Mimik, Gestik, Bewegungen und Lichtsignalen (nonverbal) sowie durch Zeichen und Symbole statt. Die gesprochene Sprache rückt dabei in den Hintergrund. Sie ist somit keine unbedingte Voraussetzung für die Teilhabe am Straßenverkehr. Dennoch stellt sowohl das Sprechen als auch das Verstehen von Sprache eine große Hilfe dar, um z.B. mit unvorhersehbaren Änderungen (Zugausfall, Straßensperrung etc.) durch Nachfragen umzugehen oder um nach Unterstützung zu fragen.

Der Spracherwerb und die Sprachentwicklung ist bei Menschen mit geistiger Behinderung häufig verzögert und bleibt beeinträchtigt (vgl. Biermann, 2003, S. 213). Es sollte von Unregelmäßigkeiten im Sprachaufbau sowie von einem geringeren Ausprägungsniveau der Sprache ausgegangen werden (vgl. Holtz et. al., 2005, S. 100). „Außerdem treten häufig Beeinträchtigungen im Sprachverständnis und im Vorstellungsvermögen auf" (Peter, 2007, S. 67).

Kommunikation
(verbal – Wort und Schrift; nonverbal – Unterstützte Kommunikation, Mimik, Gestik, Symbole, Gebärden)

Als EmpfängerIn gesprochener und nonverbaler Mitteilungen ist es wichtig, die wörtliche und übertragene Bedeutung von Mitteilungen zu erfassen und zu verstehen. Als SenderIn produ-

ziert man durch Sprechen (verbal) oder nonverbale Formen Mitteilungen mit wörtlicher und übertragener Bedeutung für andere Personen. (vgl. DIMDI, 2005, S. 101) Im Straßenverkehr müssen verbale und nonverbale Mitteilungen verstanden werden. Zumeist steht hier die Kommunikation über (Verkehrs-)Zeichen, Signale und Symbole (nonverbale Kommunikation) im Vordergrund, da ein sprachlicher Austausch häufig nicht möglich ist. Typische Beispiele für eine nonverbale Kommunikation im Straßenverkehr sind zum Beispiel Hupen, Armbewegungen als Zeichen für das Abbiegen beim Fahrradfahren, Blickkontakte, Herwinken oder Lichtsignale. Um sich im Straßenverkehr sicher fortbewegen zu können, müssen diese Signale und Zeichen verstanden und korrekt interpretiert werden. Nicht weniger bedeutend ist die Fähigkeit, eigene Absichten zu beschreiben und in Signale und Zeichen umzusetzen (z.B. Blickkontakt, Handzeichen), sodass sie von anderen VerkehrsteilnehmerInnen verstanden werden können.

„Die einfachste Form der Verständigung ist möglich, sobald ein Mensch mit geistiger Behinderung zuverlässig deutliche Zeichen für Ja und Nein beherrscht (Kopf nicken/schütteln). Bedeutsam für die Teilnahme am Straßenverkehr ist es, allgemeinverständliche Ausdrucksmöglichkeiten zu finden, Absichten in Signale umsetzen zu können, Signale zu verstehen, eindeutige Zeichen auszudrücken, Augenkontakte herzustellen und Gefühle nonverbal ausdrücken zu können (vgl. Hielscher 1990, 52)“ (Stöppler, 2002, S. 171). Wesentliche Ausdrucksmöglichkeiten sind dabei Blickkontakt, Handzeichen und Körperhaltung für Stehenbleiben und Gehen.

Kognition und Gedächtnis

Kognition wird als eine Gesamtheit der informationsverarbeitenden Prozesse für Aufmerksamkeit und Wahrnehmung (Aufnahme von Informationen), für Denken, Entscheiden und Problemlösen (Verarbeitung von Informationen), für Gedächtnis (Speicherung von Informationen), für Lernen sowie für Sprachverstehen und Sprachproduktion (Sprache) verstanden (vgl. Hänsel et al., 2016, S. 24; Spektrum, *[online],* 28.09.20). Die Art und Weise, Fähigkeiten auszuführen, wird in Form der Informationsverarbeitung und -speicherung kognitiv erfasst. Konzentrations- und Aufmerksamkeitsschwächen beeinflussen diese Prozesse negativ.

Die Fähigkeit, Verkehrssituationen kognitiv zu erfassen, beinhaltet u.a. „die Zuordnung des Verkehrsgeschehens in räumliche Dimensionen (vorne, hinten, rechts, links etc.) und zeitliche Dimensionen (Länge und Zeit einer Wegstrecke, Einschätzen von Geschwindigkeiten und Entfernungen etc.). Eine kognitive Beeinträchtigung wirkt sich im Straßenverkehr umso mehr aus, je komplexer die Situation und je größer der Zeitdruck ist“ (Stöppler, 2015, S. 51).

Weiter gehören zu den schon höheren kognitiven Kompetenzen komplexe zielgerichtete Verhaltensweisen wie Entscheidungen treffen, einen Plan aufstellen und durchführen, Zeitmanagement, Einsichts- und Urteilsvermögen, kognitive Flexibilität (das Ändern von Strategien), Problemlösungsvermögen (vgl. DIMDI, 2005, S. 57), das verkehrsbezogene Verständ-

nis für Regeln, Gefahren und Handlungen sowie die Antizipationsfähigkeit (dass eine Handlung eintreten kann), Perspektivenübernahme (sich z.B. in eine andere Person hineinzuversetzen) und Selbstreflexion. Nach Warwitz (2009) wird die Verkehrsintelligenz als höchstes kognitives Leistungspotential verstanden. So können bisherige Verkehrserfahrungen auf unbekannte Situationen übertragen werden. Auch noch nicht erlebte Situationen können durch Erfahrungsübertragungen - oder durch im aktuellen Denken gewonnene Einsichten - angemessen gemeistert werden. (vgl. ebd., S. 24) Bei geistiger Behinderung ist häufig die Fähigkeit, Transferleistungen zu erbringen, reduziert. Weiterführende Lösungen für unbekannte Problemsituationen werden relativ selten selbstständig gefunden. Stattdessen wird das Verhalten rigide, Gewohnheiten nehmen einen breiten Raum ein. (vgl. Senckel, 2003, S. 84) Strategien zur Bearbeitung/Problemlösung werden weniger gut auf neue Aufgaben übertragen (vgl. Sarimski, 2003, S. 169)[114].

Das Gedächtnis wird als mentale Fähigkeit der Speicherung und des Abrufes von Informationen interpretiert. Das betrifft das Kurzeit- und Langzeitgedächtnis. (vgl. DIMDI, 2005. S. 55) „Es gibt zwei unterschiedliche Formen des Langzeitgedächtnisses: ein autobiographisches (für Ereignisse der Vergangenheit) und semantisches (für Sprache und Sachverhalte)“ (ebd., S. 55). Um sich im Straßenverkehr zu orientieren, sind abgespeicherte Informationen und deren Abrufen im Sinne des semantischen Gedächtnisses ein relevantes Unterstützungsmoment der Wiedererkennung und damit Orientierung.
Menschen mit geistiger Behinderung haben besonders Schwierigkeiten im Gebrauch von Lern- und Speicherstrategien; das heißt ihre Wissensbasis erweitert sich langsamer als bei Menschen ohne geistige Behinderung. (vgl. Sarimski, 2003, S. 169) Das betrifft vor allem Gedächtnisaufgaben, die sprachliche Bearbeitungs- und Speicherstrategien erfordern, sprich sprachliche Informationen. (vgl. ebd., S. 170 und 172). „Das Fehlen oder die geringere Automatisierung beim Gebrauch von Gedächtnisstrategien ist in erster Linie als Entwicklungsverzögerung zu verstehen“ (ebd., S. 169).

Selbstständigkeit
Ob und wie der Mensch an gesellschaftlichen Bereichen partizipieren kann oder es ihm aufgrund vorhandener persönlicher oder umweltbedingter Hindernisse erschwert oder nicht ermöglicht wird, beeinflusst den Grad der Selbständigkeit maßgeblich. Kinder profitieren bereits im Laufe ihrer Entwicklung von erweiterten Entscheidungsspielräumen (vgl. Haug-Schnabel/Bensel, 2005, S. 106). Hinzu kommt letztlich auch das Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Selbstvertrauen ist „durch Selbstsicherheit, Mut und Durchsetzungsvermögen gekennzeichnet“ (DIMDI, 2005, S. 53) und damit unmittelbar mit Selbstständigkeit ver-

[114] Vgl. dazu Kapitel 2.4 in Teil I

bunden[115]. Selbständigkeit ist charakterisiert durch Eigengestaltung und Verantwortungsübernahme.

Menschen mit geistiger Behinderung sind häufig in besonderem Maße in ihrer Mobilität eingeschränkt und verfügen über weniger umfangreiche internalisierte Mobilitätskompetenzen als Menschen ohne Behinderung, was ihnen eine selbstständige und sichere Teilhabe am öffentlichen Personennah- (ÖPNV) und Straßenverkehr erschwert. Wenn man barrierefreien Zugang zu Verkehrsmitteln hat, wenn man sicher am Straßenverkehr teilnehmen und selbstgewählte Ziele erreichen kann, dann ist man nicht auf andere Personen angewiesen, mit denen man sonst erst Abstimmungen treffen müsste. Selbstständig im Straßenverkehr und ÖPNV zu sein, bedeutet,

- nach eigenen Interessen möglichst unabhängig von anderen Handlungsziele und Wege zu verfolgen,
- Abläufe der Wegeplanung möglichst unabhängig und wiederholt durchzuführen,
- angemessen mit Barrieren umzugehen,
- bei Bedarf selbstständig nach Unterstützung oder Auskunft zu fragen,
- in regelmäßigen Abständen seine Strecke zu gehen bzw. zu fahren und
- seinen Aktionsradius stetig zu vergrößern.

Dazu gehört Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu entwickeln, diese weiterzuentwickeln und Selbstkontrolle zu zeigen.

Aufgrund der eingeschränkten persönlichen Mobilität von Menschen mit geistiger Behinderung entstehen sehr häufig Abhängigkeiten von Bezugspersonen und Transportdiensten (vgl. [3]Stöppler, 2017, S. 20).

Selbstverständlich zeigen sich alle zuvor aufgeführten Kompetenzen in dieser *personalen Kompetenz* Selbstständigkeit, dennoch ist besonders im Straßenverkehr aufgrund der individuell wahrgenommenen Verkehrswirklichkeit und unterschiedlichen Handlungsanforderungen ein „hohes Maß“ an Selbstständigkeit im Straßenverkehr und ÖPNV elementar. Selbstständigkeit trägt nicht nur zur eigenständigen Mobilität bei, sondern auch die Mobilitätsbildung fördert die Selbstständigkeitsentwicklung[116].

[115] Vgl. dazu Kapitel 3 in Teil I

[116] Vgl. ausführlich hierzu Kapitel 3 in Teil I sowie Kapitel 1.2, 2.4, 3.4 und 4 in Teil III

3.4. Ein systematisches Vorgehen der Mobilitätsbildung – *Handlungsorientierung*

Hinführung

Im Folgenden soll ein systematisches Vorgehen – im Sinne von planmäßig, bewusst gewählt, gezielt – der Mobilitätsbildung betont hervorgehoben werden. Alleine durch die Abhandlung unterschiedlichster Mobilitätsübungen und Behandlung theoretischer verkehrsspezifischer Themenfelder würde insbesondere die Heranführung an den Straßenverkehr und ÖPNV willkürlich bleiben und weder am Lebensumfeld der einzelnen Person noch kompetenzorientiert ausgerichtet sein.

Es gibt verschiedene Möglichkeiten sich fortzubewegen – beispielsweise zu Fuß, mit dem Fahrrad oder mit dem Roller. Wichtig ist, Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung verschiedene Mobilitätsformen zu ermöglichen und nahezubringen. Dabei sollen sie nicht nur Wissen darüber vermittelt bekommen, sondern sie sollen selbst Freude entwickeln können, zu Fuß oder beispielsweise mit dem Rad umweltfreundlich und gesund unterwegs zu sein. Entscheidend sind eine frühzeitige Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung. Sie zielt auf einen Aufbau des „Verkehrssinns“, um erste Anzeichen von Gefahren, vor allem ausgehend von anderen VerkehrsteilnehmerInnen, wahrzunehmen (Antizipation) und um sich entsprechend sicherheitsgerecht zu verhalten (vgl. Beuntner/Hebenstreit, 2008, S. 15). Sicherheitsbewusstes Verhalten bildet eine Grundvoraussetzung, um im Straßenverkehr zu agieren. Gefahren müssen frühzeitig wahrgenommen und eingeordnet werden, um entsprechend darauf zu reagieren. „Ein wesentliches Element in der Mobilitätsbildung wird hierbei die Vermittlung eines Perspektivwechsels sein“ (Daubitz et al., 2015, S. 28) – im Sinne der Betrachtung von Verkehrssituationen aus unterschiedlichem Blickwinkel. Maßgebend für ein sicheres Verkehrsverhalten ist unter anderem die Fähigkeit, sich als Teil des Ganzen zu sehen und zu erkennen, dass die eigene Handlung auch eine Wirkung hat (vgl. Richter, 2016, S. 8).

Wie in Kapitel 3.3 zuvor thematisiert, spielen individuelle Mobilitätskompetenzen eine wichtige Rolle, um am Straßenverkehr teilzuhaben. Ob zu Fuß, mit dem Fahrrad oder mit den öffentlichen Verkehrsmitteln, es müssen vorhandene Mobilitätskompetenzen gefestigt und weitere Kompetenzen ausgebaut werden. In Anlehnung an die Auseinandersetzung zur Kompetenzorientierung (vgl. Kapitel 2.3 und 2.4 in Teil I) ist eine Individualisierung der Maßstäbe zu fordern, da auch nicht jede Kompetenz von gleicher Wichtigkeit für alle SchülerInnen ist (vgl. Peter, 2007, S. 77).

Theoretische Grundlagen sind für die Teilnahme am Straßenverkehr essenziell. Kenntnisse über Verhaltensweisen und Verkehrsregeln (auch relevante Verkehrszeichen), die im Straßenverkehr notwendig und wichtig sind, müssen aufgegriffen und gelernt werden. Allerdings dürfen diese nicht in Form theoretischer Frontalunterrichtung vermittelt werden, sondern müssen in handlungsorientierte Lernsituationen integriert werden. Daran anknüpfend müssen praktische Handlungsschritte geplant und durchgeführt werden. Motorik, Aufmerksamkeit, Wahrnehmung, Reaktion, Orientierung und ein Sicherheits-/Gefahrenbewusstsein sind vordergründig die wesentlichen Kompetenzen, die notwendig sind, um am Straßenverkehr teilzuhaben. Folgend ist es auch wichtig, sich im Straßenverkehr zu orientieren, grundlegende Kenntnisse bezüglich der Lage von Orten zu haben und Vorhaben oder eine Fahrt zu planen und durchzuführen.
Lerninhaltsbereiche der Mobilitätsbildung dürfen nicht strikt im Sinne eines aufbauenden Stufenprinzips mit in sich abgeschlossenen Lerneinheiten durchgeführt werden, da kein Lern- und Kompetenzbereich für sich allein steht und in sich abgeschlossen ist, sondern diese ineinandergreifen. Grundlagen der Verkehrssicherheit wie Fortbewegung, Kenntnisse über die eigene Person, Wahrnehmung, Orientierung, Sicherheit und Planung sind im Laufe der Mobilitätsbildung und -schulung immer wieder aufzugreifen. Sie sind entwicklungsbezogen wiederholend zu thematisieren. „Mobilitätsbildung ist niemals eine punktuelle Veranstaltung, sondern wird zu verschiedenen Lebensphasen und Lebensorten zielgruppenorientiert thematisiert“ (Daubitz et al., 2015, S. 26).

Folgende Aspekte, die bei einer handlungsorientierten Mobilitätsbildung zu berücksichtigen sind, lassen sich basierend auf der Hinführung festhalten:

- frühzeitige Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung
- Freude entwickeln, umweltfreundlich und gesund unterwegs zu sein
- Selbsterfahrungen sammeln
- frühzeitig Grundlagen für die Nutzung des ÖPNV vermitteln
- Kenntnisse über Verhaltensweisen und Verkehrsregeln (auch relevante Verkehrszeichen) in handlungsorientierten Lernsituationen aufgreifen
- vorhandene Mobilitätskompetenzen festigen und weitere Kompetenzen ausbauen
- Aufbau des „Verkehrssinns“, um frühzeitig erste Anzeichen von Gefahren, wahrzunehmen (Antizipation) und um sich entsprechend sicherheitsgerecht zu verhalten
- Transfer auf die Verkehrswirklichkeit im Straßenverkehr und öffentlichen Nahverkehr herstellen
- Handlungsorientierung in Straßenverkehrssituationen (Schulung und Übung in der realen Situation)
- Erweiterung des individuellen Aktionsradius anstreben

- Ausbau bisheriger und die Eröffnung neuer Teilhabefelder innerhalb von Lebensbereichen und -situationen
- Verzahnung der neben der Schule bestehenden Parallelsysteme
- Austausch mit außerschulischen Einrichtungen

Die zu stellende Frage lautet dann:
Wie kann das Thema und der Inhalt einer handlungsorientierten Mobilitätsbildung für Lernende mit geistiger Behinderung differenziert, systematisch sowie lebensweltorientiert erarbeitet werden?

Da Mobilitätsbildung „fächerübergreifend oder in Projektform umgesetzt" (KMK, 2012, S. 4) werden soll, genügt es nicht, nur Sicherheitsaspekte und Verkehrsregeln zu kennen. Die methodischen Grundsätze nach Warwitz (2009) heißen:

- Verkehr in Spielgelegenheiten umsetzen und aus Spielgelegenheiten Lernmöglichkeiten schaffen
- Lerngegenstände entdeckungswürdig machen
- das Lernfeld spannend gestalten
- fordern, aber nicht unter- oder überfordern
- Erfolgserlebnisse schaffen und Anerkennung gewähren
- Lösungen selbstständig finden lassen
- in Partnerschaften handeln lassen und Gemeinschaftserlebnisse stiften (vgl. S. 51ff.).

Je nach Entwicklungstand und kognitiven Fähigkeiten (u.a. Aufmerksamkeit, Wissen und Gedächtnis, Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, Vorstellung von Ursache und Wirkung, Risikobewusstsein und Verantwortung) und physischen Voraussetzungen (u.a. Körpergröße, Koordination, Reaktionsfähigkeit, Entwicklung von Hören und Sehen) werden unterschiedliche Themen wichtig sein und differenzierte Methoden eingesetzt werden können (vgl. Richter, 2010, S. 1). Lehrkräfte müssen mehrere und gegebenenfalls alternative Zugangsmöglichkeiten eröffnen, um Lernprozesse zu ermöglichen[117]. In der Offenheit und Strukturierung liegt also die pädagogische Verantwortung. Es geht um die Person selbst, aber ebenso um die soziale (Lern-)Gemeinschaft, um Eigenaktivität und Unterstützung. Nach Warwitz (2009) müssen sich deduktive und induktive Verfahren ergänzen (vgl. S. 57). So stehen die objektiven Erfordernisse und Abläufe innerhalb Straßenverkehrs und ÖPNV, Sicherheitsüberlegungen und Regelkenntnisse im Mittelpunkt. Ebenso rückt die/der SchülerIn innerhalb ih-

[117] Diese Thematik wurde ausführlich mit dem Kapitel 2 *Bildung bei geistiger Behinderung* in Teil I aufgegriffen, was sich auch mit weiteren methodischen Grundsätzen nach Warwitz (2009) deckt. Diese sind hierbei: Freiheit geben und zugleich Sicherheit gewährleisten; Führen und zugleich Entscheidungsmöglichkeiten einräumen; Mobilitätsspielräume für das einzelne Kind erweitern und zugleich seine Gemeinschaftsfähigkeit fördern; Richtung weisen und zugleich den eigenen Weg finden lassen (vgl. S. 54ff.).

res/seines Lebensumfeldes selbst in den Fokus. Individuelle Lernvoraussetzungen, Bedürfnisse und Entwicklungsgegebenheiten bestimmen die Lernorte, Lernmaterialien, Lernziele und das Lerntempo. Beide Faktoren bestimmen die didaktischen Überlegungen. Zur Optimierung des Lernerfolgs müssen innerhalb der Mobilitätsbildung beide pädagogischen Intentionen miteinander zu verbinden sein. (vgl. ebd., S. 56f.) Bezugnehmend auf die kategoriale Bildung von Klafki müssen die SchülerInnen für das Mobilitätsgeschehen und die Verkehrswirklichkeit aufgeschlossen sein, so wie diese ihrerseits für die SchülerInnen didaktisch und methodisch aufbereitet werden müssen. Diese wechselseitig zu gestaltende Aufgabe geht über notwendige Lehrgänge und Trainingskurse hinaus, sie ist längerfristig zu konzipieren und bedarf der Mitwirkung und Beratung von professionellen PädagogInnen und PsychologInnen. (vgl. ebd., S. 33) (vgl. Abbildung 35). Ein Austausch zwischen der Heil- und Sonderpädagogik, der (Lern- und Verkehrs-)Psychologie und PädagoInnen kann dabei nur gewinnbringend sein.

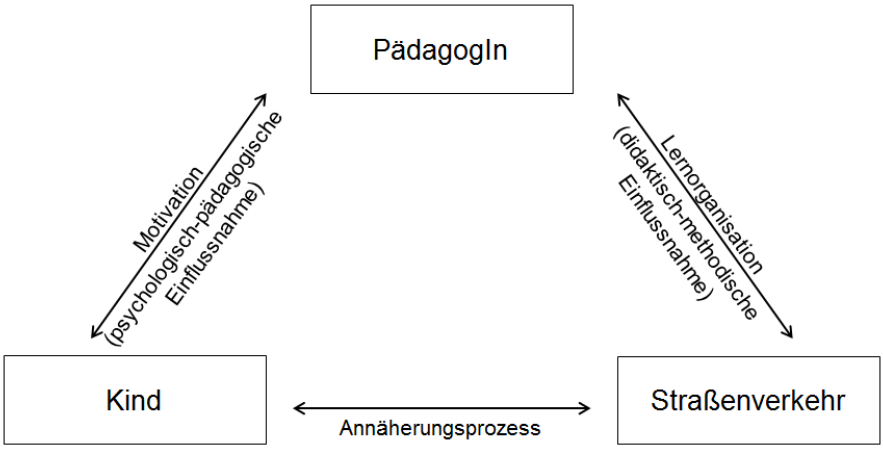


Abbildung 35: Das Beziehungsgefüge der Verkehrserziehung (vgl. Warwitz, 2009, S. 33)

Deduktive Lernprogramme, Lerneinheiten und Lernschritte erfolgen abgestuft und sind lernziel- und kompetenzorientiert durchzuführen. Sie müssen durch Materialien und Medien ergänzt werden, bedürfen der Wiederholung, Variationen sowie der Ergänzung durch andere Unterrichtsmethoden, wie z.B. die der Projektarbeit (arbeitet induktiv). (vgl. ebd., S. 65f.) Praktische Übungen, Unterrichtsgänge und individuelle Schulungsinhalte sollen zur Gedächtnisleistung wiederholend stattfinden. Neue Teilaspekte und Inhalte können nach und nach hinzukommen und dadurch der Schwierigkeitsgrad/das Lernniveau angehoben werden. Im Projektunterricht werden SchülerInnen selbst unter Anleitung zu PlanerInnen und suchen nach Problemlösungen. Projektarbeit/Projektunterricht geht von den individuellen Lerngegebenheiten der SchülerInnnen aus und arbeitet als Methode daher induktiv (Warwitz, 2009, S. 68). Lernwege sind in dieser Form länger, so dass auch Umwege entstehen können und die SchülerInnen eigene Denk- und Lösungswege entwickeln. Dies setzt eine aktive, lernfreudi-

ge und zur Eigentätigkeit bereite Einstellung der SchülerInnen voraus. (vgl. ebd., S. 68) Hierbei bedarf es seitens der Lehrkraft besonderer Flexibilität, geschultem Beobachtungs- und Wahrnehmungsvermögen sowie der pädagogischen Fähigkeit, Unterrichtsmethoden zu kombinieren und anzupassen, um Lernsituationen für die/den SchülerIn mit geistiger Behinderung subjektorientiert auszurichten. Des Weiteren müssen sie in ihrer Eigenartigkeit und Problemlösungsfindung individuell unterstützt werden. Auch die enthaltenen Aufgaben für die Schülergruppe sowie die Sozialformen (Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit) können sich differenziert gestalten.

Ein Team an Lehrkräften und z.B. ehrenamtlichen HelferInnen (bspw. FSJ) ist dafür wichtig. Anknüpfend an Kapitel 2 *Bildung bei geistiger Behinderung* in Teil I und in Anlehnung an die Lernpsychologie wird konstatiert, dass Menschen mit geistiger Behinderung in der Komplexität von Lernprozessen unterschiedliche Schwierigkeiten haben – unter anderem im Bereich der Motivation sowie der Konzentrations- und Aufmerksamkeitsspanne. So müssen in didaktisch-methodischer Umsetzung Lernprozesse vereinfacht, stärker strukturiert (vgl. Fornefeld, 2002, S. 61), über einen längeren Zeitraum verfolgt, zeitlich flexibler eingeteilt werden und einen stärkeren veranschaulichenden Charakter aufweisen. Handlungsschritte sind zu verbalisieren (einfache Sprache, kurze Sätze) anhand verständlicher und prägnanter Äußerungen. Die Lehrkraft muss sich die Frage stellen: Wie kann das aktuelle Thema entfaltet werden?

Des Weiteren müssen Übungsmaterialien und -aufgaben an den individuellen Lernstand angepasst sein. Eventuell müssen vorhandene Materialien dafür modelliert werden. Das hat zur Folge, dass z.B. bereits existierende Arbeitsblätter als Musterblätter benutzt und entsprechend angepasst werden. Wie bereits dargestellt, sollte ergänzend mit Abbildungen, Fotos und Medien gearbeitet werden. Es bedarf eines Wechsels zwischen verschiedenen Abstraktionsniveaus: reale Objekte, Handlungen, ikonische (bildliche) Darstellungen, symbolische Darstellungen (Text, Schrift). Innerhalb der Mobilitätsbildung kann die Aneignung von Inhalten auf unterschiedliche Art und Weise gelingen. So können beispielsweise Verhaltensweisen und -regeln für FußgängerInnen und FahrradfahrerInnen im Straßenverkehr nicht nur in sprachlicher Form und Textform behandelt werden, sondern Videoausschnitte, Bildimpulse und praktische Übungen können miteinander integriert werden. Der Sachverhalt muss erkennbar sein und transformiert werden.

Das Lernen einzelner themenverschiedener Fakten ist nicht sinnvoll, Mobilitätslernen soll in Lern- und Erfahrungssituationen, die miteinander in Verbindung stehen, stattfinden. Dabei sollte vom Leichten zum Schweren übergegangen werden. Um einen Transfer von Schonraumübungen auf die Realsituation herzustellen, bieten sich Unterrichtsgänge an. „Ziel des Unterrichtsgangs ist das Kennenlernen von Realität und das unmittelbare Einüben in die Realität“ (Pitsch/Thümmel, 2017, S. 246). Erkundungsgänge in der realen Verkehrssituation

und innerhalb des ÖPNV, die angeleitet und begleitet werden, sollten in die Lebenswelt der SchülerInnen integriert werden. Die Koppelung von schulischen und außerschulischen Bereichen berücksichtigt die Orientierung an der Lebenswirklichkeit, was der Förderung von Transferleistungen der SchülerInnen entgegenkommt. Mobilitätsbildung kann auch innerhalb von Schulausflügen integriert werden. Die SchülerInnen legen (gemeinsam mit der Lehrkraft) interessengeleitet und demokratisch ein realisierbares Ausflugsziel fest, welches den Transport mit (verschiedenen) öffentlichen Verkehrsmitteln erfordert. In einem fächerübergreifenden Unterricht wird der Ausflug von den SchülerInnen beispielsweise mit Hilfe der digitalen Fahrplanauskunft oder mit Hilfe von Karten/Plänen geplant.
Realbegehungen und Erkundungsgänge sind ein wesentliches Merkmal der Mobilitätsbildung, denn sie eröffnen der/dem Lernenden ein effizientes Handlungsverständnis, indem einzelne Schritte als real erfahren werden und sinnhaft erscheinen. Gerade bei geringen Kenntnissen innerhalb des ÖPNV ist in enger Begleitung das Kennenlernen der Umgebung und des ÖPNV sowie der notwendigen Handlungsschritte von Bedeutung und sollte früh und wiederholend stattfinden. Beobachtungen können unterwegs besprochen werden.
Unterrichtseinheiten sollen mit den SchülerInnen gemeinsam reflektiert werden. Es geht darum, über Lernerfahrungen und Lernfelder zu sprechen, die eigenen Erfahrungen (positiv wie negativ) zu teilen, sich selbst zu reflektieren und für die nächsten Male Vorhaben festzuhalten.

Aufgrund der ständig zunehmenden Mobilitätsanforderungen ist auch eine umfassende Mobilitätsbildung erforderlich. Diese zielt darauf ab, Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung auf ihre zukünftige und möglichst selbständige Mobilität vorzubereiten. (vgl. Stöppler, 2018, S. 9) Mobilitätsbildung geht von der individuellen Lebenssituation und den Bedürfnissen wie auch Wünschen der Person aus. Die Eigenaktivität sowie Kompetenzerweiterung der Person stehen dabei mit Blick auf ein weitestgehend selbstständiges Leben im Mittelpunkt. Das Ziel einer selbstständigen Bewältigung des individuellen Weges (z.B. Arbeitsweg, Einkaufsweg) und der Teilhabeerweiterung innerhalb des Sozialraums soll dabei verfolgt werden. Bei der Mobilitätsbildung geht es um Wirklichkeitsbezug, lebenspraktische Vermittlung und um handlungsbezogenes Lernen. Es sei allerdings kritisch darauf hingewiesen, für Menschen mit geistiger Behinderung – gerade im schulischen Bereich – eine zu einseitige und enggefasste Verlagerung auf das Thema Mobilität im Besonderen zu legen und dabei eventuell andere wichtige und angrenzende Unterrichtsthemen und -inhalte zu vernachlässigen oder auszuklammern. Damit ist vor allem gemeint, dass innerhalb verschiedener Unterrichtsstunden wiederkehrend „Mobilitätsübungen“ auf dem Schulhof, in der Turnhalle und in der unmittelbaren Umgebung stattfinden. Eine moderne und kompetenzorientierte Mobilitätsbildung darf sich nicht nur auf dem Level des Einübens bewegen. Ebenso, und nicht we-

niger kritisch, sei allerdings auch darauf hingewiesen, dass sich Mobilitätsbildung sehr schnell von ihrem Kerninhalt entfernen kann und somit wiederum der lebenspraktische Bezug zu abstrahieren droht, wenn unterrichtlich dann „nur“ noch *fächerübergreifende Teilaspekte* zum Tragen kommen und Mobilität ausgerichtet auf das Leitziel: selbstständige Teilhabe am Straßenverkehr, so gut wie nicht mehr vorkommt. Ein Transfer zum eigentlichen Gegenstand, dem Straßenverkehr und ÖPNV, muss für die SchülerInnen ermöglicht werden. Es geht um ein verständnisorientiertes und problemlösendes Lernen. Inhalte (Straßenverkehr, ÖPNV, Mobilitätskompetenzen, Sicherheitsaspekte, soziale Aspekte u.a.) und Methoden müssen von der Lehrkraft für die SchülerInnen in Beziehung zueinander gesetzt werden. Handlungsorientierung im Sinne eines aktiven Lernens versteht sich als Lernen in Interaktion, Kooperation und Kommunikation. Dabei werden Kompetenzen gebildet und ausgebaut und in enge Verbindung zur Umwelt und zu Alltagshandlungen gesetzt. Es geht um einen konstruktivistischen Prozess. Je nach Lerngruppe können Handlungsfelder mehr oder weniger komplex sein (vgl. Pitsch/Thümmel, 2019, S. 70). Die SchülerInnen mit geistiger Behinderung werden dabei unterstützt, ihre Bedürfnisse und Interessen zu äußern und Handlungsziele zu formulieren, um sie „zu einem ihren Möglichkeiten entsprechenden selbstständigen Handeln innerhalb der Gesellschaft“ (Pitsch/Thümmel, 2019, S. 290) zu führen. Dabei spielen insbesondere Handlungssituationen der realen Situation im Straßenverkehr und ÖPNV eine wesentliche Rolle. Zentraler Aspekt einer Konzeption der Mobilitätsbildung und eines Mobilitätscurriculums ist die „Situations- und Umweltbezogenheit“ (Stöppler, 2002, S. 311). Mobilitätsteilhabe versteht sich als aktive und damit handelnde Teilhabe an der gesellschaftlichen Alltagswirklichkeit (vgl. Pitsch/Thümmel, 2019, S. 70). Dazu wurde mit Kapitel 5 *Teilhabe - Begriff und Verständnis* in Teil I ausführlich Bezug genommen.

SchülerInnen lernen nicht nur über eigene Erfahrungen, sondern über die Beobachtung und Nachahmung des Verhaltens anderer (Modelllernen: Bandura) und ebenso dadurch, dass sie schon von klein auf ihr Wissen mit anderen teilen und dabei selbst „Expertin/Experte“ bzw. „Lehrperson“ sein können. Sie lernen, selbstständig zu lernen und in Kooperation mit anderen sich zu ergänzen und zu korrigieren. Ihr eigenes Wissen wird durch das Erklären vernetzt und vertieft, was wiederum ihr Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein steigert und zu eigener Lernmotivation sowie der ihres Gegenübers führt. Erworbene Fähigkeiten und Wissen können in Form verschiedener Lernaktivitäten an andere weitergegeben werden – z.B. in Form von Tutorenprogrammen, interaktiven Ausstellungen (selbstgestaltete Plakate, szenische Darstellungen, Quizrunden), selbstorganisierten Workshops (Fahrradparcours, Busschule mit Verkehrsbetrieben) oder beispielsweise im Rahmen einer realen Fahrradwerkstatt. SchülerInnen vertiefen und erweitern dabei selbstständig verschiedene Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen. Hierbei ist eine Differenzierung in Form verschiedener „Expertengruppen“ möglich.

Mobilitätsübungen sollen nach modellhaftem Vormachen von den SchülerInnen selbst durchgeführt werden. Dabei werden komplexe Handlungsschritte zuerst in kleine Lernschritte strukturiert, um sie wieder in Handlungseinheiten zu integrieren. Wichtig ist, dass der Situationsbezug dabei nicht verloren geht. (vgl. Stöppler, 2002, S. 311) Der „Zersplitterung der Lernprozesse in allzu isolierte Einheiten [ist] entgegenzuwirken, indem […] einfache, sinnvolle Lernsituationen geschaffen werden, die in bedeutsamen Lebenszusammenhängen stehen“ (Pitsch/Thümmel, 2019, S. 290).

Berufsschulstufen der Förderschulen nehmen für die Vorbereitung auf das nachschulische Leben eine wichtige Rolle ein. Um die SchülerInnen darauf vorzubereiten, werden zentrale Themen wie z.B. Mobilität, Beruf und Arbeit, Leben in der Gesellschaft und Wohnen unterrichtlich und auf die soziale Teilhabe hin ausgerichtet behandelt. Hierbei muss eine Brücke zum nachschulischen Leben geschlagen werden. Mobilitätsbildung kann beispielsweise in Kombination mit einem Wohntraining oder Praktikum verankert werden. Im Kontext der Berufsausübung auf dem ersten Arbeitsmarkt bzw. von ausgelagerten Arbeitsplätzen der Werkstätten für Menschen mit Behinderung, die erreicht werden müssen, kommt auch der eigenständigen Mobilität eine wesentliche Bedeutung zu. Innerhalb der beruflichen Eingliederung in Kombination einer persönlichen Mobilitätsschulung kann es Personen mit geistiger Behinderung ermöglicht werden, individuell und lebenslaufbezogen ihre Teilhabe im beruflichen sowie gesellschaftlichen Leben zu erweitern.

Eine systematische Mobilitätsbildung nimmt nach Wawitz (2009) ausgerichtet auf das Verkehrsverhalten inhaltlich und in ihrer Ausgestaltung auf die drei Phasen *Verkehrsgefühl, Verkehrssinn* und *Verkehrsintelligenz*, je nach Lernvoraussetzung der SchülerInnen, handlungsorientiert Bezug. Warwitz (2009) unterscheidet in seinem systematischen Ansatz und Aufbau der Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung diese Phasen. Zusammen machen sie das Verkehrsverhalten aus. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass es Kindern oder auch Jugendlichen und Erwachsenen mit geistiger Behinderung, die bisher noch nicht selbstständig im Straßenverkehr unterwegs waren, möglich ist, sich sicher in der Verkehrswelt zu bewegen. Die Voraussetzung der Verkehrsteilnahme gründet daher in einem *Verkehrsgefühl.* „Für jede Mobilitätsform sollen die Stufen durchlaufen werden und so das notwendige Wissen, die sicherheitsorientierten Einstellungen, Normen und Werte sowie das notwendige Verhalten angeeignet werden“ (Richter, 2016, S, 62). Folgend wird jede Phase beschrieben:

Verkehrsgefühl: Verkehrsgefühl bildet sich vor allem im praktischen Handeln innerhalb von Verkehrssituationen und der aktiven Teilnahme am Straßenverkehr – vom Hineinwachsen in die sich vergrößernden Umwelträume: vom Schonraum über die *entschärften* Ernstsituatio-

nen in den Realverkehr (vgl. Warwitz, 2009, S. 72f.). Das Verkehrsgefühl basiert auf grundlegenden Erfahrungen, die sich in einem praktischen Handeln (Schonraum und Realverkehr) zeigen. Es bildet ein automatisiertes Fertigkeitsprofil ab, um in der aktuellen Verkehrssituation angemessen zu handeln.

Verkehrssinn: Er umfasst bewusste Einstellungen und Handlungen in Selbstreflexion. Er führt zur Antizipation des Verkehrsgeschehens. Das heißt, er „beinhaltet die Fähigkeit, Ereignisse vorauszusehen, Handlungen anderer vorauszuahnen […]" (ebd., S. 74). Gefahrenmomente können daher erahnt werden. Das Wissen über die eigenen Fähigkeiten, das eigene Handeln/Verhalten und die Verkehrsabläufe ist vorhanden. Der Verkehrssinn sollte sich somit auch durch ein kritisches Verständnis des Verkehrsgeschehens auszeichnen.

Verkehrsintelligenz: Sie umfasst ein praktisch wie kognitives Leistungspotential, welches einem ermöglicht, konstruktiv, gefahrenbewusst und kreativ im Verkehr zu handeln. Bisherige Verkehrserfahrungen können auf *unbekannte* Situationen übertragen werden. Auch noch nicht erlebte Situationen können durch Erfahrungsübertragungen - oder durch im aktuellen Denken gewonnene Einsichten - angemessen gemeistert werden. (vgl. ebd., S. 24) „Die Übertragung bisher erfolgreicher Handlungsschemata in bekannten Problemsituationen auf unbekannte Situationen befähigt auch zu einem effektiven Präventionsverhalten" (Richter, 2016, S. 196).

Jede Phase ist auf das Verkehrsverhalten ausgerichtet.

Verkehrsverhalten: Darin „äußert sich die Qualität des entwickelten Verkehrsgefühls, Verkehrssinns, der Verkehrsintelligenz" (Warwitz, 2009, S. 25). „Auch *Verkehrsgefühl* allein kann in einfachen Verkehrskonstellationen bereits ein angemessenes *Verkehrsverhalten* gewährleisten" (ebd., S. 75, Hervorh. im Original). „Es wäre nun [auch hier] ein Fehler, diese Lernstufen und Entwicklungsphasen bauklotzartig zu denken, statisch zu sehen, […] in sich abgeschlossen, voneinander unabhängig […]" (ebd., S. 75).

Ob sich eine Person mobilitätskompetent im Realverkehr bewegen kann, hängt letztendlich von einer Vielzahl an unterschiedlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten, sprich mobilitätsspezifischen Kompetenzen, ab, die beherrscht werden müssen. Das geht über das Verkehrsgefühl hinaus. Um sich eigenständig und sicher im Straßenverkehr bewegen zu können, sollte sich der Verkehrssinn gefestigt haben und optimieren.

3.5. Konzeptionelle Aspekte und Ableitungen für die Mobilitätsbildung und Entwicklung des Mobilitätscurriculums

Mobilitätsbildung hat auf ökologische und ökonomische Umwelterscheinungen Bezug zu nehmen. SchülerInnen sollen ihre Einstellung entsprechend eines umweltschonenden Verhaltens festigen. So gehört Umweltbildung mit zu einer nachhaltigen Mobilitätsbildung. Auch sich selbst und ihre Gesundheit sollten sie dabei im Blick haben. Mobilitätsbildung muss sich daher auch als Bewegungsangebot vollziehen.

Die aufgeführten und als besonders relevant festgehaltenen *mobilitätsspezifischen Kompetenzen* sind nötig, um sicher im öffentlichen Verkehr zu agieren. Sie bilden Ausgangs- und Mittelpunkt der Mobilitätsbildung. Curricular müssen jeweils zugeordnet diesen *Inhaltsbereiche* und davon abgeleitet *Lernaktivitäten* aufgeführt sein, die für die Verkehrsbeteiligung in Abhängigkeit der Mobilitätsart als relevant anzusehen sind. In Form von Arbeitsblättern, Übungen sowie Unterrichtsanregungen für Lehrkräfte ist anlehnend daran ein Material- und Methodentool aufzuführen.

In der Ausrichtung der *Verkehrserziehung* stehen besonders Aspekte wie Sicherheitserziehung, Umwelterziehung, Sozialerziehung und Regelverständnis im Fokus. Es geht um die Vermittlung von Einsicht und Kenntnissen, um Sensibilisierung, Belehrung über Leistungsgrenzen, Bewusstmachung von Risiken, Folgen falschen Verhaltens, die richtige Einschätzung von Verkehrssituationen und Erziehung zu verantwortlichem Verhalten (vgl. Funk, 2003, S. 4f.). Theoretische Grundlagen (Verhaltensweisen, Verkehrsregeln etc.) müssen gelernt und in handlungsorientierten Lernsituationen integriert werden. Verkehrs- und Verhaltensregeln müssen transparent sein. Sie müssen so vermittelt werden, dass sich die SchülerInnen Gedanken über den Sinn und Zweck sowie über Folgen der Nichtbeachtung machen und, dass sie einen Gewinn für sich und andere erkennen. Es geht um gemeinsame Werte, Einstellungen und ein Verständnis für das Miteinander im Straßenverkehr.
Entscheidend sind eine frühzeitige Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung. Inbegriffen sollten dabei auch stets Grundlagen für die Nutzung des ÖPNV vermittelt werden. SchülerInnen sollen sich *bewusst* und *reflektiert* mit verschiedenen Mobilitätsarten auseinandersetzen. Eine Verzahnung der neben der Schule bestehenden Parallelsysteme ist mit entscheidend, um Kompetenzen lebensfeldübergreifend aufzubauen und somit auf Vorerfahrungen anknüpfen zu können.

Die frühzeitige Entwicklung und Stärkung grundlegender Fähigkeiten und Fertigkeiten bilden wichtige Voraussetzungen, auf die es aufzubauen gilt. Sie sind entwicklungsbezogen wiederholend zu thematisieren. U.a. sind folgende Lernbereiche dafür curricular abzubilden:

- Kenntnisse über die eigene Person sowie individuelle Bedürfnisse bezüglich Mobilität (u.a. persönliche Informationen, individuell bedeutsame Orte/Transportmittel)
- Aufmerksamkeit und Wahrnehmung im Straßenverkehr
- sich sicher im Straßenverkehr bewegen und mit dem ÖPNV fortbewegen (u.a. sicherheitsbewusstes Verhalten im Straßenverkehr, Reaktion)
- Orientierung und Planung im Straßenverkehr (u.a. Zeitmanagement, Sicherheitsvorkehrungen treffen)
- sozial angemessenes Verhalten im Straßenverkehr
- besonnenes Verhalten bei Zwischenfällen und in Ausnahmesituationen (u.a. jemanden kontaktieren (lassen), Hilfe holen)

Um Verkehrssituationen zu erfassen, sollten innerhalb von Mobilitätsbildungsangeboten regelmäßig räumlich-visuelle und auditive Wahrnehmungsübungen integriert sein – z.B.: erkennen und differenzieren verschiedener (Verkehrs-)Geräusche sowie deren Lokalisierung (rechts, links, hinten, vorne). Auch Übungen zu zeitlichen Dimensionen (Länge und Zeit einer Wegstrecke) gilt es immer wieder einzubinden.

In den Mittelpunkt rückt die pädagogische Reflexion über die Subjektivität einschließlich individueller Lebenslagen, bisheriger Erfahrungen und persönlicher Mobilitätsbedürfnisse. Mobilitätsbildung geht über eine von außen kommende und richtungsgebende Einflussnahme hinaus. SchülerInnen eignen sich durch Selbstbeteiligung an Lernsituationen neues Wissen und neue Kompetenzen an. Dabei spielen Momente der Lösungsfindung, der Selbstgestaltung, der Teamarbeit und der Ergebnissicherung eine tragende Rolle (vgl. Warwitz, 2009, S. 2). Wissen und Fähigkeiten gilt es als „Expertin/Experte“ mit anderen zu teilen. Es geht um ein partnerschaftliches, verständnisorientiertes und problemlösendes Lernen mit hohem Realitäts- und Praxisbezug in Form von (sich wiederholenden) praktischen Übungen, Unterrichtgängen und individuellen Schulungen. Der Unterricht soll handlungsorientiert, im Sinne eines aktiven Lernens, gestaltet sein, um Kompetenzen aufzubauen und diese in Realbegehungen in der Verkehrsumwelt zu erproben und zu festigen. So bilden die unmittelbaren Erfahrungsräume (Stadtteil, Schulumgebung) der SchülerInnen Lern- und Handlungsorte.
Mobilitätsbildung muss ausgehend vom Schonraum in den Realverkehr übergehen. Sie muss auf eine selbstständige Teilnahme im Verkehr ausgerichtet sein und eine Brücke zum nachschulischen Leben schlagen – Beruf und Arbeit, Leben in der Gesellschaft, Wohnen,

Freizeit. SchülerInnen sollen durch Mobilität ihren individuellen Lebens- und Erfahrungsraum erweitern.
Das Ziel einer selbstständigen Bewältigung des individuellen Weges (z.B. Arbeitsweg, Einkaufsweg) und Teilhabeerweiterung innerhalb des Sozialraums soll dabei verfolgt werden. Dem Nah- und Sozialraum der SchülerInnen mit geistiger Behinderung muss gerade im Kontext von sozialer Teilhabe mehr Gewicht gegeben werden, als das bisher zu beobachten ist. Der Ausbau bisheriger und die Eröffnung neuer Teilhabefelder und -situationen ist anzustreben.
In Anlehnung und eigener Weiterführung zu Böcher und Geiler (1991) sowie Stöppler (2002) müssen vier grundlegende Aspekte mit Blick auf die eigenständige Mobilität und Teilhabeerweiterung verfolgt werden:

1. Umfeld- und Wegeanalyse
2. Orientierung an sozial-strukturellen Faktoren wie Lebensbedingungen, Umweltfaktoren, regionalen Bedingungen etc.
3. Orientierung an der Subjektivität: Körperfunktionen und -strukturen, personenbezogene Faktoren, Bedürfnisse, Kompetenzen, Selbstständigkeitserweiterung etc.
4. Handlungsorientierung

Eine systematische Mobilitätsbildung nimmt dann in Anlehnung an Warwitz (2009) ausgerichtet auf das persönliche Verkehrsverhalten inhaltlich und in ihrer Ausgestaltung auf die Phasen *Verkehrsgefühl, Verkehrssinn* und *Verkehrsintelligenz*, je nach Lernvoraussetzung der SchülerInnen, handlungsorientiert Bezug:

Verkehrsgefühl

- grundlegende Erfahrungen ausgehend des praktischen Handelns innerhalb von Verkehrssituationen
- Hineinwachsen in die sich vergrößernden Umwelträume: vom Schonraum über die entschärften Ernstsituationen in den Realverkehr
- automatisiertes Fertigkeitsprofil, um in der aktuellen Verkehrssituation angemessen zu handeln

Verkehrssinn

- bewusste Einstellungen und Handlungen in Selbstreflexion
- Antizipation des Verkehrsgeschehens
- Wissen über eigene Fähigkeiten und Verkehrsabläufe – im Sinne eines kritischen Verständnisses des Verkehrsgeschehens

Verkehrsintelligenz

- praktisch wie kognitives Leistungspotential, welches einem ermöglicht, konstruktiv und kreativ im Verkehr zu handeln
- Erfahrungsübertragungen bekannter Verkehrs- und Problemsituationen auf noch nicht erlebte Situationen (führt zu Präventionsverhalten)
- im aktuellen Denken gewonnene Einsichten (führt zu Präventionsverhalten)

Die Phasen dienen auch als pädagogische Orientierungshilfe, um Lerngruppen bzw. einzelne SchülerInnen nach ihrem Verkehrsverhalten in Rückgriff auf Lerninhalte und Methoden einzuordnen.

Über das *Verkehrsgefühl* hinausgehend zielt die Mobilitätsbildung insbesondere auf den Aufbau des *Verkehrssinns*. Es ist wichtig, frühzeitig erste Anzeichen von Gefahren, vor allem ausgehend von anderen VerkehrsteilnehmerInnen, wahrzunehmen (= Antizipation) und sich entsprechend sicherheitsgerecht zu verhalten. (vgl. Beuntner/Hebenstreit, 2008, S. 15) Auf die *3A-Methode*[118] (**A**lter, **A**ufmerksamkeit, **A**bsicht) sei im Zusammenhang des Verkehrssinns besonders hinzuweisen. Diese drei beeinflussenden Faktoren sollten thematisch und besonders in praktischen Übungen der Mobilitätsbildung frühzeitig immer wieder aufgegriffen werden.

[118] https://www.verkehrswacht-medien-service.de/mobil-teilhaben/grundlagen-der-verkehrssicherheit/iii-sicher-im-strassenverkehr-unterwegs/3-a-methode-alter-aufmerksamkeit-absicht/ (17.05.2021)

4. Personenzentrierte Mobilitätsschulung

Im folgenden Kapitel wird bewusst von der Teilnehmerin bzw. dem Teilnehmer gesprochen. Damit ist die Person mit geistiger Behinderung gemeint, ob Kind, Jugendliche/r oder Erwachsene/r, die/der an einer persönlichen Mobilitätsschulung teilnimmt. Meist findet diese innerhalb der Institution Schule, Werkstatt, OBA u.a. oder auch unabhängig davon in einem 1:1 Setting statt und erstreckt sich über einen längeren Zeitraum mit fest geplanten Lern-/ Übungseinheiten. Die Person, die die Schulung plant, begleitet und anleitet, wird folgend als Schulungsperson bezeichnet.

Vorweg sei darauf verwiesen, dass der Begriff der Förderung und Förderplanung im Sinne von „besonders zu fördern“ häufig eingeschränkt zu verstehen ist und einen rehabilitativen und entwicklungsfördernden Charakter aufweist und daher für Personen, die an Bildungsangeboten im Bereich *eigenständige Mobilität* teilnehmen, der Begriff *Schulung* bevorzugt wird, da eine explizite Förderung nicht immer im Vordergrund steht, sondern (gerade im Erwachsenenalter) eine selbstgewählte Teilnahme an einem Bildungsangebot. Nichtsdestotrotz stehen bewusst auch Förder- bzw. Lernziele für eine eigenständige Mobilität im Vordergrund.
Die „Abgrenzung“[119] zu einem Lehrgang ergibt sich daraus, dass kein von der Leitungsperson vorabbestimmtes vorgegebenes Ziel besteht und von den TeilnehmerInnen zu akzeptieren ist, wie das bei einem Lehrgang der Fall wäre (vgl. Kron 1994, in: Pitsch/Thümmel, 2019, S. 246). Inhalte und Methoden (einschließlich Medien) sind bei einem Lehrgang festgelegt. Auch die Abfolge des Lehrgangs ist zeitlich und strukturell vorgegeben. „Kron macht - ganz im Sinne des Offenen Unterrichts - darauf aufmerksam, dass Lehrgangsteilnehmer nur dann ‚ihre eigenen Bedürfnisse, Wünsche, Vorstellungen, Interessen und Perspektiven‘ (1994, 273) einbringen können, wenn sie an der Festlegung der Ziele, Inhalte, Medien und Arbeitsformen eines Lehrgangs mitbeteiligt werden“ (Pitsch/Thümmel, 2019, S. 247)“. Ein Stufenaufbau in Form eines Lehrgangs ist zu Teilen beispielsweise in Form eines Fahrradlehrgangs bzw. einer Fahrradschule sinnvoll[120].
Auch ein Training würde zu kurz gegriffen, eher defizitorientiert und vorgegeben sein – im Sinne eines planmäßigen Einübens einer Tätigkeit, einer Funktion. Es geht mehr um das „systematische Üben, um eine körperliche, geistige und seelische Leistungssteigerung bei gleichzeitiger Fehlerminderung“ (Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik, *[online],* 20.02.2021).

[119] Wobei sich immer wieder Formen der Umsetzung auch in beiden Methoden wiederfinden lassen.

[120] Hierauf wird im Anhang unter *Fahrradschule* Bezug genommen.

Nichtsdestotrotz können auch in einer Mobilitätschulung Momente integriert werden, die einen lehrgangs- oder trainingsähnlichen Charakter aufweisen, um Handlungsschritte einzuüben und zu festigen. Doch werden eben mit der/dem TeilnehmerIn in gemeinsamer Planung und Absprache individuelle Handlungsziele verfolgt, so dass Inhalte, Methoden und Abfolgen variieren können und sich neu ausrichten sowie die Struktur der Schulung an die Bedürfnisse, die Lebensgestaltung und die Bedingungen der Umgebung anzupassen ist. Die Handlungsplanung liegt bei einer Mobilitätsschulung bewusst nicht nur bei der Schulungsperson, sondern mit bei der/beim TeilnehmerIn. Um deren/dessen Selbständigkeit zu fördern, sollten Bedürfnisse wie Wegewünsche, Vorhaben zum Zweck der Mobilität und Ziele klar benannt und eingebracht werden, so dass diese geplant und in der Schulungssituation verfolgt werden können. Der Fokus liegt dann nicht nur auf der Bedarfserhebung, die sich auf Defizite fokussiert, sondern Lebensbedingungen, sozialstrukturelle Voraussetzungen gelingender Teilhabe sowie Wahl- und Partizipationsmöglichkeiten werden mit eingeschlossen (vgl. BHP, o.J., S. 12)[121].

Menschen mit geistiger Behinderung können durch eine Mobilitätsschulung befähigt werden, eigenständig und kompetent am Straßen- und öffentlichen Personennahverkehr teilzunehmen. Sie können lernen, ihren Streckenwunsch zu äußern, diesen zu planen und lernen sich im unmittelbaren Verkehrsnetz zu orientieren. Es wird ihnen ermöglicht, ein Regel- und Sicherheitsbewusstsein sowie ein situationsbezogenes und zugleich flexibles Verhalten zu erlernen. Möglichkeiten flexibler Lebensgestaltung sollen ihnen eröffnet werden. Liegt zu einer geistigen Behinderung noch eine Sinnesbehinderung vor oder sitzt die Person in einem Rollstuhl, bedarf es zudem eines speziellen Kurses/Trainings wie z.B. Rollstuhltraining für den ÖPNV o.a. Meist wird dies von Betroffenen selbst (ExpertInnen in eigener Sache) oder speziell ausgebildeten Fachkräften organisiert.

Gerade die Erwachsenenbildung bei geistiger Behinderung benötigt Konzeptvorlagen bzw. curriculare Vorlagen zur Mobilitätsbildung und individuellen Planung von Schulungseinheiten eigenständiger Mobilität. Innerhalb einer persönlichen Mobilitätsschulung sollten zuerst die

[121] In diesem Zusammenhang sei insbesondere auf die *subjektiven Landkarten* verwiesen. „Subjektive Landkarten […] stellen eine vereinfachte Form der narrativen Landkarten als qualitative Forschungsmethode dar […]. Allgemein ist Kern der Methode, dass AdressatInnen basierend auf einem Erzählimpuls eine Stegreifzeichnung ihrer Lebenswelt anfertigen und auf diese Weise die Nutzung sowie die individuelle Bedeutungszuschreibung sozialer Räume visuell abbildbar wird. So stellen subjektive Landkarten eine Möglichkeit dar, Ressourcenpotentiale, verschiedene Formen der Aneignung, genauso wie Barrieren aus Sicht der einzelnen Person aufspüren zu können (Spatscheck/ Wolf-Ostermann 2016, 72). Damit können Fragen verbunden sein wie:

- Welche konkreten Orte werden aus welchem Grund gerne aufgesucht oder haben eine besonders hohe Bedeutung für diejenige Person?
- Mit welchen Schwierigkeiten sind Menschen an diesen Orten in ihrem Alltag konfrontiert, wo liegen Ressourcen zur Bewältigung?
- Welche Orte tauchen vielleicht auch gerade nicht auf der Karte auf und aus welchem Grund ist das so?
- Welche Wege werden zu welchen Orten genutzt und welche subjektiven Bedeutungen sind diesen hinterlegt?“ (Röh/Meins, 2021, S. 104; ausführlich darin)

vorrangigsten Handlungsschritte geübt werden, die wichtig sind für die eigenständige Weggestaltung. Das heißt, schwierige und nicht unmittelbar notwendige Lernziele werden erst einmal zurückgestellt.

Zur Bedarfsermittlung und Schulungsplanung wird weiterführend mit Teil IV nochmals in Zusammenhang des Mobilitätscurriculums in

- Kapitel 3.2.1 *Überprüfungsbogen Mobilitätskompetenzen im Straßenverkehr und ÖPNV*,
- Kapitel 3.2.2 *Schulungsplanung* und
- Kapitel 3.2.3 *Wegeanalyse*

ein Schwerpunkt gesetzt.

4.1. Mobilitätsschulung: Planung und Umsetzung

Es ist bekannt, dass diagnostische Maßnahmen eine gleichberechtigte und wertfreie Teilhabe an sozialen Aktivitäten beeinflussen können. Unabhängig von den jeweiligen Bildungsbereichen scheint der Unterschied zu Personen ohne geistige Behinderung der zu sein, dass bei Personen mit einer geistigen Behinderung eine präzisere Planung der einzelnen Lernschritte nötig ist. Demnach ist auch eine genauere Erfassung der Lernausgangslage der personenzentrierten Schulung erforderlich. (vgl. Holtz et al., 2005, S. 19) „Personenzentrierung als Fachbegriff bedeutet die konsequente Ausrichtung von Unterstützungsprozessen an den individuellen Bedürfnissen und der subjektiven Selbstdeutung der Person einschließlich ihrer biografischen Prägung. Die subjektive Perspektive muss Grundlage für Entscheidungen im Blick auf die notwendigen Bereiche, den Umfang und die Schwerpunkte von Unterstützungsprozessen sein“ (BHP, o.J. S. 12). Eine Schulungsplanung, orientiert an der ICF[122], sollte die individuelle Situation der Teilnehmerin/des Teilnehmers mit Blick auf die persönlichen wie auch umweltbedingten Kontextfaktoren beleuchten, um überhaupt Ableitungen für die Schulungssituation treffen zu können. Ein kompetenzorientierter, teilhabeorientierter und ressourcenorientierter Blick ist dabei notwendig. „Gemäß der Philosophie der ICF soll teilhabeorientiertes Denken unsere Art der Informationsgewinnung beeinflussen: Nicht das Symptom steht im Mittelpunkt, sondern das Interesse […] [der Person/en] an Lebensbereichen und Aktivitäten, an denen […] sie teilnehmen möchte(n)“ (De Camargo/Simon, 2013, S. 23).

[122] Generell kann für die Hilfebedarfsermittlung und -planung (der persönlichen Mobilität) auf die ICF (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit) als Grundlage zurückgegriffen werden. Daher wird im Anhang in Kürze darauf Bezug genommen. Eine ausführliche Beschäftigung würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit überschreiten – siehe Anhang: *Hilfeplanung im Rückgriff auf die ICF*.

Regionale Bedingungen bilden die strukturelle Ausgangslage der praktischen Umsetzung von Schulungsangeboten zur eigenständigen Mobilität. Es gilt vor allem sicherzustellen, dass die Verkehrsinfrastruktur für den Menschen mit geistiger Behinderung zugänglich ist. Eventuell können Barrieren schon im Vorfeld beseitigt werden. Zu berücksichtigen sind daher die unmittelbare Umgebung, die Infrastruktur des Straßenverkehrs und ÖPNV und das Verkehrsaufkommen. Das Lernfeld bildet zunächst das unmittelbare persönliche und erweiterte soziale Umfeld. Die Erfahrungs- und Lernsituation bildet sich aus den subjektiven Interessen und Bedarfen der Person selbst sowie der Verkehrsstruktur und der damit verbundenen Handlungsanforderungen, die an die/den TeilnehmerIn gestellt werden. Dabei lässt sich die Schulung eigenständiger Mobilität sehr gut in den Alltag integrieren. Einigen gelingt es auch, dass sie bereits Teilstrecken selbstständig zu Fuß, mit dem Fahrrad oder mit öffentlichen Verkehrsmitteln bewältigen. Daran gilt es anzuknüpfen. Bereits bekannte Wegstrecken können auf gewünschte weitere Teilhabebereiche hin ausgebaut werden.
Nach Stöppler (2002) ist es unerlässlich und lebensnotwendig, eventuell vorliegende Beeinträchtigungen bei der Teilnahme am Straßenverkehr zu eruieren, um letztlich Konsequenzen für die pädagogische Schulungssituation eigenständiger Mobilität zu ziehen (vgl. S. 106). Dabei spielen sehr persönliche Besonderheiten, besonders auch körperbezogene, und externe Faktoren des sozialen Umfeldes eine wichtige Ausgangslage. „Wichtig ist […] eine unabhängige und objektive Überprüfung. Ein Test kann entfallen, falls bestimmte Eigenschaften und Kompetenzen bereits hinreichend bekannt sind. So ist z.B. zu erwarten, dass ein Förderschullehrer bereits sehr gut über die Lesefähigkeit und Leseverständnis seiner Schüler Bescheid weiß und somit ein entsprechender Test keinen zusätzlichen Erkenntnisgewinn mehr erbringen würde“ (Monninger, 2015, S. 41). Um einer auf Eigenständigkeit abzielenden Mobilitätsschulung gerecht zu werden, ist es daher wichtig, auf die zuvor gemachten Beobachtungen zurückzugreifen (vgl. dazu Kapitel 2.2 in Teil II).
Das durch diese Arbeit entwickelte Mobilitätscurriculum beinhaltet selbst einen *Überprüfungsbogen zur Erfassung von Mobilitätskompetenzen im Straßenverkehr und ÖPNV* als vorgezogenen Kompetenzentest und damit Grundlage der Mobilitätsschulung – siehe dazu folgend: Kapitel 3.2.1 in Teil IV.

Die Bedürfnisse und Interessen der Teilnehmerin/des Teilnehmers bilden den Orientierungspunkt für die Schulungsperson. Im Austausch gemeinsam mit ihr/ihm soll daher über Wünsche, vorhandene Kompetenzen, besondere Bedarfe und Schwierigkeiten gesprochen und diese in die Planung mit einbezogen werden = Lernausgangslage. An das Vorwissen und die vorhandenen Fähigkeiten, sprich Präkonzepte, muss angeknüpft werden. Eine Schulung der eigenständigen Mobilität ist genau daran anzusetzen. Vor allem Jugendliche und Erwachsene mit geistiger Behinderung verfügen meist schon über verschiedenste Mobilitätskompeten-

zen. Um Überforderungen zu vermeiden und Ziele realistisch zu verfolgen, muss daher eine Art Bedarfsermittlung, eine Bestandsaufnahme der Verkehrsinfrastruktur und der individuellen Mobilitätsbeteiligung erfolgen. Eine individuelle *Wegeanalyse* (siehe Kapitel 3.2.3 in Teil IV) wird im Hinblick auf Mobilitätskompetenzen, Schwierigkeiten und Barrieren (materieller wie struktureller Art) sowie personenbezogene/umweltbezogene Förderfaktoren durchgeführt. Hierbei sollen die Schulung individuell angepasst und Schulungsbedarfe innerhalb der Strecke erfasst werden. Das bewusste Einüben einer gewünschten und geplanten Strecke steht im Mittelpunkt. Die unterschiedlichen Handlungsanforderungen müssen analysiert werden. „Schwerpunkte bilden daher Analysen von Straßenverkehrssituationen und der Art der Verkehrsbeteiligung […]“ (Stöppler, 2002, S. 206).

Zudem sollten die Eltern bzw. auch andere vertraute Bezugspersonen mit einbezogen werden. Bei erwachsenen TeilnehmerInnen können das beispielsweise Bezugspersonen der Arbeitsstelle und einer Wohneinrichtung/Wohngruppe sein. Bezugspersonen, Assistenzkräfte, Eltern und weitere Vertrauenspersonen, die im Kontakt mit der/dem TeilnehmerIn stehen, können wesentliche und wichtige Informationen weitergeben, die für die persönliche Mobilitätsschulung relevant sind. Wird die Schulung mit einer Teilnehmerin/einem Teilnehmer, die/der zusätzlich eine rechtliche Betreuung hat, durchgeführt, ist es wichtig, auch sie mit einzubeziehen und durch eine Einverständniserklärung der Teilnahme an der Schulung einzubinden.

Da die Schulung im Straßenverkehr (Realraum) im Vordergrund steht, ist zu Beginn eine *enge Begleitung* notwendig, um auch hierbei vordergründig die teilnehmende Person in ihrem Mobilitätsverhalten wahrzunehmen, kennenzulernen und evtl. weiterhin förderdiagnostisch einzuschätzen, um die Schulung dann fortführend darauf aufzubauen. Die/Der TeilnehmerIn soll in ihrer/seiner eigenständigen Mobilität gefördert werden, aber gleichzeitig sollen Überforderungssituationen möglichst kompensiert werden. Dafür bedarf es an pädagogischem Feingefühl, um dieses Spannungsverhältnis auszugleichen und Erfolgserlebnisse zu schaffen.

Bei der Auswahl der Strecke sollte darauf geachtet werden, dass nicht unbedingt der kürzeste Weg die beste Wahl ist. So kann ein längerer, und damit sicherer Weg, der bessere sein. Eventuell ist die Wunschstrecke für den Anfang zu schwer, so dass in kleinen Schrittfolgen vorzugehen ist. Es geht nicht darum, möglichst viele verschiedene Mobilitätserfahrungen in kurzer Zeit zu sammeln. Übungsphasen müssen sich in kürzeren Zeitabständen wiederholen, um besser verinnerlicht zu werden. Wichtig ist es, auf direkt aufbauende und zusammenhängende Handlungsschritte überzugehen. Durch die in der realen Umgebung gesammelten Erfahrungen innerhalb der Mobilitätsschulung werden bei der/beim TeilnehmerIn interne Repräsentationen gebildet; Kompetenzen verbessern sich oder werden neu gebildet. Aufgabe ist es, Menschen mit geistiger Behinderung in ihrer Selbstständigkeit zu stärken und

ihnen ein sicherheitsbewusstes Mobilitätsverhalten zu vermitteln. Um aber am Straßenverkehr angemessen und situationsgerecht agieren sowie unabhängig von Begleitung teilnehmen zu können, müssen daher entsprechende Mobilitätskompetenzen vorhanden sein. „Aufmerksame Beobachtung des Verkehrsgeschehens und bewusste Handlungskontrolle sind entscheidende Voraussetzungen, um die Anforderungen des Straßenverkehrs zu bewältigen“ (Schlag et al., 2018, S. 161).

Eine Schulungssituation sollte, wenn möglich, genau zu der Tageszeit stattfinden, zu welcher die/der TeilnehmerIn später auch selbstständig am Straßenverkehr teilnehmen möchte, um z.B. rechtzeitig in die Schule oder zur Arbeit zu kommen. Die Dauer einer Lerneinheit sollte nicht länger als 1,5 Stunden im Schnitt sein[123]. Je nach individueller Voraussetzung ist eine

- *enge Begleitung* über eine
- *geringe Schattenbegleitung* bis hin zu
- *keiner Begleitung* und damit einer

selbstständigen Teilnahme an der Verkehrswirklichkeit anzubahnen. Ganz bewusst kann sich auch die Schulungsperson von der/dem TeilnehmerIn durch einen Rollenwechsel „führen lassen“, um bereits Erlerntes zu zeigen.

Die/Der TeilnehmerIn muss auf ihrer/seiner Strecke in dem Maße begleitet werden, bis sie/er in der Lage ist, ihren/seinen geplanten Weg selbstständig zurückzulegen und die dafür notwendigen Mobilitätskompetenzen erlernt hat (vgl. Monninger, 2011, 2015; Stöppler et al., 2011). Dieser Weg mit den jeweiligen Besonderheiten sollte schriftlich (oder digital als Karte) festgehalten werden.
Die erweiterte Selbstständigkeit, Kompetenzen im Bereich der Teilhabe sowie die erweiterten Teilhabemöglichkeiten selbst sind der entscheidende Gradmesser für die Ergebnisqualität der Schulungsmaßnahme (vgl. Simon, 2020, S. 9). Die Mobilitätsschulung kann dann eventuell auf weitere Wege und Routen ausgeweitet werden.

Eine selbstständige von einer Begleitperson unabhängige Teilnahme am Straßenverkehr und ÖPNV kann nur gewährleistet sein, wenn die/der TeilnehmerIn in der Lage ist, sicher und selbstständig ihre/seine Strecke zu gehen bzw. zu fahren. Das bedeutet auch, dass unter Berücksichtigung eventuell spontan auftretender Barrieren und Veränderungen, Mobilitätskompetenzen auf die Veränderung übertragen werden müssen bzw. Hilfe eingefordert werden kann und nicht durch Orientierungslosigkeit und Hilflosigkeit der Teilnehmerin/des Teilnehmers eine Gefahr für deren/dessen Sicherheit besteht. Ist dies nicht der Fall, muss

[123] Das ist von Person zu Person unterschiedlich und hängt von sehr subjektiven Wahrnehmungs- und Konzentrationsleistungen ab. Als Schulungsperson sollte ich daher sehr genau beobachten und wahrnehmen, inwiefern die Aufmerksamkeits- und Konzentrationspanne der Teilnehmerin/des Teilnehmers ausgeprägt ist, und ggfls. Pausen und/oder kürzere Lerneinheiten anbieten.

die Begleitperson weiterhin mit anwesend sein, um zumindest bei auftretendem Unterstützungsbedarf eingreifen zu können. Eine endgültige Sicherheit wird es allerdings nicht geben können.
Bei einer Gruppenbildung sollte darauf geachtet werden, dass die Anzahl der TeilnehmerInnen nicht mehr als bis zu ca. vier bis fünf[124] Personen umfasst. So kann eine Gruppenschulung lediglich als Schulungsbasis dienen, nach dieser unbedingt für die jeweilige einzelne Person individuelle und damit exklusive Lerneinheiten folgen sollten. Generell bestehen begrenzte Möglichkeiten, Mobilitätskompetenzen der einzelnen TeinlehmerInnen innerhalb der Gruppe intensiv zu fördern – aufgrund von unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, unterschiedlichem Lerntempo und unterschiedlichen Lernstufen.

Durch die Dokumentation der Lernziele und Schulungsmaßnahmen während der Mobilitätsschulung innerhalb eines *Schulungsplans* (siehe Kapitel 3.2.2 in Teil IV) können diese festgehalten werden und aufeinander aufbauen. Das Festhalten von Lernbereichen und -zielen innerhalb eines individuellen Schulungsplans hat den Vorteil, dass die Schulung für die Schulungsperson selbst sowie die/den TeilnehmerIn transparent wird. Es ist möglich, erste Vorentscheidungen und Abwägungen zu treffen. In Anlehnung an eine Lernplanung im Kontext Schule und Unterricht wird auch bei der Schulungsplanung zur eigenständigen Mobilität die Schulungssituation fruchtbarer verlaufen, wenn im Vorfeld eine explizite Lernzielbeschreibung getroffen wird. Werden Lernaktivitäten und Lernziele ausdrücklich formuliert, ist damit eine Grundlage geschaffen für eine adäquate Lernorganisation, für den Einsatz von Materialien, Übungen, Hilfsmitteln usw. sowie für die Auswahl optimaler und personenzentrierter Lernstrategien (vgl. dazu Möller, 1973, S. 72)[125]. Lernziele können als Richt-, Grob- und Feinziele bezeichnet werden. Als *Feinziel* wird jedes Lernziel bezeichnet, das den höchsten Grad an Eindeutigkeit und Präzision aufweist. Dabei werden alle Alternativen ausgeschlossen. Das Feinziel weist eine nähere Bestimmung des Endverhaltens auf und erlaubt damit auch eine Angabe des Beurteilungsmaßstabes. (vgl. ebd., S. 75) Als *Grobziel* wird jedes Lernziel bezeichnet, das einen mittleren Grad an Eindeutigkeit und Präzision aufweist. Dabei werden nur einige Alternativen ausgeschlossen. Das Grobziel weist eine vage Beschreibung des Endverhaltens auf und zeigt keine Angaben des Beurteilungsmaßstabes. (vgl. ebd., S. 76) Als *Richtziel* wird jedes Lernziel bezeichnet, das den geringsten Grad an Eindeutigkeit und Präzision aufweist. Dabei werden nur ganz wenige Alternativen ausge-

[124] Nach ausführlicher Online-Recherche bezüglich einer optimalen Lerngruppengröße wurde die Angabe als „Mittelwert“ festgelegt.

[125] Nach Möller genügt selbstverständlich die ausdrückliche Formulierung der Lernziele allein noch nicht, um adäquate Methoden auszuwählen. Aber ohne die Formulierung ist eine Auswahl schlechthin unmöglich. Auch Methoden müssen bewusst gewählt sein und es muss überlegt sein, wozu sie eingesetzt werden. (vgl. Möller, 1973, S. 72)

schlossen. Das Richtziel bleibt umfassend in seiner Beschreibung. Daher wird auch mit unspezifischen Begriffen gearbeitet. (vgl. ebd., S. 76)

4.2. Konzeptionelle Aspekte und Ableitungen für die Mobilitätsbildung und Entwicklung des Mobilitätscurriculums

Eine Mobilitätsschulung findet im besten Fall in einem 1:1 Setting statt. Sie erstreckt sich über einen längeren Zeitraum mit fest geplanten Lern-/Übungseinheiten.

Von der Schulungsperson wird ***kein*** vorab vorgegebenes Ziel bestimmt. Gemeinsam mit der/dem TeilnehmerIn wird die Planung vorgenommen und individuelle Handlungsziele verfolgt. Dabei können Inhalte, Methoden und Abfolgen variieren und sich, wenn notwendig, neu ausrichten. Die Struktur der Schulung ist stets an den persönlichen Bedürfnissen, der Lebensgestaltung und den Bedingungen des Sozialraums auszurichten. Die Handlungsplanung liegt somit bei der Schulungsperson und der/dem TeilnehmerIn gemeinsam. Zudem sollten die Eltern bzw. auch andere vertraute Bezugspersonen mit einbezogen werden.
Eine genauere Erfassung der Lernausgangslage ist zu Beginn der Schulung erforderlich. Zu Beginn der Planung stehen vorhandene Kompetenzen, Bedürfnisse wie Wegewünsche, Vorhaben zum Zweck der Mobilität und Ziele sowie persönliche Besonderheiten, körperbezogene und externe Faktoren des sozialen Umfeldes im Fokus. Die subjektive Perspektive muss Grundlage für Entscheidungen von Unterstützungsprozessen sein (vgl. BHP, o.J. S. 12).
Sind bestimmte Schwierigkeiten und Kompetenzen bereits hinreichend bekannt, so würde für die Schulungsperson ein vorgezogener Kompetenzen-Test keinen zusätzlichen Erkenntnisgewinn mehr erbringen (vgl. Monninger, 2015, S. 41).
In den Mittelpunkt der Mobilitätsschulung rückt die pädagogische Reflexion, die danach fragt, wie die persönliche Mobilität selbstbestimmt und in größtmöglicher Selbstständigkeit mit dem Ziel der Teilhabeerweiterung und -sicherung zu ermöglichen und zu gestalten ist. Der Fokus liegt dann nicht *nur* auf der Bedarfserhebung, die sich auf Defizite fokussiert, sondern Lebensbedingungen, sozialstrukturelle Voraussetzungen gelingender Teilhabe sowie Partizipationsmöglichkeiten werden mit eingeschlossen (vgl. BHP, o.J., S. 12). Im Kontext der individuellen Hilfeplanung müssen mit dem Blick der ICF besonders Umweltfaktoren als fördernde und/oder hindernde Faktoren berücksichtigt werden – beispielsweise regionale Bedingungen, Technologien, materielle und strukturell Barrieren, Dienstleistungen, Einstellungen anderer Menschen oder Beziehungen. Im Mittelpunkt steht das Interesse der Person an *Lebensbereichen und Aktivitäten.*

Eine Bestandsaufnahme der Verkehrsinfrastruktur und der individuellen Mobilitätsbeteiligung müssen erfolgen. Eine individuelle Wegeanalyse (siehe Kapitel 3.2.3 in Teil IV) muss im Hinblick auf Mobilitätskompetenzen, Schwierigkeiten und Barrieren sowie personenbezogene/ umweltbezogene Förderfaktoren durchgeführt werden.

Die vorrangigsten Handlungsschritte sollten zuerst geübt werden. Das heißt, schwierige und nicht unmittelbar notwendige Lernziele werden zurückgestellt (vom Leichten zum Schweren). Eventuell ist die Wunschstrecke für den Anfang zu schwer, so dass auch hier in kleinen Schrittfolgen vorzugehen ist.

Eine Mobilitätsschulung sollte stets in den persönlichen Alltag der Teilnehmerin/des Teilnehmers integriert werden. Eventuell bestehen schon unterschiedliche Mobilitätserfahrungen und/oder es werden bereits Teilstrecken bewältigt. Die Schulungssituation sollte genau zu der Tageszeit stattfinden, zu welcher die/der TeilnehmerIn später auch selbstständig am Straßenverkehr teilnehmen möchte, um z.B. rechtzeitig in die Schule oder zur Arbeit zu kommen.

Übungsphasen müssen sich in kürzeren Zeitabständen wiederholen, um besser verinnerlicht zu werden. Ganz bewusst kann sich auch die Schulungsperson von der/dem TeilnehmerIn durch einen Rollenwechsel „führen lassen“, um bereits Erlerntes zu zeigen. Die zu lernende Strecke mit den jeweiligen Besonderheiten im Straßenverkehr und ÖPNV sollte schriftlich festgehalten werden (z.B. digital und mit Kartenübersicht).

Schritte zur Selbstständigkeit auf dem geplanten Weg:

Die Schulungsperson geht bzw. fährt gemeinsam den Weg mit der/dem TeilnehmerIn:

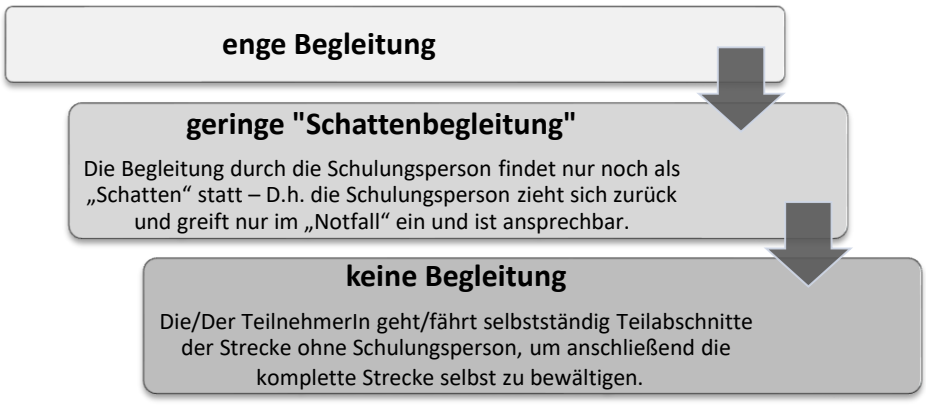


Abbildung 36: Schritte zur Selbstständigkeit

Wirkungskontrolle

Nach einer etwas längeren Phase ohne Begleitung kann es sich als sinnvoll erweisen, mit der/dem TeilnehmerIn gemeinsam den bereits erlernten Weg zu fahren bzw. zu gehen, um die selbstständige Wegegestaltung zu erfahren und evtl. vorhandene Fragen oder Schwierigkeiten aufzugreifen.

5. Ableitungen bisheriger Grundlagen aus systemisch-interaktionistischer Perspektive

Zusammenfassend wird die persönliche Mobilität, betrachtet aus systemisch-interaktionistischer Perspektive, wie sie anhand der theoretischen Reflexion aufgezeigt wurde, mit Abbildung 37 als Wirkmodell dargestellt. In Einbindung der ICF sind dabei eine personen-körperbezogene und sozial-strukturelle Perspektive in ihrer Wechselwirkung von Bedeutung.
Körperbezogene Dimensionen, Umweltfaktoren, Aktivitäts- und Teilhabeaspekte, Handlungsfelder sowie heilpädagogische Leitprinzipien als Wirkvariablen beeinflussen die persönliche Mobilität und Mobilitätsbildung dabei im Wesentlichen.

Folgende Definition wird für das Wirkmodell mit nachstehender Abbildung herangezogen: „Ein Wirkmodell ist eine grafische Darstellung der Wirkannahmen im Sinne von gedachten/vermuteten Kausalbeziehungen zwischen Elementen eines Programms, insbesondere zwischen Interventionen und Outcomes (visualisiert meist durch Pfeile). Ein Wirkmodell ist Ergebnis einer Wirkungsmodellierung und beruht auf der Annahme, dass die gewünschten Resultate Wirkungen der Interventionen des Programms darstellen“ (²Univation, *[online],* 12.03.2021).

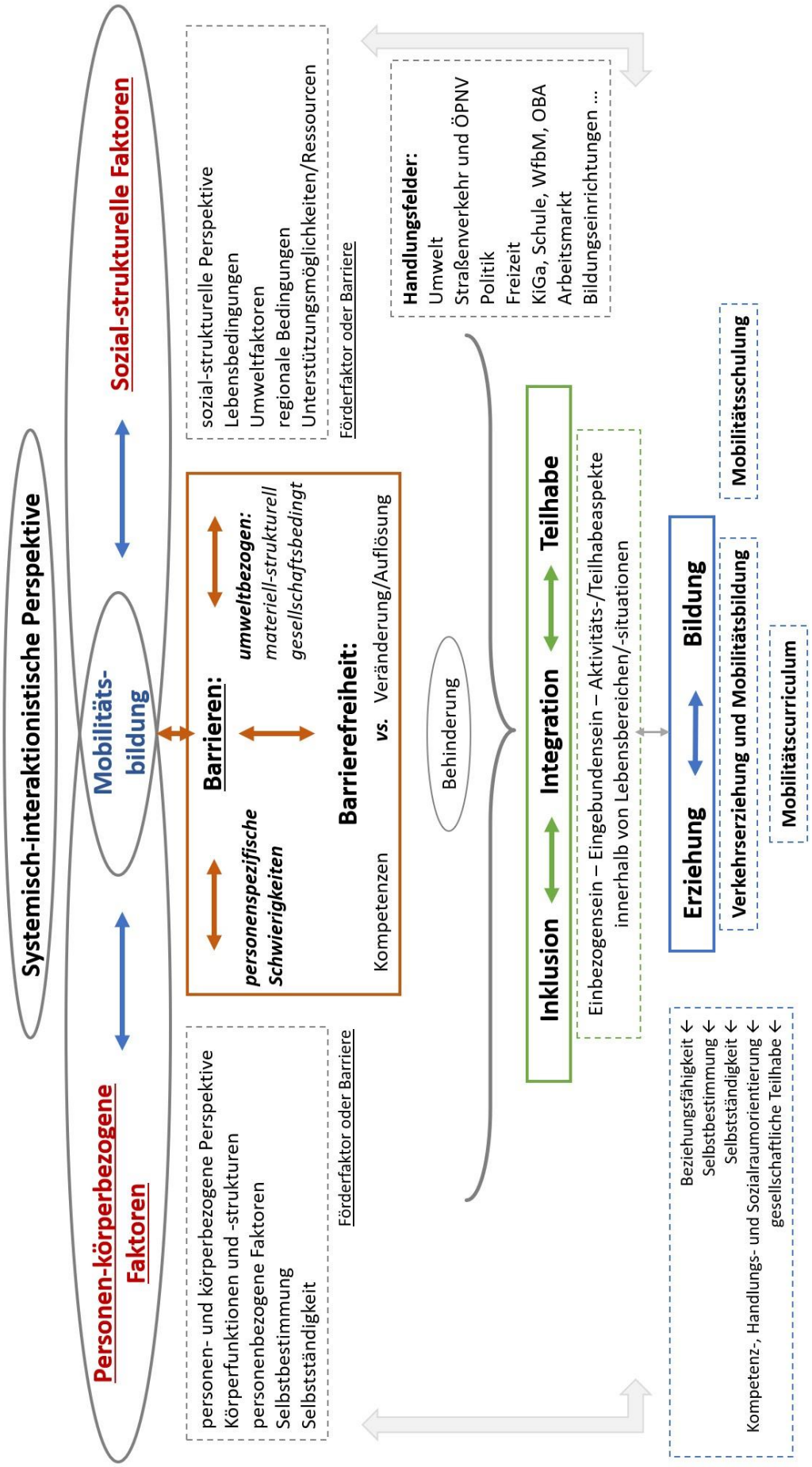


Abbildung 37: Wirkmodell: Mobilität aus systemisch-interaktionistischer Perspektive

Mobilität und die darauf abzielende ***Mobilitätsbildung*** gestaltet sich dynamisch in Wechselbeziehung ***personen-körperbezogener*** und ***sozial-struktureller Faktoren***. Jede Form der Teilhabe an Mobilität und jede damit verbundene Aktivität im Straßenverkehr und ÖPNV umfasst spezifisch personale und körperbezogene Handlungskompetenzen, um sich zielgerichtet, verantwortungsbewusst und sicher fortbewegen zu können. Personen- und körperbezogene (subjektive) Faktoren wie körperliche Fähigkeiten, Bewegung, Verkehrswahrnehmung etc. beeinflussen sowohl positiv wie negativ das individuelle Mobilitätsverhalten. Mobil sein verwirklicht sich aus teilhabeorientierter Sicht durch Selbstbestimmung und Selbstständigkeit.

Die Möglichkeit, mobil zu sein, hängt vor allem auch von strukturellen Voraussetzungen ab*.* ***Sozial-strukturelle Faktoren*** wie Lebensbedingungen, regionale Bedingungen, ÖPNV-Infrastruktur oder strukturelle Barrieren als Realitäten der Umwelt beeinflussen nicht weniger das Mobilitätsverhalten. Beide Komponenten – personen-körperbezogene und sozial-strukturelle Faktoren – können demnach *Förderfaktor oder Barriere* darstellen.

Barrieren sind dabei grundsätzlich immer in Relation der Person selbst und der Umweltfaktoren zu sehen. Die Frage ist: Für wen stellt was, aufgrund einer Anforderungsnorm, eine Barriere dar? (vgl. Kastl, 2017, S. 96). *Personenspezifische Schwierigkeiten* können aufgrund der eigenen Lernprozesse und Kompetenzentwicklung ausgeglichen werden und damit der Umgang mit Barrieren gelernt werden. Parallel müssen im Kontext Barrierefreiheit, Sozialraumorientierung und Teilhabeerweiterung *materiell-strukturelle und gesellschaftsbedingte* Barrieren soweit wie möglich aufgelöst werden. Dennoch reicht es nicht aus, Mobilitätskompetenzen zu erlangen und Barrieren abzubauen, ohne weitere Kontextfaktoren zur Sicherung der Teilhabe für Menschen mit geistiger Behinderung mitzudenken.

Wie Barriere ist auch ***Behinderung*** als zugleich soziales und körperliches Phänomen und daher in Relation zu verstehen. Sie ist als Einschränkung der Funktionsfähigkeit (*umfasst: Körperfunktionen/-strukturen, Aktivitäten und Teilhabe)* zu sehen, in Berücksichtigung der als negativ zu bezeichnenden Interaktion mit den Kontextfaktoren (→ ICF).

Menschen mit geistiger Behinderung müssen innerhalb von Funktionssystemen und Lebensbereichen einbezogen ***(Inklusion)*** und eingebunden sein ***(Integration)*** sowie sich zugehörig fühlen. Die ***Teilhabe*** innerhalb von Lebensbereichen, wie z.B. der Mobilität im Straßenverkehr und ÖPNV, gestaltet sich als aktiver Prozess und zeichnet sich durch Mitwirkung aus. Gerechte Mobilität funktioniert nur, wenn Menschen mit und ohne Behinderung gemein-

sam und miteinander in gegenseitiger Rücksichtnahme im Straßenverkehr und ÖPNV unterwegs sind.

In jedem ***Bildung****sprozess* sind, wo notwendig, Momente der ***Erziehung*** (z.B. Sicherheitserziehung, Sozialerziehung etc.) vorhanden – in Form von bewusster Anleitung und Korrektur. Es bedarf der Balance zwischen Anleitung und Selbsttätigkeit. Konzeptionell ableitend für die ***Mobilitätsbildung*** rücken Fragen nach der Art und Weise bisheriger Fortbewegung, körperliche und gesundheitliche Aspekte, soziale Aspekte wie z.B. Beziehungen, regionale Bedingungen, Teilhabeaspekte innerhalb von Lebenssituationen und Unterstützungsmöglichkeiten in den Fokus. Aktivitäts- und Teilhabebereiche sind lebenslaufbezogen zu integrieren. Mobilitätsbildung gestaltet sich in Vernetzung und im Austausch unterschiedlicher **Handlungsfelder** wie z.B. der Schule, Arbeitsstelle, Sportverein. Kooperationen und Vernetzung zwischen Beteiligten wie Schule, Eltern, WfbM, Verkehrswacht, politisch Verantwortliche usw. sind notwendig und förderlich.
Mobilitätsbildung verfolgt personen- und kompetenzorientiert das handlungsleitende Ziel von *Selbstbestimmung* und *Selbstständigkeit*. Selbstbestimmungsmöglichkeiten müssen eröffnet werden, wodurch wiederum neue Lern- und Erfahrungsräume und damit Wahlmöglichkeiten offenstehen. Bildungsprozesse zur persönlichen Mobilität sind stets *kompetenz-, handlungs- und sozialraumorientiert* zu gestalten. Sie ermöglichen *Beziehungsfähigkeit* (gegenseitige Verhältnisse; soziale Integration) und damit auch *gesellschaftliche Teilhabe*. Ausgewählte Lehr- und Lerninhalte sind dazu in einem Mobilitätscurriculum festzuhalten.

Persönliche **Mobilitätskompetenzen** wie die Aufmerksamkeit, Wahrnehmung (auditiv, visuell), Reaktionsfähigkeit, Sicherheits-/Gefahrenbewusstsein und Orientierung gelten als wesentliche Fähigkeiten, die grundsätzlich und besonders nötig sind, um sicher und selbstständig am Straßenverkehr und ÖPNV teilzunehmen. Mobilitätsbildung baut auf diese grundlegenden Kompetenzbereiche auf. Alle weiteren in der Arbeit aufgeführten Mobilitätskompetenzen sind ergänzend heranzuziehen (siehe Kapitel 3.3 in Teil III).

Mobilitätsbildung muss ausgehend vom Schonraum in den Realverkehr übergehen. Sie muss auf eine selbstständige Teilnahme im Verkehr ausgerichtet sein und daher auch in Form personenzentrierter ***Mobilitätsschulung*** angeboten werden. Die Ermittlung und Konkretisierung von Wegewünschen und Teilhabzielen an Lebensbereichen gehen der Schulung voraus. Die Sozialraumorientierung erfolgt dabei handlungsorientiert und berücksichtigt ebenso die Relation subjektiver (personenbezogene Perspektive und Faktoren) und sozialstruktureller (Lebensbedingungen, Wohnsituation, regionale Bedingungen etc.) Bedingungen. Bei einer persönlichen Schulungsplanung zur eigenständigen Mobilität sind gerade die

Komponenten der Handlungsanforderungen von besonderer Bedeutung. In jedem Fall muss bei der Planung einer persönlichen Mobilitätsschulung die/der TeilnehmerIn in ihrer/seiner Lernausgangslage wahrgenommen werden. Das betrifft die körperliche Verfassung und Leistung, insbesondere die Motorik und das Tempo von Lernprozessen, die Aufmerksamkeit, Verkehrswahrnehmung und Reaktion. Aus notwendigen Handlungsschritten, die erforderlich sind, um am Straßenverkehr und ÖPNV teilzunehmen, lassen sich mobilitätsspezifische Kompetenzen und Lernbereiche ableiten.

Die eigenständige Mobilität ist selbst eine entscheidende Ressource, um soziale Teilhabe zu sichern. Zudem müssen weitere personenbezogene sowie sozial-strukturelle Ressourcen bereitgestellt werden, um Teilhabe im Bereich persönlicher Mobilität zu erfahren. Menschen mit geistiger Behinderung muss insbesondere Zutrauen entgegengebracht werden. Die Eigenaktivität sowie Interessen, Bedürfnisse und Kompetenzen sind dabei zu unterstützen.

IV. Das Mobilitätscurriculum

Die folgend dargestellten Kapitel widmen sich im Speziellen dem entwickelten Mobilitätscurriculum.
Einführend wird eine begriffliche und der Arbeit zugrundeliegende Begriffsherleitung und -bestimmung aufgezeigt sowie Ableitungen für die Entwicklung des Mobilitätscurriculums getroffen. Das Curriculum wird dann mit seinen strukturellen Bestandteilen und inhaltlichen Grundzügen beschrieben und damit in seiner Grundfigur aufgeführt.
Die Intention der einzelnen Komponenten wird aufgezeigt sowie der praktische Bezug beschrieben.

Das komplette Mobilitätscurriculum ist dem Anhang in digitaler Form beigefügt.

1. Begriffsbestimmung: Curriculum

Hinführung

Die innerhalb der Literaturrecherche gesichteten Ansätze/Vorlagen im Kontext der Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung verwenden zu Teilen den Begriff Curriculum[126], jedoch ohne Begründung und Definition der Verwendung, weshalb auch keine definitorischen Ableitungen und Kriterien, speziell an ein Mobilitätscurriculum gerichtet, zu entnehmen sind. So ist daraus zu schließen, dass die Verwendung des Begriffs Curriculum dabei generell als allgemein verständlich vorausgesetzt wird. Aus diesem Grund wird innerhalb dieser Arbeit, bezugnehmend auf die Entwicklung eines Mobilitätscurriculums, eine begriffliche und damit der Arbeit zugrundeliegende Bestimmung des Begriffs Curriculum aufgezeigt.

Einführend sei zudem betont, dass der Begriff Curriculum innerhalb der Literatur und im pädagogischen Jargon so gut wie kaum in Abgrenzung zu den Begriffen *Lehrplan* oder *Bildungsplan* gebraucht wird und diese somit auch für dieselben Zusammenhänge und inhaltlichen Vorgaben synonym verwendet werden – meist ist der Begriff Lehrplan der vorherrschende. Kurz gesagt: Der aus dem Angelsächsischen stammende „Begriff Curriculum bezeichnete ursprünglich den jährlich erforderlichen Lehrstoff; die Eindeutschung lautete Lehrplan“ (Reich, 1983, S. 140). Es stellt wie auch ein Lehrplan einen Katalog von Inhalten und Zielen dar (vgl. Dorsch, *[online],* 17.03.21). In beider Verwendung wird von einem pädagogischen Rahmenkonzept oder Steuerungsinstrument für Bildung und Erziehung gesprochen.
„Der Begriff Curriculum (lat.: Ablauf des Jahres) hat eine lange Geschichte. Bereits in der Antike wurde der Plan einer systematischen Unterweisung als Curriculum bezeichnet. Während sich dieser Begriff im englischen Sprachraum erhalten hat, sprach man in Deutschland zumindest bis Anfang der 70er Jahre eher von einem Lehrplan“ (³ISB, 2006, S. 12). Den Begriff Curriculum entnehmen wir daher vor allem amerikanischer Literatur. Historisch betrachtet haben allerdings der Begriff Lehrplan und Curriculum eine differenzierte Bedeutung. Der deutsche Gebrauch des Terminus Curriculum stimmt mit der Bedeutungsvielfalt des angelsächsischen Begriffs nur selten überein (vgl. Hopmann/Riquarts, 1995, S. 11). Nach Frey (1970) bedeutet Curriculum die „Darstellung des Unterrichts über einen bestimmten Zeitraum

[126] Der Begriff Curriculum wird in vorliegender Arbeit vom Begriff Lehrplan, Bildungsplan, Konzept oder Richtlinien abgehoben. Der Begriff Richtlinien oder auch Konzept ist für den beabsichtigten Zweck eher zu kurz gegriffen bzw. zu eingrenzend, wenn auch nicht gänzlich abgrenzend oder konträr zu verstehen. Richtlinien geben eine Norm vor, ein bestimmtes Vorgehen und Handlungsschritte sind zu befolgen.
Auch mit einem Konzept wird meist eine Zielvorstellung verbunden. Es wird ein gedanklicher Entwurf ausgearbeitet, aus diesem hervorgeht, welche Resultate bis wann, wo und bei wem ausgelöst werden sollen. Es wird festgelegt, welche Aktivitäten/Interventionen zur Zielerreichung eingesetzt werden sollen (Interventionsplan). (vgl. Univation, *[online],* 18.11.20)

als konsistentes System mit mehreren Bereichen zum Zwecke der Planung, der optimalen Realisierung und Erfolgskontrolle des Unterrichts“ (Frey, 1970, S. 15, zit. nach Möller, 1973, S. 27). Mit einem Curriculum wird prinzipiell eine *breitere Sichtweise* der Bildungsprozesse als mit einem Lehrplan angedeutet. So hat dieses die gesamten Rahmenbedingungen und Lernkultur - also Inhalte, Entwicklungsfelder, Ziele, Verfahren, Medien, Lernorganisation, Lernprozesse, Sozial- und Interaktionsformen und z.B. Evaluationsverfahren im Blick (in eigener Erweiterung an: ³ISB, 2006, S. 12f.). „In Deutschland gewann diese umfassendere Sichtweise in den 70er Jahren - ausgelöst durch S. B. Robinsohn[127] - in Verbindung mit einer umfangreichen Revision traditioneller Lehrpläne an Bedeutung“ (ebd., S. 13). Mit dem Begriff „Curricularer Lehrplan“ sollte dies verdeutlicht sein.

Die Lehrplanrevision der siebziger Jahre führte damals zu einer deutlichen Vergrößerung des Umfangs von Lehrplänen. Ein Curricularer Lehrplan präsentierte sich in mehreren Spalten, einzelnen Lernzielen wurden Lerninhalte, ein Lehrverfahren sowie entsprechende Möglichkeiten zur Lernzielkontrolle zugeordnet. Er erwies sich als relativ starr. (vgl. Lauer, 2006, S. 34) Im deutschen Sprachraum hat sich allerdings trotz vieler Reformansätze im Kontext des „Curricularen Lehrplans“ in den 70er Jahren der Begriff Lehrplan durchgesetzt. Dabei handelt es sich schon lange nicht mehr um starre Inhaltslisten. (vgl. ³ISB, 2006, S. 34)

In Verwendung des Begriffs Curriculum wurde, beispielsweise von Christine Möller in den 1970er Jahren, auch die „Curriculare Didaktik“ bekannt. Dabei geht es um einen *lernzielorientierten Unterricht* ausgehend einer Planungsgrundlage, bezeichnet als Curriculum. Diese kann auch hierbei mit einem Lehrplan gleichgesetzt werden. Es rückte die Lernplanung in den Mittelpunkt, bestimmt durch die Frage: Was soll gelernt werden? (ausführlich dazu: z.B. Möller, 1973). Dabei geht es um Inhalte und Lernaktivitäten, -verhalten und -leistungen. Lernziele werden operationalisiert, Angaben über Lehr- und Lernmittel (z.B. Materialien und Medien) aufgeführt. Das Curriculum bietet somit eine Ziel-, Organisations- und Kontrollstruktur (vgl. ebd., S. 31).

In einem Lehrplan (wiederum auch zum Teil als Bildungsplan, Stoffplan oder Richtlinien bezeichnet) wird in der Regel von staatlicher Seite festgehalten, was in der Schule gelehrt und gelernt werden soll (vgl. Pitsch/Thümmel, 2019, S. 30). Dieser umfasst eine Schul- und Jahrgangsstufenzuordnung, unterschiedlich berücksichtigte Fächer und eine zugeordnete Lehrstoffsammlung, sprich Unterrichts-/Lerninhalte und Lernziele bzw. Kompetenzerwartungen (formuliert auch als „kompetenzorientierte“ Lernaktivitäten).

Seit den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts zeigen Lehrpläne insgesamt die Tendenz, die Detailsteuerung zugunsten allgemeinerer Ziele aufzugeben. Die konkrete Ausarbeitung wird

[127] Deutscher Bildungsforscher, Curriculumforscher, der den Begriff Curriculum bewusst wählte, um das Lehrgefüge zu umfassen. Darin eingeschlossen war auch der schulspezifische Lehrplan.

verstärkt in die Hand von LehrerInnen gelegt. (vgl. Lauer, 2006, S. 38)[128] Heute sind bzw. werden, wie in dieser Arbeit beschrieben, die meisten Bildungs- und Lehrpläne dabei kompetenzorientiert akzentuiert.
Kompetenzorientierte Lehrpläne lösen die etablierten Lehrpläne ab. Damit entstehen neue Fragen in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion sowie für die Lehrplanforschung (vgl. vgl. Stibbe, 2016, S. 21). Es rückt vor allem die Orientierung am Output in den Mittelpunkt. Die Lehrplan- bzw. Curriculumforschung ist mit Blick auf die Kompetenzorientierung dazu aufgefordert, Fragen nach den Inhalten aufzugreifen (vgl. Frank/Iller, 2013. S. 35; Stibbe, 2016, S. 32). Welche Inhalte sind für die Kompetenzentwicklung notwendig? (siehe Kapitel 2.3 und 2.4 in Teil I).

Folgend wird in Anlehnung an die Curriculumtheorie amerikanischer Wurzeln und insbesondere durch die Gegenüberstellung zur Didaktik als zentraler Disziplin der Pädagogik versucht, eine, wenn auch knappe, Begriffsschärfung aufzuzeigen. Diese Gegenüberstellung ist hilfreich und notwendig zugleich, um zu verstehen, welche Bedeutung und Funktion dem Begriff Curriculum historisch gesehen zugesprochen wird und wie er der Arbeit zugrundeliegend, besonders in Relation zur Didaktik, zu verstehen ist. Diese nach Möglichkeiten sucht, Inhalte des Curriculums sowie subjektive Erfahrungen der SchülerInnen miteinander zu verbinden (vgl. Westbury, 1995).
Traditionell hat die Curriculumforschung seit den 20er bis 30er Jahren des 20. Jahrhunderts in den Vereinigten Staaten zwei Hauptanliegen: Sie beschäftigt sich mit dem Kerninhalt, *was* in der Schule gelehrt wird sowie mit Fragen der Curriculumorganisation und -arbeit (vgl. Doyle, 1995, S. 143).
Die Lehrkraft selbst war AkteurIn des Schulsystems, sollte aber selbst keine Anregungen für das System selbst liefern. Westbury (1995) zufolge gingen in der amerikanischen Welt die institutionellen Ursprünge des Erziehungswesens einher mit der Vorstellung eines Schulsystems, dessen Curriculum von offiziellen Stellen rigide kontrolliert werden müsse. LehrerInnen selbst wurden lediglich als Angestellte des Systems betrachtet. (vgl. ebd., S. 223) Die Aufgabe, die ihnen verantwortet wurde, zeigte sich maßgeblich darin, als Angestellte das Curriculum als richtungsweisendes Handbuch für die durchzuführenden Unterrichtsaufgaben und Methoden heranzuziehen und zu vermitteln (vgl. ebd., S. 224). Im Vergleich der amerikanischen Tradition mit dem deutschen Berufsbild der LehrerInnen ist von Bedeutung, dass sich die Bemühungen in Deutschland darum drehten, einen Mittelweg für die Selbstbestimmung der Fachleute zu finden (vgl. ebd., S. 224). Die starke Fokussierung auf das Curriculum selbst und die Praxis des Curriculums war in Amerika die Ursache dafür, dass über die Rolle

[128] Das betrifft heute allerdings auch Planungsgrundlagen, die als Curricula bezeichnet werden.

der Lehrkraft nicht systematisch reflektiert wurde – was mittlerweile nicht mehr so ist, da sich die Curriculumtheorie auch der Lehrkraft zuwandte (vgl. ebd., S. 232f.).
In der deutschen Curriculumdiskussion der 70er und frühen 80er Jahre des 20. Jahrhunderts war mindestens zwischen Allgemeiner Didaktik und Curriculumforschung nicht systematisch unterschieden worden. Es ist nach Reich (1977) ein Ausdruck einer Begriffsverwirrung, ob nun die Didaktik Teil des Curriculums oder das Curriculum Teil der Didaktik oder gar beide identisch seien. (vgl. Hopmann/Riquarts, 1995, S. 18)[129] Auch Westbury (1995) greift diesen Aspekt auf: „Einige behaupten, Didaktik und Curriculumtheorie seien identisch, während andere von einem untergeordneten Verhältnis ausgehen, in dem entweder die Didaktik als Teil des Curriculums oder das Curriculum als Teilgebiet der Didaktik gilt“ (Westbury, 1995, S. 211). Nach Hopmann und Riquarts (1995) sind je nach Kontext und Konzept verschiedene Aspekte und für die Praxis bedeutsame sowie manifestierte Ableitungen mit diesen Ausdrücken gemeint, die sich nicht in einzelne Definitionen summieren lassen (vgl. Hopmann/Riquarts, 1995, S. 27). „Vielmehr lassen sich beim Vergleich etlicher Versuche, den Gegenstandsbereich der Didaktik (einschließlich der Didaktischen Forschung) zu definieren, mit entsprechenden Versuchen zur Gegenstandbestimmung der Curriculumtheorie (einschließlich der Curriculumforschung) etliche Überschneidungen und Übereinstimmungen feststellen“ (Klafki, 1995, S. 92)[130].

Verallgemeinernd und damit etwas pauschal gesagt, legt ein Curriculum für die Unterrichtsplanung Inhalte und Ziele fest. Das Curriculum selbst liefert den Rahmen für die Arbeit, steht aber eher im Hintergrund als im Vordergrund des Interesses einer Didaktik. Über diesen Handlungsentwurf hinausgehend, muss die Didaktik den Unterrichtsverlauf in den Blick nehmen. Der Unterricht muss gestaltet werden, dafür bedarf es einer didaktischen Analyse des Lehrens und Lernens (des Unterrichts). Die Didaktik ist nicht auf das System zugeschnitten; diese soll sich sowohl von Bildungswerten leiten lassen (vgl. Westbury, 1995, S. 212). Sie sucht nach Möglichkeiten, „wie sich im Beziehungsfeld der Klasse eine persönliche, subjektive Begegnung oder Beziehung zum pädagogischen ‚Inhalt‘ des Curriculums“ (ebd., 1995, S. 223) realisieren lässt, wie Inhalte des Curriculums, soziale und kulturelle Formen sowie subjektive Erfahrungen der SchülerInnen miteinander zu verbinden sind (vgl. ebd., S. 226). Sie versteht sich daher als eine Theorie der Unterrichtsplanung (vgl. ebd., 224f.).
Der Zugang zu den SchülerInnen stellt die *subjektbezogene* Komponente hierbei im Besonderen heraus – auch im Sinne der Förderung von Selbstbestimmungsfähigkeiten. Hier steht die Interaktion im Mittelpunkt. Die Didaktik überträgt der Lehrkraft die Aufgabe, zu entschei-

[129] Ausführlich in diesem Buch eine historisch-kritische Analyse. Die Darlegung würde den Rahmen dieser Arbeit überschreiten.

[130] Westbury (1995) versucht in einem knappen historischen Umriss die Unterschiede zwischen den beiden „Denkgebäuden“ zu skizzieren (vgl. dazu ebd., 1995).

den, wie Inhalte des Curriculums im Unterricht präsentiert und personenzentriert herangezogen werden können. Der Unterricht muss daher geplant sein und geeignete Formen müssen gefunden werden. Es geht um individuelle Lehr- und Lernprozesse.

Schlussfolgerung

Resümierend soll festgehalten sein, dass in vorliegendem Fall der Begriff Curriculum bevorzugt wird und damit dem entwickelten *Mobilitätscurriculum* eine „umfassende Sichtweise" zugeschrieben wird. Darunter ist eine weite Auffassung zu verzeichnen, ohne dabei eine Lernorganisation der Mobilitätsbildung im Kern zu vernachlässigen. Mit dem Begriff Mobilitätscurriculum werden letztlich alle didaktisch-methodischen Überlegungen der Mobilitätsbildung bezeichnet, die hinsichtlich diverser Lernbausteine, Lehr- und Lerninhalte, Kompetenzbereiche und damit Entwicklungsfelder sowie der entwickelten Arbeitsmaterialien (Unterrichtsanregungen, Arbeitsblätter, Übungen, Kopiervorlagen) und aufgeführten Medieninhalte, betont als umfassender Teil der Mobilitätsbildung, bestimmt und damit hervorgehoben werden. Des Weiteren wird mit der Wegeanalyse und dem Schulungsplan eine beispielhafte Systematik der persönlichen Mobilitätschulung in Form von Strukturierungshilfen (als Kopiervorlagen oder digital) aufgeführt (vgl. Kap. 3.2.3 und 3.2.4 in Teil IV). Das Mobilitätscurriculum stellt damit Inhalte, Materialien und didaktisch-methodische Anregungen als Planungsgrundlage, die stets weiterentwickelt werden kann, für die pädagogische Praxis zur Verfügung.

Da Mobilitätsbildung als prozesshaft zu begreifen ist, sind auch didaktische Curricula immer wieder weiterzuentwickeln. Sie müssen sich an den Bedürfnissen der jeweiligen Zielgruppen (z.B. verschiedene Altersgruppen, Gruppen mit unterschiedlichem Bildungs- oder kulturellem Hintergrund etc.) orientieren. (vgl. Daubitz et al., 2015, S. 26)

Das vorliegende Mobilitätscurriculum kann als *kontextbezogenes* sowie *einrichtungsübergreifendes* und *landesweit übergeordnetes* Curriculum bezeichnet werden.

Das Lehren und Lernen bleiben auch in Anwendung eines Curriculums als vielschichtig zu begreifen. In Anlehnung eines lebenslangen Lernens und den je individuellen Kompetenzerwerb wird innerhalb des Mobilitätscurriculums eine Jahrgangsstufenzuordnung der Lerninhalte bewusst nicht gegeben, wie das in einem typischen Lehrplan der Fall wäre. So ist das Curriculum als Planungsgrundlage aufzufassen und charakteristisch eher offen und frei zu verwenden, um eine individualisierte und kompetenzorientierte Lernplanung zu gestalten. Die unabdingbare Aufgabe der Pädagogin/des Pädagogen ist, Bindeglied zwischen Curriculum und SchülerIn zu sein. Sie/Er hat sich stets am Lernprozess der SchülerInnen und an deren individuellen Lernverhalten zu orientieren. „Die Entscheidungen über das ‚wie' sind mehr als instrumentell, sie beeinflussen das Curriculum, oft sogar in tiefgehender Weise"

(Zumwalt, 1989, S. 175, zit. nach Doyle, 1995, S. 144). Es bedarf daher stets der Didaktik als übergeordnete und im Vordergrund stehende Funktion – im Sinne der didaktischen Analyse und Reflexion des Unterrichtsverlaufs. Die Fragen in Selbstreflexion sind:

- Wie wird ein Curriculum herangezogen?
- Wie lässt es sich effektiv den individuellen Bedürfnissen entsprechend einsetzen?

Das bedeutet, dass ein Curriculum differenziert herangezogen und gegebenenfalls weiter angepasst werden muss. Inhalte zur Mobilitätsbildung müssen, wie in dieser Arbeit ausführlich zugrunde gelegt, in authentische handlungsbezogene Kontexte eingebettet werden. Diese erst verleihen den Lernenden die notwendige Bedeutung. Dabei spielen Handlungsmomente des Ausprobierens und Erkundens für die Lernenden eine wichtige Rolle (vgl. dazu Kapitel 2.4 in Teil I).

2. Ableitungen für die Entwicklung des Mobilitätscurriculums

Die strukturelle und inhaltliche Entwicklung (siehe Tabelle 12) hin zu einem Mobilitätscurriculum basiert auf einem ca. zweieinhalbjährigen intensiven Ausarbeitungsprozess und ergibt sich insbesondere durch die systematische Ableitung der Erkenntnisse der theoretischen Ausarbeitung dieser Arbeit (Teil I, II und II) ausgehend einer Literaturanalyse, die Erkenntnisse der Ist-Stand-Analyse aktueller Wissensbestände aus dem Forschungskontext sowie der Praxis (Teil II), eine curriculare Nachbearbeitung, ausgehend der praktischen Erfahrungen im Umgang mit dem Mobilitätscurriculum (Teil V), und durch die begleitenden ExpertInnengespräche (z.B. innerhalb des Expertenrats der *MobiLe* Projekte) aus Wissenschaft (insbesondere Verkehrspsychologie, Pädagogik) und Praxis (z.B. VerkehrserzieherInnen, Polizei, WfbM MitarbeiterInnen, LehrerInnen u.a.) sowie mit Eltern behinderter Kinder.

Entwicklung des Mobilitätscurriculums

Tabelle 12: Entwicklungsschritte Mobilitätscurriculum

1.	Literaturanalyse; Ist-Stand-Analyse aktueller Wissensbestände aus dem Forschungskontext sowie aus der Praxis (standardisierte Befragungen): a. Analyse der Thematik Mobilitätsbildung für Menschen mit geistiger Behinderung b. besondere Berücksichtigung der wechselseitigen Beziehung zwischen personen-körperbezogenen und sozial-strukturellen Faktoren c. Ableitung von mobilitätsspezifischen Kompetenzen und darauf sich beziehenden Handlungsschritten sowie personen- und umweltbezogenen Faktoren, die in Wechselwirkung zueinanderstehen, als „Gelingensfaktoren“ persönlicher Mobilität

2.	a. systematische Ableitung der Erkenntnisse und Schlussfolgerungen der theoretischen Grundlagen und Leitprinzipien dieser Arbeit b. Festhalten von konzeptionellen Aspekten (Teil I-III)
3.	Festhalten von Inhalten sowie Unterrichtsanregungen und -materialien, die dazu beitragen, Mobilitätsbildung kompetenz-, handlungs-, sozialraumorientiert und Teilhabe eröffnend zu gestalten
4.	Curriculare Nachbearbeitung ausgehend der praktischen Erfahrungen im Umgang mit dem Mobilitätscurriculum

Für die Entwicklung des Mobilitätscurriculums wurde innerhalb des ersten Schrittes die Thematik „Mobilitätsbildung für Menschen mit geistiger Behinderung“ im Allgemeinen analysiert. Hierbei wurde die wechselseitige Beziehung zwischen personen-körperbezogener und sozial-struktureller Faktoren besonders berücksichtigt. Die Frage, die dabei im Mittelpunkt stand, ist: Wie können ausgehend von der persönlichen Mobilität Handlungssituationen bewältigt und Kompetenzen sowie Teilhabefelder erweitert werden? Des Weiteren wurden mobilitätsspezifische Kompetenzen und darauf sich beziehende Handlungsschritte sowie personen- und umweltbezogene Faktoren, die in Wechselwirkung zueinanderstehen, als „Gelingensfaktoren“ persönlicher Mobilität definiert.
Innerhalb der Ist-Stand-Analyse konnten Wissensbestände und Erfahrungen anhand von standardisierten Befragungen (ab Kapitel 3 in Teil II) innerhalb der Behindertenhilfe und Schulen in Bayern im Hinblick auf vorhandene und bereits durchgeführte Mobilitätskonzepte und relevante Förderschwerpunkte in Bezug auf bestimmte Mobilitätskompetenzbereiche von Menschen mit geistiger Behinderung eingefangen werden.
In einem zweiten Schritt konnten durch die systematische Ableitung der Erkenntnisse und Schlussfolgerungen der theoretischen Grundlagen dieser Arbeit konzeptionelle Aspekte für die Entwicklung eines Mobilitätscurriculums festgehalten werden.
Mit einem weiteren dritten Schritt wurden Inhalte ausgewählt und festgelegt sowie Unterrichtsanregungen und -materialien ableitend entwickelt, die dazu beitragen, Mobilitätsbildung kompetenz-, handlungs-, sozialraumorientiert und Teilhabe eröffnend zu gestalten.
Durch zwei explorative Praxiserprobungen des Mobilitätscurriculums konnten letztlich erste kritische Rückmeldungen bezugnehmend auf die Verwendung des Curriculums eingefangen werden, um Optimierungsmöglichkeiten zu eruieren. Begleitend wurden dabei evaluative Maßnahmen durchgeführt. Dies ermöglichte in einem vierten Schritt eine curriculare Nachbearbeitung.

Ausgehend dieser Erkenntnisse handelt es sich mit folgendem Kapitel um eigene Ableitungen, daher sind auch nur gering Quellenbezüge zu finden.

Durch die theoretische Grundlage und systematischen Ableitungen sowie Übertragung auf das Mobilitätscurriculum wurde eine „weitestmögliche Transparenz bei der Auswahl von Zielen und Inhalten angestrebt“ (Dorsch, *[online],* 17.03.21). Der Prozess der Entwicklung ging von der Annahme aus, dass in Anwendung des Curriculums innerhalb der Mobilitätsbildung Kompetenzen erweitert werden können und sich dadurch auch Selbstständigkeits- und Teilhabebereiche erweitern.

Ein Mobilitätscurriculum für die pädagogische Praxis dient vor allem als pädagogisches Rahmenkonzept – im Sinne einer Lehrstoffsammlung, Planungs- und Strukturierungsgrundlage sowie zum Zweck der Erfolgskontrolle. Das bedeutet, es werden ausdrücklich keine abzuhandelnden Anweisungen gegeben, sondern Inhalte sowie Lehr- und Lernvorschläge für eine kompetenzorientierte, handlungsorientierte und personenzentrierte Mobilitätsbildung und -schulung aufgeführt.
Das Mobilitätscurriculum sollte im Kontext Schule in Kombination des jeweiligen Lehrplans genutzt und inhaltsbezogen herangezogen werden. Aspekte der „Empfehlung zur Mobilitäts- und Verkehrserziehung in der Schule“ der KMK (2012) wie Sicherheitserziehung, Sozialerziehung, Umweltbildung, Gesundheitsbildung, Verkehrsraumgestaltung, zukunftsfähige und selbstständige Mobilität gilt es entsprechend zu verankern.
Inhaltliche Schwerpunkte des entwickelten Mobilitätscurriculums betreffen gezielt Mobilitätsarten des ÖPNV und insbesondere auch das Fahrrad. Auf diese wird, wie aus den Befragungen zu erfahren ist, bereits zurückgegriffen und sie werden von Menschen mit geistiger Behinderung gewünscht. Eine Untergliederung nach Mobilitätsarten (Bus, Bahn, Fahrrad und zu Fuß) erscheint hierbei als sinnvoll.
Um am Straßenverkehr und ÖPNV teilzunehmen, sind notwendige Handlungsschritte erforderlich. Aus diesen lassen sich mobilitätsspezifische Kompetenzen ableiten. Als besonders bedeutsam haben sich die 13 in der Arbeit aufgeführten Mobilitätskompetenzen (vgl. hierzu Kapitel 3.3 in Teil III) herauskristallisiert:

Tabelle 13: Mobilitätskompetenzen

- Motorik (Grob- und Feinmotorik und Fortbewegung)
- Regelkenntnisse
- Gefahrenbewusstsein bzw. Sicherheitsbewusstsein
- Aufmerksamkeit und Wahrnehmung (visuell und auditiv)
- Reaktion
- Planungskompetenz
  - Umgang mit Veränderungen (Ausfälle, Störungen, falsches Ein-/ Aussteigen)
- Lesefähigkeit
- Orientierung

- Soziale Kompetenz und Interaktion
- Sprache
  - Expressive Sprache – sprachlicher Ausdruck
  - Rezeptive Sprache – Sprachverständnis
- Kommunikation
  - Verbal (Wort und Schrift)
  - Nonverbal (Unterstützte Kommunikation, Mimik, Gestik, Symbole, Gebärden)
- Kognition und Gedächtnis
- Selbstständigkeit

Diese wurden festgehaltenen und damit inhaltlich aufgegriffen. Sie bilden Ausgangs- und Mittelpunkt der Mobilitätsbildung. Curricular sind zugeordnet diesen jeweils Inhaltsbereiche und davon abgeleitet Lernaktivitäten aufgeführt, die für die Verkehrsbeteiligung in Abhängigkeit der Mobilitätsart als relevant anzusehen sind. Um eine Ordnung und Übersichtlichkeit herzustellen wurde eine Modularisierung ausgehend der Mobilitätsart sowie in Bezug auf „Grundlagen der Verkehrssicherheit“ erarbeitet.
In Form von Arbeitsblättern, Übungen sowie Unterrichtsanregungen für pädagogische Fachkräfte ist anlehnend daran ein Material- und Methodentool aufgeführt.
Es muss klar verständlich und gut ersichtlich sein, welche Inhaltsbereiche und Umsetzungsmöglichkeiten gewählt werden können, um Lern- und Schulungseinheiten durchzuführen. Hier spielt sicherlich auch die grafische und anschauliche Gestaltung eine wesentliche Rolle – z.B. die Farbzuordnung der Mobilitätskompetenzen, übersichtliche modularisierte Zuordnung oder Kategorisierung der Arbeitsmaterialien.
Das Curriculum für die Mobilitätsbildung für Menschen mit geistiger Behinderung weist einen engen Praxisbezug zur Realsituation auf. Dabei geht es um eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis, so dass für die Zielgruppe bestmöglich ein Transfer zur Realsituation (Sozialraum, Straßenverkehr und ÖPNV) gelingen kann.
Als relevant erachtete Themen und Aspekte eigenständiger Mobilität, die sich durch die theoriebasierte Auseinandersetzung herauskristallisierten, sind curricular abgebildet und können damit explizit aufgegriffen und behandelt werden – dazu gehören z.B.:

- Sicherheit im Straßenverkehr
- Wahrnehmung/Unterscheidung großer und kleiner Entfernungen
- Verhalten in öffentlichen Verkehrsmitteln
- die passende Busverbindung
- Umgang mit Veränderungen/Orientierungslosigkeit.

Es wird so eine „Lernorganisation“ der Mobilitätsbildung ermöglicht.

Da die Zielgruppe sehr heterogen ist, sind die aufgeführten Lerninhalte und zugeordneten Lernaktivitäten kleinschrittig/gestuft abgebildet, um ein auf das Individuum bezogenes als

auch kleinschrittig-elementarisiertes Vorgehen zu ermöglichen. Bei der Strukturierung von Arbeitsmaterialien (Arbeitsblätter, Kopiervorlagen, Übungen, Unterrichtanregungen) konnten folgende Anregungen abgeleitet und damit berücksichtigt werden:

- differenzierte Arbeitsblätter (auch für Personen, die nicht schreiben und/oder lesen können), individuell anpassbar
- geringe Komplexität: übersichtliche Struktur/Anordnung, Konzentration auf das Wesentliche
- Schriftgröße/-art (serifenlose Schrift) und Ausdruck (Leichte Sprache)
- geeignetes Bild- und Fotomaterial: bekannte Fotos, Symbole, Piktogramme aufführen
- Lebensweltbezug, Realsituation verknüpfen
- Theorie und Praxis gut verzahnen
- didaktisch-methodische Umsetzungsideen aufzeigen
- Arbeitsmaterialien digitalisieren, auf zusätzliches Medienangebot verweisen
- Umsetzungsbeispiele für Unterricht, konkrete Anleitungen für praktische Übungen
- an entsprechender Stelle Hinweise aufführen, wie sich individuell und ortsspezifisch didaktisch-methodische Anpassungen für die personenzentriete Mobilitätsschulung vornehmen lassen (z.B. Hilfsmittel wie Liniennetzpläne/Fahrstreckenpläne den Bedürfnissen der SchülerInnen entsprechend anpassen, Orientierungspunkte auf der Strecke bestimmen)

Weder der Umfang des Mobilitätscurriculums noch die strukturierte Reihenfolge aufgeführter Inhalte und Mobilitätskompetenzen stellen dabei eine Rangordnung dar. So stehen Kompetenz- und Lernbereiche zum Teil in enger Beziehung zueinander und ergänzen sich gegenseitig. Aufgeführte Lehr- und Lernvorschläge müssen entsprechend orientiert an die individuellen Entwicklungsstände, Lebensbedingungen und sozial-strukturellen Umstände der Person mit geistiger Behinderung angepasst werden. Es geht um die Operationalisierung von Lerninhalten, -aktivitäten und -zielen. Das Mobilitätscurriculum muss also in der Umsetzung eine „Inhaltstransformation“ (Doyle, 1995, S. 158) ermöglichen. So ist das Curriculum, wie beschrieben, auch ohne die didaktische Analyse nicht zu verwenden. In der pädagogischen Arbeit ist das Curriculum stets in Relation zur Didaktik zu begreifen.

In einer separaten Arbeitsphase wurden in engem Austausch mit dem Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung Bayern (ISB) in Anlehnung an die Entwicklungsschritte der neuen Rahmenlehrpläne der Grundschule und Förderschule[131] didaktisch-methodische Unterrichtsanregungen für eine kompetenz- und handlungsorientierte Unterrichtsgestaltung

[131] Der neue LerhrplanPLUS der Förderschule selbst befand sich zu diesem Zeitpunkt noch in der Erstellungs- und Bearbeitungsphase.

der Mobilitätsbildung erarbeitet. Im Entwicklungsprozess bereits zuvor entwickelte Arbeitsmaterialien des Mobilitätscurriculums dienten hierbei als Grundlage und Ideenpool. Unterrichtsgänge und Erfahrungsmomente in Realsituationen wurden integriert.

„Situationen“ wurden aus den Inhalten des Curriculums ausgewählt und durch die Erstellung von qualitativ hochwertigem Fotomaterial ausgehend szenischer Darstellungen im Straßenverkehr und ÖPNV festgehalten, um zum einen Verkehrssituationen erkennbar darzustellen und zum anderen, um diese im Unterricht einzusetzen (einzeln, in Gruppe oder Plenum). Der Bezug zur Verkehrswirklichkeit wird dabei ausdrücklich hergestellt. Das Fotomaterial ist innerhalb des Curriculums als separater Bestandteil integriert.

Um vorliegende Schwierigkeiten und Beeinträchtigungen zu eruieren und daraus Konsequenzen für eine persönliche Mobilitätsschulung zu ziehen, kann eine objektive Überprüfung anhand eines Assessmentverfahrens zur Beurteilung mobilitätsspezifischer Kompetenzen sinnvoll sein (vgl. Kapitel 2.2 in Teil II). Aus diesem Grund wurde der „Überprüfungsbogen – Mobilitätskompetenzen im Straßenverkehr und ÖPNV“ entwickelt.
Da eine Bestandsaufnahme der Verkehrsinfrastruktur und der individuellen Mobilitätsbeteiligung der Teilnehmerin/des Teilnehmers erfolgen muss, bedarf es einer Planungsvorlage, um im Hinblick auf Mobilitätskompetenzen, Schwierigkeiten und Barrieren sowie personenbezogene/umweltbezogene Förderfaktoren festzuhalten. Dafür wurde die Planungsvorlage *Wegeanalyse* entwickelt. Des Weiteren bedarf es einer Vorlage, um die Mobilitätsschulungseinheiten selbst zu planen und zu dokumentieren; ein *Schulungsplan* als pädagogische Arbeitsgrundlage für die Dokumentation von Lernzielen und Schulungsmaßnahmen wurde dafür entwickelt.

Generell ist zu betonen, dass die Benutzung des Mobilitätscurriculums von ihrer Dynamik lebt – in Wechselwirkung personenbezogener Faktoren, struktureller Gegebenheiten der Lernumgebung und pädagogischer Kompetenzen der Fachkraft. Das bedeutet, dass sich einzelne Module und Arbeitsmaterialen weiter entwickeln können.

Folgend wird auf die einzelnen Komponenten des Mobilitätscurriculums Bezug genommen.

3. Mobilitätscurriculum – Grundstruktur

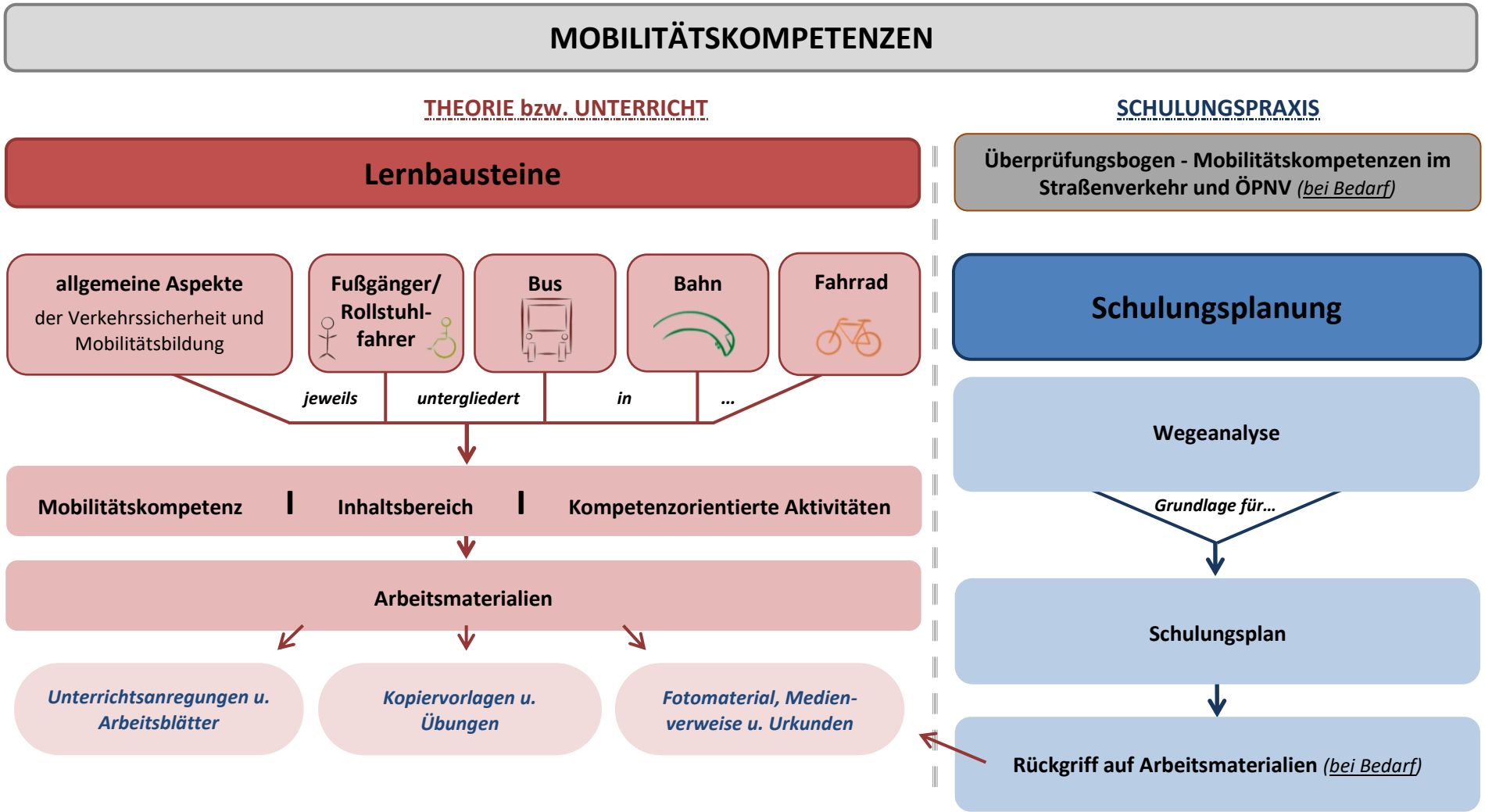


Abbildung 38: Mobilitätscurriculum - Grundstruktur

3.1. Beschreibung der Komponente *Theorie bzw. Unterricht* (Block I)

Ableitend der aufgezeigten Grundstruktur des Curriculums in Abbildung 38 werden die einzelnen Komponenten im Hinblick auf ihre praktische Verankerung beschrieben.

3.1.1. Mobilitätskompetenzen

MOBILITÄTSKOMPETENZEN

Mobilitätskompetenzen sind einer der wichtigsten Anhaltspunkte bei einer effektiven und gewinnbringenden Bildungsgestaltung. Sie fügen sich wie eine Klammer um die Inhalte in Block I – *Theorie bzw. Unterricht* und Block II – *Schulungspraxis*.
So steht dem Curriculum ein umfangreiches Repertoire an Lernbausteinen, Arbeitsmaterialien und Elementen der persönlichen Schulungsplanung, zugeschnitten auf die jeweiligen Mobilitätskompetenzen, bereit.
Mobilitätskompetenzen können im Sinne von Lernaktivitäten und -zielen als ein Kriterium zur Überprüfung des Lernerfolgs herangezogen werden und stellen dabei gewissermaßen eine Richtschnur und Erfolgskontrolle dar. Es handelt sich um die in dieser Arbeit aufgeführten 13 Mobilitätskompetenzen (vgl. Kapitel 3.3 in Teil III), die sich als besonders relevant herauskristallisiert haben.

3.1.2. Lernbausteine

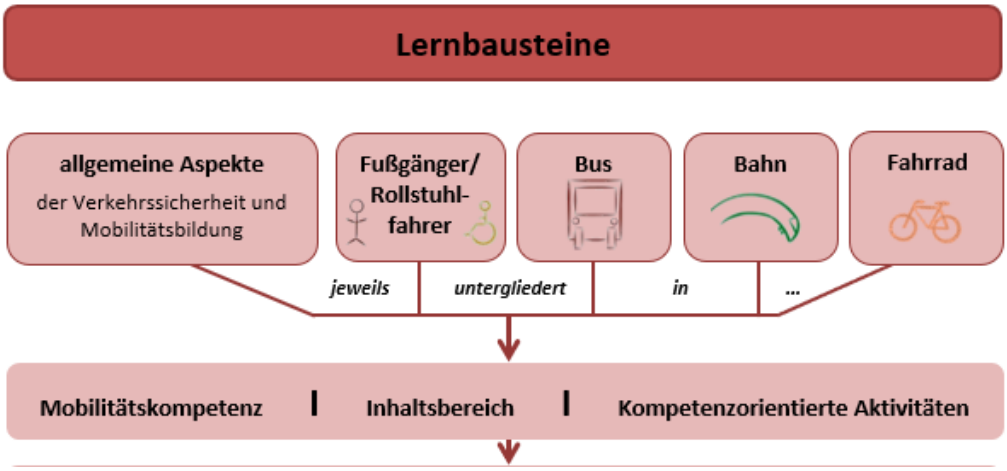


Abbildung 39: Lernbausteine

Die Gestaltung von Unterricht und Lerneinheiten orientiert sich an fünf Lernbausteinen:

1. Allgemeine Aspekte – Grundlagen der Verkehrssicherheit
2. Unterwegs als FußgängerIn/RollstuhlfahrerIn
3. Bus fahren lernen
4. Bahn fahren lernen
5. Fahrrad fahren lernen

Lernbausteine sind modular aufgebaut. Sie untergliedern sich jeweils in Mobilitätskompetenzen, diesen zugeordnete Inhalte und zugeordnete kompetenzorientierte Aktivitäten. Das Mobilitätscurriculum ist durch die einzelnen Lernbausteine und die damit verbundene Modularisierung besonders für die Unterrichtsplanung der schulischen Bildungsarbeit geeignet. Die zugeordneten kompetenzorientierten Aktivitäten sind ebenso hilfreich für die Erstellung eines individuellen Förder- bzw. Schulungsplans.

Mobilitätskompetenz	Inhaltsbereich	Kompetenzorientierte Aktivitäten
Regelkenntnisse	Kenntnisse, die notwendig sind, um am Straßenverkehr sicherheitsbewusst teilzuhaben - sich an Verkehrszeichen, Verkehrsschildern, Symbolen orientieren	• TN kennt wichtige, auf dem Weg vorkommende Verkehrszeichen, Verkehrsschilder, Symbolen etc. und deren Bedeutung • TN kennt den Unterschied zwischen Verkehrszeichen,-schildern und anderen Schildern (z. B. Reklame, Logos) ► ***Lesefähigkeit*** • TN kennt das Bussymbol • TN kennt wichtige, im Bus vorkommende Symbole und deren Bedeutung • TN erkennt speziell für Menschen mit Behinderung ausgewiesene Sitzplätze

Abbildung 40: Auszug - Lernbaustein Bus

Während der Lernbaustein A*llgemeine Aspekte* „grundlegende“ Inhalte der Mobilitätsbildung und Verkehrssicherheit abdeckt, wird bei den vier weiteren eine Modularisierung angeboten, welche sich spezifisch an der jeweiligen Mobilitätsart orientiert. Der Baustein *Allgemeine Aspekte* bildet eine Basis für die weiteren Lernbausteine. So kann es sinnvoll sein, diesen grundlegend heranzuziehen.

Die angebotenen Lernbausteine sind als veränderbare Größe anzusehen. Sie stellen eine Planungsgrundlage und Strukturierungshilfe für die Gestaltung von Lerneinheiten zur Verfügung.

3.1.3. Arbeitsmaterialien

Abbildung 41: Arbeitsmaterialien

Arbeitsmaterialien umfassen Unterrichtsanregungen, Arbeitsblätter, Kopiervorlagen, Übungen, Fotomaterial, Medienverweise (z.B. Videos) und Urkunden. Arbeitsmaterialien sind je nach behandelter Thematik auszuwählen und im Unterricht zu integrieren. Sie sind hauptsächlich den Lernbausteinen selbst thematisch direkt zugeordnet. Unterrichtsanregungen sind kompetenz- und handlungsorientiert ausgerichtet. In Verwendung dieser wird empfohlen, Übungen aber auch weitere Arbeitsmaterialien stets einzubeziehen.
Arbeitsmaterialien stellen Orientierungspunkte dar und sind nicht „abzuarbeiten“. So können beispielsweise Arbeitsblätter in differenzierte Arbeitsaufträge integriert oder auch handelnd umgesetzt werden. Gegebenenfalls müssen sie für die Klasse/den Kurs und einzelne SchülerInnen individuell adaptiert und dem Lernstand entsprechend angepasst werden. Arbeitsblätter sind daher als Musterblätter zu verstehen und zu benutzen. Sie dienen, wie auch Kopiervorlagen, besonders der Aufbereitung, Wiederholung und Vertiefung des Lernstoffes sowie als individuelle Lernzielkontrolle. Im Unterricht sind weitere Materialien und Medien (z.B. Fotomaterial für Gespräche und Reflexionen im Plenum) ergänzend zu integrieren.

3.2. Beschreibung der Komponente *Schulungspraxis* (Block II)

3.2.1. Überprüfungsbogen – Mobilitätskompetenzen im Straßenverkehr und ÖPNV

Überprüfungsbogen - Mobilitätskompetenzen im Straßenverkehr und ÖPNV (*bei Bedarf*)

Hierbei handelt es sich um einen vorgezogenen Kompetenzen-Test als Grundlage der Mobilitätsschulung. Der Überprüfungsbogen orientiert sich im Wesentlichen an den 13 der Arbeit zugrundeliegenden mobilitätsspezifischen Kompetenzen. Es wird keine Rangordnung abgeleitet. Die Bestimmung der Ausgangslage der Person erfolgt in Anlehnung an die ICF durch

die Einschätzung der bisherigen Leistungsfähigkeit als *Einschränkung der Aktivität und Teilhabe* (vgl. DIMDI, 2005):

0	Problem nicht vorhanden (ohne, kein, unerheblich ...) 0-4%
1	Problem leicht ausgeprägt (schwach, gering ...) 5-24%
2	Problem mäßig ausgeprägt (mittel, ziemlich ...) 25-49%
3	Problem erheblich ausgeprägt (hoch, äußerst ...) 50-95%
4	Problem voll ausgeprägt (komplett, total ...) 96-100%

Abbildung 42: Einschätzung der bisherigen Leistungsfähigkeit

Bei der Entwicklung des Überprüfungsbogens wurden folgende Arbeitsschritte verfolgt:

1. Die in dieser Arbeit zugrundeliegenden 13 mobilitätsspezifischen Kompetenzen wurden integriert.
2. Ableitungen wurden ausgehend der gesichteten Wissensbestände der Literatur- und Onlinerecherche sowie theoretischen Erarbeitung dieser Arbeit, insbesondere auch durch eine systematische Ableitung ausgehend der ICF, getroffen.
3. Kompetenzbereichen wurden „Teilkompetenzen“ zugeordnet – orientiert an der Person sowie am Straßenverkehr und ÖPNV.

// Der Überprüfungsbogen ist als Grundlage zu verstehen, die weiterentwickelt werden soll. Mögliche aber eher komplex geplante und durchzuführende Schritte mit Abschluss der Arbeit sind daher:

- *praktische und empirischen Evaluation*
- *Anwendung und Erprobung des Überprüfungsbogens in der Förderpraxis*
- *Weiterentwicklung und Anpassung bisheriger Entwicklung*
- *Überprüfung von Gütekriterien in Anwendung des Überprüfungsbogens*
- *Festlegung der Auswertungsmöglichkeit und Darstellung nach Anwendung des Überprüfungsbogens der Mobilitätskompetenzen //*

Mit dem Überprüfungsbogen können im Vorfeld einer Mobilitätsschulung bei der/dem TeilnehmerIn anhand von Beobachtungen bzw. Fragen an sie/ihn oder eine Bezugsperson einzelne mobilitätsspezifische Fähigkeiten und Kompetenzen als *Ausgangslage* festgestellt werden. Der Austausch über die Einschätzung mit engen Bezugspersonen, wie z.B. den Eltern, wird als relevant erachtet.

Der Überprüfungsbogen kann als Orientierungshilfe bei der Konzeption der darauffolgenden Schulungsplanung helfen. Für eine differenzierte förderdiagnostische Einschätzung und Ableitung müssten allerdings weitere Beobachtungen in der Praxis und gegebenenfalls Wahrnehmungstests o.a. folgen sowie z.B. Ärzte oder Physiotherapeuten herangezogen werden.

Innerhalb des Überprüfungsbogens werden Kompetenzbereiche und zugeordnete Teilkompetenzen aufgeführt, die für eine sichere und eigenständige Mobilitätsteilhabe am Straßenverkehr und ÖPNV als erforderlich angesehen werden. Es wird beabsichtigt, dass für die Praxis ein praktikables und flexibles Erfassungstool vorliegt.
Wenn die Schulungsperson seine/n TeilnehmerIn bereits schon über einen längeren Zeitraum kennt, sind höchstwahrscheinlich auch Kompetenzen in unterschiedlichen Bereichen bekannt. Es wird dann auch nicht notwendig sein, alle im Überprüfungsbogen aufgelisteten Kompetenzbereiche einzuschätzen. Allerdings scheint auch ohne eine vorlaufende Begleitungs- und Beobachtungsphase des Mobilitätsverhaltens der Teilnehmerin/des Teilnehmers die Anwendung des Überprüfungsbogens nicht sinnvoll zu sein.

Von der Schulungsperson wird verlangt, dass sie beim Erfassen einzelner mobilitätsspezifischen Fähigkeiten, die dabei zu berücksichtigten *Handlungsabfolgen,* die zu erfüllen sind, genaustens einschätzen kann und gegebenenfalls in der Realsituation nachprüfen wird.
Als Beispiel sei die Einschätzung der Straßenüberquerung an einer Ampel genannt:

	Der TN überquert sicher eine Straße mit Ampel (beachtet dabei den Verkehr)		0	1	2	3	4

Die/Der TeilnehmerIn muss bei Rot das Signal entsprechend wahrnehmen und mit Sicherheitsabstand an der Ampel stehen bleiben, die Ampeltaste drücken und warten bis das Signal Grün erscheint. Sie/Er muss das Signal wahrnehmen, den Verkehr beobachten und wenn es der Verkehr zulässt, kann sie/er die Straße überqueren.

Zu berücksichtigen ist auch, dass für Kinder bestimmte Entwicklungs- und damit Kompetenzbereiche noch nicht relevant sind, da diese entwicklungsbedingt noch nicht ausgebildet sind. Daher macht der Einsatz des Überprüfungsbogen nur Sinn, wenn von einer über das *Verkehrsgefühl* hinausgehenden hin zu einem *Verkehrssinn* (Einstellungen und Handlungen in Selbstreflexion) sich bildenden und aktiven Teilhabe am Straßenverkehr auszugehen ist (sieh dazu Kapitel 3.4 in Teil III).

Der Überprüfungsbogen kann auch zur Überprüfung der Wirksamkeit einer Mobilitätsschulung zur Kompetenzerweiterung herangezogen werden.

3.2.2. Schulungsplanung

Die personenzentrierte Mobilitätsschulung wurde in Kapitel 4 in Teil III dargestellt. Wie beschrieben, findet diese meistens in einem 1:1 Setting statt und erstreckt sich über einen längeren Zeitraum. Mit der/dem TeilnehmerIn werden in gemeinsamer Planung und Absprache individuelle Handlungs- und Teilhabeziele verfolgt sowie eine bestimmte Strecke, entsprechend der gewünschten Mobilitätsart, geübt. Individuelle Lebensbedingungen und sozialstrukturelle Faktoren werden eingeschlossen (vgl. Abbildung 37: *systemisch-interaktionistische Perspektive* in Kapitel 5 Teil III). Die Basis der Schulungsplanung wird durch die Erfassung der Lernausgangslage und Analyse der Umwelt gelegt. Individuelle Schulungsinhalte und Förderschwerpunkte werden innerhalb des Schulungsplans festgehalten.

3.2.3. Wegeanalyse

Verfolgtes Ziel: *Förderung der eigenständigen Mobilität auf einem bestimmten Weg von A nach B.*
„Die Person soll ihren Wunschweg so selbstständig wie möglich bewältigen können“.

Anhand der *Wegeanalyse*, wird im Austausch mit der/dem TeilnehmerIn über deren/dessen persönliche Selbsteinschätzung der bisherigen Verkehrsteilnahme und der vorhandenen persönlichen Kompetenzen sowie Schwierigkeiten gemeinsam eine erste Ausgangslage festgehalten.

I. Zu Beginn der Schulung tauscht sich die Schulungsperson mit der/dem TeilnehmerIn aus bezüglich:
   - *aktuellem Mobilitätsverhalten, aktuellen Wünschen (Wunschstrecke und Wunschverkehrsmittel) und Bedarfen, um größtmögliche Selbständigkeit zu erlangen,*
   - *eigener Einschätzung persönlicher Kompetenzen,*
   - *eigener Einschätzung persönlicher Schwierigkeiten.*

II. Darauf folgt (mit Hilfe der Kopiervorlage: *Wegeanalyse*) in enger Begleitung eine „Bestandsaufnahme“ der Wunschstrecke der Teilnehmerin/des Teilnehmers sowie der darin vorkommenden umwelt-/personenbezogenen Barrieren bzw. Schwierigkeiten und der umwelt-/personenbezogenen Förderfaktoren und Kompetenzen. Hierfür fährt bzw. geht die Schulungsperson gemeinsam mit der/dem TeilnehmerIn den gewünschten Weg vom Start- bis zum Zielpunkt ab und identifiziert die vorhandenen Barrieren und Förderfaktoren. Gemeinsam werden Richt-, Grob- und Feinziele festgelegt. Ein fotografisches Festhalten der Strecke ist genauso möglich, wie das Notieren von Abfahrts-, Umsteige- und Ankunftszeiten.

III. Beide Schritte, sowohl der Austausch als auch die „Bestandsaufnahme“, gilt es zu dokumentieren und zu benennen, um darauf aufbauend individuelle Schulungs-/Förderschwerpunkte im *Schulungsplan* festzuhalten.

Anmerkung:
Einige Informationen können in Bezug auf personenspezifische Schwierigkeiten auch schon im Vorfeld unabhängig einer Wegeanalyse überprüft werden – beispielsweise ob die/der TeilnehmerIn die Uhr lesen, mit der mobilen Fahrplanauskunft umgehen (z.B. Informationen aus einer App entnehmen) oder Sicherheitsvorkehrungen treffen kann (z.B. wetterangepasste Kleidung auswählen etc.). Die bereits im Vorfeld erhobenen Schwierigkeiten, z.B. auch in Anwendung des Überprüfungsbogens – Mobilitätskompetenzen, sind innerhalb der Wegeanalyse zu berücksichtigen.
Umweltbezogene Barrieren auf dem Weg sollten in regelmäßigen Abständen überprüft werden, da sich hier immer wieder Änderungen ergeben können (vgl. Monninger, 2015, S. 523). Wichtig ist gerade bei möglichen Änderungen des Fahrplans sowie der Fahrstrecke, diese Gegebenheiten im Blick zu halten (z.B. Verlegung der Haltestelle auf Grund von einer Baustelle).

Ist es der/dem TeilnerhmerIn möglich ihre/seine Strecke mit Hilfe einer Karte bildlich nachzuvollziehen, kann diese als Hilfestellung zur Verfügung gestellt werden. Es können individuell ergänzende Angaben, Piktogramme, Fotos o.a. an entsprechender Stelle zugefügt werden.

Aufbauend der Wegeanalyse werden die erhobenen Schwierigkeiten als *gegliederte Lernaktivitäten* in den Schulungsplan der Teilnehmerin/des Teilnehmers übertragen.

3.2.4. Persönlicher Schulungsplan

Es gibt verschiedene Begriffe für eine individuelle Förder-, Hilfe- und Assistenzplanung im Arbeitsfeld der Behindertenhilfe. Der *Förderplan* als solcher wird auf den heilpädagogisch-sonderpädagogischen Bereich ausgelegt und dient als Instrument der Förderplanung und der Evaluation, um pädagogische Prozesse zu unterstützen. Der Begriff des *Hilfeplans* findet sich durchweg vor allem im Bereich der Sozialen Arbeit. Dieser beschreibt die gesamte Hilfeplanung der Klientin/des Klienten und dient auch dazu, beispielsweise Hilfemaßnahmen vor dem (über)örtlichen Träger zu begründen und finanziert zu bekommen. Er wird allerdings nur in größeren (bis zu einem Jahr) Abständen neu angelegt. Der Begriff der *Assistenzplanung* findet sich verstärkt im Bereich der Einzelbegleitung einer Person mit (meist körperlicher) Behinderung. Die Assistenz wird individuell vereinbart und an die Bedürfnisse angepasst. Des Öfteren haben die NutzerInnen für ihre Assistenzkraft/-kräfte einen zeitlich eingeteilten Unterstützungsplan. Über das persönliche Budget können z.B. die Leistungen bezogen werden.
Der Schulungsplan des Mobilitätscurriculums gleicht somit eher einem Förderplan. Er bezieht sich im Wesentlichen auf die Mobilitätskompetenzen und die damit verbundenen Schwierigkeiten innerhalb der festgelegten Strecke. Er versteht sich daher durchaus als Grundlage förderdiagnostischer Einschätzung und ist prozessabhängig. Somit dient der Schulungsplan als pädagogische Arbeitsgrundlage während der Mobilitätsschulung. Er ist ICF-basiert konzipiert.
Als die wichtigste Komponente wird die Aktivität der Person selbst gesehen. Nicht über sie, sondern mit ihr ist zu planen und pädagogisches Handeln zu initiieren (vgl. Bundschuh/Schäfer, 2019, S. 154). Ein ICF-basierter Schulungsplan zeichnet sich durch einen hohen Grad an Standardisierung, durch die systematisierte Erfassung des Verhältnisses zwischen Person und Umwelt, durch die Erfassung der Sichtweise der Teilnehmerin/des Teilnehmers aus sowie durch die Offenheit, Einschätzungen zu ergänzen und zu revidieren (vgl. Witzmann et al., 2015, S. 29f.).

Durch die Dokumentation der Lernziele und Schulungsmaßnahmen innerhalb des Schulungsplans können übersichtlich alle Lernbedürfnisse (Kompetenz- und Lernbereiche) erfasst werden, so dass jede einzelne Schulungseinheit aufeinander aufbauen kann. Ziele haben

einen wesentlichen Einfluss auf unser Handeln und damit auch auf die Motivation. Gesammelte Lernerfahrungen können für die weitere Planung festgehalten werden. Es erfolgt eine Bestimmung und Hierarchisierung der wichtigsten Lernbereiche und -ziele, die sich anhand der Wegeanalyse (Barrieren/Schwierigkeiten) auf dem Weg bzw. bei der Benutzung der Verkehrsmittel herauskristallisiert haben. Zugleich wird ein übergeordnetes *Richt-Lernziel* für die/den TeilnehmerIn festgelegt. Durch den persönlichen Austausch mit der/dem TeilnehmerIn und den Bezugspersonen über Wunschstrecke und Teilhabeziel ergibt sich dieses im Wesentlichen. Durch das Richtziel können ableitend Absichten, Handlungen, der Rahmen der Schulung, der grobe Zeitraum sowie die Grob- und Feinziele der persönlichen Mobilitätsschulung konkretisiert werden. Ein Richtziel umfasst beispielsweise folgende Handlung der Aktivität und Teilhabe: Eigenständige Bewältigung des Arbeitsweges vom Arbeitsplatz bis zur Wohnung mit Hilfe des öffentlichen Busses (bei Schwierigkeiten um Hilfe fragen, ggfls. eine bestimmte Bezugsperson anrufen und die Schwierigkeit schildern).

Die persönliche Schulungsplanung der eigenständigen Mobilität darf nicht losgelöst von Lernbereichen, in denen sich die/der TeilnehmerIn zusätzlich befindet, gesehen werden. Im besten Fall sollten Lernbereiche ineinandergreifen und integrierende Momente der Erweiterung persönlicher Selbstständigkeit und Teilhabe aufgreifen. Das könnte beispielsweise eine berufliche Eingliederung in Kombination einer Mobilitätsschulung sein, um den Arbeitsplatz mit dem ÖPNV selbst zu erreichen.

Umwelt- und personenbezogene *Förderfaktoren*, die im direkten Zusammenhang der zu schulenden Lerninhalte stehen, können festgehalten werden. Sie sollen beschrieben aber nicht explizit bewertet und klassifiziert werden. Die Ausprägung des Förderfaktors spielt weniger eine Rolle, als dass dieser vorhanden ist und in die Schulung miteinbezogen werden soll und gegebenenfalls die Schwierigkeit schmälern kann. Diese gilt es im Vorfeld bzw. während der Mobilitätschulung zu beobachten und zu integrieren.

Dokumentation der Lernausgangslage:

Individuelle Schwierigkeiten bzw. Barrieren der Teilnehmerin/des Teilnehmers (*z.B. Teilnehmerin zeigt Orientierungsschwierigkeiten auf dem Weg*) werden formuliert als *Lernaktivitäten* – z.B.: *Die Teilnehmerin setzt individuelle Orientierungstechniken ein (Orientierung an der Umgebung, Merkzettel etc.)*

Im Schulungsplan werden die einzelnen Lernaktivitäten als „Maßnahmen der Schulung“ je Schulungseinheit festgehalten.

Zu Beginn einer Schulungseinheit wird die jeweilige Lernaktivität als Ausgangslage in Anlehnung an die ICF und deren „Bestimmung zur Einschätzung bisheriger Leistungsfähigkeit als

Einschränkung der Aktivität und Teilhabe“ (DIMDI, 2005) auf einer Skala von 0 bis 4 bewertet (siehe Abbildung 43):

0	Problem nicht vorhanden (ohne, kein, unerheblich ...)	0-4%
1	Problem leicht ausgeprägt (schwach, gering ...)	5-24%
2	Problem mäßig ausgeprägt (mittel, ziemlich ...)	25-49%
3	Problem erheblich ausgeprägt (hoch, äußerst ...)	50-95%
4	Problem voll ausgeprägt (komplett, total ...)	96-100%

Abbildung 43: Einschätzung Leistungsfähigkeit als Einschränkung der Aktivität und Teilhabe (vgl. ICF, DIMDI, 2005)

Die Bestimmung der Aktivitätseinschränkung erfolgt als Fremdeinschätzung durch die Schulungsperson, da sie es ist, die die Schulung anbietet und leitet. Innerhalb des Schulungsprozesses geht es Schritt für Schritt um die Übertragung von Verantwortung, Selbstständigkeit und Selbstbestimmung und letztlich um ein Mehr an sozialräumlicher und gesellschaftlicher Teilhabe.

Dokumentation des Erfolgs durch die Übungen:

Nach der Durchführung von Schulungsmaßnahmen (aktives Üben) sollte die Wirksamkeit zeitnah überprüft werden (Erfolgskontrolle), um gegebenenfalls Wiederholungen, Veränderungen, Optimierungen oder eben auch die Absetzung einzelner Maßnahmen festzulegen. Die Einschätzung des Erfolgs durch die Übungen/Handlungsschritte im entsprechenden Aktivitätsbereich wird durch eine 4-stufige Likert-Skala (Abbildung 44) bewertet von kein bis sehr großer Fortschritt:

–	**kein Fortschritt in diesem Lernbereich**
+	**leichter Fortschritt in diesem Lernbereich**
++	**größerer Fortschritt in diesem Lernbereich**
+++	**sehr großer Fortschritt / Lernziel übertroffen**

Abbildung 44: Einschätzung des Erfolgs

Zudem werden Anmerkungen und weitere Ergebnisse (auch Schwierigkeiten, Nebenerscheinungen, Einflussfaktoren etc.) bei Bedarf dokumentiert sowie das Datum, Schulungsdauer, Übungen/Vorgehen (praktisch, theoretisch) und Medien festgehalten.

Durch die Dokumentation besteht eine pädagogische Arbeitsgrundlage und zugleich ein Steuerungsinstrument der Mobilitätsschulung – unter anderem als Kontrollinstrument über Inhalt und Erfolg der Schulung und Neujustierung.

Es ist wichtig, dass alle an der Schulung beteiligten Fachkräfte dieselben Vorlagen, *Wegeanalyse* + *Schulungsplan,* als Ausdruck oder digital zur Schulungsdokumentation be-

nutzen, um Einheitlichkeit zu gewähren und um über die Schulungsinhalte und individuellen Bedarfe transparent in Austausch gehen zu können.

Reflexion:

Nach einem längeren Zeitraum ist es wichtig, in gemeinsamer Reflexion (über Erfolge, Schwierigkeiten etc.) mit der/dem TeilnehmerIn und weiteren Bezugspersonen die Mobilitätsschulung zu reflektieren. Dabei steht insbesondere das Richtziel im Mittelpunkt, ob dieses erfolgsversprechend erreicht wird/wurde. Gegebenenfalls sind weitere oder neue Anpassungen zu treffen.

V. Blick auf die Praxis: Praxiserprobung im Umgang mit dem Mobilitätscurriculum

Mit Teil V werden zwei durchgeführte explorative Erprobungsphasen dargestellt. Die erste Erprobungsphase erfolgte für Erwachsene im Bereich der außerschulischen Behindertenhilfe sowie Schulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Die zweite Erprobungsphase erfolgte vorrangig für Kinder und Jugendliche im Bereich der Schulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und Grundschulen mit einem inklusiven Profil.
Das bis zu diesen Zeitpunkten jeweils entwickelte Mobilitätscurriculum wurde in der praktischen Anwendung der täglichen Bildungsarbeit bedarfsorientiert mit der Fokussierung auf seine „Praxistauglichkeit" erstmalig verwendet. Es wurde anschließend bewertet, so dass daraufhin weitere Überarbeitungen und Anpassungen vorgenommen werden konnten. Die Rückmeldungen und Erkenntnisse beider Phasen werden mit den folgenden Kapiteln aufgeführt. Folgende Fragestellungen (vgl. Kapitel 4.1 in Teil I) standen dabei im Fokus:

- Lässt sich das aus der Theorie abgeleitete und erstellte Mobilitätscurriculum in der Praxis der Behindertenhilfe und Schulen bereits sinnvoll einsetzen?
- Welche Hinweise ergeben sich aus den jeweiligen Praxiserprobungen zur Verbesserung des Mobilitätscurriculums?

Erarbeitete Arbeitsmaterialien wurden nach der zweiten Erprobungsphase innerhalb der Schulen und nach einer weiteren Anpassung dem Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung Bayern (ISB) für den neuen Rahmenlehrplan der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zur Verfügung gestellt.

Des Weiteren entstand auf Grundlage der Ausarbeitungen in Zusammenarbeit der TÜV SÜD Stiftung und der Deutschen Verkehrswacht die Internetseite ***mobil teilhaben*** für LehrerInnen, Eltern und BetreuerInnen. Speziell für SchülerInnen mit geistiger Behinderung wurden vom Fachverlag der Deutschen Verkehrswacht bestehende Materialien detailliert aufbereitet und online veröffentlicht. Damit wurde eine wichtige Lücke in der Mobilitätsbildung junger Menschen geschlossen. Die Unterlagen sind online kostenfrei verfügbar unter: www.verkehrswacht-medien-service.de/mobil-teilhaben

1. Behindertenhilfe (Erwachsene): Exemplarische Erprobung und Bewertung des Mobilitätscurriculums innerhalb der Praxis

Eine erste exemplarische Erprobungsphase des Mobilitätscurriculums erfolgte mit Hilfe von Fachkräften und ProbandInnen mit geistiger Behinderung von Ende Juli 2017 bis März 2018. Diese Phase diente im Wesentlichen zur Überprüfung des Curriculums im Hinblick auf eine praktische Verwendung innerhalb des heil- und sonderpädagogischen Handlungsfeldes. Begleitend wurden evaluative Maßnahmen durchgeführt, um kritische Rückmeldungen bezugnehmend auf die Verwendung des Curriculums einzufangen und letztlich, um Optimierungsmöglichkeiten zu eruieren.

Es beteiligten sich insgesamt 16 Einrichtungen. Diese waren aus dem außerschulischen und schulischen Bereich mit 109 erwachsenen TeilnehmerInnen mit geistiger Behinderung vertreten. Das Mobilitätscurriculum wurde in unterschiedlichen Kontexten (z.B. innerhalb der individuellen Erwachsenenbildung, des Bildungsbereiches der Werkstätten, in Wohngruppen oder im schulischen Feld) vielseitig praktisch erprobt. Der Fokus lag mehrheitlich auf der persönlichen Mobilitätsschulung im Straßenverkehr sowie mit öffentlichen Verkehrsmitteln. Besonders innerhalb der Schulen wurden gesondert Theorieeinheiten mit Unterstützung von Arbeitsmaterialien und Übungen aus dem Curriculum der Schulung im Realverkehr vorgezogen. Für jede/n TeilnehmerIn sollte der integrierte Schulungsplan ausgefüllt werden, um die Mobilitätsschulung quantitativ in Bezug auf die Anzahl der Schulungseinheiten, die Lernausgangslage und den jeweiligen Lernfortschritt auszuwerten. Die Erprobungsphase zeugte von Freiwilligkeit der teilnehmenden Einrichtungen und Menschen mit geistiger Behinderung. Das Mobilitätscurriculum sollte in den regulären pädagogischen Alltag integrierend in Zeiten eingesetzt werden, in denen sonst auch Mobilitätsbildungsangebote stattfinden (würden).

1.1 Online-Erhebung: Handhabung des Mobilitätscurriculums innerhalb der persönlichen Mobilitätsschulung

Über die Online-Erhebung sollte eine Analyse des bis zu diesem Zeitpunkt entwickelten und in einer ersten Pilotphase eingesetzten Mobilitätscurriculum in Form der theoretischen wie praktischen Bildungsarbeit aus Sicht der jeweiligen Anwenderin/des jeweiligen Anwenders vorgenommen werden.[132] Mittels eines standardisierten Onlinefragebogens wurden die As-

[132] Vgl. Markowetz/Wolf, 2020

pekte Wirksamkeit, Anwendbarkeit, Verständlichkeit, Komplexität, Praxisrelevanz und didaktisch-methodische Umsetzung des Curriculums erfasst. Der Fragebogen wurde an alle EinrichtungspartnerInnen versandt.

Der Fragebogen wurde seitens des Lehrstuhls für Statistik der LMU München im Hinblick auf die Fragenformulierung und die Auswertung geprüft. In einem Testlauf vom 11.12.2017 bis 10.01.2018 ging er per E-Mail an zehn StichprobenteilnehmerInnen (wissenschaftliche MitarbeiterInnen der LMU München), um Pretest-Kommentare über Anwendbarkeit, Nutzerfreundlichkeit, Verständlichkeit, Nachvollziehbarkeit, Arbeits- und Zeitaufwand zu erhalten und um dann dahingehend verändert und angepasst zu werden. Der Fragebogen wurde am 22.01.2018 online gestellt und an die 35 Kontaktadressen der jeweiligen AnsprechpartnerInnen verschickt, mit der Bitte, diesen an weitere MitarbeiterInnen, die während der Erprobungsphase mit dem Mobilitätscurriculum arbeiteten, weiterzuleiten. Die Umfrage wurde am 15.03.2018 beendet.

Folgende Aspekte wurden bei den Fragen berücksichtigt:

- Häufigkeit der Durchführung von Schulungseinheiten
- Aufwand der Einarbeitung in das Curriculum
- struktureller Aufbau des Curriculums
- Umgang mit dem Curriculum (sicher/unsicher)
- Komplexität des Curriculums
- Sinnvoller Einsatz des Curriculums
- Anwendung des Curriculums in der Praxis als Mehrwert für die Mobilitätsbildung
- Curriculum als Planungsgrundlage
- Lernerfolg der TeilnehmerInnen während der Mobilitätsschulung
- Lernerfolg aufgrund des Curriculums
- Nutzen für eine individuelle Schulung
- Nutzen für eine Schulung in Gruppen
- Veränderungen/Verbesserungen des Curriculums
- Feedback von TeilnehmerInnen mit geistiger Behinderung

1.2. Fragebogen in Leichter Sprache

Hierbei handelt es sich um Fragebögen mit erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung, durchgeführt am Ende der Erprobungsphase zur Förderung der Mobilität im Februar/März 2018.[133]

Die Entwicklung eines Mobilitätscurriculums zur eigenständigen Mobilität von Erwachsenen mit geistiger Behinderung kann nicht ohne die Einbeziehung des Personenkreises selbst verwirklicht werden. Daher wurden neben der praktischen Beteiligung der Zielgruppe selbst ein standardisierter Fragebogen in Leichter Sprache entwickelt, um im Rahmen der Erhebung und Auswertung der Erprobungsphase die Stimmen und Meinungen der geschulten Personen zu ihrem früheren und aktuellen Mobilitätsverhalten sowie zur Mobilitätsschulung selbst einzufangen.
Leichte Sprache zeichnet sich durch ein leichteres Aufnehmen des Textes aus. Um Texte und Informationen in Leichter Sprache zu verfassen, sollten Sprach- und Typographieregeln eingehalten werden. Satzstrukturen werden vereinfacht, es gibt nur eine Aussage pro Satz und keine abstrakten Wörter und es können Visualisierungen (Bilder, Piktogramme) hinzugefügt werden. Der Fragebogen in Leichter Sprache konnte wahlweise auf Papier oder am Computer ausgefüllt werden. Die Erhebung in Form eines Fragebogens wurde gewählt, um innerhalb einer geringen Zeitspanne möglichst viele der insgesamt 109 TeilnehmerInnen mit geistiger Behinderung in den 16 Partnereinrichtungen zu erreichen. Im ersten Schritt der Entwicklung des Fragebogens wurden Fragen gesammelt, die - bezogen auf die individuellen Erfahrungen während der Mobilitätsschulung - von Interesse waren. Im zweiten Schritt wurden diese Fragen unter Berücksichtigung der Relevanz für die Zielgruppe erweitert, verändert oder wieder verworfen. Aufgrund kognitiver Einschränkungen können sowohl die Lesefähigkeit als auch das Sprachverständnis erschwert sein, so dass in diesem Zusammenhang die Formulierung und die Satzstruktur der einzelnen Fragen unter Beachtung der Regeln des Netzwerkes für Leichte Sprache (Netzwerk Leichte Sprache, 2013) überprüft wurden. Entsprechend wurden Fragen angepasst und gegebenenfalls mit unterstützenden Symbolen oder Bildern versehen. Zum Zweck einer besseren Übersichtlichkeit und somit einfacheren Bearbeitung wurden die Fragen innerhalb des Fragebogens schließlich unter verschiedenen Kategorien zusammengefasst:

- persönliche Informationen
- Mobilitätsverhalten

[133] Vgl. Markowetz/Wolf, 2020

- Informationen zum Mobilitätstraining
- Information zum selbstständigen Ausfüllen
- fakultative Frage

Der Fragebogen wurde in einem letzten Schritt an das Büro für Leichte Sprache der Lebenshilfe Bremen geschickt, wo er von ExpertInnen, inklusive der NutzerInnengruppe selbst, auf die Einhaltung der Regeln für Leichte Sprache und Verständlichkeit hin testgelesen und überprüft wurde. Anschließend wurde er noch einmal überarbeitet. Schließlich wurde der Fragebogen elektronisch an alle 35 Kontaktadressen der PraxispartnerInnen per E-Mail gesendet. Diese wurden gebeten, den Fragebogen an die entsprechenden Schulungspersonen und die TeilnehmerInnen der Mobilitätsschulung auszuhändigen und ausfüllen zu lassen. Vor dem Hintergrund eventuell auftretender Schwierigkeiten der TeilnehmerInnen mit geistiger Behinderung, bezüglich des Verständnisses oder ihrer Lesefähigkeit und damit einhergehender Fehlerquellen, wurden Hinweise für Unterstützungsmaßnamen an die Fachkräfte gegeben. Sollte ein/e TeilnehmerIn nicht in der Lage sein, den Fragebogen allein auszufüllen, wurden verschiedene Abstufungen von möglicher Hilfestellung angegeben, die dann entsprechend angekreuzt werden sollten:

- Sollte ein/e TeilnehmerIn nicht lesen können, dann dürfen Sie die Fragen vorlesen.
- Sollten trotz Leichter Sprache inhaltliche Verständnisprobleme auftreten, dürfen Sie diese klären.
- Sollte ein/e TeilnehmerIn motorische Schwierigkeiten haben, dürfen Sie die Kreuze setzen.
- Bei der letzten Frage erhoffe ich mir eine freie Antwort der Teilnehmerin/des Teilnehmers, die Sie, bei Problemen mit der Schriftsprache, gerne notieren dürfen.

Der Fragebogen wurde mit dem Statistikprogramm IBM SPSS Statistics 24 ausgewertet.

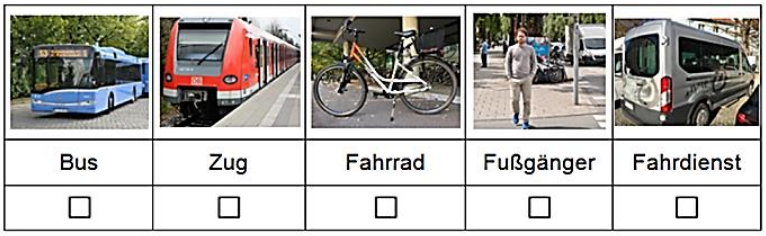
Um die Anonymität der Befragten zu gewährleisten, aber dennoch eine Zuordnung zum anonymisierten Schulungsplan[134] der Erprobungsphase zu ermöglichen, wurde darum gebeten, den Fragebogen mit demselben Pseudonym bzw. Kürzel zu kennzeichnen, welches auch auf dem Schulungsplan angegeben wurde. Diese Zuordnung sollte dazu dienen, zusätzliche Informationen wie die Einschätzung des Lernerfolgs vergleichend der Angaben der Schulungsperson zu den Angaben der Teilnehmerin/des Teilnehmers zu erhalten. Die zentralen Inhalte des Fragebogens bestanden aus:

- persönliche Fragen
- Fragen zu früherem Mobilitätsverhalten vor der Mobilitätsschulung
- Fragen zum aktuellen Mobilitätsverhalten nach der Mobilitätsschulung
- Fragen zu Gründen für die Mobilitätsschulung

[134] Dieser sollte für jede/n TeilnehmerIn für die persönliche Mobilitätsschulung ausgefüllt werden.

Auszug aus dem Fragebogen in Leichter Sprache:

4. Wie sind Sie **jetzt im Straßenverkehr unterwegs?**



Bus	Zug	Fahrrad	Fußgänger	Fahrdienst
☐	☐	☐	☐	☐

☐ Ich bin **alleine** unterwegs

☐ Ich bin **mit einer Begleit-Person** unterwegs

5. Finden Sie Bus oder Bahn-Fahren **jetzt einfacher?**

☐ Ja ☐ Nein

Abbildung 45: Auszug aus dem TeilnehmerInnenfragebogen in Leichter Sprache

1.3 Analyse ausgefüllter Schulungspläne

Der als Bestandteil des Mobilitätscurriculums beigefügte und vorgegebene Schulungsplan *(siehe Anhang: Schulungsplan)* sollte für jede/n TeilnehmerIn für deren/dessen Mobilitätsschulung ausgefüllt werden und nach Beendigung der Erprobungsphase im März 2018 zurückgesandt werden. Dadurch konnten die Anzahl der Schulungseinheiten, die Lernausgangslage (Einschätzung bisheriger Fähigkeiten) der jeweiligen Person, die Durchführung als Einzel- und/oder Gruppenschulung und der jeweilige Lernfortschritt nach einer Übungseinheit quantitativ ausgewertet werden.[135] Die Dokumentation sollte mit Hilfe des Pseudonyms vorgenommen werden, um im Rahmen der wissenschaftlichen Evaluation die Anonymität zu gewährleisten.

[135] Vgl. Markowetz/Wolf, 2020

2. Ergebnisse Behindertenhilfe

2.1 Online-Erhebung: Handhabung des Mobilitätscurriculums in Anwendung der persönlichen Mobilitätsschulung[136]

DEMOGRAPHISCHE DATEN SOWIE STICHPROBENBESCHREIBUNG

Insgesamt beteiligten sich **16 Einrichtungen** der Behindertenhilfe an der Erprobungsphase.

Lage der Einrichtungen

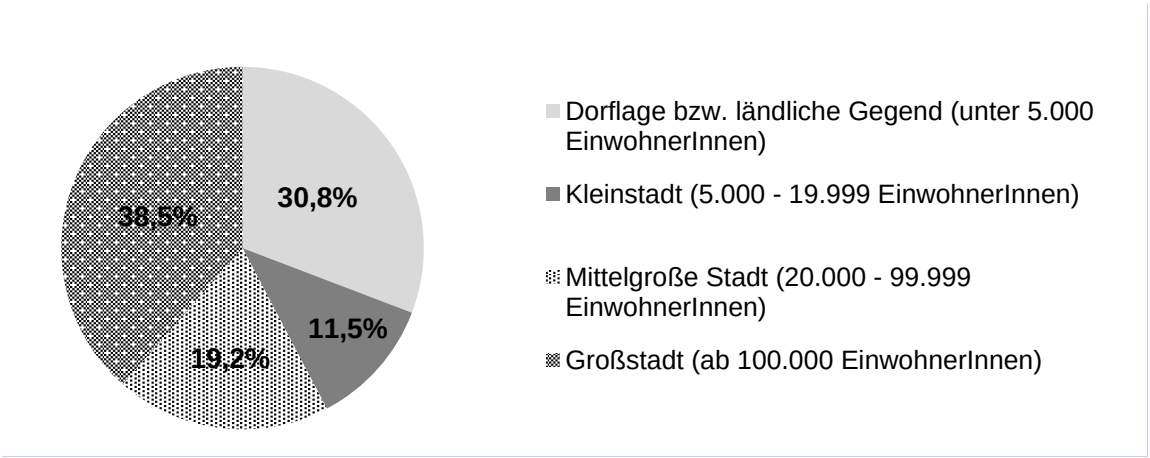


Abbildung 46: Lage der Einrichtungen (*N*=16)

Die Einrichtungen befinden sich zu 30,8% in einer Dorflage bzw. ländlichen Gegend, zu 11,5% in einer Kleinstadt, zu 19,2% in einer mittelgroßen Stadt und zu 38,5% in einer Großstadt.

TeilnehmerInnenverteilung

Es nahmen **109 erwachsene Menschen** mit geistiger Behinderung an der Erprobungsphase teil und beteiligten sich somit im Rahmen des theoretisch und praktisch angebotenen Mobilitätsbildungsangebotes.

Die insgesamt 109 erwachsenen TeilnehmerInnen mit geistiger Behinderung verteilen sich auf folgende **Einrichtungsarten:**

Tabelle 14: Einrichtungsart der TeilnehmerInnen

Wohnen	Werkstatt	Berufsschulstufe	OBA/Bildungswerk	Förderstätte
10 Personen	19 Personen	69 Personen	7 Personen	4 Personen

[136] Vgl. Markowetz/Wolf, 2020

Zuordnung nach Stadt-Land-Gebieten

Tabelle 15: Stadt-Land-Zuordnung

Dorflage (unter 5.000 EinwohnerInnen)	**Kleinstadt** (5.000 – 19.999)	**mittelgroße Stadt** (20.000 – 99.999)	**Großstadt** (ab 100.000)
27 Personen	14 Personen	33 Personen	35 Personen

TeilnehmerInnenverteilung bei Schulungseinheiten

Tabelle 16: TeilnehmerInnenverteilung

Verteilung auf …	**TeilnehmerInnen mit geistiger Behinderung**	**Mittelwert ± Standard-abweichung**
Schulungseinheiten insgesamt (theoretisch/praktisch)	zwischen 1 und 23	4,19 ± 3,73
Einzelschulungen	1 bis zu 6	1,85 ± 1,62
Gruppenschulungen	1 bis zu 23	5,38 ± 6,18

Die Schulungspersonen[137] führten insgesamt mit jeweils zwischen 1 und 23 Menschen mit geistiger Behinderung Mobilitätsschulungseinheiten (theoretisch als auch praktisch) durch; davon mit bis zu 6 jeweils Einzelschulungen. Bezüglich Gruppenschulungen gaben die Schulungspersonen an, Gruppengrößen von bis zu 23 TeilnehmerInnen gehabt zu haben.

Anzahl Schulungspersonen

Insgesamt nahmen **26 Schulungspersonen** (21 weiblich und 5 männlich; Alter von 23 bis 60), die mit dem Mobilitätscurriculum arbeiteten, an der Online-Evaluation teil.

Qualifikationen der Schulungspersonen

Tabelle 17: Qualifikationen der Schulungspersonen

Qualifikation	**Anzahl**		**Anzahl**
LehrerIn	5	Sozialarbeiterin	1
Heilpädagogische FörderlehrerIn	3	Sozialpädagoge	1
Pädagogische Fachkräfte	3	Pädagogischer Fachdienst	1
HeilerziehungspflegerIn	3	Wohnbereichsleitung	1
Sonderschullehrerin	2	Inklusionsbeauftragte	1
Führungskraft	1	Praktikant zum Arbeitspädagogen	1
Heilpädagogin	1	ehrenamtliche Person	1
Sonderpädagogin	1		

[137] Die Person, die die Schulung plant, begleitet und anleitet

Die Schulungspersonen sind in folgenden Einrichtungen tätig:

Tabelle 18: Einrichtungsart der Schulungspersonen

Wohnheimen	Werkstätten	Schulen	OBA/Bildungswerk	Förderstätte
4 Personen	5 Personen	11 Personen	3 Personen	3 Personen

Zeitliche Durchführung

Das Mobilitätscurriculum wurde zwischen 1 und 6 Monaten (Mittelwert ± Standardabweichung: 3,77 ± 1,58) für die Mobilitätsschulung verwendet und Mobilitätsschulungseinheiten fanden vorwiegend wöchentlich (88,5%), vereinzelt auch monatlich (7,7%) oder seltener (3,8%) statt (*N*=26; Angaben der Schulungspersonen).

Einarbeitungsaufwand

Auf einer Skala von 1-6 (sehr hoch – hoch – eher hoch – eher gering – gering – sehr gering) wird der erste Einarbeitungsaufwand, um mit dem Mobilitätscurriculum zu arbeiten, als *eher hoch* bis *hoch* (Mittelwert: 2,62; siehe Abbildung 47) und der Aufwand, um eine Förder-/ Schulungseinheit zu gestalten, als *eher gering* bis *eher hoch* (Mittelwert: 3,23; siehe Abbildung 48) beschrieben. 73,1% der Schulungspersonen (*N*=26) sind der Meinung, man kann sich in das Curriculum ohne die Hilfe einer Expertin/eines Experten einarbeiten. Die anderen wünschen sich die Hilfe einer Expertin/eines Experten, um die Handhabung des Curriculums erläutert zu bekommen und dessen Potential ausschöpfen zu können.

Das Mobilitätscurriculum wurde an einem Vortreffen für alle PraxispartnerInnen vorgestellt und die Möglichkeit der Nachfrage und eines persönlichen Besuches seitens des Autors wurde angeboten und bestand jederzeit.

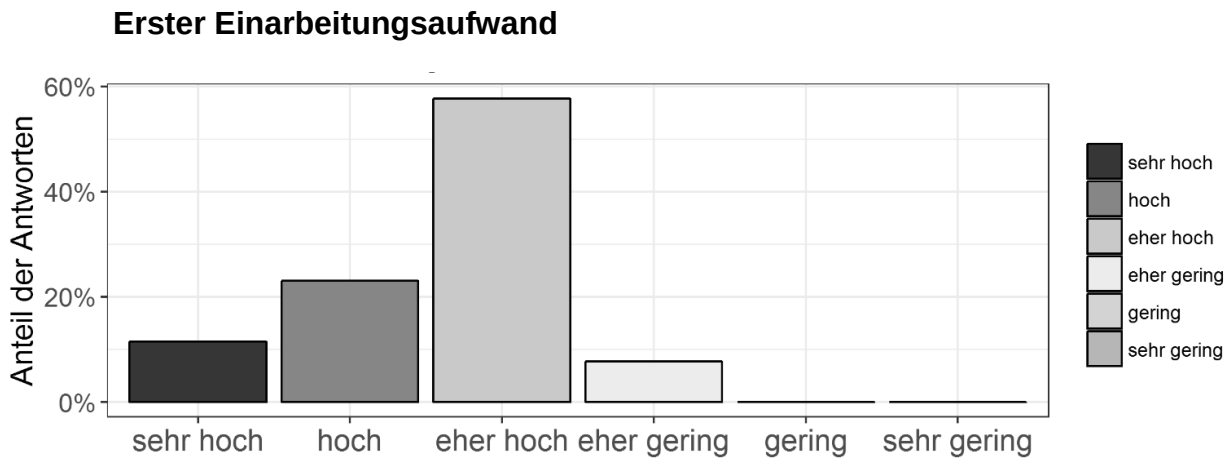


Abbildung 47: Erster Einarbeitungsaufwand in das Mobilitätscurriculum (*N*=26)

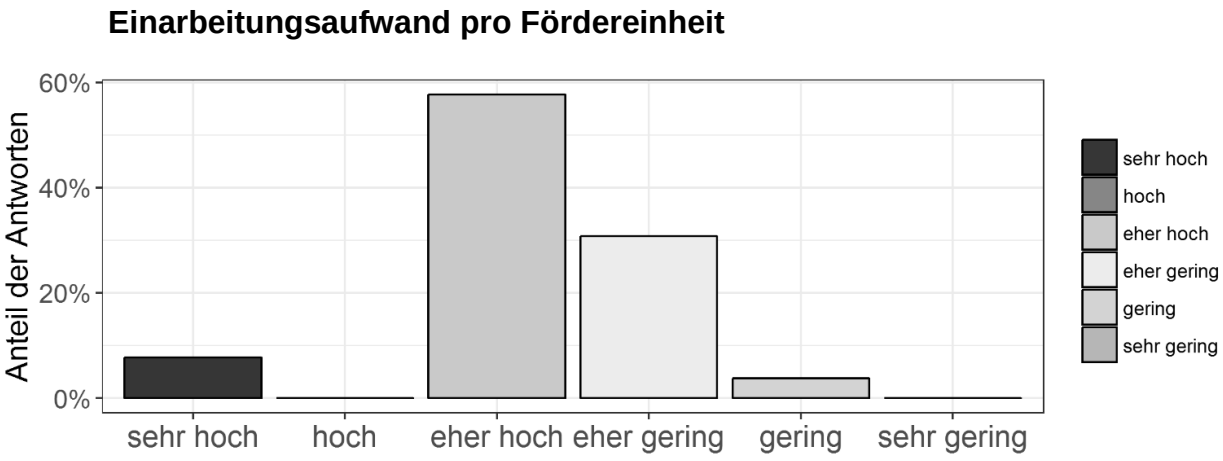


Abbildung 48: Einarbeitungsaufwand für die Gestaltung einzelner Förder-/Schulungseinheiten (*N*=26)

Aufbau und Handhabung

Fast alle Befragten (88,5%) finden den strukturellen Aufbau des Curriculums *logisch nachvollziehbar*. Diejenigen bei denen das nicht zutrifft, gaben folgende Gründe an: man muss immer blättern, einiges ist doppelt, sehr viel Material.

Die BenutzerInnen des Mobilitätscurriculums gaben an, sich *eher sicher* bis *sicher* (sehr sicher – sicher – eher sicher – eher unsicher – unsicher – sehr unsicher) (Mittelwert: 2,69) in der Nutzung des Curriculums zu fühlen, obwohl das Curriculum als *eher komplex* bis *komplex* (sehr komplex – komplex – eher komplex – eher weniger komplex – weniger komplex – gar nicht komplex) empfunden wird (Mittelwert: 2,54).

Die Aufmachung und Ausgestaltung des Mobilitätscurriculums, bezüglich der Anwendung in der Praxis, wird im Großen und Ganzen durchschnittlich (auf einer Skala von *sehr gut* bis *sehr schlecht*; 1-6) mit *gut* bewertet:

Tabelle 19: Bewertung Mobilitätscurriculum bzgl. Anwendung in Praxis

Aspekte	Mittlere Bewertung
Aufbau/Format/Struktur	2,15
Kopiervorlagen	2,08
Arbeitsblätter	2,31
Übungen	2,23
symbolische Darstellung	2,35
farbliche Einteilung	1,69
persönlicher Förder-/Schulungsplan	2.31
persönliche Weganalyse	2.08

Mehrwert des Curriculums und verzeichneter Lernerfolg dadurch

92,3% der Befragten sehen in der Anwendung des Mobilitätscurriculums einen Mehrwert für die praktische Arbeit der Mobilitätsbildung und -schulung. Gegen einen Mehrwert spricht, dass für die Zielgruppe einer Einrichtung nur wenige Arbeitsblätter und Übungen genutzt werden konnten, da diese für „zu komplex“ empfunden werden (siehe Abbildung 49).

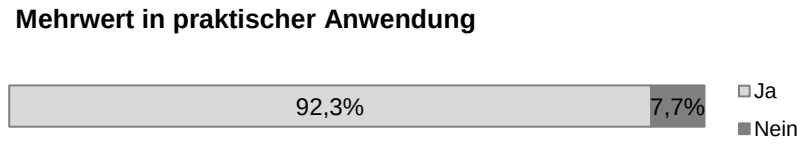


Abbildung 49: Anteil Förderpersonen, die einen Mehrwert im Mobilitätscurriculum sehen (*N*=26)

Die Schulungspersonen gaben an, dass das Mobilitätscurriculum ihnen im Mittel (auf einer Skala von *sehr gut* bis *sehr schlecht*; 1-6) *gut* (Mittelwert: 2,31) bei der Planung und Durchführung von Mobilitätsbildungs- und schulungsangeboten geholfen hat (siehe Abbildung 50) und der Lernerfolg in der Mobilitätsschulung der TeilnehmerInnen innerhalb des durchgeführten Zeitraums (auf einer Skala von *sehr gut* bis *sehr schlecht*; 1-6) *eher gut* bis *gut* (Mittelwert: 2,73) war. Der Beitrag des Curriculums selbst als Unterstützung zu diesem Lernerfolg wurde ebenso als *eher gut* bis *gut* beurteilt (Mittelwert: 2,58). 8 der 26 Schulungspersonen konnten dies für diesem Fall nicht beurteilen.

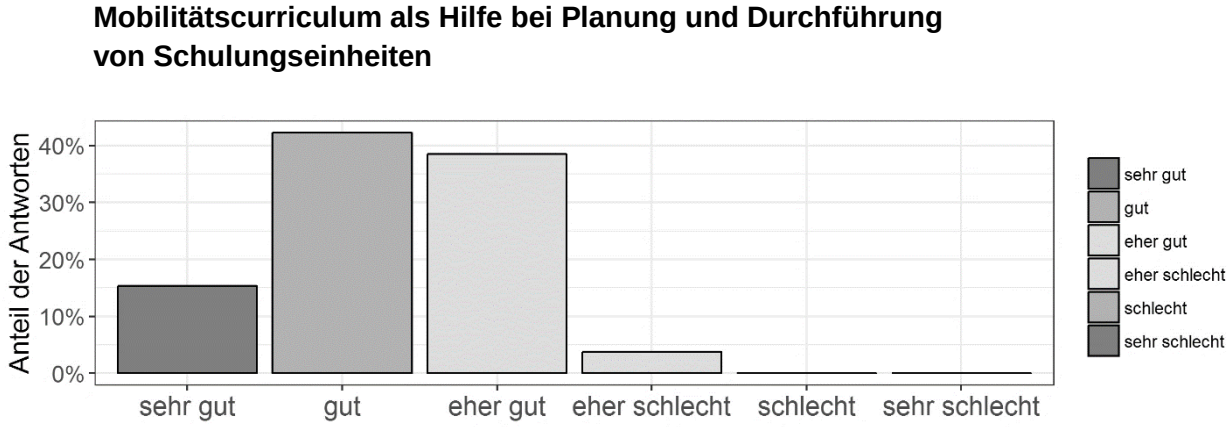


Abbildung 50: Mobilitätscurriculum als Hilfe bei Planung und Durchführung (*N*=26)

Dabei konnte das Mobilitätscurriculum etwas besser für die Schulung/Förderung in Gruppen (Mittelwert: 2,22; allerdings nur 18 Befragte) als für die individuelle Schulung/Förderung (Mittelwert: 2,77; 25 Befragte) verwendet werden.

96,2% (= 25/26) der Schulungspersonen würden das Mobilitätscurriculum weiterhin einsetzen.

Veränderungsvorschläge für die Struktur und Materialien des Curriculums
In einer offenen Frage konnten Verbesserungsvorschläge beschrieben werden. Folgende Aussagen wurden getroffen:

- Symbolik deutlicher darstellen
- Fotos komprimierter darstellen und relevante Einzelheiten stärker hervorheben
- komprimieren der Papiermenge
- ausdünnen, verschlanken, Überflüssiges weglassen und praktischer gestalten
- bzgl. Arbeitsblätter: Schriftgröße auf Arbeitsblättern vergrößern, differenziertere Arbeitsblätter
- bzgl. Arbeitsblätter: nicht verneinende Fragen stellen
- bzgl. Arbeitsblätter/Kopiervorlagen: noch mehr für Menschen, die nicht Lesen/Schreiben können, Tendenz: weniger lesen
- viele Wiederholungen
- ausführlichere Anleitung zur Planung einer Einzelförderung. bzw. Nennung eines Praxisbeispiels
- einfache Sprache nutzen
- Lernniveau herabsetzen
- Curriculum muss basaler ansetzen für Menschen mit schwerer Behinderung, mehr Materialien auf eher basalem Niveau, bestehende Materialien in ihrer Komplexität etwas reduzieren
- stärkere Unterteilung in Themenbereiche, nicht in Mobilitätskompetenzen
- aufgrund des Zeitaufwandes brauchen professionelle MitarbeiterInnen vorgefertigte Einheiten, MitarbeiterInnen in Einrichtungen brauchen einfache und klare Vorgaben
- eine Einstiegshilfe anbieten
- zu Beginn Beispiele aufführen, wie damit gearbeitet werden kann
- Schulungs-/Förderplan digitalisieren, besonders in der Gruppenförderung wäre das eine Arbeitsersparnis

Die konkreten Benennungen von Veränderungen und Verbesserungen des Mobilitätscurriculums sind insofern wichtig, da sie direkt in die Materialbearbeitung mit einfließen und im besten Fall direkt übernommen werden konnten, um das Curriculum auf die Praxis hin bezogen weiterzuentwickeln.

Rückmeldungen von TeilnehmerInnen
In einer offenen Frage konnte ein Feedback rückgemeldet werden, welches die Schulungspersonen von ihren TeilnehmerInnen einfangen sollten; folgend aufgeführt:

- TeilnehmerInnen waren motiviert bei der Sache.
- Arbeitsblätter konnten von ihnen gut bearbeitet werden; auch TeilnehmerInnen mit mittelmäßigen Lesekenntnissen konnten mit etwas Unterstützung damit umgehen.
- Das praktische Selbstfahrertraining hat den TeilnehmerInnen viel Spaß gemacht.
- Es ist immer wieder erstaunlich, wie schnell die TeilnehmerInnen durch das tägliche praktische Üben immer sicherer wurden und meist auch schon in kürzester Zeit andere Wege bewältigen konnten.
- Sie sind besonders stolz über den Erhalt der Zertifikate gewesen.
- TeilnehmerInnen fühlen sich nun sicherer beim Bus fahren.
- Über die Praxiserfahrungen konnten die TeilnehmerInnen viel dazulernen.
- SchülerInnen arbeiteten gerne an dem Thema.
- Das praktische Umsetzen des Gelernten hat immens zur Steigerung ihres Selbstbewusstseins geführt.
- Die meisten von ihnen würden gerne noch einmal an einer Mobilitätsschulung teilnehmen.
- Die praktische Übungsphase, wie z.B. den Weg abzulaufen, Merkpunkte zu fotografieren und auf einer Straßenkarte wiederzufinden, hat besonders Spaß gemacht.
- Eine Schulklasse hat die beigefügten Schonraumübungen (Straßenüberquerung, Richtungshören) im Klassenzimmer für zu einfach empfunden.
- Die Bearbeitung der Arbeitsblätter hat vielen gefallen.
- Ein Schüler wollte nach kurzer Übungszeit unbedingt mit der U-Bahn nach Hause fahren.
- Eine weitere Schülerin überraschte mit enormer Orientierungsfähigkeit – hier zeigte sie auf einmal unentdeckte Stärken.

Anmerkungen zur Schulung der Mobilität mit dem Mobilitätscurriculum
Abschließend konnten die Schulungspersonen in einer offenen Frage allgemeine und spezifische Bemerkungen, die für sie wichtig sind, mitteilen; folgend aufgeführt:

- Es ist ein insgesamt vielfältiges und umfangreiches Curriculum für den Themenbereich.
- Die Materialien des Curriculums sind sehr gut durchdacht, dennoch zeigt das Üben im Feld den größten Lerneffekt.
- Die theoretische Arbeit und die Vorbereitung durch Rollenspiele sind vorbereitend wichtig – aber das praktische Üben der Wegstrecken ist die wichtigste Komponente des Mobilitätstrainings.

- Am besten ist ein Einzeltraining, was aber in der Schule nicht immer möglich ist; wichtig ist daher der Einbezug der Eltern als für den Schulweg verantwortliche Betreuungspersonen.
- Eine Weiterpflege geübter Mobilitätskompetenzen muss bei einem Wechsel von der Schule in den Arbeitsbereich erfolgen – sprich eine Kooperation mit den beteiligten Einrichtungen vor Ort.
- Eine kontinuierliche Wiederholung des Gelernten ist notwendig.
- In Bezug auf die TeilnehmerInnengruppe von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung ist das Vorhaben zwar sinnvoll, doch die Verwendung der Arbeitsblätter und auch eine praktische Arbeit zum Thema ist aufgrund der Schwere und Komplexität der Behinderung für kaum bis gar nicht möglich.

2.2 Zusammenfassung

Dass sich 109 erwachsene Personen mit geistiger Behinderung in der Erprobungsphase beteiligten, ist sicherlich eine gute Personenanzahl, in dem Sinne, dass auch das Curriculum im praktischen Feld in Form der Mobilitätsbildung und -schulung unterschiedlich eingesetzt werden konnte. Mobilitätsschulungseinheiten fanden vorwiegend wöchentlich satt, was auch als sinnvoll erscheint, um den Lernprozess bestmöglich zu fördern. Dass 92,3% in der Anwendung des Mobilitätscurriculums einen Mehrwert sehen, spricht für einen flächendeckenden Einsatz und ist ein Argument dafür, das Curriculum strukturell weiterzuentwickeln und zu veröffentlichen. Dafür sprechen zudem die als positiv eingeschätzte „Planungsgrundlage“ und der genannte Lernerfolg der TeilnehmerInnen innerhalb einer Mobilitätsschulung durch die Zuhilfenahme des Curriculums. Weiterhin besteht über die Erprobungsphase hinaus der Bedarf an einer weiterführenden strukturellen Aufbereitung – im Sinne der „einfachen“ Handhabung und im Besten Fall einer Digitalausgabe.

2.3 Fragebogen in Leichter Sprache

Anzahl der TeilnehmerInnen
Insgesamt haben 42 erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung (*N*=42) den Feedback-Fragebogen zur Mobilitätsschulung in Leichter Sprache (im Fragebogen als „Üben mit Bus oder Bahn“ bezeichnet) beantwortet.[138]

Persönliche Ausgangslage der TeilnehmerInnen
17 TeilnehmerInnen berichteten (41,5%), bisher noch nicht geübt zu haben, mit dem Bus oder der Bahn zu fahren und 24 TeilnehmerInnen (58,5%), dass sie früher bereits geübt haben, Bus oder Bahn zu fahren. Eine Person gab keine Antwort dazu.

33 der geschulten Personen (80,5%) gaben an, dass sie sich es gewünscht haben, das Bus- oder Bahnfahren zu üben. Nur 8 der geschulten Personen (19,5%) gaben an, keinen Wunsch zu haben, das Bus- oder Bahnfahren zu üben. Diese 8 hatten zu gleichen Teilen bereits geübt bzw. nicht geübt. Man kann also nicht davon ausgehen, dass der Wunsch nach dem Üben, mit dem Bus oder der Bahn zu fahren, davon abhängig war, ob die geschulten TeilnehmerInnen schon früher das Bus- oder Bahnfahren übten oder nicht. Eine Person gab keine Antwort zu dieser Fragestellung.

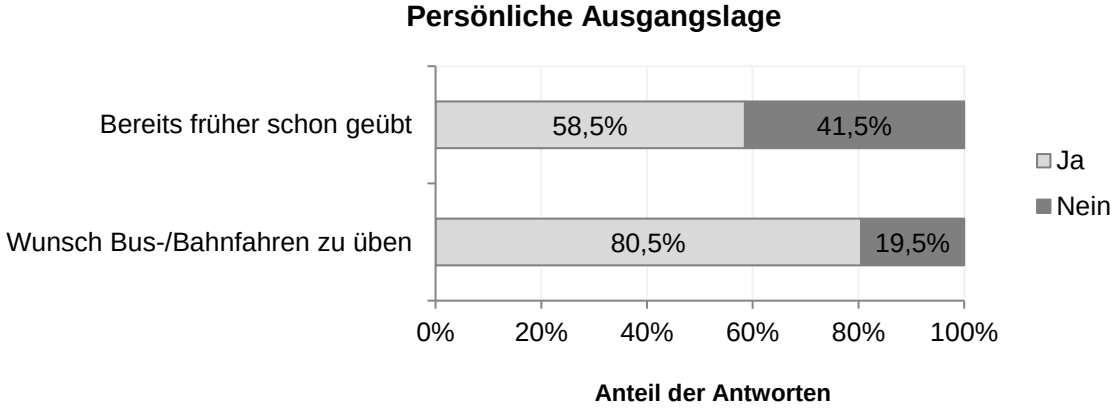


Abbildung 51: Persönliche Ausgangslage der TeilnehmerInnen bzgl. des Übens (*N*=42)

Verkehrsmittelnutzung vor und nach dem Üben im Straßenverkehr
Befragt zur Verkehrsmittelnutzung vor und nach dem Üben im Straßenverkehr ergab sich folgendes Bild (Abbildung 52):

[138] Vgl. Markowetz/Wolf, 2020

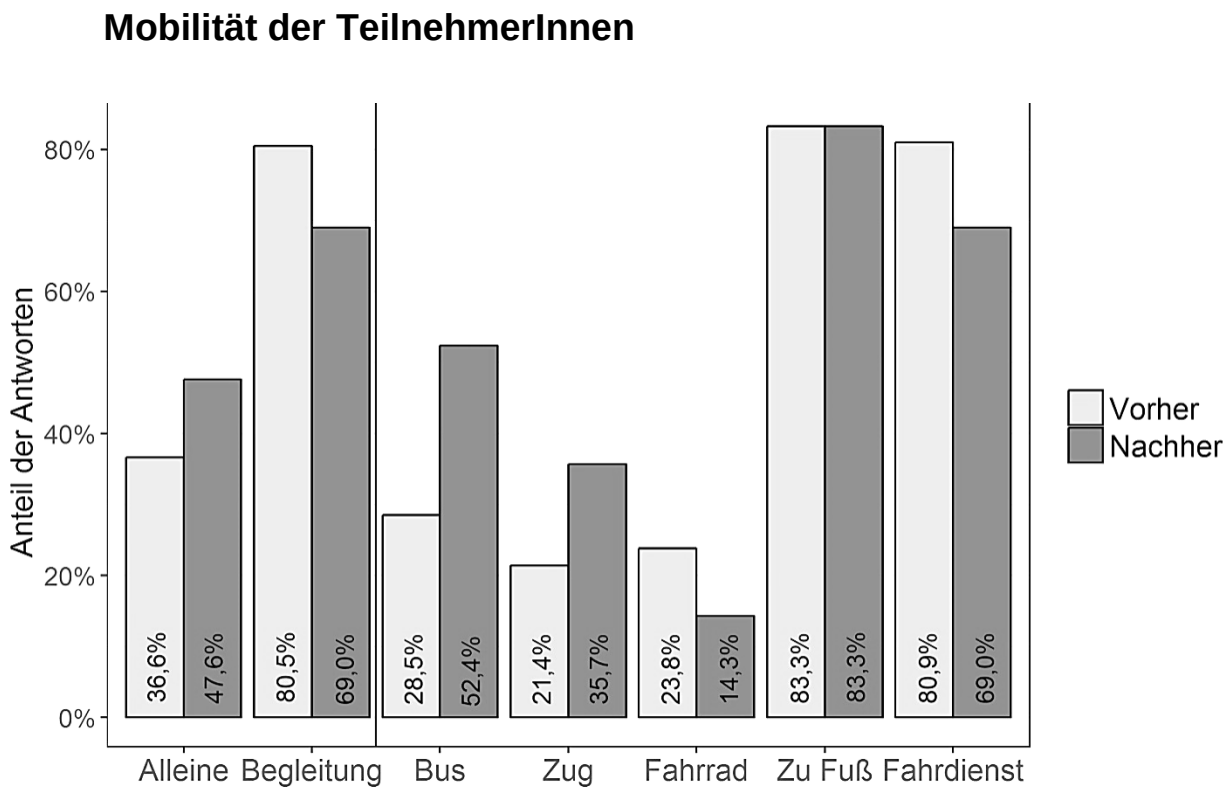


Abbildung 52: Mobilität der TeilnehmerInnen vor und nach dem Üben (Mehrfachnennung möglich) (*N*=42)

Vorher:
Wie in Abbildung 52 ersichtlich, waren von den TeilnehmerInnen vor dem Üben im Straßenverkehr (Mehrfachnennungen möglich)

- 28,6% = 12/42 mit dem Bus,
- 21,4% = 9/42 mit dem Zug,
- 23,8% = 10/42 mit dem Fahrrad,
- 83,3% = 35/42 zu Fuß und
- 80,9% = 34/42 mit dem Fahrdienst unterwegs.

Dabei waren vor der Schulung (Erprobungsphase) 19,5% = 8/41 ausschließlich alleine (ohne Begleitung), 63,4% = 26/41 ausschließlich in Begleitung einer Person und die restlichen 17,1% = 7/41 sowohl alleine (ohne Begleitung) als auch mit Begleitung unterwegs. Eine Person gab keine Antwort auf diese beiden letzten Fragen.

Nachher:
Die TeilnehmerInnen waren nach dem Üben im Straßenverkehr (siehe Abbildung 52; Mehrfachnennungen möglich!)

- 52,4% = 22/42 mit dem Bus,
- 35,7% = 15/42 mit dem Zug,
- 14,3% = 6/42mit dem Fahrrad,
- 83,3% = 35/42 zu Fuß und
- 69,0% = 29/42 mit dem Fahrdienst unterwegs.

Es sind nun mehr TeilnehmerInnen alleine (ohne Begleitung) unterwegs. Dabei waren nach der Schulungsmaßnahme 30,9% = 13/42 ausschließlich alleine, 52,3% = 22/42 ausschließlich in Begleitung einer Person und die restlichen 16,7% = 7/42 sowohl alleine (ohne Begleitung) als auch mit einer Begleitperson unterwegs.

Hinsichtlich der verschiedenen Mobilitätsarten zeigt sich folgendes Bild: Nach der Mobilitätsschulung konnten fast doppelt so viele TeilnehmerInnen mit dem Bus fahren als zuvor. Auch die Anzahl derer, die mit dem Zug unterwegs waren, ist durch das Üben im Straßenverkehr um 66,8% gestiegen. Nachher gaben weniger Personen an, das Fahrrad zu benutzen als vorher. Eine mögliche Erklärung dafür wäre, dass diese TeilnehmerInnen anstelle des Fahrrades nun ein anderes (öffentliches) Verkehrsmittel nutzen, um ihre Ziele zu erreichen, oder sie aufgrund der kalten Jahreszeit zum Messzeitpunkt das Fahrrad nicht nutzen konnten.
Der Anteil derer, die mit dem Fahrdienst unterwegs waren, ist durch die Mobilitätsschulung von 80,9% auf 69,0% gesunken.

Schlussendlich gaben 71,4% = 30/42 der TeilnehmerInnen an, es ist für sie nun einfacher mit dem Bus oder der Bahn zu fahren (siehe Anteil der Antworten in Abbildung 53) und 70,7% = 29/41 würden das Üben mit Bus oder Bahn zu fahren FreundInnen weiterempfehlen (Abbildung 54; eine Person gab keine Antwort in dieser Frage).
Zum Zeitpunkt der Befragung hatten nur 31,0% =13/42 der TeilnehmerInnen das Üben im Straßenverkehr bereits beendet. Es ist also zu erwarten, dass das (positive) Ausmaß der Schulung höher liegt, als es diese Zahlen beschreiben.

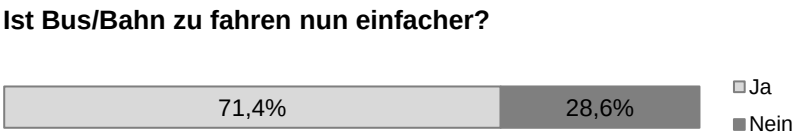


Abbildung 53: Anteil TeilnehmerInnen, denen es nun leichter fällt mit Bus oder Bahn zu fahren (*N*=42)

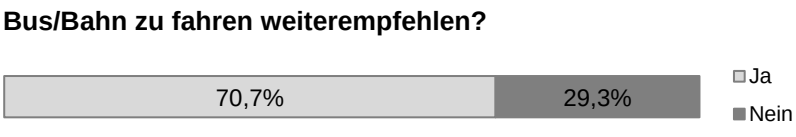


Abbildung 54: Anteil TeilnehmerInnen, die das Üben mit Bus/Bahn zu fahren FreundInnen weiterempfehlen würden (*n*=41)

Hilfe bei der Beantwortung der Fragen

21,4% = 9/42 der Befragten gaben an, den Fragebogen komplett allein ausgefüllt zu haben, 76,2% = 32/42 der Befragten mit Hilfe einer anderen Person und eine Person gab hier keine Antwort. 47,6% = 20/42 wurden die Fragen vorgelesen, 59,5% = 25/42 wurden die Fragen erklärt und für 14,3% = 6/42 wurden die Kreuze in diesem Fragebogen gesetzt (Mehrfachnennungen möglich).

Warum wurde das Bus- oder Bahnfahren geübt?

Aus den persönlichen Rückmeldungen, ist zu erfahren, weshalb die TeilnehmerInnen das Bus- oder Bahnfahren übten. Aussage waren dabei u.a:

- Ich will größer werden und alleine fahren.
- Es ist schön alleine zu fahren.
- Ich möchte selbstständiger werden.
- Ich möchte alleine zur WfbM fahren.
- Damit ich zum Café gehen kann.

Die Antworten auf die offene Frage, der Rückmeldungen zur Mobilitätsschulung, wurden sechs unterschiedlichen Zielsetzungen (Kategorien) zugeteilt. TeilnehmerInnen benannten dabei vordergründig Aktivitäten aus den Kategorien Selbstständigkeit, Vergrößerung des Aktionsradius/der Freizeitaktivitäten, mehr Sicherheit im Straßenverkehr, Neugier, Selbstbestimmung und Freude. Die Zuordnung ist in Abbildung 55 dargestellt:

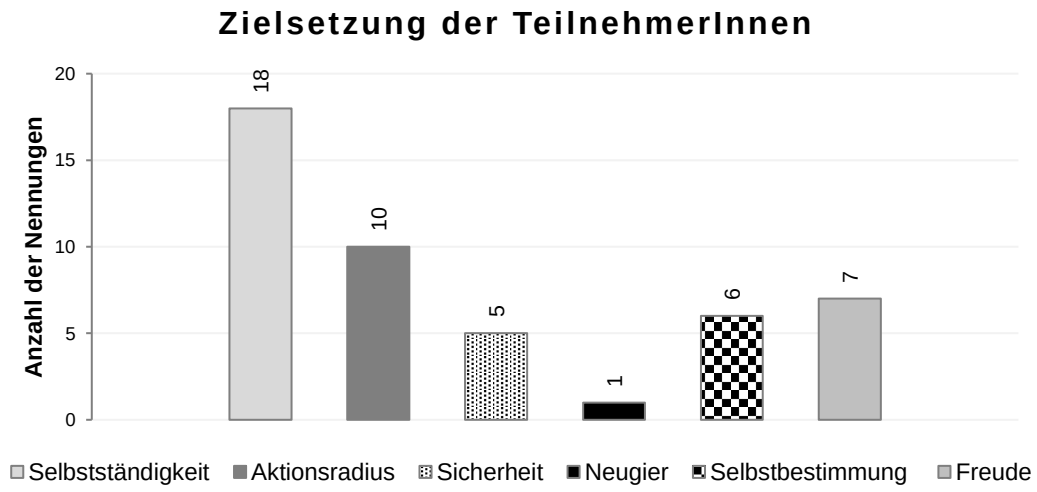


Abbildung 55: Zielsetzung der TeilnehmerInnen

2.4 Analyse ausgefüllter Schulungspläne

Demographie
Insgesamt sind 46 Schulungspläne 42,2% (= Rücklauf) der TeilnehmerInnen (*N*=109) vorhanden.[139]

Tabelle 20: Verteilung TeilnehmerInnen mit jeweiligem Förderplan

46 TeilnehmerInnen mit geistiger Behinderung	
weiblich	18
männlich	27
Alter (Spannweite)	zwischen 16 und 66 Jahren (Mittelwert: 21,97 Jahre; Standardabweichung: 10,10 Jahre)
geistige Behinderung (nach ICD-10)	
… leichte	56,4% = 22/39 eine leichte
… mittelgradige	35,9% = 14/39 eine mittelgradige
… schwere	7,7% = 3/39 eine schwere
… schwerste	0% = eine schwerste

9 Personen gaben kein Alter an. 1 Person gab kein Geschlecht an und von 7 Personen wurde keine Angabe bzgl. des Grades der geistigen Behinderung nach ICD-10 vermerkt.

Örtliche Zuordnung der Mobilitätsschulung

Tabelle 21: Örtliche Zuordnung der Mobilitätsschulung (zu 1 Person fehlt die Angabe)

Wohneinrichtung	Werkstatt	Schule	Einrichtung der OBA	Bei den Eltern	Förderstätte
8,9% = 4/45	17,8%= 8/45	48,9%= 22/45	11,1% = 5/45	11,1% = 5/45	2,2% = 1/45

Die Einrichtungen sind bei 6,7% = 3/45 der Personen in einer Dorflage, zu jeweils 13,3% = 6/45 in einer Kleinstadt und einer mittelgroßen Stadt und zu 66,7% = 30/45 in einer Großstadt. Zu 1 Person fehlt diese Angabe.

Anzahl der Schulungseinheiten
In den Schulungsplänen der TeilnehmerInnen wurden insgesamt 481 Schulungseinheiten dokumentiert. Die 46 geschulten Personen, von denen die Schulungspläne vorhanden sind, haben jeweils zwischen 2 und 16 Schulungseinheiten unterschiedlichster Stundenanzahl bekommen.

[139] Vgl. Markowetz/Wolf, 2020

Vorkenntnisse

Die jeweiligen Fähigkeiten (Mobilitätskompetenzen wie z.B. in den Bus einsteigen, Orientierung am Bahnhof) wurden vor einer in direktem Zusammenhang stehender Schulungseinheit bereits zu

- 7,2% = 34/475 gut,
- 24,6% = 117/475 befriedigend,
- 37,3% = 177/475 ausreichend,
- 25,0% = 119/475 mangelhaft und
- 5,9% = 28/475 nicht

beherrscht. (Bei 6 Schulungseinheiten von 481 wurde keine Ausgangslage angegeben).

Einzel- und Gruppenschulung

36,9% = 171/463 der Schulungen waren Einzelschulungen und 63,1% = 292/463 der Schulungen waren Gruppenschulungen. Bei 18 Schulungseinheiten wurde die Art der Schulung nicht angegeben.

Lernerfolg

In den Schulungsplänen wurde für jede Schulungseinheit angegeben, wie stark der Lernerfolg ausgeprägt war (*n*=457). Dabei waren die Antwortalternativen *kein Fortschritt* (0), *leichter Fortschritt* (1), *größerer Fortschritt* (2) möglich. Da jede/jeder TeilnehmerIn mehrere Schulungseinheiten hatte, kann für diese der durchschnittliche Lernerfolg berechnet werden. Dieser Wert dient als Maß für den *extern gemessenen* Lernerfolg.

- In 9,2% (42/457) der Schulungseinheiten gab es keinen Lernfortschritt,
- in 63,9% (292/457) der Schulungseinheiten einen leichten
- und in den restlichen 27,0% (123/457) der Schulungseinheiten einen größeren Lernfortschritt (siehe Abbildung 56). Im Schnitt wurde ein leichter Lernfortschritt erreicht.

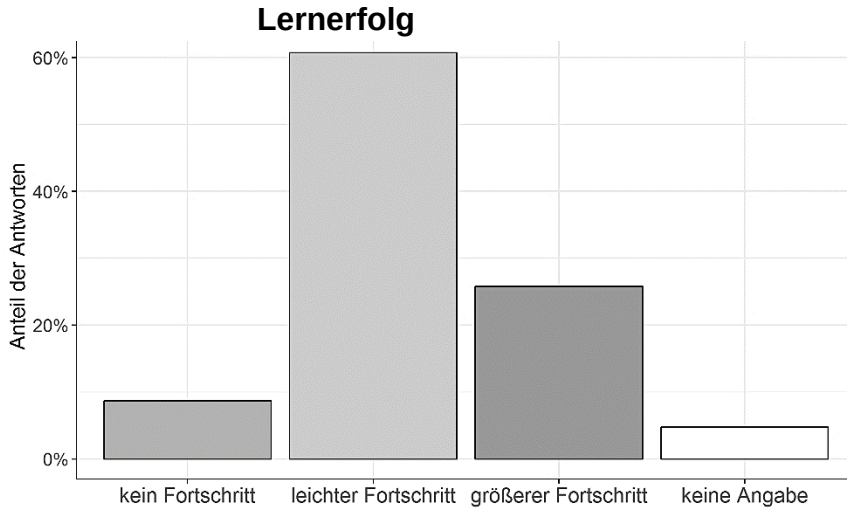


Abbildung 56: Lernerfolg in den einzelnen Fördereinheiten (*n*=457)

Da es insgesamt sehr viele Schulungseinheiten gab und alle jeweils sehr individuell angepasst waren, sind diese nicht direkt vergleichbar und es können daher auch keine quantitativen Schlüsse daraus gezogen werden.

Kongruenz Lernerfolg: intern vs. extern

In diesem Abschnitt wird untersucht, inwieweit sich der von den TeilnehmerInnen selbst berichtete Lernerfolg (Verkehrsmittelnutzung *vor* und *nach* der Mobilitätsschulung, *mit* bzw. *ohne* Begleitung) (siehe Kapitel: 2.3 *Fragebogen Leichte Sprache* in Teil V) mit dem dokumentierten Lernerfolg in den von den Schulungspersonen ausgefüllten Schulungsplänen deckt. Dazu wurden 19 Personen betrachtet, von denen die Fragebögen in Leichter Sprache den Förderplänen zugeordnet werden konnten.

Hinsichtlich der Zuordnung der Schulungspläne zu den Fragebögen der TeilnehmerInnen gilt es zu beachten, dass aus Gründen der Anonymität die Fachkräfte der Einrichtungen gebeten wurden, Pseudonyme anzugeben und dieses auch auf den TeilnehmerInnen-Fragebögen anzugeben. Dies wurde leider nicht wie gewünscht umgesetzt, so dass nur 19 der 46 zurückgesandten Schulungspläne (41,3%) einem TeilnehmerInnen-Fragebogen in Leichter Sprache zugeordnet werden konnten.

Interner Lernerfolg

Der intern gemessene Lernerfolg kann aus den Fragebögen in Leichter Sprache entnommen werden. Die TeilnehmerInen wurden nach ihrem Verkehrsverhalten vor und nach der Mobilitätsschulung befragt – insbesondere ob sie im Straßenverkehr mit Bus, Bahn, Fahrrad, Fahrdienst sowie zu Fuß unterwegs sind und ob sie allein oder in Begleitung unterwegs sind. Der Lernerfolg wird nun definiert als Verbesserung in *mindestens einer* dieser Kategorien. Also z.B., wenn der/die TeilnehmerIn nach dem Üben im Straßenverkehr nicht mehr auf den Fahrdienst angewiesen ist oder nun allein unterwegs sein kann. 3 Personen wurden hier wiederum ausgeschlossen, da sie bei einer Frage eine Verschlechterung angaben. Dies lässt darauf schließen, dass sie die Frage wahrscheinlich nicht richtig verstanden hatten. Mit dieser Definition von internem Lernerfolg gab es 8 TeilnehmerInnen, die einen Lernerfolg verzeichneten und 8 Teilnehmer, die keinen Lernerfolg verzeichneten.

Externer Lernerfolg

In den ausgefüllten und zugeordneten Schulungsplänen wurde für jede Schulungs-/Fördereinheit angegeben, wie stark der Lernerfolg ausgeprägt war. Dabei waren die Antwortalternativen *kein Fortschritt* (0), *geringer Fortschritt* (1), *größerer Fortschritt* (2) möglich (siehe Abschnitt: Lernerfolg). Da jede/r TeilnehmerIn mehrere Schulungs-/Fördereinheiten hatte,

kann für diese der durchschnittliche Lernerfolg berechnet werden. Dieser Wert dient als Maß für den *extern* gemessenen Lernerfolg.

Vergleich:
Für die TeilnehmerInnen, die selbst einen Lernerfolg verzeichneten, war der Mittelwert des *extern* angegebenen Lernerfolgs 1.30 und für diejenigen, die selbst keinen Lernerfolg verzeichneten, 1.03 (kein Fortschritt: 0, geringer: 1, größerer: 2). Es zeigt sich also ein höherer extern verzeichneter Lernerfolg. Das deckt sich auch mit der Bewertung innerhalb der Online-Befragung zur Handhabung des Mobilitätscurriculums, bei dieser der Lernerfolg der TeilnehmerInnen innerhalb des durchgeführten Schulungszeitraumes positiv mit *eher gut* bis *gut* verzeichnet wurde (siehe Kapitel: 2.1 in Teil V).

2.5 Zusammenfassung

Aus den Fragebögen in Leichter Sprache (Kapitel 2.3 in Teil V) ist zu entnehmen, dass 80,5% der geförderten Personen sich es gewünscht haben, das Bus- oder Bahnfahren zu üben. Daraus lässt sich schließen, dass eine Mobilitätsschulung auf ein großes persönliches Interesse stößt. Dies wird auch nochmals dadurch deutlich, dass 70,7% Personen das Üben mit Bus oder Bahn zu fahren ihren FreundInnen weiterempfehlen würden.
Besonders hervorzuheben sind die persönlichen Rückmeldungen der TeilnehmerInnen, weshalb sie das Bus- oder Bahnfahren übten. Sie benannten vordergründig Aktivitäten aus den Kategorien: *Selbstständigkeit, Aktionsradius, Selbstbestimmung* und *Freude.* Die Antworten decken sich auch eindeutig mit der vorangestellten theoretisch begründeten Darstellung der Thematik Mobilitätsbildung im Kontext von Selbstständigkeit, Selbstbestimmung und sozialer Teilhabe[140].
Dass 71,4% der TeilnehmerInnen angaben, es ist für sie nun einfacher mit dem Bus oder der Bahn zu fahren, gibt einen Hinweis darauf, dass eine praktisch durchgeführte Mobilitätsschulung (mit Hilfe eines Mobilitätscurriculums) positive Effekte der Selbstständigkeit im Straßenverkehr und ÖPNV erwarten lässt. Zusätzlich wird dies durch den extern angegebenen Lernfortschritt der Schulungspersonen bestätigt.

[140] Dies unterstreicht die Thematik besonders im Angesicht von Teilhabeaspekten, wie sie die UN-BRK in Artikel 3 – Allgemeine Grundsätze - aufführt: „a) die Achtung der dem Menschen innewohnenden Würde, seiner individuellen Autonomie, einschließlich der Freiheit, eigene Entscheidungen zu treffen, sowie seiner Unabhängigkeit; […] c) die volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft; […] e) die Chancengleichheit; f) die Zugänglichkeit; […]“ (BMAS, 2011).

3. Schule: Exemplarische Erprobung und Bewertung des Mobilitätscurriculums innerhalb der Praxis

Das erprobte Mobilitätscurriculum für die Mobilitätsbildung mit Menschen mit geistiger Behinderung konnte prozessual anhand der Rückmeldungen, besonders auch mit dem Blick auf den Lernort Schule, curricular in Bezug auf Lehr- und Lerninhalte angepasst und erweitert werden. In separaten Arbeitssitzungen wurden dabei auch in Kooperation mit dem Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung Bayern (ISB) - in Anlehnung an die Entwicklungsschritte der neuen Rahmenlehrpläne der Grund- und Förderschule - bereits entwickelte Lehrmaterialien des Mobilitätscurriculums kennzeichnend für eine kompetenz- und handlungsorientierte Unterrichtsgestaltung der Mobilitätsbildung angepasst.

Die zweite Erprobungsphase des Mobilitätscurriculums erfolgte von Ende April 2019 bis August 2019. Sie diente wesentlich zur Überprüfung des Curriculums im Hinblick auf kritische Lehr- und Lernsituationen der Mobilitätsbildung durch die Lehrkräfte der neun beteiligten Schulen[141] in Bayern, die vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus[142] eingeladen wurden und sich jeweils für eine Kooperation zur Verfügung stellten. Für die Auswahl der Schulen war eine Verteilung im gesamten Bundesland Bayern vorgesehen.
Die Erprobungsphase zeugte von Freiwilligkeit und Selbstbestimmung der Schulen und Lehrkräfte. Die jeweiligen Klassen sollten insbesondere dabei die Inhalte aus Lernbausteinen des Curriculums im Unterricht heranziehen und behandeln, die für ihre bisherige Unterrichtsplanung auch zutreffend und sinnvoll erschienen. Es ging um ein exemplarisches Erproben selbst ausgewählter Lerninhalte der Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung. Aus folgend aufgeführten Lernbausteinen wurden von den Partnerschulen je unterschiedliche Inhalte und Lernmaterialien ausgewählt und unterrichtlich behandelt.

Lernbausteine:

1: Allgemeine Aspekte der Verkehrssicherheit und Mobilitätsbildung
2: Unterwegs als FußgängerIn bzw. RollstuhlfahrerIn
3: Bus fahren lernen
4: Bahn fahren lernen
5: Fahrrad fahren lernen

[141] Folgend als Kooperationsschulen bezeichnet

[142] Die Stichprobenziehung der Schulen erfolgte seitens des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, das Partner des Projektes *MobiLe kids* war.

Im Anschluss der Erprobungsphase folgte eine Erfahrungs- und Ergebnissicherung durch eine SWOT-Analyse zu den Erfahrungen im Umgang mit Mobilitätscurriculum sowie eine Online-Abfrage in Echtzeit über die Software Mentimeter in Bezug auf eine kritische (positiv/negativ) Einschätzung des Curriculums und Erfahrungsmomente, die im Laufe der Erprobungsphase in Unterrichtssituationen gesammelt wurden.

Demographische Daten sowie Stichprobenbeschreibung

Die Erprobungsphase diente wesentlich zur Überprüfung des Mobilitätscurriculums durch die Lehrkräfte auf kritische Lehr- und Lernsituationen der Mobilitätsbildung hin im Kontext des Unterrichts in sonderpädagogischen Förderzentren geistige Entwicklung sowie an Grundschulen mit inklusiven Lernsettings (z.B. Tandemklassen).

Es beteiligten sich ***6 Förderschulen*** (Förderzentren mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung) sowie ***3 Grundschulen*** in Bayern, die sich jeweils für eine Kooperation zur Verfügung stellten. Insgesamt waren das

- ***26 Klassen*** (9 mit einem inklusiven Setting) mit
- ***315 Schülerinnen und Schülern,*** davon
- ***187 mit geistiger Behinderung*** und ***128 ohne geistige Behinderung***.

Nach Schulart getrennt betrachtet beteiligten sich

- 5 Förderzentren ausschließlich mit SchülerInnen mit geistiger Behinderung,
- 1 Förderzentrum mit SchülerInnen sowohl mit als auch ohne geistige Behinderung und
- 3 Grundschulen mit SchülerInnen sowohl mit als auch ohne geistige Behinderung.

Kooperationsschulen mit jeweiligen Klassen

Insgesamt beteiligten sich **26 Klassen** in der Erprobungsphase, davon:

Tabelle 22: Verteilung Kooperationsschulen mit jeweiligen Klassen

Förderzentren geistige Entwicklung

	Grundschulstufe	Mittelschulstufe	Berufsschulstufe
Klassen	6	7	6

Grundschulen

	Jahrgangsstufe 2	Jahrgangsstufe 3	Jahrgangsstufe 4
Klassen	2	1	4

9 Klassen hatten **ein inklusives Setting**

inklusive Klassen	2 x Partnerklasse	3 x Tandemklasse	4 x Einzelinklusion
Schulform	2 Förderzentren	2 Grundschulen	1 Grundschule

Schülerinnen und Schüler
Insgesamt beteiligten sich **315 Schülerinnen und Schüler** in der Erprobungsphase.

Tabelle 23: Verteilung SchülerInnen

	SchülerInnen pro Schule
Spannweite	Mindestanzahl: 11 Maximalzahl: 100
Mittelwert	35
Standardabweichung	26,9

Die Mindestanzahl an SchülerInnen lag bei 11, die Maximalanzahl bei 100 SchülerInnen pro Kooperationsschule. Der Mittelwert lag somit bei 35 und die Standardabweichung bei 26,9. Davon beteiligten sich:

Tabelle 24: Verteilung SchülerInnen nach Behinderung

	SchülerInnen mit geistiger Behinderung	**SchülerInnen ohne geistige Behinderung**
Summe	187	128
Spannweite	Min. 6 Max. 40	Min. 0 Max. 86
Mittelwert	20,8	14,2
Standardabweichung	12,1	28

Getrennt betrachtet, beteiligten sich 187 (59,4%) SchülerInnen mit geistiger Behinderung (FsgE) und 128 (40,6%) SchülerInnen ohne geistige Behinderung. Davon lag die Mindestanzahl an SchülerInnen mit geistiger Behinderung bei 6 SchülerInnen und die Maximalanzahl bei 40 SchülerInnen jeweils einer Kooperationsschule. Der Mittelwert lag somit bei 20,8 und die Standardabweichung bei 12,1.
Die Mindestanzahl an SchülerInnen ohne geistige Behinderung lag bei 0 SchülerInnen von jeweils 5 Partnerschulen und die Maximalanzahl lag bei 86 SchülerInnen einer Kooperationsschule. Der Mittelwert betrug 14,2 und die Standardabweichung 28.

Lehrkräfte
Insgesamt beteiligten sich 27 Lehrkräfte. Aufgeteilt auf die Schulen waren das:

Tabelle 25: Verteilung der Lehrkräfte auf Schulen

	1 Lehrkraft	2 Lehrkräfte	3 Lehrkräfte	4 Lehrkräfte
Anzahl Schulen	1	2	2	4

Von den 9 Kooperationsschulen gaben 4 Schulen an, dass sie eine **Fachberaterin/einen Fachberater** für Mobilitätsbildung haben (3 Förderzentren und 1 Grundschule). Ebenso gaben 4 Schulen an, dass sie dies nicht haben (3 Förderzentren und 1 Grundschule). Eine Antwort fehlt.

3.1. SWOT-Analyse: LehrerInnenbefragung

Am 15.07.2019 fand von 14.00 bis 17.00 Uhr mit allen KooperationspartnerInnen ein Erfahrungsaustausch über die Erprobungsphase in Anwendung des Mobilitätscurriculums an der LMU München statt. Dabei wurden die Ergebnisse des Fragebogens Mobilitätskompass (Kapitel 4.5 in Teil II) vorgestellt sowie positive und kritische Erfahrungen, die innerhalb des Erprobungszeitraums mit dem Curriculum gemacht wurden, und Wünsche festgehalten. Dafür diente eine SWOT-Analyse[143] und eine Einschätzungsabfrage durch die Präsentationssoftware Mentimeter (folgendes Kapitel 3.2).
SWOT-Analysen werden vorrangig im marktwirtschaftlichen Kontext eingesetzt, aber auch im sozialen, pädagogischen und medizinischen Kontext angewendet (vgl. Pelz, 2018). In der SWOT-Analyse sollten die LehrerInnenstimmen im Vordergrund stehen, um die persönliche Sichtweise in Bezug auf ihre Erfahrungen im Umgang mit dem Mobilitätscurriculum innerhalb der angebotenen Mobilitätsbildung einzufangen. Die genannten Aspekte wurden von den zwölf anwesenden Lehrkräften auf einer ausgeteilten Vorlage (Matrix) (siehe Anhang: SWOT Analyse) in einem jeweiligen Feld für Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken schriftlich niedergeschrieben. Eine Lehrkraft, die nicht anwesend sein konnte, hatte ihre ausgefüllte Matrix per E-Mail zukommen lassen. Alle Aussagen wurden anschließend zusammengefasst (siehe Kapitel 4.1 in Teil V), um davon ausgehend Handlungsempfehlungen und curriculare Veränderungen abzuleiten sowie die Modifizierung des Curriculums weiterzuverfolgen.

3.2. Bewertungsabfrage Mobilitätscurriculum mittels „Mentimeter“

Als weitere Methode folgte beim Treffen am 15.07.2019 mit allen KooperationspartnerInnen eine Online-Befragung über die Software Mentimeter. Auf dieser Website wurde anonym zu bereits im Vorfeld festgelegten Fragen die kritische (positiv und negativ) Einschätzung und das Feedback der zwölf Lehrkräfte in Echtzeit vor Ort eingefangen. Die Ergebnisse wurden gleichzeitig über einen Beamer zur Veranschaulichung an die Wand projiziert. So wurden das Feedback und die kritischen Rückmeldungen in Form von graphischer und textlicher Darstellung für alle ersichtlich. Beurteilungen wurden für alle transparent. So ergab sich während der Präsentation der Ergebnisse zugleich ein gewinnbringender Austausch darüber.

[143] SWOT: englisches Akronym für Strengths (Stärken), Weaknesses (Schwächen), Opportunities (Chancen) und Threats (Risiken)

Ziel der Befragung …
war die Reflexion und kritische Bewertung über den Umgang und Einsatz mit dem Mobilitätscurriculum zur Unterrichtsplanung und -durchführung der Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung von SchülerInnen mit und ohne geistige Behinderung.

Dabei wurden grundlegende Aspekte berücksichtigt:

- Allgemeine Bewertung des Mobilitätscurriculums
- Abbildung des Lerngegenstandes
- Struktureller und curricularer Aufbau
- Einsatz von Unterrichtsmaterialien und Übungen
- Unterstützungsfaktor für die Unterrichtsplanung und -durchführung
- Einsatz in inklusiven Settings, Berücksichtigung der Heterogenität
- Verbesserungsvorschläge

4. Ergebnisse Schule

Grundlage der Ergebnisdarstellung sind die Erhebungen (SWOT-Analyse, Mentimeter-Abfrage) nach der Erprobungsphase des Mobilitätscurriculums.

4.1. SWOT-Analyse: LehrerInnenbefragung

In der SWOT-Analyse wurden die von den Lehrkräften (*N*=13) berichteten Schwächen und Risiken mit den von ihnen wahrgenommenen Stärken und Chancen verglichen – in Bezug auf die gesammelten Erfahrungen im Umgang mit dem Mobilitätscurriculum innerhalb der angebotenen Mobilitätsbildung. Dabei waren Mehrfachnennungen möglich. Folgend sind die Ergebnisse zusammengefasst dargestellt.

Tabelle 26: Ergebnisse LehrerInnenbefragung (SWOT) (*N*=13)

Stärken (Strengths)	**Schwächen (Weaknesses)**
• Materialsammlung (Bildmaterial, Arbeitsblätter, Übungen, Spiele, Kopiervorlagen, Unterrichtsanregungen, Web-Links, Filmmaterial) • Material gut einsetzbar • Lernbausteine (Bus, Bahn, Fahrrad, zu	• Struktur des Curriculums/Navigation (viel Durchklicken am PC) • Theorie und Praxis besser verzahnen • für Unterrichtsplanung zu umfangreich • Übergang von Modul zu Modul besser ausbauen

Fuß, allgemeine Aspekte) • Urkunden • motivierend (für SchülerInnen) • differenzierte Sachanalyse • angemessene, kleinschrittige Vorgehensweise • fachliche Fundiertheit mit Bezug zum Lehrplan; alle Themen des Lehrplans sind verankert • umfassend • sehr umfassende theoretische Grundlagen • gut, um weiter auszubauen • Überprüfungsbogen Mobilitätskompetenzen • individuell anpassbar • Lebensweltbezug der SchülerInnen • für SchülerInnen mit und ohne geistige Behinderung • sehr anschaulich, für jüngere und schwächere SchülerInnen anschauliches Material	• es bedarf an mehr Differenzierung nach unten (mehr zum Ausmalen, Schneiden, Kleben) • Fußgängerführerschein fehlt • Material für Fahrradführerschein ist zu wenig, um Prüfung bei der Verkehrswacht/Polizei machen zu können • an Großstadt orientiert; zu geringe Berücksichtigung des ländlichen Raumes (Bahn, Rolltreppe gibt es hier nicht) • zu wenige Verkehrsschilder • Busfahrpläne zu schwer
Chancen (Opportunities) • Arbeitserleichterung für die Lehrkraft • fachliche Verankerung • optimale Förderung für SchülerInnen mit geistiger Behinderung/gerade auch für schwächere SchülerInnen • gutes Grundgerüst/Ausgangsbasis • differenzierte Planung der Mobilitätserziehung (alle Altersstufen berücksichtigt) • Grundlage für schulinternes Curriculum/einheitliches Konzept/Lehrwerk • man kann sich nur das rausziehen, was man benötigt • es kann selbst weiter differenziert werden • Lernbausteine können über die Jahrgangsstufen aufgeteilt werden • alle Themen zur Verkehrserziehung sind vorhanden; Mobilität wird kompetent und umfassend abgedeckt • Lernbausteine können individuell verwendet werden • Kooperation zwischen den Klassen • Chance der Kooperation und Zusam-	**Risiken (Threats)** • keine Risiken • Versteifung auf nur dieses Curriculum (wichtig bleibt die Praxis) • Curriculum nicht einfach stupide durcharbeiten, ohne an den Entwicklungsstand anzupassen • zunehmende Selbstständigkeit • Selbstüberschätzung • Fahrradprüfung führt dazu, dass SchülerInnen sich frei im Straßenverkehr bewegen können – Selbstüberschätzung droht

menarbeit (z.B. mit Tagesstätte) • bereits vorhandenes Material zum Fahrrad- und Fußgängerführerschein kann nun erweitert werden • Orientierung am Lehrplan der Grundschule • Eltern und SchulbergleiterInnen können mit einbezogen werden • SchülerInnen können selbstständiger werden • sind froh, dass es endlich etwas gibt	

4.2. Zusammenfassung

Schwächen:

Struktur des Mobilitätscurriculums

Die Struktur des Mobilitätscurriculums wird als kompliziert empfunden. Das liegt darin begründet, dass alle PartnerInnen dieses auf einem USB-Stick abgespeichert hatten – in Form von mehreren Unterordnern und sich einzeln darin befindenden Word-Dateien. Für eine weitere Veröffentlichung muss selbstkritisch angemerkt werden, dass diese Schwierigkeit unbedingt behoben werden muss, um eine einfache und effiziente Nutzung zur Unterrichtsplanung zu gewährleisten.

Differenzierung

Die Lehrkräfte wünschen sich generell eine noch weitere Differenzierung der Unterrichtmaterialien. Dieser Kritikpunkt wird sehr bewusst wahrgenommen, da es von Beginn an der Curriculumentwicklung zu den wesentlichen Gestaltungs- und Planungsaufgaben gehörte, möglichst themenumfassende und zugleich differenzierte Lehr- und Lernmaterialien anzubieten. Dennoch bleibt festzuhalten: Mobilitätsbildung ist, wie mit dieser Arbeit aufgezeigt, handlungs- und kompetenzorientiert umzusetzen. Kritikpunkte wie: „mehr zum Ausmalen, Schneiden, Kleben“ werden daher im Gesamtkontext kompetenzorientierter Mobilitätsbildung aus pädagogischer Sicht eher kritisch gesehen.

Risiken:

Fixierung auf Mobilitätscurriculum

Dass das Curriculum nicht einfach „stupide“ durchgearbeitet werden darf ohne Inhalte an den Entwicklungsstand der jeweiligen Schülerin/des jeweiligen Schülers anzupassen, appelliert an die pädagogische Verantwortung der Lehrkraft, ihren Unterricht didaktisch-methodisch entsprechend zu planen und durchzuführen. Ein Curriculum versteht sich stets

als Planungsgrundlage und Strukturierungshilfe der unterrichtlichen Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung.

Selbstständigkeit

Die Lehrkräfte sehen Risiken vor allem darin, dass sich durch eine erhöhte Selbstständigkeit der eigenständigen Mobilität auch Momente der Selbstüberschätzung im Straßenverkehr zeigen können. Das könnte beispielsweise zu einer erhöhten Unfallgefahr oder Orientierungsschwierigkeiten führen. Hierbei sei darauf hingewiesen, dass diese Faktoren berücksichtigt werden müssen, einer Mobilitätsbildung mit dem Fokus der erweiterten Teilhabe aber nicht entgegenstehen dürfen. Es müssen mit den jeweiligen SchülerInnen bei praktischen Übungseinheiten entsprechend Lerneinheiten zu defensivem und gefahrenbewusstem Verhalten im Straßenverkehr fest verankert werden, um das antizipatorische Wahrnehmungs- und Reaktionsvermögen zu schulen.

Stärken:

Mobilitätscurriculum

Grundlegend wird das Curriculum mit den enthaltenen Lehr- und Lernmaterialien und den Lernbausteinen zu unterschiedlich relevanten Mobilitätsarten und Inhalten als positiv empfunden, als umfassend und gut einsetzbar. Es gewährleistet eine differenzierte Sachanalyse und entsprechend kleinschrittige Vorgehenseise und ist für SchülerInnen mit und ohne Behinderung leistungsdifferenziert zu gebrauchen. Auch die Verbindung zu den Themen des schulspezifischen Lehrplans wird als positiv hervorgehoben sowie der Bezug zur Lebenswelt der SchülerInnen.

Differenzierung

Trotz der Kritik wird das Mobilitätscurriculum bereits als differenzierte Grundlage gesehen, um individuell für die SchülerInnen Inhalte anzupassen.

Chancen:

Differenzierte Grundlage

Das Mobilitätscurriculum bietet, laut den Rückmeldungen der Lehrkräfte, eine Arbeitserleichterung und kann daher als Grundlage für eine differenzierte Unterrichtsplanung der Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung für SchülerInnen mit und ohne geistige Behinderung, gerade auch für „Schwächere“, herangezogen werden. Es besteht die Möglichkeit, schulintern sowie schulübergreifend auf ein gemeinsames Curriculum zurückzugreifen. Das bestehende Mobilitätscurriculum kann individuumsbezogen verwendet und weitere Differenzierungen können selbst vorgenommen werden. Mobilitätsbildung wird thematisch umfassend abgedeckt, dass auch eine jahrgangsstufenübergreifende Arbeit ermöglicht wird. Dass laut Rückmeldungen eine Orientierung am Lehrplan der Grundschule besteht, kann sicherlich als gewinnbringende Ergänzung zur Ausdifferenzierung von Lerninhalten gesehen werden.

Kooperation
In Rückgriff auf das Mobilitätscurriculum eröffnet sich die Chance der Kooperation und Zusammenarbeit zwischen den Schulklassen, mit schulexternen Einrichtungen wie z.B. der Tagesstätte und mit den Eltern der SchülerInnen.

Selbstständigkeit
Besonders hervorzuheben ist, dass SchülerInnen in ihrer Selbstständigkeitsentwicklung wachsen können. Das Anliegen der Mobilitätsbildung in Rückgriff auf das Curriculum ist die Förderung der eigenständigen Mobilität von SchülerInnen mit geistiger Behinderung. Denn Mobilität ist ein Schlüssel für Selbstständigkeit und Selbstbestimmung, und sie eröffnet ein Mehr an sozialer und gesellschaftlicher Teilhabe.

4.3. Bewertungsabfrage Mobilitätscurriculum mittels „Mentimeter“

Insgesamt gaben 12 LehrerInnen (*N*=12) der Kooperationsschulen ein Feedback zu den aufgezeigten Fragen auf der Website Mentimeter.

Die Lehrkräfte beschreiben das **Mobilitätscurriculum** mit folgenden Stichworten:

- dringend notwendig
- gute Ausgangsbasis
- sehr gut
- Lebensweltbezug
- praktisch, praxisgerecht
- arbeitserleichternd, unterstützend
- Leitfaden
- inklusiv
- handlungsorientiert
- gute Lernbausteine
- ideenreich, Ideensammlung
- oft passende Arbeitsblätter
- Arbeitsgrundlage, Grundlage
- umfassend, umfangreich, vielseitig
- ausbaufähig, erweiterbar
- fortschrittlich
- Mehrwert
- motivierend
- relevant
- komplizierter Aufbau

Gewichtung der 5 Lernbausteine
Für die innerhalb des Mobilitätscurriculums aufgeführten 5 Lernbausteine mit den dazugehörigen Inhalten sollten die Lehrkräfte rückmelden, wie sie diese mit Blick auf die lebenspraktische Bedeutung für SchülerInnen mit geistiger Behinderung curricular bedeutsam gewichten. Dabei ergab sich folgende Rangfolge der Gewichtung:

1. *Basismodul: Allgemeine Aspekte und Grundlagen der Verkehrssicherheit*
2. *Unterwegs als FußgängerIn bzw. RollstuhlfahrerIn*
3. *Fahrrad fahren lernen*
4. *Bus fahren lernen*
5. *Bahn fahren lernen*

Curriculare Bewertung im Kontext der Mobilitätsbildung

Auf einer Bewertungslinie von 1: *stimme dem überhaupt nicht zu* bis 5: *stimme dem voll und ganz zu* sollten die Lehrkräfte die inhaltlichen Aspekte und die Unterstützungsfunktion (Abbildung 57 und Abbildung 58), die das Mobilitätscurriculum ihnen bietet, bewerten.

Curriculare Bewertung des Mobilitätscurriculums

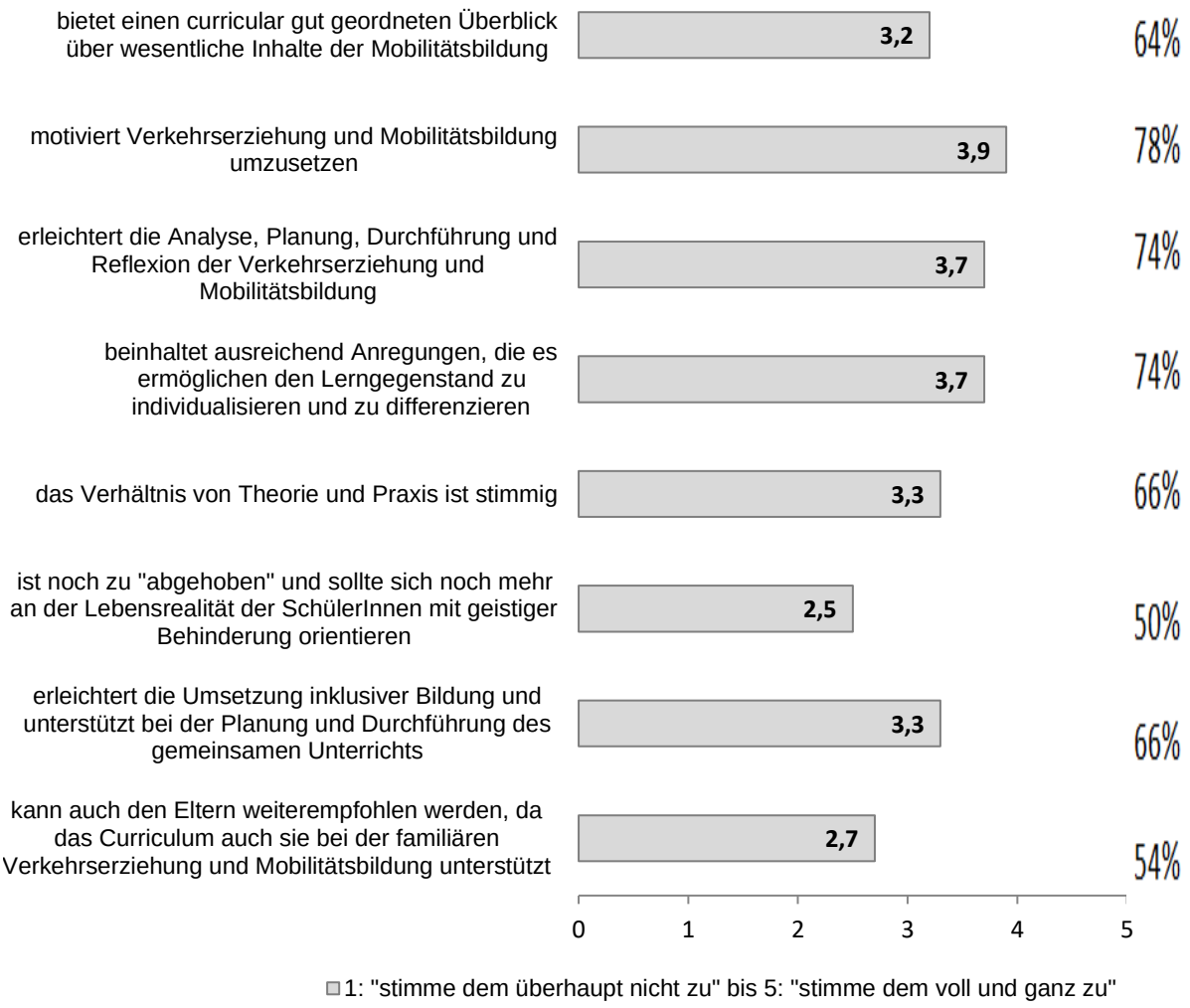


Abbildung 57: Curriculare Bewertung des Curriculums von 1-5 im Kontext der Mobilitätsbildung (*N*=12)

Für die Lehrkräfte bietet das Mobilitätscurriculum zu 64% einen curricular gut geordneten Überblick über die wesentlichen Themen und Inhalte der Mobilitätsbildung in Schule und Unterricht. Durch die Arbeit mit dem Curriculum fühlen sich die Lehrkräfte zu 78% motiviert, Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung in der Schule und im Unterricht umzusetzen. Dass das Curriculum dabei auch die Analyse, Planung, Durchführung und Reflexion der Mobilitätsbildung erleichtert, bewerten die Lehrkräfte mit 74%. Ebenfalls bietet das Curriculum zu 74% ausreichend Anregungen, die es den Lehrkräften ermöglichen, den Lerngegenstand zu

individualisieren und zu differenzieren. Dass das Verhältnis von Theorie und Praxis innerhalb des Mobilitätscurriculums stimmt, bewerten die Lehrkräfte mit 66% an Zustimmung. Dass das Curriculum noch zu „abgehoben“ - im Sinne von abstrakt und nicht niederschwellig genug - ist und sich deshalb noch stärker an der Lebensrealität von SchülerInnen mit geistiger Behinderung orientieren muss, wird mit 50% bewertet. Der Aussage, dass das Curriculum die Umsetzung inklusiven Unterrichts von SchülerInnen mit und ohne geistige Behinderung erleichtert und dessen Planung und Durchführung unterstützt, stimmen die Lehrkräfte mit 66% zu. Dass das Curriculum bei der familiären Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung Unterstützung bietet und diese deshalb auch den Eltern der SchülerInnen empfohlen werden kann, bewerten die Lehrkräfte mit 54% an Zustimmung.

Curriculare Bewertung des Mobilitätscurriculums

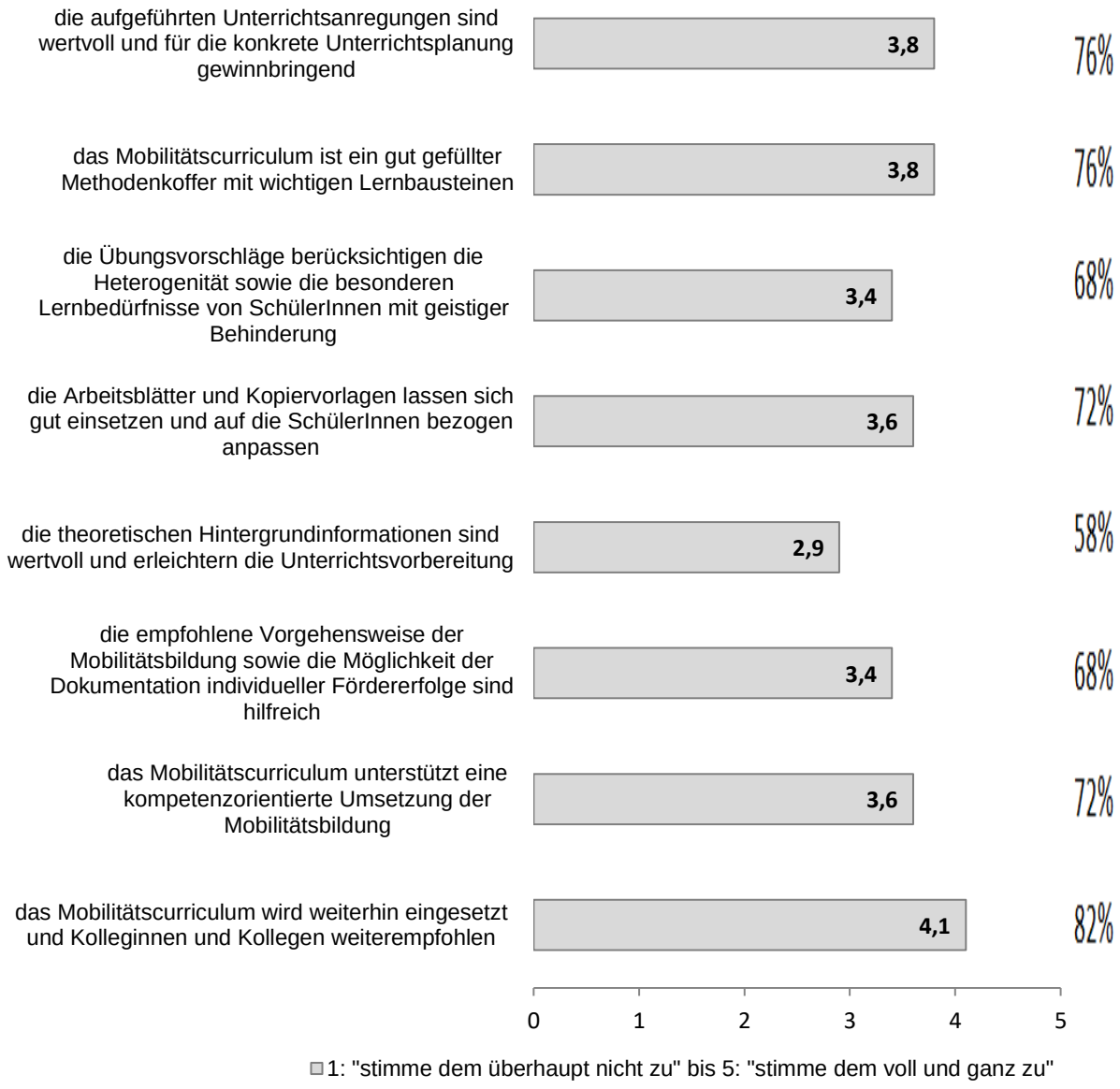


Abbildung 58: Curriculare Bewertung des Curriculums von 1-5 im Kontext der Mobilitätsbildung (*N*=12)

Grundlegend wird das Mobilitätscurriculum mit seinen Unterrichtsanregungen mit bis zu 76% als gewinnbringend für den Unterricht bewertet. Zustimmend mit 76% wird es als eine Art Methodenkoffer mit wichtigen und wertvollen Lernbausteinen bewertet. Dass die Übungsvorschläge die Heterogenität sowie die besonderen Lernbedürfnisse von SchülerInnen mit geistiger Behinderung berücksichtigen, wird zu 68% zustimmend bewertet. Die enthaltenen Arbeitsblätter und Kopiervorlagen lassen sich zu 72% gut in der Praxis einsetzen und auf die SchülerInnen bezogen anpassen. Die theoretischen Hintergrundinformationen werden von den Lehrkräften zu 58% als wichtig und wertvoll bewertet und erleichtern dabei die Unterrichtsvorbereitung. Die innerhalb des Mobilitätscurriculums beschriebene und empfohlene Vorgehensweise der Mobilitätsbildung sowie die Möglichkeit der Dokumentation individueller Fördererfolge werden von den Lehrkräften zu 68% zustimmend als hilfreich gesehen. Dass das Curriculum eine kompetenzorientierte Umsetzung der Mobilitätsbildung unterstützt, wird mit 72% zustimmend bewertet. Dass dieses auch weiterhin eingesetzt und KollegInnen weiterempfohlen wird, wird mit 82% zustimmend bewertet.

Bewertung des Mobilitätscurriculums im Allgemeinen

Auf einer Skala von 1-6 (*sehr gut - gut - befriedigend - ausreichend - mangelhaft - ungenügend*) bewerten die Lehrkräfte das Mobilitätscurriculum, aufgrund ihrer praktischen Erfahrungen damit, im Durchschnitt mit *gut* (Mittelwert: 2,3). Dabei achtmal mit gut und viermal mit befriedigend.

Weitere Optimierung und Anpassung des Mobilitätscurriculums

Was aus Sicht der 12 Lehrkräfte weiterhin noch zu optimieren ist, zeigen die im Folgenden genannten Aspekte:

- Formatierung
- Struktur, Aufbau des Curriculums
- Übersichtlichkeit
- einfachere Handhabung
- Navigator
- Differenzierung, differenziertes Material, Materialstruktur, mehr Kopiervorlagen, PDF-Vorlagen
- tiefer ansetzen
- weitere Parcoursübungen
- Aufnahme ländlicher Raum, ländlicher Bezug, Verkehr auf dem Land
- Fahrradführerschein, stärkerer Fokus auf Fahrrad
- Busfahrpläne
- Abstimmung mit LehrplanPLUS der Grundschule
- App für die SchülerInnen
- online abrufbar

4.4. Zusammenfassung

Das Vorhaben bestand darin, das Mobilitätscurriculum exemplarisch an sonderpädagogischen Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und an inklusiven Lernorten im Rahmen der Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung unterrichtlich zu erproben. Dieses Vorhaben konnte durch die Kooperationsschulen ermöglicht werden. Die Tatsache, dass 9 von 26 Klassen mit einem inklusivem Schulprofil und 187 SchülerInnen mit sowie 128 SchülerInnen ohne geistige Behinderung in der Erprobungsphase beteiligt waren, zeigt, dass das Curriculum in unterschiedlichen SchülerInnensettings und mit einer sehr großen Gesamtanzahl an SchülerInnen unterrichtlich zum Einsatz kam.
Besonders für die Schülerschaft mit geistiger Behinderung fehlen explizite curriculare Vorlagen und Arbeitsmaterialien, die von Lehrkräften und weiteren MitarbeiterInnen unterrichtlich eingesetzt werden könnten. Diese bislang noch sehr große Lücke soll mit dem entwickelten Mobilitätscurriculum ein Stück weit geschlossen werden.

Die Lehrkräfte beschreiben das Mobilitätscurriculum als dringend notwendig, praxisorientiert sowie arbeitserleichternd für ihren Unterricht. Das Curriculum kann in einem inklusiven Setting verwendet werden und bietet durch die Unterrichtsanregungen, Arbeitsblätter und Übungsbeispiele eine grundlegende Ideensammlung für einen handlungs- und kompetenzorientierten Unterricht. Trotz der bisherigen umfangreichen Ausarbeitung wird das Curriculum als weiterhin „ausbaufähig" beschrieben. Da das Curriculum in Zusammenarbeit mit einem Verlag veröffentlicht werden soll, ist davon auszugehen, dass sich auch die Struktur weiterhin vereinfachen wird – besonders im Hinblick auf Anwendbarkeit und Layout (sowohl in Print- und Digitalausgabe). Das wirkt vor allem dem als „kompliziert“ beschriebenen Aufbau entgegen.

Mit Blick auf die lebenspraktische Bedeutung gewichten die Lehrkräfte als curricular bedeutsam an erster Stelle die Grundlagen der Verkehrssicherheit, gefolgt von Lerninhalten zum Thema FußgängerIn und Fahrrad fahren lernen. Bus und Bahn fahren lernen wird nachgeordnet gesehen. Die Gewichtung deckt sich auch mit den Ergebnissen des Fragebogens Mobilitätskompass (vgl. Kapitel 4.5 in Teil II), in dem die Lehrkräfte ihre bereits unterrichtlich behandelten Lerninhalte angaben. Auch hierbei zeigt sich eine deutliche Schwerpunktsetzung der im Unterricht behandelten Lerninhalte zu: „Grundlagen der Verkehrssicherheit“, „Unterwegs als FußgängerIn“ und „Fahrradschule“.

Die Lehrkräfte schätzen an dem Mobilitätscurriculum die curriculare Struktur als Planungsgrundlage der Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung mit ausreichend Anregungen, die es

ihnen ermöglichen, individuellen und differenzierten Unterricht (auch) in einem inklusiven Setting durchzuführen. Dies bewerten sie im Schnitt mit 70% als positiv. Auch die aufgeführten Unterrichtsanregungen, Übungsvorschläge, Arbeitsblätter und Kopiervorlagen werden im Schnitt mit über zwei Drittel (72%) an positiver Zustimmung als gewinnbringend und die Lernbedürfnisse der SchülerInnen berücksichtigend bewertet. Dass ihnen kein Mobilitätscurriculum für SchülerInnen mit geistiger Behinderung bekannt ist (siehe Kapitel 4.5 *Fragebogen Mobilitätskompass* in Teil II), ist dieses in Berücksichtigung eines inklusiven Schulsettings ein erfolgreicher Grundstein für ein differenziertes und auf die Zielgruppe spezifiziertes Mobilitätscurriculum.
Dass das Mobilitätscurriculum im Durchschnitt mit *gut* (2,3) bewertet wird und mit 82% an Zustimmung von den Lehrkräften auch weiter eingesetzt wird, ist von zentraler Bedeutung für das wesentlich verfolgte Ziel: die Nutzung des Curriculums von pädagogischen Fachkräften sowie Ehrenamtlichen in der Fläche der Praxislandschaft; das sowohl im Unterricht als auch in Einzelförderangeboten.

Die Lehrkräfte wünschen sich eine weitere Optimierung des strukturellen Aufbaus und eine einfachere Handhabung. Mittlerweile besteht eine Fülle an theoretischen Hintergrundinformationen und curricularen Inhalten wie Unterrichtsanregungen und Arbeitsmaterialien, die eine einfache und übersichtliche Handhabung ohne Einweisung oder ausführliche Selbsteinarbeitung erschweren. Diese Kritik muss aufgenommen und umgesetzt werden, um dem Wunsch nach einer einfacheren Struktur und besseren Übersichtlichkeit nachzukommen; sowohl in Papier- wie auch digitalem Format. Zusätzlich muss die kritische Rückmeldung einer weiteren Differenzierung von Arbeitsmaterialien verfolgt werden, was ohnehin einen zentralen Punkt im Kontext des Unterrichts mit SchülerInnen mit geistiger Behinderung darstellt. Weitere Optimierungswünsche, wie beispielsweise Busfahrpläne innerhalb der Materialien betreffend, sind nur schwer umsetzbar, da eine inhaltlich noch stärker differenzierte und niederschwellige Abbildung, um einem individuellen Anspruch zu genügen, im Rahmen eines „größeren“ Curriculums kaum möglich ist. Busfahrpläne beispielsweise sind in jeder Region und jedem ÖPNV-Verbund unterschiedlich aufbereitet vorzufinden und zu großen Teilen informativ sehr komplex abgebildet. Hierbei ist darauf hinzuweisen, dass Kommunen und Verkehrsverbünde Fahrpläne und Fahrgastinformationen verständlicher und mit weniger Text, z.B. in Leichter Sprache und digital, formulieren müssen, dass Zielinformationen durch Piktogramme unterstützt abgebildet werden müssen und zusätzlich technische Unterstützungen wie z.B. eine Art Minutenbalken, der farblich abnimmt, angebracht werden (vgl. Kapitel 2.3 *Barrierefreiheit* in Teil III). Hierbei müsste im Kontext von Barrierefreiheit und einem „Design für Alle“ ganzheitlich gedacht werden.

VI. Beantwortung der Forschungsfragen mit Diskussion und Ausblick

Basierend auf den theoretischen Darlegungen und den im Forschungsprozess durchgeführten Erhebungen samt aller Ergebnisse, lassen sich die gewonnenen Erkenntnisse im Sinne einer wissenschaftlichen Theorie verbinden und dienen somit als Ausgangspunkt zur Beantwortung der in Kapitel 4.1 einführend der Arbeit formulierten Forschungsfragen.

Abschließend erfolgen eine Methodenkritik und Zusammenfassung sowie ein Ausblick auf weitere Schritte.

1. Beantwortung der Forschungsfragen

Wie ist aus der Theorie ableitend eine handlungs- und teilhabeorientierte Mobilitätsbildung für Menschen mit geistiger Behinderung zu organisieren und konzeptionell auszurichten?

Menschen mit geistiger Behinderung haben aufgrund von fürsorglicher Hilfe und institutionellem Eingebundensein gelernt, sich in begrenztem Maße eigenständig mit ihren Bedürfnissen und Kompetenzen zu entfalten, was letztlich zur Begrenzung von Selbstständigkeit und Selbstbestimmung führt. Mit dem Blick auf eine Teilhabe eröffnende und Kompetenzen entfaltende Entwicklungsbegleitung sind daher auch eine **frühzeitige Mobilitätsbildung**[144] sowie persönliche Mobilitätsschulung innerhalb des Straßenverkehrs und öffentlichen Personennahverkehrs für Menschen mit einer geistigen Behinderung entscheidend. Diese müssen vom Kindheitsalter an entfaltet und zielführend angeboten werden. Von den Kindertageseinrichtungen übergehend in die Schulzeit und darüber hinaus müssen Angebote zur Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung verankert sein. Mobilitätsbildung ist in didaktisch-methodischer Hinsicht **fächer-, kompetenz- und lebensfeldübergreifend** an den jeweiligen Lernorten zu organisieren **(→ Sozialraumorientierung).**

Unweigerlich müssen und werden auch Momente der Erziehung, des Anleitens und der Korrektur, wo notwendig und besonders zum Schutze der Lernenden, zum Tragen kommen – vor allem in einem meist vorschulischen und schulischen Kontext. Hierbei geht es um die Vermittlung von Einsicht und Kenntnissen, um eine Sensibilisierung, Belehrung über Leistungsgrenzen, Bewusstmachung von Risiken und Folgen falschen Verhaltens, um die richtige Einschätzung von Verkehrssituationen und die Erziehung zu verantwortlichem Verhalten (vgl. Funk, 2003, S. 4f.). Die Lernenden müssen sich selbst über ihr Verkehrsverhalten und über Folgen falschen und fahrlässigen Verhaltens Gedanken machen können. Hierfür bedarf es nach Konrad (2005) immer der Balance und des pädagogischen Feingefühls zwischen Selbst- und Fremdsteuerung, zwischen Anleitung und Selbsttätigkeit (vgl. Kinne, 2010, S. 82). Die PädagogInnen müssen Vertrauen in die Selbstbildungskräfte der lernenden Person aufbringen. Dabei geht es um eine pädagogische Zurückhaltung, wie es Speck (1995) formuliert (vgl. ebd., S. 82). Die pädagogische Verantwortung liegt nun darin, Selbststeuerungsprozesse der SchülerInnen zu ermöglichen, sie dabei in ihren Handlungs- und Problemlö-

[144] Innerhalb dieses Kapitels werden als besonders wichtig erachtete Schlagworte fett hervorgehoben.

sungsfähigkeiten zu unterstützen und dennoch, dann wenn erforderlich, **Anleitung, Unterstützung** und **Förderung** anzubieten. Dazu zählen im Bereich Mobilität beispielsweise lebenspraktische und psychomotorische Fertigkeiten, Fertigkeiten des Sozialverhaltens und der Regelkenntnis, der Wahrnehmung und des Situationslesens etc.

Menschen mit geistiger Behinderung muss grundsätzlich ermöglicht werden, sich durch Selbstbeteiligung neues Wissen und Kompetenzen aneignen zu können. Es sei hierbei ausdrücklich erwähnt, dass dies über eine von außen kommende und richtungsgebende Einflussnahme von pädagogischen Fachkräften hinausgehen muss. Jeder Mensch mit und ohne Behinderung entfaltet sich selbst und erweitert seine Präkonzepte. Unterschiedlichste Aneignungsmöglichkeiten müssen gewählt werden können, damit das eigene Ausprobieren und kritische Überlegen in den Vordergrund rücken. Dabei dürfen, in kritischer Reflexion zu Kompetenzorientierung und damit verbundenen Orientierung an kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, **methodisch-praktische Fähigkeiten** und **Fertigkeiten**, die nicht weniger zu einer umfassenden Handlungskompetenz gehören, nicht vernachlässigt werden.

„Weder Kompetenzen (Fähigkeiten, Qualifikationen) noch Inhalte (Themen, Aufgaben) existieren für sich. Kompetenzen benötigen für ihre Entwicklung Inhalte. […] Formale Bildung[145] ohne Inhalte wäre leer. Materiale Bildung[146], die nicht das sich bildende Subjekt formt, wäre blind“ (Meyer/Meyer, 2007, S. 37). Die SchülerInnen eignen sich Kompetenzen nicht willkürlich an. Es bedarf in diesem Zusammenhang vor allem an **anwendungsbezogenem Wissen**, das auf vielfältige Situationen im (Mobilitäts-)Alltag übertragen werden kann. An vorhandenes Wissen und vorhandene Fähigkeiten muss angeknüpft werden und Inhalte müssen aufeinander aufbauend sein, so dass auch hier wiederum an **Vorerfahrungen** angeknüpft werden kann.

Lernbegleitende Diagnostik und individuelle Entwicklungsbegleitung und -förderung bleiben auch im Kontext von Kompetenzorientierung zentrale heil- und sonderpädagogische Aufgaben. Dabei kommt dem **Input, der Kreativität, der Offenheit und der Unabgeschlossenheit** eine wichtige Bedeutung zu (vgl. Schellhammer, 2017, S. 150). Die Aufgabe für pädagogische Fachkräfte lautet: **Struktur geben *und* Freiheit zuzulassen!** Entwicklungsbegleitung und die persönliche Mobilität bleiben prozesshaft. Selbstbestimmungsmöglichkeiten müssen eröffnet werden, wodurch wiederum neue Lern- und Erfahrungsräume und damit Wahlmöglichkeiten offenstehen. Die Ermöglichung von Selbstständigkeit im Sinne der Entwicklungsförderung spielt hier eine zentrale Rolle.

Nicht die Einschränkung, sondern die Lernbedürfnisse rücken in das Zentrum der Aufmerksamkeit (vgl. Verband Sonderpädagogik e. V., 2007, S. 21). Die **Subjektivität** der SchülerInnen mit geistiger Behinderung rückt didaktisch in den Blick. Für den Unterricht müssen Inhal-

[145] Formen und Methoden des Lernens, um Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln (subjektbezogen)

[146] Inhalte (z.B. in Lehrplänen)

te, curriculare Vorgaben, Materialien und Medien individuell angepasst werden. So ist gegebenenfalls ein individuumsbezogenes, stärker differenziertes und elementarisiertes Vorgehen sowie Anleitung notwendig. Für jede/jeden SchülerIn bedarf es entsprechend an **individuellen** Kompetenzbeschreibungen und Zielvereinbarungen sowie individuellen Lernwegen und Methoden.
Mit dem Blick auf die Prozesshaftigkeit und die noch nicht gereifte Selbstorganisation sowie die zum Teil begrenzte Durchhaltefähigkeit im Lernprozess einzelner SchülerInnen muss daher das Bedürfnis nach überschaubaren Aufgabengliederungen berücksichtigt werden. Die Hinwendung zu einem lernweg- und lernzieldifferenzierten Lehren und Lernen ist ein wesentliches Prinzip der Pädagogik bei geistiger Behinderung. Unterschiedliche Lernmethoden müssen sich dabei ergänzen. Auch darin enthaltene Sozialformen (Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit) können sich differenziert gestalten.

Mobilitätsbildung bietet sich geradezu an, dass SchülerInnen mit und ohne geistige Behinderung innerhalb einer Lerngruppe in Form des **gemeinsamen Lernens** eingebunden sind. Dabei stehen gegenseitige Verhältnisse (soziale Integration) (vgl. Kapitel 4.1 in Teil I) im Fokus. Dafür müssen Strukturen in pädagogischer, personeller sowie technischer Art vorbereitet sein. Es muss klar sein, welche Ressourcen bereitgestellt werden müssen. In den Mittelpunkt rückt die **inhaltliche Teilhabe** am Unterrichtsgeschehen (Markowetz, 2016). Einbindung erfolgt in Form von **Zugehörigkeit** und **aktiver Teilhabe**.
Pädagogische Prozesse sind personenzentriert auszurichten. So werden sich notwendigerweise auch **exklusiv-individuelle Lernsituationen** als einer sinnvollen Grundform inklusiver Bildung erweisen, wenn Bildungseinrichtungen allen SchülerInnen mit ihren individuellen Lernvoraussetzungen und Neigungen gerecht werden wollen. Es müssen Lernräume entstehen, um **individualisiert-differenziertes Lernen** ebenso zu ermöglichen wie **gemeinschaftlich-kooperatives Lernen.** Exklusive Lernsituationen, wo auch gewinnbringend und individuell gewollt, sind nach Markowetz (2016) dann bewusst gewählt, didaktisch-methodisch gestaltet und erfolgen zeitlich begrenzt.
Die Orientierung an Heterogenität verlangt geradezu die Perspektive einer inneren Differenzierung. Es kann sich als sinnvoll erweisen, kleine Lerngruppen zu bilden. Lerneinheiten werden aufgeteilt in kürzere und kleinere Lerneinheiten mit integrierten Pausen. Unterrichtsinhalte sollten nach dem Prinzip vom Leichten zum Schweren erarbeitet werden. Der Lernstoff differenziert sich in unterschiedliche Schwierigkeitsstufen bzw. Lernschritte. Er ist elementarisiert, klar strukturiert und wird veranschaulicht durch einfache Darstellungen, Fotos, Piktogramme oder Materialien/reale Objekte. Anweisungen sind klar und bei Bedarf in Leichter Sprache formuliert. Zudem bedarf es an Wiederholungen und Zusammenfassungen mit Erfolgskontrollen sowie Feedback-/Reflexionseinheiten. Ein erhöhter Zeitbedarf für das Ler-

nen sollte berücksichtigt werden. Die Thematik Mobilität muss einen hohen Bezug zu realen, den SchülerInnen vertrauten Situationen aufweisen. (vgl. Hebenstreit, 2015, S. 12ff.) Sie weist einen engen **Praxisbezug zur Realsituation** auf und ist den Menschen mit geistiger Behinderung lebenslang zu garantieren.

Als Zwischenfazit ist festzuhalten:
Mobilitätsbildung verfolgt personen- und kompetenzorientiert das handlungsleitende Ziel von *Selbstbestimmung* und *Selbstständigkeit*. Bildungsprozesse zur persönlichen Mobilität sind dann stets *kompetenz-, handlungs- und sozialraumorientiert* zu gestalten. Sie befähigen zur *Beziehungsfähigkeit* (gegenseitige Verhältnisse; soziale Integration) und damit auch zur *gesellschaftlichen Teilhabe*.

Mobilitätsbildung soll **handlungsorientiert**, im Sinne eines aktiven Lernens in Form von Schonraumübungen und Unterrichtsgängen, gestaltet sein, um Kompetenzen aufzubauen und diese in Realbegehungen in der Verkehrsumwelt zu erproben und zu festigen. Im Projektunterricht werden SchülerInnen dann selbst unter Anleitung zu PlanerInnen und suchen nach Problemlösungen. Praktische Übungen, Unterrichtsgänge und individuelle Schulungsinhalte sollten zur Gedächtnisleistung wiederholend stattfinden. Wiederholungen müssen gegebenenfalls öfter stattfinden, wobei auch hierbei leichte Variationen und Erweiterungen folgen sollen. Dabei können und sollten Veränderungen und Variationen der Reihenfolge eingebaut werden. Neue Teilaspekte und Inhalte können nach und nach hinzukommen und dadurch der Schwierigkeitsgrad/das Lernniveau angehoben werden.
Nach Stöppler (2002) muss eine Konzentration auf Teilhabebereiche der Systeme erfolgen, die für die Person mit geistiger Behinderung bereits von Bedeutung sind – **gesellschaftliche Integrationsfelder**, die in Verbindung der persönlichen Mobilität stehen. So bilden die unmittelbaren Erfahrungsräume (Stadtteil, Schulumgebung, etc.) Lern- und Handlungsorte. Durch die aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt sollen neue Wahlmöglichkeiten eröffnet werden. Aktivitäts- und Teilhabebereiche gilt es daher bewusst in Bildungsproesse zu integrieren – z.B. Besorgungen in der Stadt zu erledigen, Alltagswege zur Schule oder Arbeit (Praktikum) etc.

Die erwünschte und als realisierbar einzustufende Lebenssituation und Teilhabemomente müssen Ausgangspunkt weiterer Planungen einer ***personenzentrierten Mobilitätsschulung*** sein. Die Ermittlung und Konkretisierung von **Teilhabezielen** bilden die Grundlage der Unterstützung und gehen der Schulung voraus, um Schulungsinhalte und Unterstützungsmaßnahmen festlegen zu können. Die Mobilitätsschulung richtet sich an der Teilnahme am Straßenverkehr aus. Damit verbunden ist das Ziel einer verbesserten Eingliederung in den

Sozialraum mit seinen unterschiedlichen Organisationen und Handlungsfeldern (Schule, Arbeit, Wohnen, Freizeit etc.). Die **Sozialraumorientierung** ist als handlungsleitend anzusehen und berücksichtigt die Relation sozial-struktureller und individueller Bedingungen. Mobilitätsbildung und persönliche Schulungsangebote berücksichtigen diese Perspektiven und sind auf das aktive Teilnehmen, Gestalten und Mitwirken auszurichten. Teilhabe meint also immer die positiv bewertete Form der Beteiligung an einem sozialen Geschehen (vgl. Kastl, 2017, S. 236).

Welche subjektiven (personen- und körperbezogenen) sowie objektiven (sozialstrukturellen) Faktoren der Mobilitätsteilhabe und Mobilitätsbildung sind zu berücksichtigen und inwiefern stehen diese zwei Perspektiven in Wechselwirkung zueinander?

Im Kontext der individuellen Hilfeplanung müssen mit dem Blick der ICF besonders Umweltfaktoren[147] als fördernde und/oder hindernde Faktoren berücksichtigt werden – z.B. regionale Bedingungen, Technologien, materielle und strukturelle Barrieren, Dienstleistungen, Einstellungen anderer Menschen oder Beziehungen. Im Mittelpunkt steht das Interesse an **Lebensbereichen und Aktivitäten** der Person. Dabei helfen rein objektive Blicke nicht aus. Auch die ICF rückt hier an ihre Grenzen, zumal sie nach Kriterien der Objektivität heranzuziehen ist. Davon hängt dann meist auch die Form der Unterstützung ab.

Mobilität und die darauf abzielende Mobilitätsbildung gestaltet sich dynamisch in Wechselbeziehung ***subjektiver*** und ***sozial-struktureller Faktoren***. Jede Form der Teilhabe an Mobilität und jede damit verbundene Aktivität im Straßenverkehr und ÖPNV umfasst spezifisch personale und körperbezogene **Handlungskompetenzen**, um sich zielgerichtet, verantwortungsbewusst und sicher fortbewegen zu können. *Personen- und körperbezogene (subjektive) Faktoren* (körperliche Fähigkeiten, Bewegung, Verkehrswahrnehmung etc.) beeinflussen sowohl positiv als auch negativ das individuelle Mobilitätsverhalten. Mobil sein, verwirklicht sich aus teilhabeorientierter Sicht durch Selbstbestimmung und Selbstständigkeit.
Die Möglichkeit, mobil zu sein, hängt vor allem auch von strukturellen Voraussetzungen ab*. Sozial-strukturelle Faktoren,* wie Lebensbedingungen, regionale Bedingungen, ÖPNV-Infrastruktur oder strukturelle Barrieren, als Realitäten der Umwelt beeinflussen nicht weniger das Mobilitätsverhalten. Beide Komponenten - subjektive und sozial-strukturelle Faktoren - können demnach ***Förderfaktor*** oder ***Barriere*** darstellen.

[147] Aspekte der materiellen, sozialen und einstellungsbezogenen Welt (DIMDI, 2005, S. 159f.)

Barrieren sind dabei grundsätzlich immer **in Relation** der Person selbst und der Umweltfaktoren zu sehen. Die Frage ist: Für wen stellt was, aufgrund einer Anforderungsnorm, eine Barriere dar? (vgl. Kastl, 2017, S. 96). ***Personenspezifische Schwierigkeiten*** können aufgrund der eigenen Lernprozesse und Kompetenzentwicklung ausgeglichen werden und damit der Umgang mit Barrieren gelernt werden. Parallel müssen im Kontext Barrierefreiheit, Sozialraumorientierung und Teilhabeerweiterung ***materiell-strukturelle*** und ***gesellschaftsbedingte Barrieren*** soweit wie möglich aufgelöst werden. Dennoch reicht es nicht aus, Mobilitätskompetenzen zu erlangen und Barrieren abzubauen, ohne weitere Kontextfaktoren zur Sicherung der Teilhabe für Menschen mit geistiger Behinderung mitzudenken.

Persönliche **Mobilitätskompetenzen** wie die Aufmerksamkeit, Wahrnehmung (auditiv, visuell), Reaktionsfähigkeit, Sicherheits-/Gefahrenbewusstsein und Orientierung gelten als wesentliche Fähigkeiten, die grundsätzlich und besonders nötig sind, um sicher und selbstständig am Straßenverkehr und ÖPNV teilzunehmen. Mobilitätsbildung baut auf diese grundlegenden Kompetenzbereiche auf. Alle weiteren in der Arbeit aufgeführten Mobilitätskompetenzen sind ergänzend heranzuziehen (siehe Kapitel 3.3 in Teil III).

Unter bestimmten Umständen sind Kompetenzen (noch) nicht vorhanden oder sie können nicht im gewollten und gewünschten Maße angewendet werden. Einige Personen mit geistiger Behinderung werden Problemstellungen und -lösungen nicht im Sinne der Kompetenzorientierung kritisch bewerten und in einem größeren Zusammenhang reflektieren können. Was Kinder ohne geistige Behinderung in der Regel ohne gezielte Förderung im Laufe ihrer Entwicklung lernen, muss bei Kindern mit geistiger Behinderung gegebenenfalls **gezielt geplant** und **gefördert** sowie im Unterricht verfolgt werden. Dazu zählen beispielweise Bereiche lebenspraktischer und psychomotorischer Fertigkeiten, Fertigkeiten der Sprache oder der Kommunikation sowie das Lernen von Umgangsformen.
Nicht alle bringen dieselben Voraussetzungen mit. Das verlangt für die Planung und Durchführung von (Mobilitäts-)Bildungsangeboten eine gute Analyse der teilnehmenden Personen. (vgl. Furrer, 2014, S. 14)

Konzeptionell ableitend für die **Mobilitätsbildung** und **persönliche Mobilitätsschulung** rücken Fragen nach der Art und Weise bisheriger Fortbewegung, körperliche und gesundheitliche Aspekte, soziale Aspekte wie z.B. Beziehungen, regionale Bedingungen, Teilhabeaspekte innerhalb von Lebenssituationen und Unterstützungsmöglichkeiten in den Fokus. Aktivitäts- und Teilhabebereiche sind lebenslaufbezogen zu integrieren. Mobilitätsbildung gestaltet sich in Vernetzung und im Austausch unterschiedlicher Handlungsfelder, wie z.B. der Schule, Arbeitsstelle, Sportverein. Kooperationen und Vernetzung zwischen Beteiligten

wie Schule, Eltern, WfbM, Verkehrswacht, politisch Verantwortliche usw. sind notwendig und förderlich.

Bei einer ***persönlichen Schulungsplanung*** zur eigenständigen Mobilität sind gerade die Komponenten der Handlungsanforderungen von besonderer Bedeutung. In jedem Fall muss bei der Planung einer persönlichen Mobilitätsschulung die/der TeilnehmerIn in ihrer/seiner Lernausgangslage wahrgenommen werden. Das betrifft die körperliche Verfassung und Leistung, insbesondere die Motorik und das Tempo von Lernprozessen, die Aufmerksamkeit, Verkehrswahrnehmung und Reaktion. Aus notwendigen Handlungsschritten, die erforderlich sind, um am Straßenverkehr und ÖPNV teilzunehmen, lassen sich mobilitätsspezifische Kompetenzen ableiten.

Steht die Priorisierung der eigenständigen Mobilität (noch) nicht im Vordergrund, ist dennoch die Teilhabe am Straßenverkehr als aktives Mitglied mit Assistenz und/oder innerhalb einer Gruppe anzubahnen.

Persönliche Lernbedarfe, beispielsweise im Umgang mit Fahrkartenautomaten, Fahrplänen etc. *(strukturelle Barrieren)* oder Planungs- und Orientierungsschwierigkeiten in der Weggestaltung, der Umgang mit Unerwartetem, eine langsame Reaktion etc. *(personenspezifische Schwierigkeiten)*, müssen erkannt und explizit aufgriffen werden, um den Umgang damit zu üben bzw. alternative Möglichkeiten aufzuzeigen. Eine Schwerpunktsetzung muss auf Bereiche persönlicher Schwierigkeiten gelegt werden. Das bedeutet, persönliche Lernbedarfe müssen subjektorientiert eruiert werden.

Aufgrund von Problemen der Orientierung oder der Neuplanung, z.B. bei Verbindungsausfällen, müssen mit der/dem TeilnehmerIn individuelle Handlungsstrategien erarbeitet werden. Sind Fahrpläne und die Fahrplanauskunft im Internet zu komplex, müssen individuelle Möglichkeiten wie ein persönlicher Fahrplan/Linienplan angefertigt werden. Orientierungshilfen (Piktogramme, Bilder, Beschriftungen, Gebäude usw.), die in der Umgebung bereits vorhanden sind, können herangezogen und in die Wegeplanung integriert werden. Letztlich zeichnet sich die persönliche Mobilitätsschulung durch einen hohen Grad an Individualisierung aus. Auch der Umgang mit einem Handy als Orientierungshilfe, oder um bei Bedarf eine Bezugsperson anzurufen, sollte geübt werden. Auf der persönlichen Strecke der Teilnehmerin/des Teilnehmers müssen daher persönliche Orientierungspunkte ausfindig gemacht und in Theorie- und Praxiseinheiten aufgegriffen werden. Individuell ist zu entscheiden, welche Form **speziell angepasster Lösungen** benötigt wird. Als Beispiel sei auf den individualisierten Fahr- oder Liniennetzplan verwiesen. Dieser kann für den persönlichen Gebrauch ortsspezifisch und nur auf die Bedürfnisse der Person hin ausgerichtet und damit gestaltet werden. Er wird gemeinsam entwickelt, ist vereinfacht und kann auch zusätzliche Orientierungspunkte (Rathaus, Kirche, Supermarkt o.ä.) und weitere Angaben, die für die Peron wichtig sind, enthalten (vgl. Kapitel 2.4 in Teil III). Wichtig ist, dass TeilnehmerInnen innerhalb einer

Mobilitätsschulung lernen, bei Notfällen, Orientierungsschwierigkeiten u.a. eine für sie individuelle Form zu finden, um nach Hilfe zu fragen – sei es, dass sie PassantInnen ansprechen, eine Bezugsperson anrufen o.ä.
Unsicherheiten oder gar Ängste sollten bereits im Vorfeld sowie während der Mobilitätsschulung angesprochen und Umgangsmöglichkeiten geübt werden.

Lassen sich aus der Theorie Hinweise entnehmen, auf deren Grundlagen eine Systematik der Mobilitätsbildung für Menschen mit geistiger Behinderung abgeleitet werden kann?

Mobilitätsbildung muss ein systematisch geplantes Vorgehen verfolgen. **Grundlagen an Inhalten** sind wichtig, um vor allem einen Transfer auf die Verkehrswirklichkeit herzustellen. Dabei ist die **Verknüpfung zum Verkehrsraum** wesentlich, denn die Lernenden sehen sich immer in Beziehung zu verschiedenen **realitätsbezogenen Situationen**, die sie umgeben. Ein systematisch geplantes Vorgehen bedeutet nicht, dass im Sinne eines aufbauenden Stufen- bzw. Trichterprinzips Lerneinheiten für sich stehen und erst abgeschlossen werden müssen, bevor die nächsten folgen! Im Gegenteil, kein Kompetenz- und Lernbereich steht für sich allein und ist in sich als abgeschlossen anzusehen; sie greifen ineinander und gehen ineinander über.
Handlungsschritte sollen vor allem nicht strikt rezeptologisch „trainiert“ werden ohne diese für die SchülerInnen bedeutsam in einen (größeren) **thematischen Sinnzusammenhang** und eine inhaltliche Entfaltung zu stellen, denn dann werden Transferleistungen nur schwer ermöglicht.

Als pädagogische Konsequenz ergibt sich die **Förderung mobilitätspezifischer Kompetenzen**, um die Teilhabe am Straßenverkehr, in Berücksichtigung gegebener Anforderungen, zu erweitern (vgl. Stöppler, 2002, S. 35) und gleichzeitig die Selbstständigkeit zu fördern. Sind relevante Fähigkeiten (sicheres Zufußgehen, Reaktionsvermögen, Wahrnehmungsvermögen etc.) vorhanden und ist von einer erweiterten Mobilitätsteilhabe auszugehen, müssen weitere mobilitätspezifische Kompetenzen individuell erweitert werden. Hierzu zählen Lehr- und Lerninhalte im Bereich Regelkenntnis, verantwortungsvoller Umgang mit Gefahren und Barrieren, Streckenplanung, Unterstützung oder Auskunft einholen, Orientierung, Umgang mit Veränderungen.
Theoretische Grundlagen, die für die Teilnahme am Straßenverkehr vorbereitend sind, wie z.B. Verkehrs- und Verhaltensregeln oder Sicherheitsaspekte, müssen beachtet werden und sollten integrierend in **handlungsorientierten Lernsituationen** aufgegriffen werden.

Kinder mit geistiger Behinderung sollen frühestmöglich lernen, sich mit ihrer Mobilitätsentwicklung auseinanderzusetzen und ein kritisches Verkehrsverständnis zu entwickeln. Mobilitätsbildung zielt auf einen Aufbau des ***„Verkehrssinns“***, um frühzeitig erste Anzeichen und Gefahren, ausgehend von anderen VerkehrsteilnehmerInnen, wahrzunehmen (Antizipation) und sich entsprechend sicherheitsgerecht zu verhalten (vgl. Beuntner/Hebenstreit, 2008, S. 15). Es geht um ein Bewusstsein für eine verantwortliche Teilhabe am Straßenverkehr.

„Im geschützten Raum […] erworbene Kompetenzen werden **systematisch auf die Verkehrswirklichkeit übertragen,** wobei der Umfang der Begleitung abnimmt“ (Bayerisches KM, 2007, S. 41). Das Ziel der Mobilitätsbildung sollte grundsätzlich die selbstständige Mobilität im Straßenverkehr und ÖPNV sein. Daher wird der Realsituation innerhalb des Straßenverkehrs und ÖPNV eine besondere Bedeutung zugeschrieben. Kompetenzen müssen in der Verkehrswirklichkeit erprobt und gefestigt werden. Unmittelbare Erfahrungsräume wie der Stadtteil, die Schulumgebung oder die Umgebung der Arbeitsstelle bilden wesentliche Lernumgebungen ab. Eine Teilnahme in größtmöglicher Selbstständigkeit setzt daher die **Schulung und Übung in der realen Situation** im Straßenverkehr voraus. Die ***Mobilitätsschulung*** geht dabei von der individuellen Lebenssituation, den bisherigen Kompetenzen, Bedürfnissen sowie Wünschen der Person aus und ist lebensfeld- und sozialraumorientiert umzusetzen. Die Ermittlung und Konkretisierung von Wegewünschen und Teilhabzielen an Lebensbereichen gehen somit der Schulung voraus.
Öffentliche Verkehrsmittel wollen von der Zielgruppe selbst genutzt werden (vgl. Kapitel 4.3 in Teil II). Innerhalb der Mobilitätsbildung und -schulung muss der ÖPNV gezielt, je nach Bedürfnissen und Streckenwünschen der Person, berücksichtigt und entsprechend müssen Schulungseinheiten angeboten werden. Eine Mobilitätsschulung sollte stets in den persönlichen Alltag der TeilnehmerInnen integriert werden. Sie muss zudem **in Verbindung mit anderen stattfindenden Förder- und Bildungsangeboten** stehen, um eine sinnvolle Implementierung von Schulungsinhalten zur eigenständigen Mobilität im Alltag der Menschen zu ermöglichen – z.B. im Kontext von Arbeitsqualifikationen.

Bei der persönlichen Mobilitätsschulung wird eine individuelle **Wegeanalyse** durchgeführt und in einem **Schulungsplan**, als pädagogischer Arbeitsgrundlage, Mobilitätskompetenzbereiche und Lernziele festgehalten. Innerhalb der Mobilitätsschulung sollten zuerst die Handlungsschritte geübt werden, die wichtig sind für die eigenständige Weggestaltung. Das heißt, schwierige und nicht unmittelbar notwendige Lernziele sollten zunächst zurückgestellt werden.

In Anlehnung und eigener Weiterführung zu Böcher und Geiler (1991) sowie Stöppler (2002) bleibt festzuhalten, dass vier grundlegende Aspekte mit Blick auf die eigenständige Mobilität und Teilhabeerweiterung verfolgt werden müssen:

- Umfeld- und Wegeanalyse
- Orientierung an sozial-strukturellen Faktoren wie Lebensbedingungen, Umweltfaktoren, regionalen Bedingungen etc.
- Orientierung an der Subjektivität: Körperfunktionen und -strukturen, personenbezogene Faktoren, Bedürfnisse, Kompetenzen, Selbstständigkeitserweiterung etc.
- Handlungsorientierung

Eine systematische Mobilitätsbildung nimmt dann in Anlehnung an Warwitz (2009), ausgerichtet auf das persönliche Verkehrsverhalten, inhaltlich und in ihrer Ausgestaltung auf die Phasen ***Verkehrsgefühl, Verkehrssinn*** und ***Verkehrsintelligenz***, je nach Lernvoraussetzung der SchülerInnen, handlungsorientiert Bezug (vgl. Kapitel 3.4 in Teil III).

Mit einer zweiten Hauptfragestellung ist danach zu fragen: Welche strukturellen und inhaltlichen Ableitungen sind für ein Mobilitätscurriculum aus heil- und sonderpädagogischer Sicht zu treffen, um dieses für eine Mobilitätsbildung, im Sinne der Lehr-Lernplanung, und persönliche Schulung der eigenständigen Mobilität personenzentriert einzusetzen?

Ein Mobilitätscurriculum muss aufgrund der Förderung spezifischer Kompetenzen und der individuellen Entwicklungsbegleitung und -förderung von Menschen mit geistiger Behinderung umfassend und strukturiert Kompetenz- und Inhaltsbereiche zur Mobilität im Straßenverkehr und ÖPNV abbilden.
Die innerhalb der Arbeit aufgeführten und als besonders relevant festgehaltenen 13 mobilitätsspezifischen Kompetenzen (vgl. Kapitel 3.3 in Teil III) sind nötig, um sicher im öffentlichen Verkehr zu agieren. Sie bilden Ausgangs- und Mittelpunkt der Mobilitätsbildung. Curricular müssen jeweils zugeordnet diesen Inhaltsbereiche und davon abgeleitet, Lernaktivitäten aufgeführt sein, die für die Verkehrsbeteiligung in Abhängigkeit der Mobilitätsart als relevant anzusehen sind. In Form von Arbeitsblättern, Übungen sowie Unterrichtsanregungen für Lehrkräfte ist anlehnend daran ein Material- und Methodentool aufzuführen.

Die frühzeitige Entwicklung und Stärkung grundlegender Fähigkeiten und Fertigkeiten bilden wichtige Voraussetzungen, auf die es aufzubauen gilt. Sie sind entwicklungsbezogen wie-

derholend zu thematisieren. U.A. sind folgende *Schwerpunkte* und damit *Lernbereiche* dafür curricular abzubilden:

- Motorik-, Wahrnehmungs-, Reaktions-, Kommunikations- und Sozialtraining
- Umwelterziehung
- Kenntnisse über die eigene Person, persönliche Informationen, bedeutsame Orte/Transportmittel, individuelle Bedürfnisse bezüglich Mobilität
- Verkehrsverständnis, Grundlagen der Verkehrssicherheit
- Sozial angemessenes Verhalten im Straßenverkehr
- Sicherheits- und Regelverständnis, Gefahrenbewusstsein
- Verkehrsbeobachtung, Aufmerksamkeit und Wahrnehmung im Straßenverkehr
- Orientierungsfähigkeit, Umgang mit Handy als Orientierungshilfe, Umgang mit Unerwartetem
- Planungsfähigkeit/Streckenplanung (auch Zeitmanagement, Sicherheitsvorkehrungen treffen)
- Selbstständigkeit
- Mobilitätsarten
- Wegeanalyse
- Persönliche Mobilitätsschulung

Für ein Mobilitätscurriculum erscheint eine Untergliederung nach Mobilitätsarten (Bus, Bahn, Fahrrad und zu Fuß) als sinnvoll. Entlang der Reisekette lassen sich Barrieren übergeordneten Kategorien zuordnen (vgl. Monninger, 2015) und damit auch Kompetenz- und Inhaltsbereiche für eine jeweilige Mobilitätsart ableiten – hier spezifisch der Mobilitätsart Bus aufgeführt:

- Wahrnehmung (Raumbewusstsein, Richtungs- und Geschwindigkeitswahrnehmung)
- Gefahren- und Sicherheitsbewusstsein im Straßenverkehr
- Regelkenntnis (Verkehrsregeln, Verhaltensregeln)
- Planungskompetenz (Strecke planen: Einholen von Abfahrts-/Ankunftszeiten, Haltestellen-/Gleis-/Verkehrsmittelbezeichnungen, Start-/Zielpunktinformationen)
- Gefahren- und Sicherheitsbewusstsein (Sicherheit an der Haltestelle, im Bus, rechtzeitiges und sicheres Ein- und Aussteigen)
- Orientierung (an der Haltestelle, im Fahrzeug, auf der Strecke an Verkehrsschildern, Symbolen, der Umgebung)
- Planungskompetenz (Handlungsmöglichkeiten bei unerwarteten Zwischenfällen/Verspätungen, Ausfällen, falschem Ein-/Aussteigen)

Für die Thematik *Fahrrad* wird die Form eines Stufenaufbaus als sinnvoll erachtet (vgl. Scheuringer, 2016). Hierbei sei auf die *Fahrradschule* im Anhang verwiesen.

Bei der Entwicklung von Arbeitsmaterialien muss die Heterogenität der Zielgruppe aufgrund der unterschiedlichen Ausprägung der geistigen Behinderung berücksichtigt werden. Arbeitsmaterialien sollten daher unterschiedliche Niveaustufen berücksichtigen, was der Elementarisierung und klaren Darstellung an Inhalten und Informationen bedarf. Spezifische Arbeitsmaterialien für NichtleserInnen sollten berücksichtigt werden.

Lassen sich aus bereits vorhandenen Ansätzen, Konzepten, Curricula o.ä. konzeptionelle und curriculare Ableitungen für die Mobilitätsbildung sowie ein Mobilitätscurriculum selbst im Hinblick auf Unterrichts- und Schulungsmöglichkeiten vornehmen?

Vorhandene Ansätze und themenbezogene Ausarbeitungen der Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung für Menschen mit geistiger Behinderung sind sowohl im nationalen als auch im internationalen Raum vorhanden. Diese sind jedoch meist auf einer beschreibenden und informativen Stufe und weisen weniger einen konzeptionellen und anwendungsbezogenen Bezug der Mobilitätsbildung zu theoretischen und praktischen Unterrichts- und/oder Schulungsmöglichkeiten der eigenständigen Mobilität von Menschen mit einer geistigen Behinderung auf. So konnten, wenn überhaupt, nur geringe curriculare Ableitungen für ein Mobilitätscurriculum vorgenommen werden, beziehungsweise Mobilitätscurricula selbst gesichtet werden. Insbesondere ist hier auf das Kapitel 2.4 *Ansätze und Curricula zur Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung für Menschen mit geistiger Behinderung* innerhalb der Ist-Stand-Analyse in Teil II zu verweisen.

Durch die durchgeführten Erhebungen der Ist-Stand-Analyse innerhalb der Behindertenhilfe und ausgewählter Schulen in Bayern (Kapitel 3 und 4 in Teil II) wird dies nochmals bestätigt. Die Verankerung der Thematik in den jeweiligen Erziehungsplänen, Lehrplänen und die KMK-Empfehlung zur Mobilitäts- und Verkehrserziehung tragen mit dazu bei, dass Mobilitätsbildung zwar institutionell, vor allem in den Schulen, einen festen und bedeutsamen Bestandteil eingenommen hat. Allerdings wird dieser Verankerung durch eine weitere curriculare Modularisierung und damit Differenzierung sowie durch Lehr- und Lernmaterialien in Form eines spezifischen Mobilitätscurriculums für Menschen mit geistiger Behinderung nicht Rechnung getragen.

Dass schulischen und außerschulischen Einrichtungen ein einheitliches Mobilitätskonzept/ -curriculum, auf das auch zurückgegriffen werden könnte, so gut wie nicht bekannt ist, wird durch die Umfragen bestätigt. Einzig 25,9% der Werkstätten gaben an, ein konkretes Mobilitätsschulungskonzept zu kennen. Genannt wurde dabei am häufigsten „Kompetent mobil". Allerdings wird es als praktisch genutztes Konzept nur einmal von einer Werkstatt genannt.

Dass einzelne Arbeitsmaterialien zur Mobilitätsbildung für SchülerInnen mit geistiger Behinderung verfügbar sind, wird bestätigt. Zudem werden einzelne Arbeitsmaterialien, die für SchülerInnen ohne geistige Behinderung bestehen, für die Zielgruppe mit geistiger Behinderung angepasst und verändert. Aus den Ergebnissen kann zudem geschlossen werden, dass Lehrkräfte zwar auf Materialien aus dem Bereich der Allgemeinen Schule und Förderschule zurückgreifen; ein einheitliches Mobilitätscurriculum, das für die Zielgruppe SchülerInnen mit geistiger Behinderung ausgewiesen ist, ist den Schulen nicht bekannt und kann demzufolge schulintern nicht verwendet werden (vgl. Kapitel 4.5 in Teil II).

Konzeptionelle Ableitungen konnten insofern getroffen werden, indem durch die Analyse ausgewählter Literatur und der dabei gewonnenen theoretischen Grundlage letztlich Argumentationszusammenhänge in Bezug auf die Mobilitätsbildung für Menschen mit geistiger Behinderung aufgezeigt werden konnten, um eingeschlossen in den Gesamtkontext der Arbeit daraus Schlussfolgerung zu ziehen.

Lässt sich das aus der Theorie abgeleitete und erstellte Mobilitätscurriculum in der Praxis der Behindertenhilfe und Schulen bereits sinnvoll einsetzen?

Aus den Rückmeldungen der *ersten Erprobungsphase* ist zu erfahren, dass 92,3% der Schulungspersonen in der Anwendung des Mobilitätscurriculums einen Mehrwert sehen[148] und 96.2% das Mobilitätscurriculum weiterhin einsetzen wollen. Das spricht für einen zukünftig flächendeckenden Einsatz.
Dafür spricht zudem der genannte Lernerfolg der TeilnehmerInnen innerhalb einer Mobilitätsschulung durch die Zuhilfenahme des Curriculums. Der Lernerfolg innerhalb des durchgeführten Zeitraums wurde dabei (auf einer Skala von *sehr gut* bis *sehr schlecht*; 1-6) mit *eher gut* bis *gut* beurteilt (Mittelwert: 2,73). Der Beitrag des Curriculums selbst als Unterstützung zu diesem Lernerfolg wurde ebenso als *eher gut* bis *gut* beurteilt (Mittelwert: 2,58)[149].

[148] Vgl. Kapitel 2.1, Abbildung 49 in Teil V, S. 343
[149] Vgl. Kapitel 2.1, Abbildung 50 in Teil V, S. 343

Die Schulungspersonen gaben an, dass das Mobilitätscurriculum ihnen im Mittel (1-6) *gut* (Mittelwert 2,3) bei der Planung und Durchführung von Mobilitätsbildungs- und schulungsangeboten geholfen hat[150].

Auch aus der *zweiten Erprobungsphase* ist zu erfahren, dass das Mobilitätscurriculum grundlegend als positiv empfunden wird, als umfassend und gut einsetzbar. Es gewährleistet eine differenzierte Sachanalyse und entsprechend kleinschrittige Vorgehenseise und ist leistungsdifferenziert zu gebrauchen. Auch die Verbindung zu den Themen des schulspezifischen Lehrplans wird als positiv hervorgehoben sowie der Bezug zur Lebenswelt der SchülerInnen. Das Mobilitätscurriculum wird bereits als differenzierte Grundlage gesehen, um individuell für die/den SchülerIn Inhalte anzupassen[151].

Dass das Mobilitätscurriculum im Durchschnitt mit *gut* (2,3) bewertet wird und mit 82% an Zustimmung von den Lehrkräften auch weiter eingesetzt werden will[152], ist von zentraler Bedeutung für das wesentlich verfolgte Ziel: die sinnvolle Nutzung des Curriculums von pädagogischen Fachkräften – das sowohl im Unterricht als auch in Einzelförderangeboten.

Die Lehrkräfte beschreiben das Mobilitätscurriculum als dringend notwendig, praxisorientiert mit Lebensweltbezug sowie arbeitserleichternd für ihren Unterricht. Es kann in einem inklusiven Setting verwendet werden und bietet durch die Unterrichtsanregungen, Arbeitsblätter und Übungsbeispiele eine grundlegende Ideensammlung für einen handlungs- und kompetenzorientierten Unterricht. Die Lehrkräfte schätzen an dem Mobilitätscurriculum die curriculare Struktur als Planungsgrundlage der Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung mit ausreichend Anregungen, die es ihnen ermöglichen, individuellen und differenzierten Unterricht (auch) in einem inklusiven Setting durchzuführen. Dies bewerten sie im Schnitt mit 70% als positiv. Auch die aufgeführten Unterrichtsanregungen, Übungsvorschläge, Arbeitsblätter und Kopiervorlagen werden im Schnitt mit über zwei Drittel (72%) an positiver Zustimmung als gewinnbringend und die Lernbedürfnisse der SchülerInnen berücksichtigend bewertet[153].

Welche Hinweise ergeben sich aus den jeweiligen Praxiserprobungen zur Verbesserung des Mobilitätscurriculums?

Das Mobilitätscurriculum wird als weiterhin ausbaufähig und differenzierungsfähig beschrieben[154]. Eine einfachere Handhabung wird gewünscht.

[150] Vgl. Kapitel 2.1 in Teil V, S. 343
[151] Vgl. Kapitel 4.1 in Teil V
[152] Vgl. Kapitel 4.3 in Teil V, S. 366
[153] Vgl. Kapitel 4.3 in Teil V, darin Abbildung 57 und Abbildung 58 sowie S. 364ff.
[154] Vgl. Kapitel 4.3 in Teil V, S. 363 u. 366

Da das Curriculum in Zusammenarbeit mit einem Verlag veröffentlicht werden soll, ist davon auszugehen, dass sich auch die Struktur - besonders im Hinblick auf Anwendbarkeit und das Layout (sowohl in Print- und Digitalausgabe) - verbessen wird. Das wirkt vor allem dem „als kompliziert beschriebenen Aufbau“ entgegen.
Veränderungsvorschläge für das Curriculums betreffen vor allem eine weitere Optimierung des strukturellen Aufbaus und der Materialien, wie z.B.: deutliche Darstellung der Symbolik, Fotos und Schriftgröße. Zudem sollte eine weitere Differenzierung der Unterrichtmaterialien vorgenommen werden in Bezug auf die Heterogenität der Zielgruppe und das damit verbundene unterschiedliche Lernniveau.
Das gesamte Mobilitätscurriculum selbst sollte zukünftig ausgedünnt und praktischer gestaltet sein sowie in digitalisierte Form angeboten werden (siehe dazu auch Kapitel 2.1 *Handhabung Mobilitätscurriculum* und 4.1 *SWOT-Analyse* in Teil V).

2. Methodenkritik

Durch das wissenschaftliche Vorgehen konnte im Sinne der Eklektik eine kritische Analyse von Sachverhalten ableitend der Forschungsfragen vorgenommen werden. Durch die Abstraktion vorhandenen Wissens wurde versucht, die gemeinsamen Erkenntnisse zu integrieren. Insbesondere wurden dabei konträre Sichtweisen und Ansätze berücksichtigt, da Widersprüche zu einer neuen Einheit verbunden wurden. So konnte eine Ordnung und aus Vorhandenem eine „Neubestimmung“ hergestellt werden. Stets ging es um die Integration verschiedener Positionen. (vgl. Zierer, 2009, S. 938) Eine quantitative Überprüfbarkeit, der als relevant erachteten Literatur und Themenbezüge, entfällt. Dennoch konnte eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit durch das stringente, methodische Arbeitsvorgehen und die transparente Darstellung aufgezeigt werden, so dass der Entstehungsprozess und die Ableitungen nachvollziehbar sind.

Die Intention und Herangehensweise des theoriebasierten Vorgehens waren stets Aspekte der Beziehung von Theorie und Praxis. Wenngleich selbstkritisch anzumerken ist, dass sich ein aus der Praxis abzuleitendes Verständnis erst durch weitere zu integrierende Momente wie Beobachtungen, Interviews und Praxisangebote zeigen kann. Durch einen fortlaufenden Praxisbezug wurde die Inkongruenz zwischen Theorie und Praxis kritisch reflektiert, wobei eine subjektive Perspektive im Spannungsfeld einer objektiven Perspektive aufgezeigt und

diese - in Form wissenschaftlicher Theorien - in den Mittelpunkt der Auseinandersetzung gestellt wurde.
Die subjektive Perspektive selbst als „erfasste“ Wirklichkeit muss in weiteren anwendungsbezogenen Forschungsaktivitäten verstärkt in den Ausgangs- und Mittelpunkt gestellt werden. Heilpädagogik und heilpädagogische Forschung darf den Menschen nicht veräußern, seine innere Welt missachten und sich zu ihm entfremden (vgl. Speck, 2008, S. 22). Eine „allzu abstrahierend theoretisierende Wissenschaft [läuft] […] Gefahr, den Zusammenhang mit der Handlungswirklichkeit zu verlieren“ (ebd., S. 90). Sozialwissenschaft muss auf die Lebensverhältnisse hin ausgerichtet sein. Das kann sie nur, wenn sie nicht nur deskriptiv die Wirklichkeit erforscht und erklärt. (vgl. ebd., S. 90)

Die Standardisierung der Online-Fragebögen der Konzeptabfrage der Behindertenhilfe innerhalb der Ist-Stand-Analyse ermöglichte eine umfassende bayernweite Erhebung, so dass eine große Stichprobe eingefangen werden konnte. Entsprechend wurde in Kauf genommen, dass bestimmte Phänomene, die mit von Interesse sind, nicht abgebildet wurden. Diese Methode war gerade im Kontext der Grundlagenforschung notwendig, um durch die sich ergebende größere Stichprobe allgemein grundlegende Sachverhalte abzufragen.
Dass die weitere Abfrage von Mobilitätskompetenzen und dem Mobilitätsverhalten online vorgenommen wurde, hatte den Vorteil, dass auch hierbei eine große Stichprobenzahl an erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung einbezogen werden konnte. Jede Einrichtung konnte hier für bis zu 15 Menschen ihrer Einrichtung Informationen über deren Mobilitätsverhalten geben. So konnten relevante Förderschwerpunkte in Bezug auf bestimmte Mobilitätskompetenzbereiche unter Berücksichtigung der Schwere der geistigen Behinderung identifiziert werden. Da aber der Erfassungsbogen von MitarbeiterInnen ausgefüllt wurde, die die von ihnen einzuschätzenden Personen und ihre Mobilitätskompetenzen gut kennen sollten, wurden die Personen mit geistiger Behinderung nicht direkt durch die Forschungsperson selbst befragt. Ein weiteres Nachfragen war damit nicht gegeben. Inwiefern die MitarbeiterInnen die Kompetenzen und das Verkehrsverhalten der jeweiligen Personen mit geistiger Behinderung beurteilten, konnte nicht überprüft werden. Allerdings wurde im Anschreiben des Fragebogens darauf verwiesen, dass die MitarbeiterInnen Kenntnisse bzgl. der Mobilitätskompetenzen der ausgewählten Personen benötigen, um den Fragebogen überhaupt ausfüllen zu können. Hinsichtlich des Verkehrsverhaltens wurde erfasst, welche Verkehrsmittel von den Erwachsenen mit geistiger Behinderung aktuell genutzt werden. Hier wäre es insbesondere bei weiteren Befragungen wichtig, die Gründe und Regelmäßigkeit der Nutzung, die Form der Selbständigkeit bei der Nutzung (mit oder ohne Assistenz), die Dauer der Reiskette, die Schwierigkeiten und Barrieren sowie die Bedarfe etc. im direkten Austausch von Menschen mit geistiger Behinderung zu erfahren.

Inwiefern der Fragebogen Mobilitätskompass (Ist-Stand Schulen) für die Lehrkräfte von einer Person allein oder im Team ausgefüllt wurde, ist nachträglich nicht nachvollziehbar. Für jede Kooperationsschule sollte stellvertretend im Team ein Fragebogen ausgefüllt werden. Da die geringe Anzahl von 9 Schulen keine Verallgemeinerung der Ergebnisse zulässt, kann diese Erhebung nur einen kleinen Ausschnitt, in dem Fall den der Kooperationsschulen, abbilden und nicht ohne Weiteres auf die Summe der Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und Grundschulen mit dem Profil „Inklusion“ übertragen werden. Dennoch konnten bisherige und zugrundeliegende Erkenntnisse und Ergebnisse aus der Literatur, dem dargestellten Forschungsstand sowie den Erhebungen des außerschulischen Bereiches auf den Bereich der schulischen Mobilitätsbildung von SchülerInnen mit geistiger Behinderung hin erweitert werden. Da die Lehrkräfte, die den Fragebogen ausfüllten und sich aktiv in der Erprobungsphase beteiligten, angaben, bereits große Erfahrungen mit der Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung zu haben, kann davon ausgegangen werden, dass zumindest ein großer Erfahrungswert, trotz geringer Anzahl an Fragebögen, abgebildet werden konnte. Auch wenn die Ergebnisse keine repräsentativen Aussagen erlauben, gibt die Befragung einen niederschwelligen Eindruck über bereits bestehende und aktuell angewandte Konzepte, Lerninhalte und Schwerpunkte zur Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung für SchülerInnen mit geistiger Behinderung. Die Analyse der Notwendigkeit und der inhaltlichen Aufbereitung und Optimierung des Mobilitätscurriculums konnte dadurch weiter gelingen.

In kritischer Reflexion über die Standardisierung der Fragebögen muss konstatiert werden, dass ein stärker qualitativ orientierter Ansatz denkbar gewesen wäre, um die Erfahrungen, die Bedeutung und das didaktisch-methodische Vorgehen der MitarbeiterInnen im schulischen und außerschulischen Bereich bezüglich der Mobilitätsbildung und -schulung noch differenzierter einzufangen. Das hätte allerdings einen anderen Ansatz vorausgesetzt, so dass weniger die Entwicklung des Curriculums im Fokus der Arbeit gestanden hätte. Das sollte allerdings in weiteren thematisch aufbauenden Forschungsarbeiten verfolgt werden. Beobachtungen über einzelne angebotene Lehr- und Lerneinheiten zur Mobilitätsbildung für weitere Untersuchungen sind beispielsweise von besonderem Interesse. So ist zu prüfen, ob individuelle Bildungskarrieren in puncto Erweiterung der persönlichen Mobilitätskompetenzen und Teilhabebereiche in Anwendung des Mobilitätscurriculums einen positiven Verlauf verzeichnen. Zudem könnte das Mobilitätscurriculum selbst auf seine Wirkung hin evaluiert werden (Wirkungsanalyse innerhalb von persönlichen Mobilitätsschulungen).

Im Kontext des Fragebogens in Leichter Sprache bleibt kritisch festzuhalten, dass die Fragen des Fragebogens noch so vereinfacht und durch Bilder oder Piktogramme unterstützt sein können, wenn sie für die LeserInnen trotzdem nicht verständlich und an sie letztlich ange-

passt sind, dann wird die damit verbundene Intention, persönliche Antworten zum Forschungsgegenstand zu bekommen, nicht aufgehen. Bis jetzt gibt es kein wissenschaftlich evaluiertes und einheitliches Konzept für Leichte Sprache (vgl. Zurstrassen, 2017, S. 55). Bei der Beantwortung des Fragebogens konnten Schwierigkeiten auftreten, wenn z.B. Verständigungsprobleme vorlagen und diese von anwesenden MitarbeiterInnen nicht hinreichend beantwortet wurden. Des Weiteren konnten sich besondere Schwierigkeiten bei Menschen mit schwereren kognitiven Beeinträchtigungen ergeben, indem Probleme beim Verstehen von Fragen und im Artikulieren der Antworten vorhanden waren. In solchen Situationen wird diese Methode immer an ihre Grenzen der Anwendbarkeit kommen. Inwiefern auch das Verhalten der InterviewerInnen die Antworten der Befragten beeinflussten, kann nicht beantwortet werden. Eine persönliche Befragung durch die Forschungsperson würde den Vorteil mit sich bringen, auch im Beisein der Schulungsperson direkter und in Form des Nachfragens auf wesentliche Aspekte konkreter Bezug nehmen zu können, um subjektive Bedürfnisse und Zielsetzungen zu erfahren.

Zum jetzigen Stand der Leichten Sprache „ist eine gewisse Theorielosigkeit des Ansatzes zu beklagen. Das Konzept der Leichten Sprache wurde ohne systematischen Rückgriff auf die Fülle der bereits vorliegenden Theorien, Modelle und Befunde zur Textverständlichkeit und zum Textverstehen entwickelt. […] Es wird dabei selbstverständlich zu prüfen sein, welche theoretischen Konzepte und empirischen Erkenntnisse gewinnbringend in das Forschungsprogramm ‚Leichte Sprache' integriert werden können" (Christmann, 2017, S. 36f.).

Lediglich 9 der 42 TeilnehmerInnen füllten den Fragebogen in Leichter Sprache komplett eigenständig aus (vgl. Kapitel 2.3 in Teil V). Knapp die Hälfte der TeilnehmerInnen benötigte Hilfe beim Lesen der Fragen, was eventuell auf eine allgemein schlechter ausgeprägte Lesekompetenz bei Menschen mit geistiger Behinderung zurückgeführt werden kann, und über 50% der TeilnehmerInnen benötigten zusätzliche Erklärungen, um die Fragen beantworten zu können, was darauf hindeutet, dass trotz der entwickelten Formulierungen in Leichter Sprache die Komplexität eines Fragebogens immer noch sehr hoch erscheint. Somit ist es umso wichtiger, die partizipative Forschung in ihren Methoden und Umsetzungen auszuweiten und innerhalb von partizipativen Forschungsprojekten Hilfestellungen für eine mögliche Komplexitätsreduzierung zu gewährleisten. Trotz der Problematik der Unkontrollierbarkeit der Erhebungssituation wurde in dies Anbetracht des großen Nutzens, dass auf diese Weise eine breite TeilnehmerInnenmeinung eingefangen werden kann, in Kauf genommen. Um eventuelle Fehler diesbezüglich zu minimieren, wurde ein detailliertes Anschreiben an die Förderpersonen verfasst und mitversendet.

Der direkte Austausch mit den Menschen mit geistiger Behinderung selbst sollte besonders aus partizipativer Forschungssicht stärker berücksichtigt werden. Diese sollten von Beginn

an stärker in Entscheidungsprozesse der Planungs- und Entwicklungsphase einbezogen werden. „Der Grundgedanke besteht darin, den Wissens- und Erfahrungsschatz bestimmter sozialer AkteurInnen nicht nur als Informationsquelle zu nutzen, sondern ihn von vorne herein in den Forschungsprozess zu integrieren“ (Dederich, 2018, S. 148). Es geht darum, die Sichtweisen der Menschen selbst in die Planung, den Entstehungsprozess und den weiter verlaufenden Forschungsprozess einzubeziehen. Letztlich sollten dann auch die Forschungsergebnisse barrierefrei dargestellt werden.
Noch immer ist die wissenschaftlich empirische Forschungslandschaft für und mit Menschen mit Lernschwierigkeiten und Menschen mit geistiger Behinderung defizitär geprägt. Das hat mit dem heterogenen Personenkreis, mit Vorurteilen, Wissenschaftskritik, Finanzierungschwierigkeiten und einem Mangel an Untersuchungsverfahren zu tun. (vgl. Goldbach/Schuppener, 2017, S. 303) Aus partizipativer Forschungssicht ist es gerade mit Blick auf notwendige gesellschaftliche Veränderungen und einem Mehr an gesellschaftlicher Teilhabe für Menschen mit geistiger Behinderung unerlässlich, den Personenkreis einzubeziehen. Menschen mit geistiger Behinderung müssen aktiv mit einbezogen werden, um aus subjektiver Sichtweise selbst zu berichten, wo es Veränderungen und weiterer Entwicklungen bedarf, damit Barrieren im Kontext von Bildung und Teilhabe abgebaut werden können. Hierbei geht es vor allem um einen stärkeren Alltags- und Interessensbezug der Menschen im Kontext ihrer Lebensbereiche wie z.B. den der Mobilität.

Teilweise kam es zu einer fehlerhaften Handhabung der Schulungs-/Förderpläne, die innerhalb der Evaluation die Lernfortschritte der TeilnehmerInnen aus Perspektive der Schulungspersonen darstellen sollten. In manchen Fällen wurde für eine ganze Gruppe nur ein Schulungs- bzw. Förderplan ausgefüllt, so dass keine Auswertung der individuellen Lernfortschritte vorgenommen werden konnte. Die Zuordnung zu den persönlichen TeilnehmerInnenfragebögen in Leichter Sprache war so nicht möglich. Dies erschwerte die Auswertung. Es bedeutet mehr Aufwand, den Schulungs-/Förderplan für jede einzelne/n TeilnehmerIn auszufüllen, jedoch gehört eine Dokumentation pädagogischer (Förder-)Maßnahmen und entsprechender Lernfortschritte, gerade im schulischen Bereich, zum Aufgabengebiet pädagogischen Personals. Hier sollte eine entsprechende Kooperation in zukünftigen Forschungsarbeiten stärker betont und aufgezeigt werden.

Bezugnehmend auf das Mobilitätscurriculum sei insbesondere auf die Funktion der Didaktik verwiesen. Bildung lässt sich nicht einfach curricular abbilden! Es bedarf fortlaufend der didaktischen Analyse. Eventuell kann das Mobilitätscurriculum nicht den individuellen Bedürfnissen entsprechend eingesetzt werden, eventuell ist es anzupassen oder zu erweitern und

gegebenenfalls unter Umständen zu gewissen Momenten auch nicht zu gebrauchen. Curriculare Grenzen wird es geben.

Das entwickelte Mobilitätscurriculum wurde innerhalb der Praxis erprobt und nicht im Speziellen auf aus der Theorie gespeiste Hypothesen hin überprüft. Es sollte daher in einem weiteren Schritt in der Praxislandschaft auf die didaktisch-methodische Anwendbarkeit hin evaluiert werden. Dafür müssten unterschiedliche Lehr- und Lernlandschaften eingefangen werden – inklusive und exklusiv-individuelle Lernsituationen in Theorie und Praxiseinheiten der Mobilitätsbildung. Der Curriculumevaluation „kommt daher die Aufgabe zu, zu ermitteln, in welchem Maß die im […] [Curriculum] aufgeführten Inhalte in Verbindung mit den Materialien und Methoden zur Erreichung der Ziele des […]“ (Dorsch, *[online],* 17.03.21) Curriculums beitragen.

Des Weiteren sind persönliche Mobilitätsschulungen in Rückgriff auf das Mobilitätscurriculum, insbesondere in Anwendung der Wegeanalyse und des Schulungsplans, auf die eigenständige und sozialraumorientierte Teilhabe hin zu evaluieren.

3. Abschließende Zusammenfassung der Arbeit und Diskussion

Stringent konnte durch den Theorieteil aufgezeigt werden, dass Mobilität und Mobilitätsbildung aus systemisch-interaktionistischer Perspektive zu begreifen sowie personenzentriert zu organisieren und anzubieten sind. Ausgehend der Person mit geistiger Behinderung wurden überführend aus personen- und körperbezogener Perspektive (subjektive Perspektive) die persönliche Mobilität im Spiegel einer sozial-strukturellen Perspektive (objektive Perspektive) dargestellt. Im Fokus des Einbezogenseins wurde aufgezeigt, wie die persönliche Mobilität in Berücksichtigung der Erweiterung von Aktivitäts- und Teilhabeaspekten kompetenz-, handlungs- und sozialraumorientiert zu verstehen ist. Momente von Inklusion, Integration und Teilhabe sind dabei unweigerlich miteinander verbunden. Die persönliche Mobilität wird subjektiv erlebt und gestaltet sich in Form von Selbstbestimmung, Selbstständigkeit, Mitwirkung und sozialer Interaktion.

Im kritischen Diskurs über Inklusion bleibt festzuhalten, dass sowohl nach Formen der Exklusion gefragt werden muss, sowie nach der Art und Weise der Inklusion (vgl. Nassehi, 1997). Inklusion als relativer Begriff muss dabei immer im Verhältnis zu möglichen Exklusionspraktiken zu bestimmen sein (vgl. Reich, 2018). Eine differenzierte Auseinandersetzung sowie Einzelfallanalysen werden notwendig sein, um professionell und zwischenmenschlich

zugleich agieren und gestalten zu können. Soziologische Theorieperspektiven können einen wesentlichen Beitrag dazu leisten.
Mobilitätsbildung bietet vor allem weitreichende Erfahrungs- und Kooperationsmomente in sozialer Interaktion von Menschen mit und ohne geistige Behinderung. Mit dem Blick auf die Teilhabe können Rückschlüsse daraus gezogen werden, inwieweit eine Person am gesellschaftlichen Leben teilnimmt und dabei in Lebenssituationen eingebunden ist (vgl. Peter, 2007, S. 12). Sie bildet daher eine Art „kritische Instanz“ und wird zu einer Bemessungsgrundlage gesellschaftlicher Funktionssysteme.

In Anlehnung an die zugrundeliegende Auseinandersetzung mit dem Phänomen Behinderung bleibt festzuhalten, dass wir der Person, der wir innerhalb unserer (förderpädagogischen) Bildungsarbeit begegnen, auch in ihrer Körperlichkeit begegnen, die ihr selbst und dem sozial Möglichen Vorgaben macht (vgl. dazu Kastl, 2017). Die Person mit geistiger Behinderung muss in ihrer Subjektivität wahrgenommen werden, ihre Bedürfnisse bilden die Grundlage weiterer Überlegungen. Sie ist es, die die Pädagogin/den Pädagogen in den Dienst nimmt. Ebenso gilt es, den Blick auf die Kontextfaktoren zu richten, um individuellen Lebenslagen im Kontext von Selbstständigkeit und Teilhabe zu begegnen. Die ICF bietet dafür eine einheitliche „Sprache“ in Berücksichtigung der Person selbst, ihrer Möglichkeit der Ausführung von Aktivitäten, ihrer Art und Weise der Teilhabe sowie ihrer umweltbedingten Kontextfaktoren. Sie liefert somit Hinweise darauf, welche Bereiche Einfluss auf die Teilhabeplanung haben können und weiterführend die Möglichkeit, eine individuelle Förder- und Teilhabeplanung anhand einheitlicher Komponenten zu erstellen.

Ableitend der aufgeführten theoretischen Grundlagen und Leitprinzipien wurden insbesondere die personal-subjektive sowie die sozial-strukturelle Perspektive in ihrem wechselseitigen Verhältnis zueinander, beeinflusst durch Wirkvariablen, verdeutlicht – erweitert durch die Reflexion über den Prozess der (Mobilitäts-)Bildung, der sich stets in der Struktur einer Wechselwirkung zwischen Ich und Welt vollzieht. Beeinflusst wird dieser Prozess durch den Austausch mit der Umwelt.
Die Subjektivität der SchülerInnen mit geistiger Behinderung rückt didaktisch in den Blick und damit ihre Unterschiedlichkeit der Lernvoraussetzungen, der Lernkanäle und -wege, der Lerntempi, der Lernbedürfnisse und Lerninteressen (vgl. Möller, 2012, S. 4). Auch über inklusive Strukturbeschreibungen im Kontext Bildung hinausgehend, darf die Anerkennung der Subjektivität nicht vernachlässigt oder gar ausgeblendet werden. Auch hierbei ist die Art und Weise der Inklusion zu beobachten sowie ein kritischer und reflektierter Blick auf Exklusionsbereiche notwendig. In den Mittelpunkt der Mobilitätsbildung rückt die *inhaltliche Teilhabe* am Unterrichtsgeschehen (Markowetz, 2016). Pädagogische Prozesse sind personenzentriert

auszurichten. So werden sich notwendigerweise exklusiv-individuelle Lernsituationen als einer sinnvollen Grundform inklusiver Bildung erweisen, wenn Bildungseinrichtungen allen SchülerInnen mit ihren individuellen Lernvoraussetzungen und Neigungen gerecht werden sollen. Es müssen Lernräume entstehen, um ihnen individualisiert-differenziertes Lernen ebenso wie gemeinschaftlich-kooperatives Lernen zu ermöglichen. Exklusive Lernsituationen**,** wo auch gewinnbringend und individuell gewollt, sind nach Markowetz (2016) dann bewusst gewählt, didaktisch-methodisch gestaltet und erfolgen zeitlich begrenzt. Es werden auch weiterhin spezifische Kurse angeboten werden und so können sich für ausgewählte SchülerInnen spezielle Mobilitätsschulungen als sinnvoll und entwicklungsfördernd erweisen.

Lehrkräfte unterrichten bereits in unterschiedlichster Hinsicht innerhalb von inklusiven Settings und bringen diesbezüglich Erfahrungen mit. Die Rückmeldungen aus den Erhebungen konzentrieren sich in diesem Zusammenhang stark auf die Ausgestaltung des Mobilitätscurriculums, insofern, dass z.B. Arbeitsmaterialien in differenzierter Abstufung angeboten werden sollen und dass das Thema niederschwellig abgebildet werden müsse. Es bleibt aus Forschersicht kritisch anzumerken, dass Lehrkräfte in ihren didaktisch-methodischen Kompetenzen entsprechend ausgebildet sein müssen, um Unterricht differenziert und methodisch ansprechend durchführen zu können. Weiterhin wird ein inklusiver Unterricht mit Schwierigkeiten verbunden bleiben, solange keine praktische Expertise in der Umsetzung vorliegt und sich strukturelle Entwicklungen inklusiver Unterrichtsgestaltung nicht verbessern sowie sich differenzierte Lernformen nicht etablieren.
Lehrkräfte meldeten kritisch zurück, dass handlungsorientierte Übungen zu Lasten des weiteren gemeinsamen Unterrichts gehen; RegelschülerInnen üben mehr theoretisch, was für alle Kinder dann aber zu schwierig sei; die SchülerInnenzahl sei zu hoch und die Zeiten zu knapp; dennoch erleichtere das Curriculum die Planung und Umsetzung inklusiven Unterrichts. Das Curriculum wird für den Mobilitätsunterricht als dringend notwendig, praxisorientiert sowie als arbeitserleichternd umschrieben.
Die didaktische Diskussion wird in der Inklusionspädagogik sowie in der Sonderpädagogik zu wenig geführt und stellt ein Forschungsdesiderat in der Lern- und Bildungsforschung dar (vgl. ²Markowetz, 2016, S. 253). „Individualisiertes Lernen zu ermöglichen scheint nicht das Problem. Vielmehr stellt sich die Frage, wie es möglich wird, dass Schüler, die auf sehr unterschiedlichen Lernniveaus spielen, lernen und arbeiten, in gemeinsamen Lernsituationen miteinander kooperieren. An dieser Stelle spielen Instrumente der Inneren Differenzierung sowohl als Zugang zu Bildungsinhalten als auch als didaktische Strategie, das unterrichtliche Lernen in gemeinsamen Lernsituationen zu ermöglichen und zu optimieren, eine wichtige Rolle […]“ (ebd., S. 269). Grundsätzlich besteht auch ein Forschungsbedarf „in Bezug auf die adäquate Aus- und Fortbildung pädagogischer Fachkräfte für inklusive Bildung in Kinderta-

geseinrichtungen, Schulen, Betrieben, beruflicher Bildung und Hochschulen“ (BMAS, 2016, S. 56).

Weiterhin besteht im Kontext der Bildung bei Menschen mit geistiger Behinderung ein Spagat zwischen Kompetenzorientierung, im Sinne von Lernoffenheit auf der einen Seite, und individueller Lernbegleitung, im Sinne von Unterstützung, Anleitung und Korrektur, auf der anderen Seite. Dazu zählen auch Lernmethoden, die ein regelmäßiges und bewusstes Üben und Wiederholen ausmachen, da, wo in bestimmten Momenten sinnvoll und individuell wie pädagogisch notwendig. Individuelle Entwicklungsbegleitung und -förderung bleiben im Kontext eigenständiger Mobilität, auch innerhalb einer kompetenzorientierten Ausrichtung, zentrale heil- und sonderpädagogische Aufgaben.
Im Diskurs über die Didaktik und Methodik ist die Frage nach der Art und Weise der Aneignung von Kompetenzen in einem handlungsorientierten Unterricht noch unzureichend beantwortet. Die Verantwortung liegt allein bei der Lehrkraft und deren didaktisch-methodischer Kompetenz, Lehr- und Lernsituationen entsprechend so zu gestalten, dass SchülerInnen darin unterstützt werden, sich Kompetenzen anzueignen und diese zu entfalten. „Die Lehrperson und ihre Unterrichtsgestaltung kann somit für die Kompetenz eines Kindes Förderfaktor aber auch Barriere sein“ (Gschwend et al., 2016, S. 3). Es kann auf jeden Fall nicht davon ausgegangen werden, dass Erfolg oder Misserfolg nur den lernenden Subjekten selbst zugerechnet wird, sowie zunächst nur die kognitive Passung zu vorgegebenen Mustern maßgebend ist (vgl. Winkler, 2018, S. 71). Wer scheitert, wird wieder exkludiert? „Ist es möglich, die Qualität von Schule und Unterricht standard- und kompetenzbasiert weiterzuentwickeln und gleichzeitig ein Schulsystem zu errichten, das inklusiven Ansprüchen gerecht wird?“ (Eversheim, 2015, S. 208). Die beiden Diskurse irritieren mit ihrer Komplexität und möglichen Widersprüchlichkeit – zum einen: verbindliche Standards für alle und zum anderen: individualisiertes Lernen (vgl. Möller, 2012, S. 1). Kein Kind soll zurückgelassen werden, aber gleichzeitig sollen Bildungsprozesse effizient und effektiv gestaltet werden (vgl. Winkler, 2018, S. 128).
Fornefeld (2012) betonte bereits vor ca. 10 Jahren treffend: Wir müssen „uns von der Diktatur der Ökonomie befreien, uns von einem an fragwürdigen Normen orientierten Leistungsdenken in der Pädagogik verabschieden und zur Stärke unserer Profession zurückfinden, zur dialogischen Gestaltung von Bildungsprozessen für alle Menschen unabhängig vom Grad ihrer Beeinträchtigung“ (ebd., S. 13). Kompetenzorientierung sollte vielmehr im Sinne von Ressourcenorientierung verstanden werden und die Abkehr von der defizitorientierten Sicht anzeigen (vgl. Goll, 2013, S. 205).

Die pädagogische Verantwortung liegt darin, dem anvertrauten Menschen mit geistiger Behinderung zu helfen und ihn zu unterstützen, ein Leben in größtmöglicher Selbstständigkeit zu leben und sich zu einer selbstbestimmten Persönlichkeit zu entwickeln – ausgerichtet am Ziel der Teilhabeerweiterung. Aus diesem Grund dürfen auch Angebote zur Erweiterung der persönlichen Mobilität nicht vorenthalten werden. Die Heil- und Sonderpädagogik als Fachdisziplinen sowie die Sozialpolitik als übergreifendes Gestaltungsorgan müssen sich dafür verpflichtet fühlen, Mobilität als einen Schlüssel für Selbstbestimmung, Persönlichkeitsentfaltung und gesellschaftliche Integration, besonders in den Bereichen Arbeit, Wohnen, Freizeit (vgl. Bayerisches KM, 2007, S. 41), Kultur und Selbstversorgung, zu verstehen und Menschen mit geistiger Behinderung darin zu unterstützen. In den Blick zu nehmen sind der individuelle Erwerb von Mobilitätskompetenzen und die Erweiterung von persönlichen Teilhabebereichen innerhalb des Lebensumfeldes durch die eigenständige Mobilität. In der Begleitung von Menschen mit geistiger Behinderung müssen Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglicht werden und passgenaue Mobilitätsangebote zur Erweiterung der Selbstständigkeit und eigenständigen Mobilität angeboten werden.

Auf der einen Seite stehen die objektiven Erfordernisse und Abläufe innerhalb Straßenverkehrs und ÖPNV, Regelkenntnisse, Planungsabläufe und Sicherheitsüberlegungen im Mittelpunkt. Auf der anderen Seite rückt die Person innerhalb ihres Lebensumfeldes selbst in den Fokus. Hierbei bestimmen der Entwicklungsstand, Lernvoraussetzungen und Bedürfnisse die Lernorte, Lernmaterialien, Lernziele und das Lerntempo. Beide Faktoren bestimmen also die didaktischen Überlegungen und müssen innerhalb der Mobilitätsbildung miteinander zu verbinden sein. (vgl. Warwitz, 2009, S. 56f.)
Mobilität und die darauf abzielende Mobilitätsbildung gestalten sich dynamisch in Wechselbeziehung subjektiver und sozial-struktureller Faktoren. Jeder Handlungsablauf im System Straßenverkehr oder ÖPNV beinhaltet ganz spezifische körperliche Aktivitäten, die an die eigene Handlungskompetenz gerichtet sind. Der Körper mit seinen Fertigkeiten macht dem sozialen Handeln Vorgaben. Körperfunktionen und -strukturen beeinflussen diese Aktivitäten (vgl. ICF) und damit das Mobilitätsverhalten. Um pädagogische Bildungs- und Schulungsmaßnahmen ableiten zu können, ist auf die individuelle Persönlichkeit sowie die Entwicklungs- und Lernausgangslage einzugehen. Nicht weniger bedeutsam sind die innerhalb der Mobilitätsbildung und -schulung in Beziehung stehenden umweltbedingten Kontextfaktoren (Lebensbedingungen, regionale Bedingungen, Umweltfaktoren, ÖPNV-Infrastruktur etc.), die integriert werden müssen. Sie können Förderfaktor aber auch Barriere darstellen. Die pädagogische Ausrichtung ist dabei weniger fördernd, sondern vielmehr teilhabeorientiert.
Mobilitätsbildung ist handlungsorientiert, im Sinne eines aktiven Lernens, zu gestalten, um Kompetenzen aufzubauen und diese in Realbegehungen in der Verkehrsumwelt zu erproben

und zu festigen. So bilden die unmittelbaren Erfahrungsräume (Stadtteil, Schulumgebung etc.) Lern- und Handlungsorte. Das Ziel einer selbstständigen Bewältigung des individuellen Weges (z.B. Arbeitsweg, Einkaufsweg) und Teilhabeerweiterung innerhalb des Sozialraums soll innerhalb einer persönlichen Mobilitätsschulung verfolgt werden. Der Ausbau bisheriger und die Eröffnung neuer Teilhabefelder und -situationen ist anzustreben.

Ein Mobilitätscurriculum liefert den Rahmen. Selbst steht es aber mehr im Hintergrund als im Vordergrund des Interesses einer Didaktik. Es wird stets repräsentiert durch die Lehrkraft. (vgl. Westbury, 1995, S. 224f.). Die Didaktik muss nach Möglichkeiten suchen, Inhalte des Curriculums, soziale Formen sowie subjektive Ausgangslagen der SchülerInnen miteinander zu verbinden (vgl. ebd., S. 226). Die Didaktik überträgt der Lehrkraft die Aufgabe zu entscheiden, wie Inhalte des Curriculums präsentiert werden können.
Durch das entwickelte Mobilitätscurriculum soll es MitarbeiterInnen im heil- und sonderpädagogischen Berufsfeld sowie Ehrenamtlichen ermöglicht werden, Mobilitätsbildungsangebote und gezielt individuelle Schulungen zur eigenständigen Mobilität zu planen, didaktisch-methodisch vorzubereiten und durchzuführen. Dem Entwicklungsstand, den Lebensbereichen und individuellen Bedürfnissen entsprechend sollen daraus Lerninhalte abgeleitet werden können. PädagogInnen im außerschulischen und schulischen Bereich müssten sich dadurch nicht Unterrichtsmaterialien in Eigenrecherche aus unterschiedlichen Quellen zusammenstellen. Menschen mit geistiger Behinderung wiederum soll es durch Bildungs- und Schulungsmaßnahmen ermöglicht werden, ihre persönliche Mobilität zu erweitern und mehr Sicherheit und Teilhabe am Straßenverkehr zu erlangen. Das Richtziel ist die eigenständige Mobilität, z.B. auf dem Weg zur Schule, zur Arbeitsstelle oder zu einem Freizeitverein.
Des Weiteren können durch ein schularten- und altersübergreifendes Mobilitätscurriculum individuelle Mobilitätskompetenzen und Lernziele an (inklusiven) Lernorten entwicklungsabhängig unterrichtlich behandelt und die Mobilitätsbildung systematisch aufbereitet werden. Das Mobilitätscurriculum soll dabei für den unterrichtlichen Gebrauch im schulischen Feld der Förderschulen sowie Grundschulen in Kombination mit dem jeweiligen Lehrplan eingesetzt werden.
Dass der Fachverlag der Deutschen Verkehrswacht bereits Materialien des Mobilitätscurriculums detailliert aufbereitete und anschließend online veröffentlichte, verdeutlicht die Wichtigkeit der Thematik der Mobilitätsbildung für SchülerInnen mit geistiger Behinderung sowie den Mehrwert für die Praxis. Auch die BASt plant für die Erwachsenenbildung bei geistiger Behinderung pädagogische Arbeitsmaterialien zur Förderung der persönlichen Mobilität online zur Verfügung zu stellen.

Das besondere Anliegen war der direkte Einbezug von Kooperationseinrichtungen und -schulen sowie von Menschen mit geistiger Behinderung selbst. „Die von der Forschung Betroffenen sind innerhalb von Handlungsforschung nicht Versuchspersonen, Objekte, sondern Partner, Subjekte“ (Mayring, 2016, S. 50). Durch die bayernweite Verteilung wurde eine Unterschiedlichkeit der Kooperationseinrichtungen und der Stadt-Land-Zuordnung gewährleistet und es konnte dadurch eine heterogene Gruppe an TeilnehmerInnen mit geistiger Behinderung als Zielgruppe gewonnen werden.
Dass sich in der ersten Erprobungsphase innerhalb der Behindertenhilfe insgesamt 109 erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung und in der zweiten Erprobungsphase innerhalb der Schulen insgesamt 187 SchülerInnen mit geistiger Behinderung sowie 128 SchülerInnen ohne geistige Behinderung beteiligten und auf Grundlage des Mobilitätscurriculums an Schulungs- und Unterrichtseinheiten teilnahmen, zeugt von einer hohen Anzahl an TeilnehmerInnen der betreffenden Zielgruppe. Ebenso kann die Anzahl an MitarbeiterInnen (heil- und sonderpädagogische Fachkräfte, Lehrkräfte etc.) von 26 in der ersten Erprobungsphase und 27 in der zweiten Erprobungsphase als gewinnbringende Expertise gesehen werden. Sehr positiv ist, dass durch die Praxisnähe und bereits stattgefundenen Erprobungen im Feld hinreichend fachliche und persönliche Erfahrungen sowie kritische Rückmeldungen eingefangen werden konnten, die direkt in den Entwicklungsprozess des Mobilitätscurriculums einfließen konnten.

Mobilitätsbildung wird von Schulen (FzgE, GS) und Einrichtungen der Behindertenhilfe angeboten und personenzentrierte Schulungen werden durchgeführt. Die Relevanz und Bedeutung der Mobilitätsbildung und -schulung werden als hoch eingeschätzt und bestätigen damit den besonderen Stellenwert der Thematik. Der Einzelschulung/-förderung, im Sinne des Übens im Realverkehr, wird besondere Bedeutung beigemessen. Es ist davon auszugehen, dass vor allem Einzelschulungen dabei sehr individuell angeboten und durchgeführt werden – je nach persönlichen Bedürfnissen und Zukunftsplanungen der Menschen mit geistiger Behinderung. Dieser Frage müsste aus wissenschaftlicher Sicht differenzierter nachgegangen werden. Dass interne Kurs- und Schulungsangebote die Grundlage der Mobilitätsbildung und -schulung bilden, kann bestätigt werden. Das zeigen auch die offenen Antworten wie z.B. individuelles Training, Erwachsenenbildungskurse durch örtliche Polizei, Fahrradtraining, Wegetraining etc.
Allerdings sind die MitarbeiterInnen der verschiedenen außerschulischen und schulischen Einrichtungen wenig geschult bzw. nehmen unregelmäßig an Fortbildungen zur Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung teil und haben keine bis geringe Kenntnis von entsprechenden Mobilitätskonzepten/-curricula für die Zielgruppe der Menschen mit geistiger Behinderung. Mobilitätsbildung findet zwar statt, aber in sehr unterschiedlichem Ausmaß, auf sehr unter-

schiedlicher Grundlage und mit unterschiedlicher theoretischer sowie praktischer Schwerpunktsetzung. Dies stellt für MitarbeiterInnen jedoch keinen Grund dar, keine Mobilitätsbildung und -schulung anzubieten. Im außerschulischen Bereich werden vor allem persönliche, hausinterne „Konzepte“ (nicht näher bezeichnet) genannt.
Insbesondere in den Förderschulen werden Unterrichtsmaterialien aus unterschiedlichsten Quellen zusammengestellt. Die Schulen greifen vor allem auf vereinzelte Arbeitsmaterialien zur Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung für SchülerInnen mit geistiger Behinderung (laut der Titelbezeichnung) zurück und passen einzelne Arbeitsmaterialien aus dem Bereich der Allgemeinen Schule für ihre SchülerInnengruppe an. Lehrkräfte sind in der Umsetzung von Angeboten zur Mobilitätsbildung erfahren. Bedingt durch die thematische Verortung im Lehrplan gelten Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung auch als fester Bestandteil der Förderschulen (geistige Entwicklung). Die Lehrkräfte gaben an, dass sie jeweils als Schule in der Umsetzung der Mobilitätsbildung für SchülerInnen mit geistiger Behinderung eher große Erfahrungen (66,7%) haben und sich zumindest etwas über die Hälfte (55,5%) auch dafür persönlich eher ausreichend (44,4%) bis ausreichend (11,1%) qualifiziert fühlt[155].

Die Zielgruppe Menschen mit einer geistigen Behinderung wird innerhalb von Mobilitätscurricula und Mobilitätskonzepten weitestgehend außer Acht gelassen. Hierbei besteht weiterhin der Bedarf einer flächendeckenden Verankerung unterschiedlicher theoretischer und praktischer Schwerpunktsetzung sowie des fortlaufenden Austauschs über lebenslaufbezogene und handlungsleitende Umsetzungsmöglichkeiten im (vor-)schulischen und außerschulischen Handlungsfeld.

Eine pauschalisierte Beschreibung, welche Schwierigkeiten und zugleich Förderbedarfe sich hinsichtlich der eigenständigen Mobilität von Menschen mit geistiger Behinderung zeigen, ist nicht möglich. Generell haben sie den Wunsch, am Straßenverkehr und ÖPNV teilzunehmen. Die Chancen auf größtmögliche Selbstständigkeit und gesellschaftliche Teilhabe im Kontext eigenständiger Mobilität erhöhen sich, wenn eine frühzeitige Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung regelmäßig angeboten werden. Dafür muss an die Eltern selbst appelliert werden, damit sie die Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung nicht vorrangig den Schulen

[155] Im Vergleich der schon etwas älteren Befragung von Ender (2007) zur Situation der Mobilitätsbildung in der Förderschule in Baden-Württemberg deckt sich die darin abgefragte Selbsteinschätzung der Lehrkräfte mit vorliegenden Ergebnissen (vgl. dazu Kapitel 2.5 in Teil II). Die persönliche Qualifikation der Lehrkräfte wird in Selbsteinschätzung (Beauftragte der Verkehrserziehung; *n*=154) zu 35% als durchschnittlich und zu 52% als gut eingeschätzt, was auch eher in einem mittleren positiven Bereich liegt (vgl. Ender, 2007, S. 94). Allerdings haben die meisten LehrerInnen der Schulen (*n*=311), die Verkehrserziehung anbieten, keine Fortbildung besucht. Im Durchschnitt sind die Lehrkräfte zu 90% nicht ausreichend bzw. überhaupt nicht im Bereich der Verkehrserziehung aus- und fortgebildet worden. (vgl. ebd., S. 110)

oder anderen Einrichtungen ihrer Kinder überlassen. Fehlende Mobilitätserfahrungen lassen sich später schwierig kompensieren.

Schulungspersonen, die mit dem Mobilitätscurriculum in der Erprobungsphase arbeiteten, konnten bereits nach der Schulungsmaßnahme Lernerfolge innerhalb Straßenverkehrs und ÖPNV über ihre TeilehmerInnen rückmelden. Die Schulungspersonen aus den jeweiligen Wohn- und Bildungseinrichtungen bewerteten den Lernerfolg und die Selbstständigkeitsentwicklung der TeilnehmerInnen positiv und als nach außen hin ersichtlich[156]. Durch eine Langzeitbegleitung und Beobachtung, z.B. über ein Jahr, hätte sich natürlich ein noch verlässlicheres Ergebnis abzeichnen können. Anhand eines Mobilitätscurriculums mit Lehr- und Lernmaterialien als Planungs- und Unterstützungsgrundlage kann es Menschen mit geistiger Behinderung ermöglicht werden, in Begleitung und Anleitung gezielt ihre Fähigkeiten im Straßenverkehr auszubauen und zu verfestigen. Bereits während der Erprobungsphase des Curriculums innerhalb der Behindertenhilfe (Erwachsene) konnten Teilstrecken innerhalb des ÖPNV von TeilnehmerInnen allein zurückgelegt werden. Die TeilnehmerInnen mit geistiger Behinderung äußerten zudem vermehrt den Wunsch, das Bus- und Bahnfahren üben zu wollen. Diese Aspekte sprechen auch dafür, dass (Weiter-)Bildungsangebote im Bereich der eigenständigen Mobilität für eben diese Zielgruppe bereits in (vor-)schulischen Einrichtungen und in Kooperation mit außer- und nachschulischen Einrichtungen angeboten werden und lebenslang aufrechterhalten bleiben müssen. Das verdeutlicht auch die Gegenüberstellung mit der bisherigen Mobilitätsteilhabe von Erwachsenen mit geistiger Behinderung – so wurde dargestellt, dass auf Fahrdienste bzw. auf private Autos mit einer großen Selbstverständlichkeit zurückgegriffen wird, um vor allem die Schule, die Arbeits- oder Wohneinrichtung zu erreichen bzw. um gegebenenfalls ein Freizeitangebot oder einen Termin wahrnehmen zu können. Die vornehmliche Nutzung von privaten oder der von Einrichtungen gestellten Fahrdiensten[157], ist zumindest ein Hinweis dafür, dass die Möglichkeiten, eigenständig mobil zu sein, bislang von Erwachsenen mit geistiger Behinderung kaum genutzt werden. Nur ein geringer Teil greift auf öffentliche Verkehrsmittel zurück[158].

[156] In 63,9% der Schulungseinheiten war ein leichter Lernfortschritt und in 27,0% ein größerer Lernfortschritt zu verzeichnen.

[157] Siehe Kap. 4.1 *Konzeptabfrage*, Abbildung 20, und Kap. 4.3 *Erfassung Mobilitätskompetenzen,* Abbildung 25, in Teil II

[158] Auch aus den persönlichen Befragungen (Kap. 2.3 *Fragebogen in LS*, Abbildung 52, in Teil V) der Menschen mit geistiger Behinderung ist zu entnehmen, dass 80,9% (*N*=42) mit dem Fahrdienst unterwegs sind.

4. Weitere Empfehlungen und Ausblick

Trotz sinkender Unfallzahlen wächst das Bedürfnis der Eltern, ihre Kinder vor den Unfallgefahren des Verkehrs schützen zu wollen. Das veranlasst sie dazu, ihnen den Aktionsradius zu beschränken und sie per Auto zu fahren oder abzuholen (Stichwort: Elterntaxis). Im Zuge dessen wird ausgeblendet, dass Verkehrssicherheit nur durch die praktische Erfahrung in der Realsituation erworben werden kann und dass hierbei das frühzeitige Üben wesentlich ist. (vgl. VCD, 2012, S. 4f.) In Anbetracht dessen kann die geistige Behinderung des Kindes die Eltern nochmals verstärkt zu einem eher passiven und fürsorglichen Handeln verleiten. Hinzu kommt das Problem, dass die besuchten Förderschulen meist auch weiter vom Wohnort entfernt liegen als die Regelschulen/Allgemeine Schulen.

Aus der Studie des Verkehrsclubs Deutschland (VCD) „Mit Kindern unterwegs“ (2010) geht hervor, dass eine verkehrssichere Infrastruktur für sehr wichtig gehalten wird, dass es an Fahrbahnüberquerungshilfen fehlt und die Fuß- und Radweginfrastruktur für unzureichend empfunden wird (vgl. VCD, 2012, S. 5f.). „Beim Neu-, Aus- und Umbau von Straßen und Quartieren sind gestalterische Maßnahmen, die die Verkehrssicherheit erhöhen, konsequent mitzudenken“ (ebd., S. 8). Das Fahrradverkehrsnetz muss sichtbar sein und eine sichere Führung aufweisen. „Maßnahmen zur ‚Entschleunigung‘ des Verkehrs können zur Unfallprävention vermutlich wesentlich mehr beitragen als viele Stunden Verkehrsunterricht“ (Spitta, 2017, S. 5). [2]Trescher (2018) legt in der Studie „Kognitive Beeinträchtigung und Barrierefreiheit“ dar, dass von InterviewpartnerInnen der Kritikpunkt formuliert wurde, „dass manche Sozialräume schlicht über ein nur unzureichend ausgebautes Netz öffentlicher Verkehrsmittel verfügen, um hierauf im Alltag sinnvoll zurückgreifen zu können. […] Eine derart eingeschränkte Mobilität erschwert oder verhindert in allen Bereichen des alltäglichen Lebens Teilhabemöglichkeiten an Lebenspraxen der Mehrheitsgesellschaft, womit sie zur hochgradig wirkmächtigen Barriere wird – sei es mit Blick auf den Einkauf, das Erreichen der Arbeitsstelle, die Teilnahme am Vereinsleben oder auch die Erledigung von Behördengängen“ (S. 133). Da viele Einrichtungen und Schulen für Menschen mit geistiger Behinderung am Rande von Gemeinden und Städten liegen, verfügen sie meist auch nicht über eine ausreichende und leicht zugängliche Anbindung an den ÖPNV. Häufig ist der Bus noch das am meisten verfügbare öffentliche Verkehrsmittel. Ergänzend sollten auch alternative Formen von Mobilität berücksichtigt werden – z.B. mit dem Fahrrad (vgl. [2]Trescher, 2018, S. 153). Beispielsweise könnten auch Haltestellen in der Nähe von Einrichtungen und Schulen neu entstehen bzw. dorthin verlegt werden und in einem für die jeweilige Einrichtung angepass-

ten Fahrzeitrhythmus angefahren werden. Für Menschen mit geistiger Behinderung wäre bei Fahrten mit dem öffentlichen Bus z.B. die Möglichkeit des „Haltens auf Zuruf“ in bestimmten Fällen sehr unterstützend, um zwischen zwei weiter voneinander entfernten Haltestellen auszusteigen. Es müssen vor allem Kommunen und örtliche Verkehrsbetriebe für Fahrgäste mit geistiger Behinderung sensibilisiert werden.

Mobilität im Allgemeinen hat sich zu verändern. Alle Altersgruppen und ausdrücklich auch Menschen mit geistiger Behinderung und Lernschwierigkeiten müssen als Zielgruppe berücksichtigt werden. Sie müssen als ExpertInnen in eigener Sache gefragt werden. Danach hat sich das Verkehrsgeschehen und die (ÖPNV-)Infrastruktur auszurichten. Es müssen Untersuchungen vorausgehen, um zu wissen und erfahren, worin überhaupt Schwierigkeiten und Barrieren der uneingeschränkten Teilhabe bestehen (vgl. ²Trescher, 2018, S. 20). Es bedarf an konkreten Unterstützungs- und Gestaltungsmöglichkeiten sowie persönlicher Mobilitätsbildung. (vgl. Stöppler, 2002, S. 323) Sozialräume müssen von vornherein so gestalten werden, das Inklusion stattfinden kann und exklusiven Tendenzen entgegengewirkt wird, um Teilhabe zu ermöglichen (vgl. Rückle, 2014, S. 6f.). Mit dem Blick der Sozialraumorientierung aus systemisch-interaktionistischer Perspektive müssen Wechselwirkungen beobachtet und gegebenenfalls entsprechende strukturelle Veränderungen vorgenommen werden.
Handlungstheoretisch begründet zielt Sozialraumorientierung auf einen „Capabilities Approach“. Einerseits gilt es den persönlichen Möglichkeitsraum (subjektiv) und andererseits den gesellschaftlichen Möglichkeitsraum (sozial-strukturell) für Menschen mit geistiger Behinderung zu erweitern. (vgl. Röh/Meins, 2021, S. 78f.)

„Sind Menschen mit Beeinträchtigungen in ihrer alltäglichen Mobilität auf verschiedene Verkehrsmittel und -anlagen angewiesen, um ihr Ziel zu erreichen, kann bereits die nicht vorhandene Zugänglichkeit, Nutzbarkeit oder Auffindbarkeit eines einzigen Verkehrsmittels oder einer zugehörigen baulichen Anlage gravierende Auswirkungen nicht nur auf die Mobilität im Alltag, sondern bspw. auch im Hinblick auf die schulische oder berufliche Teilhabe, die Gesundheitsversorgung oder die Freizeitgestaltung haben“ (aus dem Kommentar des wissenschaftlichen Beirats, 2. Teilhabebericht; in: ²BMAS, 2016, S. 303).
„Unterstützungsbedarfe, die im Kontext von Barrierefreiheit und kognitiver Beeinträchtigung auftreten, werden kaum beforscht und auch in der Praxis nur selten miteinbezogen“ (²Trescher, 2018, S. 18). Diese Forschungslücke muss behoben und durch partizipative Forschungsansätze geschlossen werden, um die Besonderheiten der nicht materiellen und physikalischen Barrieren darlegen zu können – sprich: persönliche Schwierigkeiten und Kompetenzbereiche. Schließlich müssen sich auch die einzelnen Landkreise und Kommunen dieser Thematik annehmen, um bei Vorhaben, Planungen und baulich strukturellen Erneuerungen

bewusst die Zielgruppe Menschen mit geistiger Behinderung zu berücksichtigen. Die Zielgruppe selbst als ExpertInnen, neben Förderschulen, Einrichtungen der Behindertenhilfe, Eltern sowie Sozialverbände, müssen dabei in den Planungsprozess miteinbezogen werden. Sherman und Sherman "highlight the need for an integrated and preventive interdisciplinary educational approach […] as one meaningful step toward creating truly inclusive and disability-friendly communities" (2013, S. 271). Die jeweiligen Träger, Verbände, Einrichtungen und Eltern müssen im regelmäßigen Austausch zu Verkehrsverbänden und politisch Verantwortlichen stehen. Leitprinzipien der Heil- und Sonderpädagogik sind auch im Kontext eigenständiger Mobilität und damit verbundener gesellschaftlicher Teilhabe kommunalpolitisch stärker zu berücksichtigen. Vorhandene unterstützende Strukturen im öffentlichen Raum, im Straßenverkehr und ÖPNV müssen noch viel stärker etabliert werden. Das Konzept „Design für Alle" sollte hierbei Beachtung finden. Menschen mit geistiger Behinderung benötigen deutliche, sachlich-funktionelle Informationen, Orientierungspunkte, Leichte Sprache, Piktogramme, einen niedrigen Komplexitätsgrad etc. Fahrgastinformationen müssen sich in geringerer Komplexität und durch zusätzliche technische Unterstützung auch an Menschen mit einer geistigen Behinderung und Lernschwierigkeiten ausrichten.

Ausdrücklich sei darauf hingewiesen, dass Menschen mit geistiger Behinderung eine Mobilitätsbildung sowie eine eigenständige Mobilität zugesprochen werden muss. Bei aller aufkommenden Besorgnis und Ängsten von Eltern, Fachkräften oder anderen Personen und eventuell vorhandenem individuellem Unterstützungsbedarf der Menschen, den es ernst zu nehmen gilt, müssen ihre Bedürfnisse und Interessen wahrgenommen werden. Sie sind vor Überbehütung zu schützen und ihnen muss eine Teilhabe eröffnende Unterstützung angeboten werden. Hilfs- und Beratungsangebote, Schulen und Verbände der Behindertenhilfe sind auf die Thematik der Mobilitätsbildung aufmerksam zu machen. Sie sollten vor allem den Wert einer persönlichen Mobilitätsschulung erkennen. Mobilität darf und muss letztlich auch für die Zielgruppe Menschen mit geistiger Behinderung eingefordert werden, um ihnen Teilhabebereiche innerhalb des Straßenverkehrs und ÖPNV sowie die sich daran erschließenden Teilhabebereiche stärker zu eröffnen. Der Übergang von der Schule in die Erwachsenenwelt wird dabei als sehr wichtig erachtet. Mobilitätsbildung muss flächendeckend für Menschen mit geistiger Behinderung über die Schulzeit hinaus angeboten werden. Auch das entwickelte Mobilitätscurriculum, das im gesamten Bundesgebiet zum Einsatz kommen kann, wäre eine subjektorientierte Erweiterung.
Der Wunsch von Fachkräften aus Einrichtungen der Behindertenhilfe und Schulen sowie von VerkehrserzieherInnen und Eltern ist, eine stärkere Institutionalisierung der Mobilitätsbildung. An Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und an außerschulischen Einrichtungen sollte Mobilitätsbildung bundesweit stärker und regelmäßiger in Koope-

ration mit den regionalen Verkehrswachten und der Polizei gefördert werden. Mobilitätsbildung kann nur gelingen, wenn Kooperationen zwischen Vereinen, Polizei, Einrichtungen (Wohnbereiche, Werkstätten, Bildungszentren etc.) und Eltern von Kindern mit einer geistigen Behinderung entstehen. So kann eruiert werden, in welchen Bereichen bereits Mobilitätserfahrungen gesammelt wurden, in welchen Bereichen persönliche Mobilitätskompetenzen fehlen und in welchen Bereichen Schwierigkeiten und Barrieren erlebt werden. Die Polizei, die Verkehrswachten und weitere Institutionen, die sich der Mobilitätsbildung widmen, müssen für eine nachhaltige Zusammenarbeit gewonnen werden. Über Fortbildungsmaßnahmen, Projektphasen u.a. könnte die Mobilitätsbildung für Menschen mit geistiger Behinderung weiter gefördert und etabliert werden. Einrichtungen und Schulen kooperieren bereits zu Teilen, wenn auch unterschiedlich oft, mit externen PartnerInnen. Besonders Fahrradschulungen werden partiell in Kooperation mit Verkehrswachten oder der Polizei angeboten. SchülerInnen und Erwachsene mit geistiger Behinderung benutzen zu großen Teilen in ihrer Freizeit das Fahrrad, wenn auch vorrangig in verkehrsberuhigtem Gelände. Es sollten daher auch individualisierte Fahrradschulungen in den Schulen und Einrichtungen der Behindertenhilfe stärker angeboten werden. Die Radfahrausbildung sollte auch in den Förderschulen stärker institutionalisiert werden, gegebenenfalls über einen längeren Zeitraum.

Die Bedeutsamkeit und Aktualität der Thematik Mobilitätsbildung lässt sich gegenwärtig z.B. auch daran erkennen, dass sie in einem aktuellen Forschungsprojekt der Bildungsforschung im Vor- und Grundschulbereich bearbeitet wird. Die Humboldt-Universität und Technische Universität Berlin entwickeln in einem bereits laufenden dreijährigen Forschungsprojekt (2020-2023) Lehr- und Lernansätze (Materialien, Module, Curricula) für den Kindergarten-, Kita-, Vorschul- und Grundschulbereich; diese in der Praxis getestet und evaluiert werden. Hier könnte, wie erwähnt, eine frühzeitige Vernetzung und Kooperation, besonders im Hinblick inklusiver Bildungsforschung und Didaktik, stattfinden.

„Die Mobilitäts- und Verkehrserziehung in Bildungseinrichtungen muss durch die Benennung und regelmäßige Fortbildung von Fachverantwortlichen sowie durch die Bereitstellung von Arbeitsressourcen gestärkt werden: Die Übertragung von Zuständigkeiten an (fortlaufend zu qualifizierende) Fachverantwortliche in den einzelnen Kindertageseinrichtungen und Schulen stellt einen praktikablen Weg dar, die Mobilitäts- und Verkehrserziehung fest im pädagogischen Alltag zu institutionalisieren, zu inspirieren und zu koordinieren“ (Sturzbecher et al., 2017, S. 74). In den Ausbildungs- und Studiengängen beispielsweise für ErzieherInnen, LehrerInnen oder HeilpädagogInnen müssen Besonderheiten, Lehr- und Lerninhalte sowie didaktisch-methodische Inhalte der Mobilitätsbildung für Menschen mit geistiger Behinderung zielgruppenspezifisch verankert werden. Des Weiteren muss die Verkehrspsychologie als

Disziplin mit einbezogen werden. Angehende ErzieherInnen, Heil- und SonderpädagogInnen sollten in ihrer Ausbildung bereits die Besonderheiten der Mobilitätsbildung für Menschen mit geistiger Behinderung behandeln, bevor sie in der Praxis unterschiedliche förderpädagogische Lehrerfahrungen sammeln.

Noch wird die Mobilitätsbildung sehr individuell gehandhabt, oft unsystematisch, fast beliebig und leider auch nicht für alle Menschen mit geistiger Behinderung erfahrbar. In der beruflichen Eingliederung kann eine damit kombinierte Mobilitätsschulung Personen mit geistiger Behinderung ermöglichen, sehr individuell und lebenslaufbezogen ihre Teilhabe im beruflichen und gesellschaftlichen Leben zu erweitern. Über Bildungsangebote der offenen Behindertenarbeit, der familienunterstützenden Dienste oder an Volkshochschulen könnten Mobilitätsbildungsangebote im Kontext des lebenslangen Lernens für Menschen mit geistiger Behinderung stärker flächendeckend und gezielt angebotenen werden. Sie müssen dann daran teilnehmen können. Weiterbildungsangebote werden allerdings bis heute, trotz genereller Offenheit, an Volkshochschulen nur sehr marginal an den Bedürfnissen der Personengruppe Menschen mit geistiger Behinderung ausgerichtet und sind daher vor allem im Sektor der klassischen Behindertenhilfe verankert.

Veränderungen der Wohnsituation im Zuge von Dezentralisierungsmaßnahmen, umfangreicher Bemühungen in der Konzipierung alternativer Arbeitsplätze als die der WfbM (vgl. Stöppler, 2002, S. 46) sowie inklusiv ausgerichtete Schulformen und Freizeitangebote erfordern unbedingt auch barrierefreie Maßnahmen im Straßen- und öffentlichen Personennahverkehr. Mobilitätsbildung sowie Gesetze zur Teilhabe und eine Barrierefreiheit reichen allerdings nicht aus, um Teilhabe für Menschen mit geistiger Behinderung am Straßen- und öffentlichen Personennahverkehr zu garantieren. Die Gesellschaft muss sich für ihre MitbürgerInnen mit geistiger Behinderung öffnen. Ebenso leitet sich daraus die Konsequenz ab, dass sich die Politik und die Gesellschaft für eine sichere Verkehrsgestaltung einzusetzen hat, was vor allem zu einer Verkehrsberuhigung führen muss. „Ein partnerschaftlicher Umgang im Verkehr bleibt nicht nur eine schulische, sondern eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe sowie eine Herausforderung für Stadtplanerinnen und Stadtplaner“ (Spitta, 2013, S, 106).
„Während regelmäßige Umfragen zu verkehrssicherheitsrelevanten Einstellungen, Meinungen und Verhaltensweisen der Bevölkerung in anderen Ländern, wie z.B. Kanada, bereits erfolgreich durchgeführt werden, fehlt ein entsprechendes Instrument für die Bundesrepublik. Die Etablierung und regelmäßige Durchführung einer solchen ‚Dauerbeobachtung‘ und die Verbreitung […] [der] Ergebnisse in der Öffentlichkeit ist […] ein geeignetes Instrument zur Hebung des Stellenwertes von Verkehrssicherheit in der öffentlichen Diskussion“ (Funk, 2013, S. 29).

Im Kontext von Teilhabeforschung und Mobilität sind vor allem weitere bundesweite Forschungslücken zu schließen. Hier sei auf den aufgeführten Forschungsstand verwiesen (vgl. Kapitel 2 in Teil II). Es lassen sich hierbei insbesondere Thesen aufstellen, die das Spannungsfeld zwischen Forschung und Praxis in den Fokus rücken. Die Fragen sind: Wann wird Forschung im Praxisfeld aktiv? Nach welchen Kriterien wird ein Forschungsvorhaben ausgewählt? Noch zu wenig werden Praxisangebote wissenschaftlich begleitet, wenn sie keine empirischen Nachweise in Form von Repräsentativität liefern. Gerade im Kontext der persönlichen Mobilität von Menschen mit geistiger Behinderung fehlt es an anwendungsbezogener Forschung. Alltagszugänge müssen hier aus Forschersicht gesucht und ermöglicht werden, was sich bisher vor allem als Ressourcen- und Bewusstseinsproblem zeigt. Die persönliche Mobilität, ausgehend von Teilhabezielen und bisherigem Verkehrsverhalten (Bedürfnisse, Funktion, Art und Weise der Weggestaltung), muss in den Mittelpunkt der Betrachtung rücken. Insbesondere die barrierefreie Mobilität lässt sich nur adäquat durch personenbezogene Daten in Form der Widerspiegelung von persönlichen Erfahrungen abbilden.

Als gleichermaßen abschließend und weiterführend sei Monninger (2012, S. 4) zitiert:

„Zentrale Voraussetzung für die Bewältigung des Alltags in einer mobilen Gesellschaft und für die gesellschaftliche Integration von Menschen mit geistiger Behinderung stellt Mobilität dar“

– ergänzt durch die Erinnerung an die Antworten der TeilnehmerInnen auf die Frage nach dem Grund, weshalb sie das Bus- oder Bahnfahren übten:

***um selbstständiger zu werden, um den eigenen Aktionsradius zu erweitern, um Selbstbestimmung und Freude zu erfahren*.**

Literatur

Ackermann, Karl-Ernst (2010): Zum Verständnis von «Bildung» in der Geistigbehindertenpädagogik. In: Musenberg, Oliver/ Riegert, Judith (Hrsg.) (2010): Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen. ATHENA-Verlag. Oberhausen. (S. 53-72)

[2]Ackermann, Karl-Ernst (2010): Zum Verhältnis von geistiger Entwicklung und Bildung. In: Musenberg, Oliver/ Riegert, Judith (Hrsg.) (2010): Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen. ATHENA-Verlag. Oberhausen. (S. 224-246)

Ackermann, Karl-Ernst/ Ditschek, Eduard Jan (2014): Kompetent sein – was heißt das? In: Erwachsenenbildung und Behinderung. Kompetenz. Nicht alle müssen zu allem Fähig sein. Heft 1/2014. Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V., Deutschland (GEB). (S. 2)

Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung. Seminar Bayern (o.J.): Bildungsstandards im Erziehungsbereich Verkehr, Sicherheit und Mobilität. Dillingen. http://www.seminarbayern.alp.dillingen.de/images/stories/VSE/PDF/bildungsstandards_erziehungsbereich_ve_si_moibaet%20.pdf (26.04.18)

Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung. Seminar Bayern (o.J.): Lebensbezug Mobilität – integrative kompetenzorientierte Verkehrserziehung als Beitrag zum Schulprofil – Akademiebericht. Dillingen

Aktion Mensch (2017): Faktenblatt. Aktion Mensch Barriere-Barometer 2017. Umfrage zum 5. Mai. Kernergebnisse

Alloa, Emmanuel/ Bedorf, Thomas/ Grüny, Christian/ Klass, Tobias Nikolaus (2019): Leiblichkeit. Geschichte und Aktualität eines Konzepts. Aufl. 2. Mohr Siebeck. Tübingen

Alloa, Emmanuel/ Depraz, Natalie (2019): Edmund Husserl – „Ein merkwürdig unvollkommen konstituiertes Ding“. In: Alloa, Emmanuel/ Bedorf, Thomas/ Grüny, Christian/ Klass, Tobias Nikolaus (2019): Leiblichkeit. Geschichte und Aktualität eines Konzepts. Aufl. 2. Mohr Siebeck. Tübingen. (S. 7-22)

American Psychological Association (APA) (2007): Zusammenfassung der APA-Normen zur Gestaltung von Manuskripten. Institut für Psychologie Universität Basel

Amorosa, Hedwig (2011): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Version für Kinder und Jugendliche (ICF-CY). In: spuren. Sonderpädagogik in Bayern. Heft 4, 2011. Verband Sonderpädagogik, Landesverband Bayern e.V. Nürnberg

Augustinum Bildungswerk (2019): TIP 2019. Inklusive Angebote. Kurse / Bildungsreisen. Oberschleißheim

Axmann, Jenny (2018): Bundesteilhabegesetz und Co. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V. (2018): Recht auf Teilhabe. Ein Wegweiser zu allen wichtigen sozialen Leitungen für Menschen mit Behinderung. Lebenshilfe Verlag. Marburg. (S.309-320)

Bahr, Jonas/ Frackmann, Malte (2011): Richtig zitieren nach der Harvard-Methode. Eine Arbeitshilfe für das Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten. Institut für Praxisforschung. Solothurn (Schweiz). https://www.kuwi.europa-uni.de/de/lehrstuhl/lw/osteuropa/Medien/Harvard-Zitierweise.pdf (15.01.20)

Balz, Hans-Jürgen/ Kuhlmann, Carola/ Mogge-Grotjahn, Hildegard (2019): Kontroversen der sozialen Inklusion. In: Blätter der Wohlfahrtspflege. Heft 1, 2019. (S. 28-31)

BAR. Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation (2010): ICF-Praxisleitfaden 3, Trägerübergreifende Informationen und Anregungen für die praktische Nutzung der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) für das Krankenhausteam. Frankfurt am Main. https://www.vdek.com/vertragspartner/vorsorge-rehabilitation/icf/_jcr_content/par/download_2/file.res/ICF3.pdf (08.09.16)

Barbeau, Sean/ Winters, Phil/ Georggi, Nevine (2008): Travel Assistant Device (TAD) to Aid Transit Riders with Special Needs. National Center for Transit Research. Final Report. Tampa, Florida, 2010

Bartelheimer, Peter (2004): Teilhabe, Gefährdung und Ausgrenzung als Leitbegriffe der Sozialberichterstattung. SOFI-Mitteilungen Nr. 32. Göttingen. (S. 47-61). http://www.sofi-goettingen.de/fileadmin/Peter_Bartelheimer/Literatur/SM32_Bartelheimer_Teilhabe.pdf (16.09.20)

Bartelheimer, Peter (2007): Politik der Teilhabe. Ein soziologischer Beipackzettel. Fachforum Nr. 1 der Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin. https://library.fes.de/pdf-files/do/04655.pdf (10.09.20)

BASt. (2018): Rad-Schulwegpläne in Baden-Württemberg – Begleitevaluation zu deren Erstellung mithilfe des WebGIS-Tools. Forschung Kompakt, 7/18

Baumgartner, Markus/ Baumgartner, Geneviève/ Hauenstein, Tim (2003): Projekt Mobilität. Behinderte im öffentlichen Verkehr. Berufsbildung Baden. http://www.markusbaumi.ch/schule/pdf/beh.oe.verk.pdf (08.09.16)

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (STMAS)/ Staatsinstitut für Frühpädagogik München (IFP) (Hrsg.) (2016): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Aufl. 7. Cornelsen. Berlin

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (KM) (1995): Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Verkehrs- und Sicherheitserziehung in der Schule. Bekanntmachung. 8. Sept. 1995

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (KM) (2003): Lehrplan. Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Grund- und Hauptschulstufe. Bayern. *Verkehr:* https://www.isb.bayern.de/download/9266/verkehr.pdf (30.01.17)

Bayerische Staatsministerien für Unterricht und Kultus und des Inneren (KM und IM) (2003): Radfahrausbildung in der Grundschule. Gemeinsame Bekanntmachung. (KWMBl. I 2003, S. 240)

Bayerische Staatsministerien des Inneren und für Unterricht und Kultus (IM und KM) (2005): Sicherheit auf dem Schulweg – Verkehrssicherheitsarbeit und Schulwegdienste. Gemeinsame Bekanntmachung. 8. Juni 2005

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (KM) (2007): Lehrplan. Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Berufsschulstufe. Bayern. *Mobilität:* https://www.isb.bayern.de/download/9004/mobilitaet.pdf (30.01.17)

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (KM) (2014): LehrplanPLUS Grundschule. Lehrplan für die bayerische Grundschule. München. https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/grundschule (01.01.20)

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (KM) (2016): Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung. Handreichung zur Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an Grund- und Mittelschulen. München

Beck, Helmut/ Schmidt, Heinz/ Fetzer, Antje (Hrsg.) (2008): Bildung als diakonische Aufgabe. Befähigung - Teilhabe - Gerechtigkeit. W. Kohlhammer. Stuttgart

Beck, Iris (2016): Der Bedarfsbegriff >>revisted<< – Aspekte der Begründung individueller Ansätze zur Bedarfserhebung und -umsetzung. In: Schäfers, Markus/ Wansing, Gudrun (Hrsg.) (2016): Teilhabebedarfe von Menschen mit Behinderungen. Zwischen Lebenswelt und Hilfesystem. W. Kohlhammer. Stuttgart. (S. 24-45)

Beckmann-Schulz/ Diesel, André (2011): Mobilität der Zukunft. Lehrermappe für die Sekundarstufe II. Universum Kommunikation und Medien AG in Zusammenarbeit mit der Initiative „Unsere Autos“ und der IAA (Hrsg.). Wiesbaden

Bedorf, Thomas/ Gerlek, Selin (2019): Praxistheorien – Leibkörperliche Praktiken im Vollzug. In: Alloa, Emmanuel/ Bedorf, Thomas/ Grüny, Christian/ Klass, Tobias Nikolaus (2019): Leiblichkeit. Geschichte und Aktualität eines Konzepts. Aufl. 2. Mohr Siebeck. Tübingen

Bergelt, Daniel (2018): Wie wird Leichte Sprache geprüft? Abbildung der gegenwärtigen Prüfpraxis. In: Teilhabe. Die Fachzeitschrift der Lebenshilfe. Heft 4, 2018. (S. 168-173)

Bettenhausen, Beate (2018): Hallo Taxi … In: L.I.E.S. Lebenshilfe In Eigener Sache. Mobilität. Magazin 2/2018

Beuntner, Stefanie/ Hebenstreit, Benedikt von (2008): Verkehrs- und Mobilitätserziehung in der Grundschule. Sicherheit, Rücksichtnahme, Selbstständigkeit, Verantwortung. Olzog Verlag. München

Beywl, Wolfgang/ Niestroj, Melanie (Hrsg.) (2009): Das A-B-C der wirkungsorientierten Evaluation. Glossar Deutsch / Englisch – der wirkungsorientierten Evaluation. Aufl. 2. Univation. Köln

Beywl, Wolfgang/ Niestroj, Melanie (2009): Der Programmbaum. Landmarke wirkungsorientierter Evaluation. In: Beywl, Wolfgang/ Niestroj, Melanie (Hrsg.) (2009): Das A-B-C der wirkungsorientierten Evaluation. Glossar Deutsch / Englisch – der wirkungsorientierten Evaluation. Aufl. 2. Univation. Köln. (S. 137-150)

Bezirk Oberbayern (o.J.): Wege zur Inklusion. Teilhabe Selbstbestimmung und Chancengleichheit für Menschen mit Behinderung in Oberbayern. München

BHP. Berufs- und Fachverband der Heilpädagogik (o.J.): Positionspapier und Arbeitshilfe zum Bundesteilhabegesetz (BTHG). Berlin

BHP. Berufs- und Fachverband der Heilpädagogik (2010): Berufsbild Heilpädagogin, Heilpädagoge. Berlin

Biermann, Adrienne (2003): Sprache und Kommunikation bei geistig behinderten Menschen. In: Irblich, Dieter/ Stahl, Burkhard (Hrsg.) (2003): Menschen mit geistiger Behinderung. Psycho-logische Grundlagen, Konzepte und Tätigkeitsfelder. Hogrefe Verlag. Göttingen. (S. 205- 229)

Biewer, Gottfried (2009): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Klinkardt. Bad Heilbrunn

Biewer, Gottfried (2012): Die neue Welt der Bildungsstandards und ihre erziehungswissenschaftliche Rezeption aus der Perspektive einer Inklusiven Pädagogik. In: Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN). 1/2012. Ernst Reinhardt Verlag. (S. 9-21)

Bilstein, Johannes (2014): Dürfen - können - wollen - müssen. Der Kompetenzbegriff im Wandel der Zeit. In: Erwachsenenbildung und Behinderung. Kompetenz. Nicht alle müssen zu allem Fähig sein. Heft 1/2014. Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V., Deutschland (GEB). (S. 3-13)

BKB. Bundeskompetenzzentrum Barrierefreiheit e. V./ Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e. V./ Landesverband Baden-Württemberg der Lebenshilfe. (2011): Barrierefreiheit für Menschen mit kognitiven Einschränkungen. Kriterienkatalog. Berlin

BMAS. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2011): Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bonn. http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a729-un-konvention.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (08.09.16)

BMAS. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2013): Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung –Behinderung. Bonn

BMAS. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2016): Nationaler Aktionsplan 2.0 der Bundesregierung zur UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK). Bonn. http://www.gemeinsam-einfach-ma-chen.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/NAP2/NAP2.pdf?__blob=publicationFile&v=1b (07.09.17)

[2]BMAS. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2016): Zweiter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung. Bonn

BMAS. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2017): Ratgeber für Menschen mit Behinderungen. Bonn. https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a712-ratgeber-fuer-behinderte-mens-390.pdf?__blob=publicationFile (27.01.18)

BMVBS. Bundesministerium für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung (2010): Mobilität in Deutschland 2008. Ergebnisbericht. Struktur – Aufkommen – Emissionen – Trends

Bock, Bettina M./ Fix, Ulla/ Lange, Daisy (Hrsg.) (2017): „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Frank & Timme. Berlin

Bohlen, Heinrich/ Brünig, Klaus-Peter/ Ferstl, Ulrike/ Fuß, Klaus/ Heidorn, Klaus/ Heidorn, Dietmar/ Hofmann, Monika/ Krepper, Hubert/ Meyer, Volker/ Schröder, Hubert/ Steinmüller, Klaus/ Vill, Renate/ Wörle, Markus/ Wolfer, Marion (2005): Akademiebericht. Verkehrserziehung für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf. Mobilität. Selbständigkeit. Lebensqualität. Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung. Seminar Bayern (Hrsg.). Dillingen

Bonsen, Elisabeth/ Hey, Gerhard (o.J.): Kompetenzorientierung – eine neue Perspektive für das Lernen in der Schule. Kiel. https://arbeitsplattform.bildung.hessen.de/lsa/modulkonferenz/modulkonf_ghrf/070918_Bonsen_Hey_Kompetenzorientierung.pdf (25.04.19)

Booth, Tony/ Ainscow, Mel (2017): Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Aufl. 2. Beltz. Weinheim und Basel

Bortz, Jürgen/ Döring, Nicola (2007): Forschungsmethoden und Evaluation Aufl. 4. Springer Verlag. Heidelberg

Bortz, Jürgen/ Schuster, Christof (2010): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. Aufl. 7. Springer Verlag. Berlin, Heidelberg

Böhme, Günther (1976): Die philosophischen Grundlagen des Bildungsbegriffs. Eine Propädeutik. Aloys Henn Verlag. Kastellaun

Bredel, Ursula/ Maaß, Christiane. (2016): Leichte Sprache: Theoretische Grundlagen. Orientierung für die Praxis. Dudenverlag. Berlin

Breitenbach, Erwin (2014): Psychologie in der Heil- und Sonderpädagogik. Kohlhammer. Stuttgart

Breitinger, Manfred (1998): Alltag und schwere geistige Behinderung. Dissertation. Päd. Hochschule Ludwigsburg. Edition Bentheim. Würzburg

Buchner, Tobias/ Koenig, Oliver/ Schuppener, Saskia (Hrsg.) (2016): Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen. Klinkhardt. Bad Heilbrunn

Buddeberg, Klaus/ Euringer, Caroline (2014): Kompetenzforschung zur Grundbildung Erwachsener. In: Erwachsenenbildung und Behinderung. Kompetenz. Nicht alle müssen zu allem Fähig sein. Heft 1/2014. Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V., Deutschland (GEB). (S. 19-24)

Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V. (2018): Recht auf Teilhabe. Ein Wegweiser zu allen wichtigen sozialen Leitungen für Menschen mit Behinderung. Lebenshilfe Verlag. Marburg

Bundschuh, Konrad/ Schäfer, Holger (2019): Diagnostik II: Förderplanung. In: Schäfer, Holger (Hrsg.) (2019): Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Grundlagen - Spezifika - Fachorientierung - Lernfelder. Beltz Verlag. Weinheim. (S. 153-166)

Bundschuh, Konrad/ Winkler, Christoph (2014): Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. Aufl. 8. Ernst Reinhardt Verlag. München

Burtscher, Reinhard (2016): Erwachsenenbildung. In: Hedderich, Ingeborg/ Biewer, Gottfried/ Hollenweger, Judith/ Markowetz, Reinhard (Hrsg.) (2016): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Klinkhardt. Bad Heilbrunn. (S. 288-292)

Burzan, Nicole/ Lökenhoff, Brigitta/ Schimank, Uwe/ Schöneck, Nadine M. (2008): Das Publikum der Gesellschaft. Inklusionsverhältnisse und Inklusionsprofile in Deutschland. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden

Butterwegge, Petra (2007): Neuere Maßnahmen zur Sicherung von Schulwegen und zur Sicherung der Freizeitmobilität von Kindern und Jugendlichen. In: Gesamtverband der Deutschen Versicherungswirtschaft e. V. (2007): Mehr Sicherheit für Kinder und Jugendliche im Straßenverkehr. Berlin. (S. 36-38)

Christmann, Ursula (2017): Wie leicht darf Leichte Sprache sein? Empirische Lücken in einem gut gemeinten Konzept. In: Bock, Bettina M./ Fix, Ulla/ Lange, Daisy (Hrsg.) (2017): „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Frank & Timme. Berlin. (S. 35-52)

Chu, Chi-Hua (2002): Von der kategorialen zur politisch orientierten Bildung. Untersuchungen zur Theorie der Bildung von Wolfgang Klafki. Dissertation. Eberhard-Karls-Universität Tübingen

Cleaver, S./ Hunter, D./ Ouellette-Kuntz, H. (2009): Physical mobility limitations in adults with intellectual disabilities: a systematic review. In: *JIDR.* Journal of Intellectual Disability Research. Volume 53, Issue 2, Feb. 2009. (S. 93-105)

Clement, Ute/ Piotrowski, Anke (Hrsg.): Kompetenz zwischen Potenzial und Standard. Steinert Verlag. Stuttgart

Cloerkes, Günther (Hrsg.) (2007): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Aufl. 3. Universitätsverlag Winter. Heidelberg

Cloerkes, Günther (2014): Die Problematik widersprüchlicher Normen in der sozialen Reaktion auf Behinderte. In: Kastl, Jörg Michael/ Felkendorff, Kai (Hrsg.) (2014): Behinderung, Soziologie und gesellschaftliche Erfahrung. Im Gespräch mit Günther Cloerkes. Springer VS. Wiesbaden. (S. 121-139)

Cloerkes, Günther/ Felkendorff, Kai (2007): Institutionalisierung von Behinderung. Mobilität und Verkehr. In: Cloerkes, Günther (Hrsg.) (2007): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Aufl. 3. Universitätsverlag Winter. Heidelberg. (S. 39-88)

Cloerkes, Günther/ Felkendorff, Kai/ Kastl, Jörg Michael (2014): „Nicht in der Spur" – Erfahrungen und Analysen über Behinderung aus sieben Jahrzehnten. In: Kastl, Jörg Michael/ Felkendorff, Kai (Hrsg.) (2014): Behinderung, Soziologie und gesellschaftliche Erfahrung. Im Gespräch mit Günther Cloerkes. Springer VS. Wiesbaden. (S. 47-119)

Curdt, Erwin (2001): Curriculum-Modell zur Neuorientierung der Integration fächerübergreifender Lernbereiche. Integration von Themenbereichen zur „Mobilität in die Rahmenrichtlinien ausgewählter Fächer. Niedersächsisches Landesinstitut für Fortbildung und Weiterbildung im Schulwesen und Medienpädagogik (NLI). Hildesheim

Dannenbeck, Clemens/ Bretländer, Bettina (2018): Editorial. In: Gemeinsam leben. Zeitschrift für Inklusion: Vorsicht Falle! Kritik an der Inklusionskritik. Heft 4/2018. Weinheim. (S. 202-204)

Daubitz, Stephan/ Schwedes, Oliver/ Klindworth Vanessa (2015): Von der Verkehrserziehung zur Mobilitätsbildung. Discussion Paper. TU Berlin. Fachgebiet Integrierte Verkehrsplanung (Hrsg.). Berlin. https://www.ivp.tu-berlin.de/fileadmin/fg93/Dokumente/Discussion_Paper/DP4_Daubitz_et_al._Mobilitaetsbildung.pdf (26.02.2021)

De Camargo, Olaf Kraus/ Simon, Liane (2013): Die ICF-CY in der Praxis. Verlag Hans Huber. Bern

De Oliveira, Domingos (2018): Barrierefreiheit umsetzen. Ein Leitfaden für Unternehmen, Behörden und NGOs. BoD. Norderstedt

Dederich, Markus (2018): Vom Gegenstand zum Teilnehmer der Forschung. Ethische Überlegungen zur partizipativen Forschung. In: Behindertenpädagogik. Vierteljahrsschrift für Behindertenpädagogik in Praxis, Forschung und Lehre und Integration Behinderter. Heft 2, 2018. (S. 147-164)

DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e.V. (2016): Standards für Evaluation. https://www.degeval.org/fileadmin/DeGEval-Standards/2019_07_10_DeGEval_Standards__Kurzfassung.pdf (13.07.2020)

Destatis. Statistisches Bundesamt. (2018): Unfallentwicklung auf deutschen Strassen 2017. Begleitmaterial zur Pressekonferenz am 12. Juli 2018 in Berlin. Wiesbaden

Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2018): Empfehlungen Inklusives Bildungssystem. Zusammenführung von Förderschulen und allgemeinen Schulen. Bonn

Deutsche Verkehrswacht (2018): Radfahrausbildung und Verkehrserziehung in der Grundschule. Das Lehrbuch für Klasse 1-4. Aufl. 2. Verkehrswacht Medien & Service-Center GmbH. Bonn

DGPs. Deutsche Gesellschaft für Psychologie (2019): Richtlinien zur Manuskriptgestaltung. Aufl. 5. Hogrefe Verlag. Göttingen

DGUV. Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung (2006): Vom Durcheinanderlaufen zum Miteinanderfahren. Ein Beitrag des Sports zur Verkehrserziehung. Aufl. 5. Berlin

DGUV. Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung (2010): Das Verkehrsquiz. Neue Wege in der Verkehrserziehung. Ein Verkehrsquiz für Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 6 und 9/10. Berlin

DGUV. Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung (2015): Eine Fahrradwerkstatt. In: DGUV Lernen und Gesundheit. Fahrradwerkstatt. Berlin

DGUV. Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung (2018): Sicher mit dem Rad zur Schule. Informationen rund ums Radfahren für Erziehungsberechtigte. DGUV Information 202-094. Berlin

Dilling, Horst/ Mombour, Werner/ H. Schmitd, Martin (Hrsg.) (2015): ICD-10. Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10 Kapitel V (F). Klinisch-diagnostische Leitlinien. Aufl. 10. Hogrefe Verlag. Bern

DIMDI (2005): ICF. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Herausgegeben vom Deutschen Institut für Medizinische Dokumentation und Information, DIMDI WHO-Kooperationszentrum für das System Internationaler Qualifikationen. Genf

Dings, Wolfgang et al. (2014): Projekt Kompetent mobil. Handbuch zur Förderung der Mobilitätskompetenz von Menschen mit Behinderung. Umsetzungshilfen und Praxistipps für Fachkräfte zum Mobilitätstraining. Berufsförderungswerk Bad Wildbad gGmbH/ Berufsgenossenschaft für Gesundheitsdienst und Wohlfahrtspflege/ Deutscher Rollstuhl – Sportverband e. V./ Josefsheim Bigge gGmbH (Hrsg.). BGW Hamburg. http://www.kompetent-mobil.de/handbuch/ (26.09.16)

Dinkelaker, Jörg/ Von Hippel, Aiga (Hrsg.) (2015): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. W. Kolhammer. Stuttgart. Darin S. 207-214

Doyle, Walter (1995): Untersuchungen zum umgesetzten Curriculum. In: Hopmann, Stefan (Hrsg.)/ Riquarts, Kurt (Hrsg.) (1995): Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. In Zusammenarbeit mit Wolfgang Klafki und Andreas Krapp - Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 33, 1995. Beltz. Weinheim und Basel. (S. 143-158)

Döring, Nicola/ Bortz, Jürgen (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Aufl. 5. Springer Verlag. Berlin, Heidelberg

Dörpinghaus, Andreas/ Poenitsch, Andreas/ Wigger, Lothar (2012): Einführung in die Theorie der Bildung. Aufl. 4. WGB. Darmstadt

DVR. Deutscher Verkehrssicherheitsrat e. V. (2013): Multitasking? Nicht auf der Strasse! Leitfaden für Lehrer. Informations- und Unterrichtsmaterial ab Klassenstufe 7. Berlin. https://www.deinewege.info/download/dwmp/multitasking_leitfaden.pdf (12.04.19)

DVW und Verkehrswacht Medien & Service-Center GmbH (VMS) (2017): Die Radfahrausbildung. Das Arbeitsheft für die 3. Und 4. Klasse. Aufl. 17. Bonn. https://www.verkehrswacht-medien-service.de/ (24.04.17)

Dworschak, Wolfgang (2017): Bildungsstatistik und Inklusion – eine kritische Betrachtung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 1, 2017. Verband Sonderpädagogik e.V. Würzburg. (S. 31-43)

[2]Dworschak, Wolfgang (2017): Schulische Inklusion – eine Frage des richtigen Labels?! Für Grautöne in einer schwarz-weißen Bildungsstatistik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 9, 2017. Verband Sonderpädagogik e.V. Würzburg. (S. 404-413)

Dworschak, Wolfgang (2018): Assistenz in der Schule. In: Orientierung: Assistenz. Heft 1/2018. Bundesverband evangelische Behindertenhilfe. Berlin. (S. 22-23)

Dworschak, Wolfgang/ Kannewischer, Sybille/ Ratz, Christoph/ Wagner, Michael (2014): Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE). Eine empirische Studie. ATHENA-Verlag. Oberhausen

Dworschak, Wolfgang/ Ratz, Christoph/ Wagner, Michael (2016): Separation durch Inklusion!? Analyse zur selektiven Beschulung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Bayern vor der Novellierung des BayEUG und deren Konsequenzen. In: Spuren: Sonderpädagogik in Bayern. 2/2016. Verband Sonderpädagogik. (S. 7-13)

Easter Seals Project Action Consulting (2016): Travel Trainer Certification. What is travel training certification? Requirements. How to apply. Florida

Ebert, Joachim (1986): Kategoriale Bildung. Zur Interpretation der Bildungstheorie Wolfgang Klafkis. HAAG + HERCHEN Verlag. Frankfurt am Main

Eisenmann, Lothar et al. (2005): Stand der Mobilitätserziehung und -beratung in deutschen Schulen und Erarbeitung eines beispielhaften Ansatzes für eine nachhaltige Mobilitätserziehung in Schulen unter Berücksichtigung von Umwelt- und Gesundheitsaspekten. Endbericht. Umweltbundesamt. Heidelberg

Ender, Erwin (2007): Mobilitätserziehung. Eine empirische Untersuchung zur Situation in der Förderschule. Dissertation. Päd. Hochschule Ludwigsburg

Engels, Dietrich (2019): Gibt es neun Lebensbereiche? Teil I: Kritische Rückfragen an die ICF-Komponente „Aktivitäten und Teilhabe“ aus soziologischer Sicht. Fachbeitrag. Diskussionsforum Rehabilitations- und Teilhaberecht. https://www.reha-recht.de/fileadmin/user_upload/RehaRecht/Diskussionsforen/Forum_C/2019/C1-2019_Gibt_es_neun_Lebensbereiche_Teil_I.pdf (26.02.2021)

Ernst, Karl-Friedrich (2009): Behinderung. Alle Leistungen und Rechte, die Ihnen zustehen. Verbraucherzentrale NRW. Düsseldorf

Esser, Hartmut (1999): Inklusion, Integration und ethnische Schichtung. In: Journal für Konflikt- und Gewaltforschung. 1/1999. https://www.uni-bielefeld.de/ikg/jkg/1-1999/esser.pdf (23.07.2019)

Essex (2013): Travel Training in Essex (GB). Essex County Council. Travel training. A step towards independence. http://www.essex.gov.uk/Education-Schools/Travel-School/Travel-Training/Pages/Default.aspx (21.12.16)

Eversheim, Udo (2015): Bildungsstandards versus Inklusion? Probleme und Potenziale der Standard- und Kompetenzorientierung für einen inklusiven (Sport)Unterricht. In: Meier, Stefan/ Ruin, Sebastian (Hrsg.): Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport. Logos Verlag. Berlin. (S. 207-224)

Fath, Kirsten (2013): Motorik, motorische Beeinträchtigungen. In: Theunissen, Georg/ Kulig, Wolfram/ Schirbort, Kerstin (Hrsg.) (2013): Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. Aufl. 2. Kohlhammer. Stuttgart. (S. 243-244)

Feeley, Cecilia (2009): Evaluating the transportation needs and accessibility issues for adults on the autism spectrum in New Jersey. Rutgers, The State University of New Jersey

Felder, Franziska (2012): Inklusion und Gerechtigkeit. Das Recht behinderter Menschen auf Teilhabe. Campus Verlag. Frankfurt

Feuser, Georg (2013): Inklusive Bildung – ein pädagogisches Paradoxon. Vortrag im Rahmen der Jahrestagung 2013 der Leibniz-Sozietät mit der Thematik „Inklusion und Integration“ an der Universität Potsdam am 31. Mai 2013

Feuser, Georg (2016): Zur endlosen Geschichte der Verweigerung uneingeschränkter Teilhabe an Bildung – durch die Geistigbehindert-Macher und Kolonisatoren. In: Fischer,

Erhard/ Markowetz, Reinhard (Hrsg.) (2016): Inklusion im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. W. Kohlhammer. Stuttgart. (S. 31-73)

Fischer, Dieter (1981): Eine methodische Grundlegung. Aufl. 2. Vogel Verlag. Würzburg

Fischer, Dieter (1999): Eine methodische Grundlegung. Neus Lernen mit Geistigbehinderten. Aufl. 2. Vogel Verlag. Würzburg

Fischer, Erhard/ Markowetz, Reinhard (Hrsg.) (2016): Inklusion im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. W. Kohlhammer. Stuttgart

Fischer, Erhard/ Markowetz, Reinhard (2016): Schulische Inklusion: Paradiesmetapher und/oder langer Weg zu einer inklusiven Schule? In: Fischer, Erhard/ Markowetz, Reinhard (Hrsg.) (2016): Inklusion im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. W. Kohlhammer. Stuttgart. (S. 13-30)

Fischer, Erhard/ Schäfer, Holger (2017): Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: behinderte menschen. Zeitschrift für gemeinsames Lernen und Arbeiten. Geistige Entwicklung kompakt. 6/2017.

Fischer, Erhard/ Schäfer Holger (2019): Bildung. In: Schäfer, Holger (Hrsg.) (2019): Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Grundlagen - Spezifika - Fachorientierung - Lernfelder. Beltz Verlag. Weinheim. (S. 74-84)

Fornefeld, Barbara (1995): Das schwerstbehinderte Kind und seine Erziehung. Beiträge zu einer Theorie der Erziehung. Habil.-Schrift. Univ. Köln. 1994. Edition Schindele Winter. Heidelberg

Fornefeld, Barbara (2002): Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. Auf. 2. Ernst Reinhardt Verlag. München

Fornefeld, Barbara (2009): Grundwissen Geistigbehindertenpädagogik. Aufl. 4. Ernst Reinhardt Verlag. München

Fornefeld, Barbara (2012): Bildung und soziale Teilhabe ohne Grenzen? Universität zu Köln. Lehrstuhl Pädagogik und Rehabilitation bei Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung. https://beb-ev.de/files/pdf/2012/dokus/lehrer/Bildung%20und%20soziale%20Teilhabe%20-%20Vortragsversion.pdf (03.04.2021)

Fornefeld, Barbara (2013): Grundwissen Geistigbehindertenpädagogik. Aufl. 5. Ernst Reinhardt Verlag. München

Fornefeld, Barbara (2019): Teilhabe ist Gabe. Zum Verständnis von Teilhabe im Kontext von Erwachsenen und alternden Menschen mit Komplexer Behinderung. In: Teilhabe. Die Fachzeitschrift der Lebenshilfe. Heft 1, 2019. Berlin. (S. 4-9)

Frank, Stephen/ Iller, Carola (2013): Kompetenzorientierung – mehr als ein didaktisches Prinzip. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Heft 4/2013. (S. 32-41)

Friebe, Stephan (2017): Experten in eigener Sache. Inklusive Bildung: ein innovatives Projekt zur Qualifizierung von behinderten Menschen. In: Orientierung: innovativ. Heft 2/2017. Bundesverband evangelische Behindertenhilfe. Berlin. (S. 10-11)

Fries, W./ Netz, J./ Bötzel, K. (2005): Leitlinie zur Beurteilung der Fahreignung bei neurologischen Erkrankungen. In: Aktuelle Neurologie, 32(6). Thieme Verlag. Stuttgart. (S. 342-350)

Fröhlich Andreas (2010): Bildung – unsystematisch einführende Gedanken. In: Musenberg, Oliver/ Riegert, Judith (Hrsg.) (2010): Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen. ATHENA-Verlag. Oberhausen. (S. 15-26)

Fröhlich, Andreas/ Simon Angela (2004): Gemeinsamkeiten entdecken. Mit schwerbehinderten Kindern kommunizieren. verlag selbstbestimmtes leben. Düsseldorf

Fuchs, Peter (2016): Inklusion/Exklusion – theoretische Präzisierungen. In. Hedderich, Ingeborg/ Biewer, Gottfried/ Hollenweger, Judith/ Markowetz, Reinhard (Hrsg.) (2016): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Klinkhardt. Bad Heilbrunn. (S. 397-401)

Funk, Walter/ Wiedemann, Anita (2002): Sicherheit von Kindern im Straßenverkehr. Eine kritische Sichtung der Maßnahmenlandschaft. Materialien aus dem Institut für empirische Soziologie an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. 2/2002. ifes. Nürnberg

Funk, Walter (2003): Die Potentiale kommunal vernetzter Verkehrssicherheitsarbeit für Kinder. Überarbeiteter Vortrag auf dem Symposium „Vernetzte Verkehrssicherheitsarbeit für Kinder im Erftkreis“, am Dienstag 10.12.2002, Rathaus Brühl. Materialien aus dem Institut für empirische Soziologie an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. 1/2003. ifes. Nürnberg

Funk, Walter (2013): Mobilitäts- und Verkehrssicherheitsforschung im Institut für empirische Soziologie an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Ergänzte und aktualisierte Neuauflage. 1/2013. Ifes. Nürnberg

Furrer, Hans (2014): Was heißt Kompetenzorientierung? In: Erwachsenenbildung und Behinderung. Kompetenz. Nicht alle müssen zu allem Fähig sein. Heft 1/2014. Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V., Deutschland (GEB). (S. 14-18)

Gallagher, Shaun (2019): Embodiment: Leiblichkeit in den Kognitionswissenschaften. In: Alloa, Emmanuel/ Bedorf, Thomas/ Grüny, Christian/ Klass, Tobias Nikolaus (2019): Leiblichkeit. Geschichte und Aktualität eines Konzepts. Aufl. 2. Mohr Siebeck. Tübingen. (S. 354-377)

GDV. Gesamtverband der Deutschen Versicherungswirtschaft e. V. Unfallforschung der Versicherer (2007): Mehr Sicherheit für Kinder und Jugendliche im Straßenverkehr. Berlin

GDV. Gesamtverband der Deutschen Versicherungswirtschaft e.V. Unfallforschung der Versicherer (2010): Planerheft. Schulwegsicherung. Berlin

[2]GDV. Gesamtverband der Deutschen Versicherungswirtschaft e.V. Unfallforschung der Versicherer (2010): Auf Rollen und Rädern. Berlin

[3]GDV. Gesamtverband der Deutschen Versicherungswirtschaft e.V. Unfallforschung der Versicherer (2010): Fahrradwerkstatt. Berlin

GDV. Gesamtverband der Deutschen Versicherungswirtschaft e.V. Unfallforschung der Versicherer (2016): Verkehrserziehung leicht gemacht. Praktische Übungen. Berlin

Geiler, Michael (1982): Untersuchung zu einer Jugendverkehrsschule für geistig behinderte Schüler. Dissertation. Univ. Essen - Gesamtschule

Gerlach, Jürgen/ Tanja Leven (2012): Entwicklung, Verbreitung und Anwendung von Schulwegplänen. Bundesanstalt für Straßenwesen (BASt) (Hrsg.). Wirtschaftsverlag NW. Bergisch Gladbach

Gerstenmaier, Jochen/ Mandl, Heinz (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik. Beltz. Heft 6, 1995. Beltz. (S. 867-888)

Gilges, Miriam/ van Rießen (2021): Möglichkeiten und Grenzen von sozialräumlichen Analyse- und Beteiligungsmethoden für Menschen mit Behinderung. In: Teilhabe. Die Fachzeitschrift der Lebenshilfe. Heft 1, 2021. Berlin. (S. 12-17)

Giel, Susanne/ Katharina Klockgether, Mäder Susanne (Hrsg.) (2016): Evaluationspraxis. Professionalisierung – Ansätze – Methoden. Aufl. 2. Waxmann. Münster/New York

Gläser, Jochen/ Laudel, Grit (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Aufl. 3. VS Verlag. Wiesbaden

Goffman, Ervin (2018): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Aufl. 24. Erste Auflage 1975. Suhrkamp Taschenbuch Verlag. Frankfurt am Main

Goll, Harald (2013): Kompetenz, Kompetenzorientierung. In: Theunissen, Georg/ Kulig, Wolfram/ Schirbort, Kerstin (Hrsg.) (2013): Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. Aufl. 2. W. Kolhammer. Stuttgart. (S. 205-206)

Goldbach, Anne/ Saskia, Schuppener (2017): Die Bedeutung des partizipativen Vorgehens in der Erforschung Leichter Sprache. In: Bock, Bettina M./ Fix, Ulla/ Lange, Daisy (Hrsg.) (2017): „Leichte Sprache" im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Frank & Timme. Berlin. (S. 301-316)

Grampp, Gerd (2018): Die ICF verstehen und nutzen. BALANCE buch + medien verlag im Internet. Köln

Graumann, Sigrid (2018): Forschung mit, an und für Menschen mit Behinderung. In: Behindertenpädagogik. Vierteljahrsschrift für Behindertenpädagogik in Praxis, Forschung und Lehre und Integration Behinderter. Heft 2, 2018. (S. 118-133)

Gremler, Dwayne D. (2004): The Critical Incident Technique in Service Research. In: Journal of Service Research. Volume 7, No. 1, 2004. (pp 65-89)

Greß, Jürgen (2014): Recht und Förderung für mein behindertes Kind. Elternratgeber für alle Lebensphasen – alles zu Sozialleitungen, Betreuung und Behindertentestament. Aufl. 2. Deutscher Taschenbuch Verlag. München

Gschwend, Raphael/ Kunz, André/ Luder, Reto (2016): Kompetenzorientierung aus sonderpädagogischer Sicht. In: Schulblatt Thurgau. Lehrplan Volksschule Thurgau. Ausgabe 19

Gu, Yecheng (2015): Virtual Reality. Verkehrserziehung von Kindern in einer sicheren Umgebung (SafeChild). In: b:sl. Beruf : Schulleitung. Schulstrukturen in Deutschland. Alle guten Dinge sind zwei? Oktober 2015. Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands e.V. S. 26

[2]Gu, Yecheng (2015): SafeChild – Verkehrserziehung in VR. https://www.oip.netze-neu-nutzen.de/ideas/show/213 (18.09.19)

Günthner, Fabian (2009): Freie Fahrt? Menschen mit Lernschwierigkeiten im Öffentlichen Personennahverkehr. In: Teilhabe. Die Fachzeitschrift der Lebenshilfe. Heft 3/2009. (S. 142-146)

Haase, Felix C. (2017): Mensch-Umwelt-Teilhabe. Ein Denkmodel für die Heilerziehungspflege. In: Orientierung: innovativ. Heft 2/2017. Bundesverband evangelische Behindertenhilfe. (S. 12-14)

Haeberlin, Urs (2005): Grundlagen der Heilpädagogik. Einführung in eine wertgeleitete erziehungswissenschaftliche Disziplin. Haupt Verlag

Hahn, Martin Th. (2008): Seelische Gesundheit im Spannungsfeld von sozialer Angewiesenheit und Autonomie. In: Hennicke, Klaus/ Seidel, Michael (Hrsg.). (2008): Seelische Gesundheit und Selbstbestimmung. Dokumentation der Arbeitstagung aus Anlass des 10-jährigen Bestehens der DGSGB am 4.11.2005 in Kassel. Materialien der DGSGB. Band 13. Berlin. (S. 4- 22)

Hahn, Martin Th. (o.J.): Selbstbestimmung – das Thema der 90er Jahre. Beitrag

Hallet, Wolfgang (2006): Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten. Aufl.1 Klett Lernen und Wissen. Stuttgart

Hamilton, David (1995): Ordnung und Struktur in Didaktik und Curriculum. In: Hopmann, Stefan (Hrsg.)/ Riquarts, Kurt (Hrsg.) (1995): Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. In Zusammenarbeit mit Wolfgang

Klafki und Andreas Krapp - Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 33, 1995. Beltz. Weinheim und Basel. (S. 81-90)

Hartwig, Susanne (Hrsg.) (2020): Behinderung. Kulturwissenschaftliches Handbuch. J. B. Metzler. Berlin

Hasselhorn, Marcus/ Gold, Andreas (2017): Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Aufl. 4. W. Kohlhammer. Stuttgart

Haug-Schnabel, Gabriele/ Bensel, Joachim (2005): Grundlagen der Entwicklungspsychologie. Die ersten 10 Lebensjahre. Aufl. 4. Verlag Herder. Freiburg

Havemann, M. J./ Tillmann, V. (2011): MogLi - Mobilität auf ganzer Linie. Abschlussbericht zum Forschungsprojekt „MogLi - Mobilität auf ganzer Linie“. Technische Universität Dortmund

Havemann, Meindert/ Tillmann, Vera/ Stöppler, Reinhilde/ Kvas, Štefan/ Monninger, Daniel (2013): Mobility and Public Transport Use Abilities of Children and Young Adults With Intellectual Disabilities: Results From the 3-Year Nordhorn Public Transportation Intervention Study. In: Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, Vol. 10, Nr. 4. (S. 289-299)

Hänsel, F./ Baumgärtner, S. D./ Kornmann, J. M./ Ennigkeit, F. (2016): Sportpsychologie. Springer-Verlag. Heidelberg

Hebenstreit, Benedikt von/ Eschenbecher, Hermann (2012): Muskelkraft auf Rädern. Verkehrswacht München

Hebenstreit, Benedikt von (2015): Muskelkraft auf Rädern. Ergänzungsband 2015. Verkehrswacht München

Hebenstreit, Benedikt von (2016): Vom Fahrzeugführer zum automatischen Fahren. Geschäftsbericht für das Jahr 2016. Verkehrswacht München

Hedderich, Ingeborg/ Egloff, Barbara/ Zahnd, Raphael (Hrsg.) (2015): Biographie. Partizipation. Behinderung. Theoretische Grundlagen und eine partizipative Forschungsstudie. Klinkhardt. Bad Heilbrunn

Hedderich, Ingeborg/ Biewer, Gottfried/ Hollenweger, Judith/ Markowetz, Reinhard (Hrsg.) (2016): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Klinkhardt. Bad Heilbrunn

Heimer, Andreas/ Henkel, Melanie (2014): Evaluation des Nationalen Aktionsplans der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Abschlussbericht. Bundesministerium für Arbeit und Soziales. Berlin. https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/forschungsbericht-f446.pdf?__blob=publicationFile (19.09.16)

Heimlich, Ulrich (2009): Lernschwierigkeiten. Klinkhardt. Bad Heilbrunn

Heimlich, Ulrich (2016): Integration. In: Hedderich, Ingeborg/ Biewer, Gottfried/ Hollenweger, Judith/ Markowetz, Reinhard (Hrsg.) (2016): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Klinkhardt. Bad Heilbrunn. (S. 118-122)

Heimlich, Ulrich/ Kahlert, Joachim/ Lelgemann, Reinhard/ Fischer, Erhard (Hrsg.) (2016): Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg. Klinkhardt. Bad Heilbrunn

Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.) (1997): Was hält die Gesellschaft zusammen? Suhrkamp Verlag. Frankfurt a.M.

Hennicke, Klaus/ Hoffman, Knut (2008): Selbstbestimmung und seelische Gesundheit von Menschen mit geistiger Behinderung aus psychiatrischer Sicht. In: Hennicke, Klaus/ Seidel, Michael (Hrsg.). (2008): Seelische Gesundheit und Selbstbestimmung. Dokumentation der Arbeitstagung aus Anlass des 10-jährigen Bestehens der DGSGB am 4.11.2005 in Kassel. Materialien der DGSGB. Band 13. Berlin. (S. 48- 52)

Hennicke, Klaus/ Seidel, Michael (Hrsg.). (2008): Seelische Gesundheit und Selbstbestimmung. Dokumentation der Arbeitstagung aus Anlass des 10-jährigen Bestehens der DGSGB am 4.11.2005 in Kassel. Materialien der DGSGB. Band 13. Berlin

Hessisches Kultusministerium (KM) (2009): Lehrplan Verkehrserziehung. Schule für Lernhilfe. Grundstufe, Mittelstufe, Hauptschulstufe

Hirschberg, Marianne (2016): Welche Bedeutung hat das Behinderungsverständnis der ICF für die Erhebung von Teilhabebedarfen? In: Schäfers, Markus/ Wansing, Gudrun (Hrsg.) (2016): Teilhabebedarfe von Menschen mit Behinderungen. Zwischen Lebenswelt und Hilfesystem. W. Kohlhammer. Stuttgart. (S. 46-58)

Hof, Christiane (2009): Lebenslanges Lernen. Eine Einführung. W. Kolhammer. Stuttgart

Hoffmann, Thomas (2010): Bildung und Entwicklung – Die Kulturhistorische Scchule der russischen Psychologie und ihr Beitrag zur Geistigbehindertenpädagogik. In: Musenberg, Oliver/ Riegert, Judith (Hrsg.) (2010): Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen. ATHENA-Verlag. Oberhausen. (S. 142-167)

Holtz, Karl-Ludwig/ Eberle, Gerhard/ Hillig, Axel/ Marker, Klaus R. (1998): HKI. Heidelberger Kompetenz-Inventar für geistig Behinderte. Handbuch. Aufl. 4. Univ. Verlag Winter. Heidelberg

Holtz, Karl-Ludwig/ Eberle, Gerhard/ Hillig, Axel/ Marker, Klaus R. (2005): HKI. Heidelberger Kompetenz-Inventar für geistig Behinderte. Handbuch. Aufl. 5. Univ. Verlag Winter. Heidelberg

Hopmann, Stefan (Hrsg.)/ Riquarts, Kurt (Hrsg.) (1995): Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. In Zusammenarbeit mit Wolfgang Klafki und Andreas Krapp - Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 33, 1995. Beltz. Weinheim und Basel. (S. 9-36)

Horsthemke, Kai (2017): Inclusive education and Barrierefreiheit: some social-epistemological considerations. In: Ethics and Education. 12 (1), 2017. (S. 23- 34)

Hülshoff, Thomas (2010): Medizinische Grundlagen der Heilpädagogik. Aufl. 2. Ernst Reinhardt Verlag. München

Hütter, Andrea (2013): Verkehr auf einen Blick. Statistisches Bundesamt (Hrsg.) Wiesbaden. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/TransportVerkehr/Querschnitt/BroschuereVerkehrBlick0080006139004.pdf?__blob=publicationFile (19.09.16)

IATSS - International Association of Traffic and Safety Sciences (Hrsg.) Traffic and Safety Sciences. Tokyo. http://www.iatss.or.jp/en/publication/commemorative-publication/ (22.12.16)

IM. Ministerium für Inneres, Digitalisierung und Migration Baden-Württemberg (2016): Erlass Sicherer Schulweg für das Schuljahr 2016/2017. https://www.lgl-bw.de/lgl-internet/web/sites/default/de/Radschulwegeplan/Galerien/Dokumente/Erlass_Sicherer_Schulweg_2016-2017.pdf (03.08.18)

Indlekofer, Marian (2017): Mobilität durch Barrierefreiheit. Die VdK-Kampagne „Weg mit Barrieren“. In: Orientierung. mobil. Heft 1/2017. Bundesverband evangelische Behindertenhilfe. (S. 18-20)

Irblich, Dieter/ Stahl, Burkhard (Hrsg.) (2003): Menschen mit geistiger Behinderung. Psychologische Grundlagen, Konzepte und Tätigkeitsfelder. Hogrefe Verlag. Göttingen

ISB. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg.) (2006): Perspektiven der Werkstufe. Auswertung einer Datenerhebung über die Werkstufe des Förderzentrums Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. München

[2]ISB. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg.) (2006): Kompetenz … mehr als nur Wissen! Informationsblatt. München. https://www.yumpu.com/de/document/read/4678855/kompetenz-mehr-als-nur-wissen-kompetenzorientierung-an-/4 (06.02.19)

[3]ISB. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg.) (2006): Glossar Begriffe im Kontext von Lehrplänen und Bildungsstandards

ISB. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg.) (2010): Kompetenzorientierung im Unterricht. Eine Präsentation für die Arbeit in schulischen Gremien. München

ISB. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg.) (2011): Unterricht und Förderung von Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Aufl. 1. Ernst Reinhardt Verlag. München

Jakobs, Hajo (2010): »Mit anderen Augen …« – Bildung für Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung in kritisch-mikrologischer Perspektive. In: Musenberg, Oliver/ Riegert, Judith (Hrsg.) (2010): Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen. ATHENA-Verlag. Oberhausen. (S. 73-92)

Jank, Werner/ Meyer, Hilbert (2011): Didaktische Modelle. Aufl. 10. Cornelsen. Berlin

Kaack, Martina (2017): Inklusion und Exklusion in der Interaktion: Systemtheoretische Betrachtung am Beispiel einer pädagogischen Studie. Transcipt Verlag. Bielefeld

Kaczmarzik, Janine (2018): Prüfen von Leichte-Sprache-Texten: Gewusst wie! Ziele der Textprüfung, Systematisierung der Prüfmethoden und Konzeption von Prüfinstrumenten. In: Teilhabe. Die Fachzeitschrift der Lebenshilfe. Heft 4, 2018. (S. 174-180)

Kaczmarzik, Janine (2019): Prüfen von Leichte-Sprache-Texten: Gewusst wie! Probleme bei der Textprüfung, Grundprinzipien im Prozess und erste Lösungsvorschläge. In: Teilhabe. Die Fachzeitschrift der Lebenshilfe. Heft 1, 2019. (S. 10-17)

Kainz, Friedrich (1956): Psychologie der Sprache. Band 4. Enke Verlag. Stuttgart

Kaufmann, Franz Xaver (2002): Sozialpolitik und Sozialstaat: Soziologische Analysen. Aufl. 1. Springer. Wiesbaden

Kaufmann, Franz Xaver (2009): Sozialpolitik und Sozialstaat: Soziologische Analysen. Aufl. 3. VS Verlag. Wiesbaden

Kasten, Hartmut (2008): Soziale Kompetenzen. Entwicklungspsychologische Grundlagen und frühpädagogische Konsequenzen. 1. Aufl. Cornelsen. Mannheim

Kastl, Jörg Michael (2002): Arbeit und Behinderung – Spuren der Selbstbestimmung. In: Behindertenpädagogik. Heft 4, 2002. (S. 363-375)

Kastl, Jörg Michael (2012): Inklusion und Integration – oder: Ist „Inklusion“ Menschenrecht oder eine pädagogische Ideologie? Soziologische Thesen. Vortrag in der Villa Donnersmarck, Berlin am 16.10.2012. Ergänzte „Lesefassung“ (6.11.2012)

Kastl, Jörg Michael (2014): Behinderung, soziale Reaktion und gesellschaftliche Erfahrung – zur Aktualität interaktionistischer und pragmatistischer Analyseperspektiven. In: Kastl, Jörg Michael/ Felkendorff, Kai (Hrsg.) (2014): Behinderung, Soziologie und gesellschaftliche Erfahrung. Im Gespräch mit Günther Cloerkes. Springer VS. Wiesbaden. (S. 141-169)

Kastl, Jörg Michael (2017): Einführung in die Soziologie der Behinderung. Aufl. 2. Springer VS. Wiesbaden

Kastl, Jörg Michael (2018): Inklusion. In: Otto, Hans-Uwe/ Thiersch, Hans/ Treptow, Rainer/ Ziegler, Holger (2018): Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Aufl. 6. Ernst Reinhardt Verlag. München. (S. 665-678)

Kastl, Jörg Michael (2020): Soziologie, Kulturwissenschaften, Behinderung. In: Hartwig, Susanne (Hrsg.) (2020): Behinderung. Kulturwissenschaftliches Handbuch. J. B. Metzler. Berlin. (S. 28-38)

Kastl, Jörg Michael/ Felkendorff, Kai (Hrsg.) (2014): Behinderung, Soziologie und gesellschaftliche Erfahrung. Im Gespräch mit Günther Cloerkes. Springer VS. Wiesbaden

Kaltarar, Hannah (2017): Selbständig mobil sein. Interview mit dem Initiativkreis „Barrierefreiheit Kernen-Stetten“. In: Orientierung. mobil. Heft 1/2017. Bundesverband evangelische Behindertenhilfe. (S. 34-35)

Katzenbach, Dieter (2010): Bildung und Anerkennung. In: Musenberg, Oliver/ Riegert, Judith (Hrsg.) (2010): Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen. ATHENA-Verlag. Oberhausen. (S. 93-114)

Kiel, Ewald/ Küchler, Adina/ Syring, Marcus/ Weiß, Sabine (2018): Checkliste Inklusion. Lehrstuhl für Schulpädagogik Ludwig-Maximilians-Universität München (Hrsg.). München

Kinne, Tanja (2010): Unterstützung sozialer Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung im Kontext erlebnispädagogischer Lernarrangements. Dissertation. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. https://d-nb.info/1025231007/34 (26.03.19)

Klafki, Wolfgang (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Aufl. 2. Beltz Verlag. Weinheim Basel

Klafki, Wolfgang (1995): Zum Problem der Inhalte des Lehrens und Lernens in der Schule aus Sicht kritisch-konstruktiver Didaktik. In: Hopmann, Stefan (Hrsg.)/ Riquarts, Kurt (Hrsg.) (1995): Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. In Zusammenarbeit mit Wolfgang Klafki und Andreas Krapp - Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 33, 1995. Beltz. Weinheim und Basel. (S. 91-104)

Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Auf. 6. Beltz Verlag. Weinheim und Basel

Klauß, Theo (2005): Selbstbestimmung als sinnvolles Leitmotiv einer anwendungsorientierten Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung - ein Paradigmenwechsel? DIFGB, Marburg 17./18.11.2005

Klauß, Theo (2019): Leitidee Selbstbestimmung. In: Schäfer, Holger (Hrsg.) (2019): Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Grundlagen - Spezifika - Fachorientierung - Lernfelder. Beltz Verlag. Weinheim. (S. 45-54)

Klauß, Theo/ Lamers, Wolfgang (2010): Bildung für Menschen mit geistiger Behidnerung – ein unvollständig eingelöstes Menschenrecht. In: Musenberg, Oliver/ Riegert, Judith (Hrsg.) (2010): Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen. ATHENA-Verlag. Oberhausen. (S. 302ff.)

Kleeberg-Niepage, Andrea/ Ladewig, Moana/ Marx, Marie-Theres/ Perzy, Anton (2021): Was heißt denn hier Inklusion? Eine diskursanalytische Untersuchung der Beitragstitel von fünf Fachzeitschriften im Zeitraum 2006 bis 2018 und ihre Bedeutung für die Praxis. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 72, 2021. Verband Sonderpädagogik e.V. Würzburg. (S. 112-122)

Kleinbach, Karlheinz (2009): Wo geht's hin? Im Reutlinger Stadtverkehr - In: Teilhabe 48/1. (S. 37-43)

Kley, Stefanie (2016): Regionale Mobilität in der Bevölkerungssoziologie. In: Niephaus, Yasemin/ Kreyenfeld, Michaela/ Sackmann, Reinhold (Hrsg.) (2016): Handbuch Bevölkerungssoziologie. Springer VS. Wiesbaden. (S. 481-500)

KM. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2009): Bildungsplan Schule für Geistigbehinderte. http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/Bildungsplaene/Bildungsplaene-SBBZ/SBBZ-GE/BPL_SchuleGeistigbehinderte_online_oV.pdf (30.03.17)

KM. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2011): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen

KM. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2003). Verkehrs- und Mobilitätserziehung in der Schule. Rahmenvorgabe. Ritterbach Verlag. Frechen. Auszug aus dem Amtsblatt des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder. Teil 1 Nr. 10/03

KMK. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf (27.11.17)

KMK. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1998): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1998/1998_06_20_FS_Geistige_Entwickl.pdf (14.09.16)

KMK. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (26.04.19)

KMK. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2010): Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung. Berlin. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_00_00-Konzeption-Bildungsstandards.pdf (07.02.19)

KMK. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2012): Empfehlung zur Mobilitäts- und Verkehrserziehung in der Schule. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_07_07-Mobilitaets-Verkehrserziehung.pdf (08.09.16)

KMK. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2014): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Berlin und Bonn. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (11.03.19)

KMK. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2021): Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.03.2021. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_03_18-Empfehlungen-Schwerpunkt-Geistige-Entwicklung.pdf (05.05.2021)

KM und IM. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport und Innenministerium Baden-Württemberg (2017): Gemeinsame Verwaltungsvorschrift zur Radfahrausbildung in der schulischen Verkehrserziehung. http://www.schule-bw.de/themen-und-

impulse/uebergreifende-erziehung/verkehrserziehung/fahrrad/2017_08_vwvradfahrausbildung.pdf (29.05.19)

Koch, Friederike (2017): „Lisa“ hilft beim Busfahren. Mobil in Bus und Bahn mit einer App. In: Orientierung. mobil. Heft 1/2017. Bundesverband evangelische Behindertenhilfe. (S. 21-23)

Konra, Klaus (2011): Mündliche und schriftliche Befragung. Empirische Pädagogik e.V. Landau in der Pfalz

Konieczny, Eva (2020): Mobilität für Alle. Herausforderungen und Chancen neuer Mobilitätsangebote. In: Teilhabe. Die Fachzeitschrift der Lebenshilfe. Heft 3, 2020. Berlin. (S. 124-129)

Kossack, Peter/ Ludwig, Joachim (2015): Kompetenz und Qualifikation. In: Dinkelaker, Jörg/ Von Hippel, Aiga (Hrsg.) (2015): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. W. Kolhammer. Stuttgart. (S. 207-214)

König, Hermann Josef (1995): Verkehrserziehung in der Schule für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung – Ganzheitlicher Aufbau des Verkehrsverhaltens vom Elementarverhalten zum Regelverhalten der Fahrradprüfung. Dissertation. Univ. Bamberg

Krause, Detlef (2005): Luhmann-Lexikon. Aufl. 4. Lucius und Lucius. Stuttgart

Kristensen, Stefan (2019): Maurice Merlau-Ponty I – Körperschema und leibliche Subjektivität. In: Alloa, Emmanuel/ Bedorf, Thomas/ Grüny, Christian/ Klass, Tobias Nikolaus (2019): Leiblichkeit. Geschichte und Aktualität eines Konzepts. Aufl. 2. Mohr Siebeck. Tübingen. (S. 23-36)

Kron, Maria (2010): Ausgangspunkt: Heterogenität. Weg und Ziel: Inklusion? Reflexionen zur Situation im Elementarbereich. In: Zeitschrift für Inklusion-online.net. https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/120/120 (27.01.18)

Kroworsch, Susann (2019): Menschen mit Behinderungen in Nordrhein-Westfalen. Zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in den Bereichen Wohnen, Mobilität, Bildung und Arbeit. Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.). Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin

Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Aufl. 4. Beltz Verlag. Weinheim und Basel

Kulbe, Annette (2017): Grundwissen Psychologie, Soziologie und Pädagogik. Lehrbuch für Pflegeberufe. Aufl. 3. Kohlhammer. Stuttgart

Küchler, Matthias (2009): Was kommt nach der Schule? Handbuch zur Vorbereitung auf das nachschulische Leben durch die Schule für Menschen mit geistiger Behinderung. Dissertation, Päd. Hochschule Ludwigsburg. Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. (Hrsg.). Lebenshilfe-Verlag. Marburg

Kühn, Thomas/ Koschel, Kay-Volker (2011): Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch. VS Verlag. Wiesbaden

Kvas, Stefan (2011): „MogLi in drei Schritten“. Ein interdisziplinäres Forschungsprojekt zur Förderung der Mobilität im FSP Geistige Entwicklung. In: Lernen Konkret. Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung: Kommunikation und Mobilität. Heft 2, Juni 2011. Bildungsverlag EINS. (S. 19-23)

Kvas, Štefan/ Stöppler, Reinhilde/ Haveman, Meindert/ Tillmann, Vera (2013): Assessing Mobility Competences of Children With Intellectual Disabilities: Development and Results of the Mobility Assessment Schedule. In: Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, Vol. 10, Nr. 4. (S. 300-306)

Lamnek, Siegfried (2005): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. Aufl. 2. Beltz Verlag. Weinheim und Basel

²Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch. Aufl. 4. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. (S. 408-477)

Lamnek, Siegfried/ Krell, Claudia (2016): Qualitative Sozialforschung. Aufl. 6. Beltz Verlag. Weinheim und Basel

Landeshauptstadt München, Sozialreferat, Amt für Soziale Sicherung (2014): Studie zur Arbeits- und Lebenssituation von Menschen mit Behinderungen in der Landeshauptstadt München. Endbericht Teil 2: Allgemeine Lebenssituation. München. http://www.muenchen.info/soz/pub/pdf/486_StudieMenschenmitBehinderungen_Endbericht2_AllgemeineLebenssitution_web.pdf (18.06.18)

Lang, Sabine (o.J.): Empirische Forschungsmethoden. Skript zur Lehrveranstaltung. Bad Dürkheim

Lányi, Cecília Sik/ Geiszt, Zoltán/ Káolyi, Péter/ Tilinger, Ádám/ Magyar, Viiktor (2006): Virtual Reality in Special Needs Early Education. In: The International Journal of Virtual Reality. 2006/ 5. (S. 55-68)

Lauer, Andreas (2006): Möglichkeiten und Grenzen von Innovationen im Lehrplan – evaluiert am Beispiel der Jahrgangsstufe 6 im Fach Mathematik. Dissertation. Universität Augsburg.

Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung Bremen e.V. (2013): Leichte Sprache. Die Bilder. Lebenshilfe Verlag. Marburg

Lenz, Karl (2006): Methoden der empirischen Sozialforschung. https://tu-dresden.de/gsw/phil/zsm/ressourcen/dateien/Lehre/foliensaetze_rv1_ws0607/es_6.pdf?lang=de (18.04.2021)

Lescow, Kathrina (2015): Reflexion zum Verständnis von Behinderung. In: Hedderich, Ingeborg/ Egloff, Barbara/ Zahnd, Raphael (Hrsg.) (2015): Biographie. Partizipation. Behinderung. Theoretische Grundlagen und eine partizipative Forschungsstudie. Klinkhardt. Bad Heilbrunn. (S. 49-58)

Leuchte, Vico (2013): Ressource, Ressourcenaktivierung. In: Theunissen, Georg/ Kulig, Wolfram/ Schirbort, Kerstin (Hrsg.) (2013): Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. Aufl. 2. W. Kolhammer. Stuttgart. (S. 313-314)

Leven, Tanja/ Leven, Jens (2013): Schulwegpläne leichtgemacht - Der Leitfaden. Aufl. 3. Bundesanstalt für Straßenwesen (BASt) (Hrsg.). Bergisch-Gladbach. https://www.bast.de/BASt_2017/DE/Publikationen/Medien/Schulweg/leitfaden.pdf?__blob=publicationFile&v=7 (18.12.19)

Lewis, Gerrard (2009): Independent Travel Training. https://www.ldw.org.uk/media/241679/independent_travel_training.pdf (15.11.17)

Liedke, Ulf/ Wagner Harald (2016): Inklusion: Sozialwissenschaftliche Grundlagen für eine Praxistheorie der Teilhabe und Vielfalt. In: Inklusion. Lehr- und Arbeitsbuch für professionelles Handeln in Kirche und Gesellschaft. W. Kohlhammer. Stuttgart. (S. 9-37)

Liedke, Ulf/ Wagner Harald et. al. (2016): Inklusion. Lehr- und Arbeitsbuch für professionelles Handeln in Kirche und Gesellschaft. W. Kohlhammer. Stuttgart

Liessmann, Konrad Paul (2014): Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift. Paul Zsolnay Verlag. Wien

Limbourg, Maria (1998): "Schulverkehrserziehung auf dem Weg in die Zukunft" in Bonn. Ziele, Aufgaben und Methoden einer zukunftsorientierten Verkehrs- und Mobilitätserziehung Vortrag bei dem ADAC-Symposium. Universität Duisburg-Essen. http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-587/ADAC.pdf (12.09.16)

Limbourg, Maria (2002): Neue Ansätze der Mobilitäts-/Verkehrserziehung in Deutschland. Vortrag bei der Tagung „Kinder und Verkehr“ der Stiftung für Schadensbekämpfungen der Winterthur Versicherungen in Winterthur am 15. November 2002

Limbourg, Maria (2003): Zukunftsorientierte Verkehrs- und Mobilitätserziehung im Kindes- und Jugendalter. In: Bericht über die Tagung „Mobilität und Verkehrssicherheit für Kinder und Jugendliche“ in Köln am 16. Jan. 2003. Rheinischer Gemeinde-Unfall-Versicherung-Verband. Düsseldorf. https://www.uni-due.de/~qpd402/alt/texte.ml/pdf/guvv_rheinland.pdf (26.04.18)

Lindenbach, Ralf/ Rübel, Betina (2014): Förderung der Methodenkompetenz am Beispiel einer Werkrealschule. Vortrag. https://km-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Veranstaltungen/IF-Kongress/F%C3%B6rderung%20der%20Methodenkompetenz%20CJD%20R_Lindenbach.pdf (08.02.2021)

Linder, Franz (2012): Aktionsplan der Landesregierung zur Förderung der Nahmobilität. Aufl. 2. Ministerium für Bauen, Wohnen, Stadtentwicklung und Verkehr des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). Düsseldorf. http://www.mbwsv.nrw.de/quartiersentwicklung/leitfaeden/aktionsplan/Aktionsplan_NM_2012.pdf (08.09.16)

Lotter/ Hempel (2008): Lernen Lernschwierigkeiten. Diagnostik der Lernvoraussetzungen. http://www.regierung.oberbayern.bayern.de/imperia/md/content/regob/internet/dokumente/bereich4/aufgaben/foerderschule/schulberatung/lernvoraussetzungen.pdf (02.02.17)

Luhmann, Niklas (1997a): Die Gesellschaft der Gesellschaft. 1. Teilband. Aufl. 1. Suhrkamp Verlag. Frankfurt a.M.

Luhmann, Niklas (1997b): Die Gesellschaft der Gesellschaft. 2. Teilband. Aufl. 1. Suhrkamp Verlag. Frankfurt a.M.

Luhmann, Niklas (1998): Die Gesellschaft der Gesellschaft 1. Teilband. Aufl. 2. Suhrkamp Verlag. Frankfurt a.M.

Luxen, Ulrike (2003): Emotionale und motivationale Bedingungen bei Menschen mit geistiger Behinderung. In: Irblich, Dieter/ Stahl, Burkhard (Hrsg.) (2003): Menschen mit geistiger Behinderung. Psycho-logische Grundlagen, Konzepte und Tätigkeitsfelder. Hogrefe Verlag. Göttingen. (S. 230- 267)

Markowetz, Reinhard (o.J.): Inklusion – neuer Begriff, neue Hoffnungen, neue Chancen für Menschen mit Behinderungen?! http://www.inklusion-sh.eu/uploads/media/Redemanuskript_Markowetz_01.pdf (31.05.19)

Markowetz, Reinhard (2006): Freizeit und Behinderung – Inklusion durch Freizeitassistenz. In: Spektrum Freizeit. Heft 2/2006. (S. 54-72). https://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-34961/06_markowetz.pdf (06.06.19).

Markowetz, Reinhard (2007): Soziale Integration, Identität und Entstigmatisierung. Behindertensoziologische Aspekte und Beiträge zur Theorieentwicklung in der Integrationspädagogik. Dissertation. Universität Hamburg

Markowetz, Reinhard (2016): Freizeit. In: Hedderich, Ingeborg/ Biewer, Gottfried/ Hollenweger, Judith/ Markowetz, Reinhard (Hrsg.) (2016): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Klinkhardt. Bad Heilbrunn. (S. 459-465)

[2]Markowetz, Reinhard (2016): Theoretische Aspekte und didaktische Dimensionen inklusiver Unterrichtspraxis. In: Fischer, Erhard/ Markowetz, Reinhard (Hrsg.) (2016): Inklusion im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. W. Kohlhammer. Stuttgart. (S. 239-288)

Markowetz, Reinhard (2019): Inklusion im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Inklusive Bildung als inklusiver und exklusiver Unterricht. In: Schäfer, Holger (Hrsg.) (2019): Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Grundlagen - Spezifika - Fachorientierung - Lernfelder. Beltz Verlag. Weinheim. (S. 209-233)

Markowetz, Reinhard/ Reich Kersten (2016): Didaktik. In: Hedderich, Ingeborg/ Biewer, Gottfried/ Hollenweger, Judith/ Markowetz, Reinhard (Hrsg.) (2016): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Klinkhardt. Bad Heilbrunn. (S. 338-345)

Markowetz, Reinhard/ Wolf, Markus (2020): Förderung eigenständiger Mobilität von Erwachsenen mit geistiger Behinderung. Abschlussbericht der LMU München. Bundesanstalt für Straßenwesen (BASt) (Hrsg.). Fachverlag NW. Bergisch Gladbach. https://bast.opus.hbz-nrw.de/opus45-bast/frontdoor/deliver/index/docId/2324/file/M294-barrierefrPDF.pdf (21.02.20)

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Aufl. 12. Beltz Verlag. Weinheim und Basel

Mayring, Philipp (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Aufl. 6. Beltz Verlag. Weinheim und Basel

McInerney, Claudia A./ McInerney, Maurice (1992): A Mobility Skills Training Program for Adults With Developmental Disabilities. In: American Journal of Occupational Therapy. Vol. 46, 1992. (S. 233-239)

MDK. Medizinischer Dienst der Krankenversicherung (2015): Die ICF und ihre Anwendung in der täglichen Praxis. Hinweise für Krankenkassenmitarbeiter

Menck, Peter (1987): Lehrplanentwicklung nach Robinsohn. In: Zeitschrift für Pädagogik. Beltz. Heft 33, 1987. (S. 363-380)

Menck, Peter (1995): Anmerkungen zum Begriff der „Didaktik“ in Deutschland. In: Hopmann, Stefan (Hrsg.)/ Riquarts, Kurt (Hrsg.) (1995): Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. In Zusammenarbeit mit Wolfgang Klafki und Andreas Krapp - Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 33, 1995. Beltz. Weinheim und Basel. (S. 115-126)

Mertel, Sabine/ Düwal, Klaus (2009): Mobile Allianzen. Informations- und Leitsystem im öffentlichen Verkehrsraum für Menschen mit Behinderungen. Kooperationsprojekt der Leuphana Universität Lüneburg. Hildesheim. https://www.hawk-hhg.de/sozialearbeitundgesundheit/media/Mobile_Allianzen_2009_2.pdf (08.09.16)

Mertens, Krista/ Reichert, Jörg (2016): Velofit. Grundlagen für die Radfahrausbildung. Klasse 1-3. Aufl. 2. Verkehrswacht Medien & Service-Center GmbH. Bonn

Metzler, Heidrun/ Pracht, Arnold (2016): BeB – Evaluationsprojekt. Umwandlung von Groß- und Komplexeinrichtungen in differenzierte gemeindenahe Wohnangebote im Rahmen des UGK-Programms der Aktion Mensch. Abschlussbericht. Bundesverband evangelische Behindertenhilfe e.V. (Hrsg.). Hochschule Esslingen/ Eberhard Karls Universität Tübingen. Berlin. http://beb-ev.de/wp-content/uploads/2016/03/BeB_AbschlussberichtUGK_0316_web.pdf (30.03.17)

Meyer, Almut-Hildegard (2004): Kodieren mit der ICF: Klassifizieren oder Abklassifizieren? Potenzen und Probleme der „Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit“. Ein Überblick. Uni.Verlag Winter. Heidelberg

Meyer, Hilbert (2013): Was ist guter Unterricht? Aufl. 9. Cornelsen. Berlin

Meyer, Meinert A./ Meyer, Hilbert (2007): Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert? Beltz Verlag. Weinheim und Basel

Meyer, Thomas (2020): Inklusive Kinder- und Jugendarbeit – theoretischer Anspruch und praktische Umsetzung. In: Teilhabe. Die Fachzeitschrift der Lebenshilfe. Heft 3, 2012. Berlin. (S. 94-101)

Monninger, Daniel (2011): „Eigenständig mobil!“ Barrieren bei der Nutzung des ÖPNV und ihre mögliche Beseitigung. In: Lernen Konkret. Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung: Kommunikation und Mobilität. Heft 2, Juni 2011. Bildungsverlag EINS. (S. 24-28)

Monninger, Daniel (2015): Verkehrliche und technische Anforderungen an Systeme des öffentlichen Personennahverkehrs zur Verbesserung der Zugänglichkeit für Menschen mit geistiger Behinderung. Dissertation. Lehrstuhl für Verkehrstechnik Technische Universität München. https://mediatum.ub.tum.de/doc/1283591/1283591.pdf (01.02.21)

Monninger, Daniel/ Busch, Fritz (2011): Verbundprojekt: Barrierefreier Schülerverkehr. Schlussbericht der TU München. München

Monninger, Daniel/ Busch, Fritz/ Kloth, Holger (2011): Personalisiertes Informations- und Störfallmanagementsystem im ÖPNV für Menschen mit geistiger Behinderung. München und Bentheim. https://mediatum.ub.tum.de/doc/1081222/1081222.pdf (21.09.16)

Monninger, Daniel et al. (2012): Barrierefreier Schülerverkehr. Verbundprojekt. MogLi - Barrierefreier Schülerverkehr. Gemeinsamer Schlussbericht. München, Dortmund, Gießen, Nordhorn

Möller, Christine (1973): Technik der Lernplanung. Methoden und Probleme der Lernzielerstellung. Aufl. 4. Beltz Verlag. Weinheim und Basel

Möller, Rainer (2012): Guter (Religions-)Unterricht zwischen Kompetenzorientierung und inklusiver Didaktik. Comenius-Institut, Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft e.V. Münster. https://comenius.de/themen/Religionsunterricht_Religionspaedagogik/Guter-_Religions_Unterricht_Kompetenzorientierung_Inklusion_2012.pdf (13.03.19)

Musenberg, Oliver (2016): Geistige Entwicklung. In: Hedderich, Ingeborg/ Biewer, Gottfried/ Hollenweger, Judith/ Markowetz, Reinhard (Hrsg.) (2016): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Klinkhardt. Bad Heilbrunn. (S. 213-217)

Musenberg, Oliver (2017): Fachdidaktik und Fachunterricht aus der Perspektive des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung. In: behinderte menschen. Zeitschrift für gemeinsames Lernen und Arbeiten. Geistige Entwicklung kompakt. 6/2017

Musenberg, Oliver (2019): Fachdidaktik und Fachunterricht aus der Perspektive des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung. In: Schäfer, Holger (Hrsg.) (2019): Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Grundlagen - Spezifika - Fachorientierung - Lernfelder. Beltz Verlag. Weinheim. (S. 450-460)

Musenberg, Oliver/ Riegert, Judith (Hrsg.) (2010): Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen. ATHENA-Verlag. Oberhausen

Mühl, Heinz (2008): Sonderbeschulung im Vergleich mit gemeinsamem Unterricht. In: Nußbeck, Susanne/ Biermann, Adrienne/ Adam, Heidemarie (Hrsg.) (2008): Sonderpädagogik der geistigen Entwicklung. Band 4. Hogrefe Verlag. Göttingen. (S. 590-617)

Nakamura Fumihiko (2015): Ensuring urban public transportation mobility for people with intellectual disability. In: IATSS - International Association of Traffic and Safety Sciences (Hrsg.) (2015): Traffic and Safety Sciences. Interdisciplinary Wisdom of IATSS. Tokyo. (S. 188-191). http://www.iatss.or.jp/en/publication/commemorative-publication/ (02.02.21)

Nakamura, Fumihiko/ Ooie, Kazumi (2017): A study on mobility improvement for intellectually disabled student commuters. In: IATSS - International Association of Traffic and Safety Sciences. Research 41, 2017. (S. 74-81)

Nassehi, Armin (1997): Inklusion, Exklusion, Integration, Desintegration. Die Theorie funktionaler Differenzierung und die Desintegrationsthese. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.) (1997): Was hält die Gesellschaft zusammen? Suhrkamp Verlag. Frankfurt a.M. (S. 113-148)

Nassehi, Armin (2004): Die Theorie funktionaler Differenzierung im Horizont ihrer Kritik. In: Zeitschrift für Soziologie. Heft 2, 2004. (S. 98-118)

Nassehi, Armin (2010): Kultur im System. Einige programmatische Bemerkungen zu einer systemtheoretisch informierten Kultursoziologie. In: Wohlrab-Sahr, Monika (Hrsg.) (2010): Kultursoziologie. VS Verlag. Wiesbaden. (S. 375-395)

Netzwerk Leichte Sprache (2013): Die Regeln für Leichte Sprache. http://www.leichte-sprache.org/wp-content/uploads/2017/11/Regeln_Leichte_Sprache.pdf (18.01.18)

Netzwerk Leichte Sprache (2014): Leichte Sprache. Ein Ratgeber. BMAS (Hrsg.) Bonn. http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a752-ratgeber-leichte-sprache.pdf?__blob=publicationFile (18.06.18)

Neubert, Stefan/ Reich, Kersten/ Voß, Reinhard (2001): Lernen als konstruktiver Prozess. (S. 253-265)

Neuhäuser, Gerhard/ Steinhausen, Hans-Christoph/ Häßler, Frank/ Sarimski, Klaus (Hrsg.) (2013): Geistige Behinderung. Grundlagen, Erscheinungsformen und klinische Probleme, Bahndlung, Rehabilitation und rechtliche Aspekte. Aufl. 4. Verlag W. Kohlhammer. Stuttgart

Neumann-Opitz, Nicola (2018): Rad-Schulwegpläne in Baden-Württemberg. Begleitevaluation zu deren Erstellung mithilfe des WebGIS-Tools. Bundesanstalt für Straßenwesen (Hrsg.). Bergisch Gladbach

Niedersächsisches Kultusministerium (KM) (2002): Das Curriculum Mobilität: Ein Bausteinkonzept für den fächerübergreifenden Unterricht in allen Schulen in Niedersachsen. www.nibis.de/uploads/2mk-mobil/CM_THEORIE_LITE_2016_05.pdf (05.01.17)

Niedersächsisches Kultusministerium (KM) (2007): Kerncurriculum für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Schuljahrgänge 1-9. Hannover. http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_foe_geistige_nib.pdf (05.01.17)

Niedersächsischen Kultusministerium (KM) (2016): Kerncurriculum für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Sekundarbereich II. Schuljahrgänge 10- 12. Hannover. http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/geistige_entwicklung_sekundarbereich_ii_kc_2016.pdf (05.01.17)

Niehoff, Ulrich (2019): Selbstvertretung die Zeit ist reif! In: Teilhabe. Die Fachzeitschrift der Lebenshilfe. Heft 2, 2019. Berlin. (S. 48-49)

Nieß, Meike/ Aichele, Valentin (2018): Selbstbestimmt unterwegs in Berlin? Mobilität von Menschen mit Behinderungen aus menschenrechtlicher Perspektive. Deutsches Insti-

tut für Menschenrechte (Hrsg.). Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/BERICHT/Bericht_Selbstbestimmt_unterwegs_in_Berlin.pdf (23.05.19)

Nolda, Sigrid (2012): Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung. Aufl. 2. WGB. Darmstadt

Noppeney, Uta (2019): Kurt Goldstein und Frederik Buytendijk – Der Leib-Begriff in der organischen Biologie. In: Alloa, Emmanuel/ Bedorf, Thomas/ Grüny, Christian/ Klass, Tobias Nikolaus (2019): Leiblichkeit. Geschichte und Aktualität eines Konzepts. Aufl. 2. Mohr Siebeck. Tübingen. (S. 194-206)

Nußbeck, Susanne (2008): Der Personenkreis der Menschen mit geistiger Behinderung. In: Nußbeck, Susanne/ Biermann, Adrienne/ Adam, Heidemarie (Hrsg.) (2008): Sonderpädagogik der geistigen Entwicklung. Band 4. Hogrefe Verlag. Göttingen. (S. 5-17)

Nußbeck, Susanne/ Biermann, Adrienne/ Adam, Heidemarie (Hrsg.) (2008): Sonderpädagogik der geistigen Entwicklung. Band 4. Hogrefe Verlag. Göttingen

OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. https://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf (20.07.19)

Otten, Michael/ Wittkowske, Steffen (2014): Mobilität für die Zukunft. Interdisziplinäre und (fach-) didaktische Herausforderungen. Bertelsmann. Bielefeld

Ottmann, Sebastian/ König, Joachim (2018): Was wirkt wie? – Konzeptionelle Überlegungen zur Messung und Analyse von Wirkungen in der Sozialen Arbeit. Der Wirkungsradar des Instituts für Praxisforschung und Evaluation der Evangelischen Hochschule Nürnberg. Nürnberger Hochschulschriften

Otto, Hans-Uwe/ Thiersch, Hans/ Treptow, Rainer/ Ziegler, Holger (2018): Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Aufl. 6. (S. 665-678)

Pelz, Waldemar (2018): SWOT-Analyse. Definition, Beispiele und Tipps zum Erstellen einer SWOT-Analyse. Präsentation von Prof. Dr. Waldemar Pelz. http://www.wpelz.de/ress/swot.pdf (08.08.19)

[2]Pelz, Waldemar (2018): Von der Motivation zur Volition. Motive in Resultate (Erfolge) umsetzen. Volition und Motivation: Definition, Zusammenhang und Test. http://www.volition-motivation.de/ (06.02.19)

Peter, Kathrin (2007): Entwurf eines Kompetenzinventars als Möglichkeit der Einschätzung von räumlicher Orientierung und Mobilität bei Menschen mit geistiger Behinderung. Diplomarbeit. Bayerische Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Pfeffer, Wilhelm (1984): Handlungstheoretisch orientierte Beschreibung geistiger Behinderung. Ein Versuch. In: Geistige Behinderung 23 (2). (S. 101–111)

Piotrowski, Anke (2008): Kompetenzen definieren. In: Clement, Ute/ Piotrowski, Anke (Hrsg.): Kompetenz zwischen Potenzial und Standard. Steinert Verlag. Stuttgart

Pitsch, Hans-Jürgen (2003): Zur Methodik der Förderung der Handlungsfähigkeit Geistigbehinderter. Aufl. 3. Athena Verlag. Oberhausen

Pitsch, Hans-Jürgen/ Thümmel, Ingeborg (2014): Zur Didaktik und Methodik des Unterrichts mit geistig Behinderten. Aufl. 4. ATHENA. Oberhausen

Pitsch, Hans-Jürgen/ Thümmel, Ingeborg (2015): Methodenkompendium für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Band. 2: Lernen in der Schule. ATHENA. Oberhausen

Pitsch, Hans-Jürgen/ Thümmel, Ingeborg (2016): Taugt das Anforderungsprofil an Unterrichtende im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung auch für inklusiven Unterricht? In: Fischer, Erhard/ Markowetz, Reinhard (Hrsg.) (2016): Inklusion im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. W. Kohlhammer. Stuttgart. (S. 205-238)

Pitsch, Hans-Jürgen/ Thümmel, Ingeborg (2017): Methodenkompendium für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Band 3: Lernen in der Sekundarstufe II. ATHENA. Oberhausen

Pitsch, Hans-Jürgen/ Thümmel, Ingeborg (2019): Zur Didaktik und Methodik des Unterrichts mit geistig Behinderten. Aufl. 5, elektronische Fassung. ATHENA. Oberhausen

Platte, Andrea (2018): Zwischen Renitenz und Übergabe: Wer und was will „die Inklusionsdebatte“? In: Gemeinsam leben. Zeitschrift für Inklusion: Vorsicht Falle! Kritik an der Inklusionskritik. Heft 4/2018. Weinheim. (S. 205-223)

Popp, Kerstin/ Melzer, Conny/ Methner, Andreas (2013): Förderpläne entwickeln und umsetzen. Aufl. 2. Ernst Reinhardt Verlag. München

Pöllmann, Thomas (2017): Die Fahrradschule. Mobilität und Teilhabe auf den Weg bringen. In: Orientierung: innovativ. Heft 2/2017. Bundesverband evangelische Behindertenhilfe. (S. 34)

Prochnow Penedo, Sybille (2014): Selbstbestimmung und Teilhabe junger Erwachsener mit geistiger Behinderung. Anspruch und Wirklichkeit der Umsetzung pädagogischer Leitlinien für die schulische Bildung und Vorbereitung junger Erwachsener mit geistiger Behinderung auf die nachschulische Lebenswirklichkeit. Dissertation. Von der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. http://oops.uni-oldenburg.de/1831/7/prosel14.pdf (24.04.19)

pteg. delivering public transport solutions. (o.J.): pteg. good practice guide. Transport and Social Inclusion. Leeds (England). http://www.eltis.org/sites/eltis/files/case-studies/documents/goodpracticeguide0_4.pdf (09.11.16)

Rainer, Mathes (1992): Hermeneutisch-klassifikatorische Inhaltsanalyse von Leitfadengesprächen: über das Verhältnis von quantitativen und qualitativen Verfahren der Textanalyse und die Möglichkeit ihrer Kombination. In: Hoffmeyer-Zlotnik, J. (Hrsg.), Analyse verbaler Daten: über den Umgang mit qualitativen Daten. Westdeutscher Verlag. Opladen (S. 402-424)

Ratz, Christoph (2012): Schriftsprachliche Fähigkeiten von Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: Dworschak, Wolfgang/ Kannewischer, Sybille/ Ratz, Christoph/ Wagner, Michael (2012): Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE). Eine empirische Studie. ATHENA-Verlag. Oberhausen. (S. 111-134)

Ratz, Christoph (2013): Zur aktuellen Diskussion und Relevanz des erweiterten Lesebegriffs. In: Empirische Sonderpädagogik (4). (S. 343–360). http://www.pedocs.de/volltexte/2014/9229/pdf/ESP_2013_4_Ratz_Zur_aktuellen_Diskussion.pdf (07.11.16)

Reich, Kersten (1977): Widersprüche in der Curriculum-Forschung. In: Schulmanagement. Heft 4/1977. (S. 314- 318)

Reich, Kersten (1983): Curriculumtheorien im Bereich von Unterricht und seiner Didaktik. In: Hameyer U./ Frey K./ Haft H. (Hrsg.): Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim (Beltz) 1983. (S. 139- 153). http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsatze/reich_4.pdf (05.09.20). (S. 139-157)

Reich, Kersten (2005): Konstruktivistische Didaktik. Beispiele für eine veränderte Unterrichtspraxis. In: Schulmagazin 5-10. Heft 3. (S. 5- 8). http://konstruktivismus.uni-koeln.de/reich_works/aufsatze/reich_48.pdf (16.07.19)

Reich, Kersten (2012): Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool. Aufl. 5. kuz Verlag. Weinheim und Basel

²Reich, Kersten (2012): Unterrichtsmethoden im konstruktiven und systemischen Methodenpool. Lehren, Lernen, Methoden für alle Bereiche didaktischen Handelns. Universität Köln. Online Methodenpool: http://methodenpool.uni-koeln.de/ (07.02.19)

Reich, Kersten (2018): Inklusive Bildung in Deutschland umsetzen. Deutsche UNESCO-Kommission. Bonn

Reisinger, Sabine/ Gattringer, Regina/ Strehl, Franz (2017): Strategisches Management. Grundlagen für Studium und Praxis. Aufl. 2. Pearson. Hallbergmoos

Repenning, A./ Ioannidou, A. (2006): Mobility Agents: Guiding and Tracking Public Transportation Users. Proceedings of the 8th International Working Conference on Advanced Visual Interfaces. Venedig, Italien. 2006

Ressel, Christian/ Braun, Martina: Pressemappe zum Verbundprojekt „Mobile – Mobil im Leben!“ Hochschule Niederrhein und Hochschule Rhein-Waal. Bundesministerium für Wirtschaft und Energie. TÜV Rheinland. http://mobil-im-leben.org/ (29.03.17). http://mobil-im-leben.org/press/mobile-pressemappe.pdf (29.03.17)

Reusser, Kurt (2014): Kompetenzorientierung als Leitbegriff der Didaktik. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 32 (2014) 3. (S. 325-339)

Richter, Susann (2010): Kinder im Straßenverkehr. Dresden. https://www.familienhandbuch.de/babys-kinder/bildungsbereiche/selbststaendigkeit/kinderimstrassenverkehr.php (09.11.18)

Richter, Susann (2016): Verkehrspsychologie – Verkehrspädagogik. Eine Einführung für Lehramtsstudierende. Dresden

Richter, Susann (2018): Situation: Radfahren - Aufsteigen und Losfahren. In: Schlag, Bernhard/ Richter, Susann/ Buchholz, Katharina/ Gehlert, Tina (2018). Ganzheitliche Verkehrserziehung für Kinder und Jugendliche Teil 1: Wissenschaftliche Grundlagen. Forschungsbericht Nr. 50. Gesamtverband der Deutschen Versicherungswirtschaft e.V. Unfallforschung der Versicherer. Berlin

Rickert, Tom/ Reeves, Kathy (w.d.): Mobility for all. Accessible Transportation Around the World. A guide to making transportation accessible for persons with disabilities and elders in countries around the world. Health and Welfare Ministries General Board of Global Ministries/ The United Methodist Church

Riegert, Judith/ Musenberg, Oliver (2010): Bildung und geistige Behinderung – zentrale Spannungsfelder und offene Fragen. In: Musenberg, Oliver/ Riegert, Judith (Hrsg.) (2010): Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen. ATHENA-Verlag. Oberhausen. (S. 27-52)

Riegert, Judith/ Musenberg, Oliver (2017): Zur didaktischen Bedeutung Leichter Sprache im inklusiven Unterricht. In: Bock, Bettina M./ Fix, Ulla/ Lange, Daisy (Hrsg.) (2017): „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Frank & Timme. Berlin. (S. 387-400)

Robatsch, Klaus (2019): „Kindergerechter Verkehr statt verkehrsgerechte Kinder“. ARBÖ. FREIEFAHRT magazin. https://www.arboe.at/freiefahrt/magazin/kindergerechter-verkehr-statt-verkehrsgerechte-kinder/ (08.02.2021)

Rohrmann, Albrecht (2016): Bedarfsfeststellung und Teilhabeplanung. In: Schäfers, Markus/ Wansing, Gudrun (Hrsg.) (2016): Teilhabebedarfe von Menschen mit Behinderungen. Zwischen Lebenswelt und Hilfesystem. W. Kohlhammer. Stuttgart. (S. 131-148)

Rödler, Peter (2012): Inklusion und Standards – eine verständliche, aber paradoxe Forderung. In: Gemeinsam leben – Zeitschrift für Inklusion. Jg. 20, Nr. 1. (S. 33-40)

Röh, Dieter/ Meins, Anna (2021): Sozialraumorientierung in der Eingliederungshilfe. Ernst Reinhardt Verlag. München

Römisch, Kathrin (2019): Das Leben nach eigenen Wünschen und Bedürfnissen gestalten. Selbstbestimmt (un)gesund leben. In: Walther, Kerstin/ Römisch Kathrin (Hrsg.) (2019): Gesundheit inklusive. Gesundheitsförderung in der Behindertenarbeit. Springer VS. Wiesbaden. (S. 133-144)

Römisch, Kathrin/ Tillmann, Vera (2017): Mobilität als Voraussetzung für selbstbestimmte Teilhabe im Sinne der UN-BRK. In: Teilhabe. Die Fachzeitschrift der Lebenshilfe. Heft 3, 2017. (S. 100-106)

Rückle, Joachim (2014): Projekt Inklusion TP 1 Theologische und sozialwissenschaftliche Grundlagen. Soziologische Perspektiven der Inklusion – ein Werkstattbericht. Diakonie Württemberg

Saalfrank, Wolf-Thorsten/ Zierer, Klaus (2017): Inklusion. Verlag Ferdinand Schöningh. Paderborn

Sachse, Stefanie/ Birngruber, Cordula/ Arendes, Silke (Hrsg.) (2007): Lernen und Lehren in der Unterstützten Kommunikation. Von Loeper Literaturverlag. Karlsruhe

Samuel, Preethy S./ Lacey, Krim K./ Giertz, Chesley/ Hobden, Karen L./ LeRoy, Barbara W. (2013): Benefits and Quality of Life Outcomes From Transportation Voucher Use by Adults With Disabilities. In: Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities. Volume 10, Issue 4. (pp 277-288)

Sander, Wolfgang (2013): Die Kompetenzblase - Transformationen und Grenzen der Kompetenzorientierung. In: ZDG. Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften: Symbole. 1/2013. (S. 100-124). https://zdg.wochenschau-verlag.de/Leseprobe_Sander_1_2013.pdf (25.04.19)

Sarimski, Klaus (2003): Kognitive Prozesse bei Menschen mit geistiger Behinderung. In: Irblich, Dieter/ Stahl, Burkhard (Hrsg.) (2003): Menschen mit geistiger Behinderung. Psychologische Grundlagen, Konzepte und Tätigkeitsfelder. Hogrefe Verlag. Göttingen. (S. 148- 204)

Sarimski, Klaus (2013): Psychologische Diagnostik. In: Neuhäuser, Gerhard/ Steinhausen, Hans-Christoph/ Häßler, Frank/ Sarimski, Klaus (Hrsg.) (2013): Geistige Behinderung. Grundlagen, Erscheinungsformen und klinische Probleme, Bahndlung, Rehabilitation und rechtliche Aspekte. Aufl. 4. Verlag W. Kohlhammer. Stuttgart. (S. 212-232)

Sauter, Sven (2016): Grundbegriffe und Grundlagen: Erziehung, Bildung, Entwicklung und Heterogenität. In: Hedderich, Ingeborg/ Biewer, Gottfried/ Hollenweger, Judith/ Markowetz, Reinhard (Hrsg.) (2016): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Klinkhardt. Bad Heilbrunn. (S. 169-178)

Schache, Stefan (2019): Körper, Leib, Behinderung. Implikationen für eine gemäße Gesundheitsförderung. In: Walther, Kerstin/ Römisch Kathrin (Hrsg.) (2019): Gesundheit inklusive. Gesundheitsförderung in der Behindertenarbeit. Springer VS. Wiesbaden. (S. 19-33)

Schäfer, Holger (2017): Unterricht im Kontext „geistige Behinderung“. In: behinderte menschen. Zeitschrift für gemeinsames Lernen und Arbeiten. Geistige Entwicklung kompakt. 6/2017. (S. 18-22)

Schäfer, Holger (Hrsg.) (2019): Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Grundlagen - Spezifika - Fachorientierung - Lernfelder. Beltz Verlag. Weinheim

Schäfers, Markus (2008): Lebensqualität aus Nutzersicht. Wie Menschen mit geistiger Behinderung ihre Lebenssituation beurteilen. VS Verlag. Wiesbaden

Schäfers, Markus/ Wansing, Gudrun (Hrsg.) (2016): Teilhabebedarfe von Menschen mit Behinderungen. Zwischen Lebenswelt und Hilfesystem. W. Kohlhammer. Stuttgart

Schellhammer, Barbara (2017): Wie lernen Erwachsene (heute)? Eine transdisziplinäre Einführung in die Erwachsenenbildung. Beltz Juventa. Weinheim und Basel

Scheuringer, Gerhard (2016): Projektbeschreibung: Begleitetes Radfahren am Förderzentrum Geistige Entwicklung am Beispiel der Maximilian Kolbe Schule, Lichtenfels http://landeselternbeirat-bayern.de/docs/Maximilian_Kolbe_Schule_Preis.pdf (18.01.18)

Schik, Rudolf (2017): Grundsätze des Bildzeichenunterrichts im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 7, 2017. Verband Sonderpädagogik e.V. Würzburg

Schimmel, Birgit (2018): Barrierefrei – was heißt das eigentlich? In: L.I.E.S. Lebenshilfe In Eigener Sache. Mobilität. Magazin 2/2018

Schlag, Bernhard/ Richter, Susann/ Buchholz, Katharina/ Gehlert, Tina (2018). Ganzheitliche Verkehrserziehung für Kinder und Jugendliche Teil 1: Wissenschaftliche Grundlagen. Forschungsbericht Nr. 50. Gesamtverband der Deutschen Versicherungswirtschaft e.V. Unfallforschung der Versicherer. Berlin

Schmidt, Matthias/ Dworschak Wolfgang (2011): Inklusion und Teilhabe - Gleichbedeutende oder unterschiedliche Leitbegriffe in der Sonder- und Heilpädagogik? In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 7, 2011. Verband Sonderpädagogik e.V. Würzburg. (S. 269-280)

Schneider, Ulrich Johannes (2019): Michel Foucault – Der Körper und die Körper. In: Alloa, Emmanuel/ Bedorf, Thomas/ Grüny, Christian/ Klass, Tobias Nikolaus (2019): Leiblichkeit. Geschichte und Aktualität eines Konzepts. Aufl. 2. Mohr Siebeck. Tübingen. (S. 294-306)

Schnell, Irmtraud (2018): Alles beim Alten! Anmerkungen zur Inklusionskritik. In: Gemeinsam leben. Zeitschrift für Inklusion: Vorsicht Falle! Kritik an der Inklusionskritik. Heft 4/2018. Weinheim. (S. 234-238)

Scholz, Markus (2007): Planung und Durchführung eines Workshops zum Thema „Unterstützte Kommunikation“ anlässlich der Bundesfachschaftentagung in München 2007. Ein Erfahrungsbericht. In: Sachse, Stefanie/ Birngruber, Cordula/ Arendes Silke (Hrsg.) (2007): Lernen und Lehren in der Unterstützten Kommunikation. Von Loeper Literaturverlag. Karlsruhe. (S. 311-326)

Schulz zur Wiesch, Helge (2009): Individuelle Förderplanung – Konzeptentwicklung und Evaluation. Der IFDE-Förderplan in der Praxis der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. ATHENA-Verlag. Oberhausen

Schuppener, Saskia (2016): Selbstbestimmung. In: Hedderich, Ingeborg/ Biewer, Gottfried/ Hollenweger, Judith/ Markowetz, Reinhard (Hrsg.) (2016): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Klinkhardt. Bad Heilbrunn. (S. 108-112)

Schröder, Helmut/ Steinwede, Jacob/ Schäfers, Marcus/ Kersting, Anne/ Harand, Julia (2017): Repräsentativbefragung zur Teilhabe von Menschen mit Behinderungen. 1. Zwischenbericht. Bundesministerium für Arbeit und Soziales. infas - Institut für angewandte Sozialwissenschaft GmbH. Bonn. https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/Forschungsberichte/fb-492-repraesentativbefragung-

behinde-
rung.pdf;jsessionid=15A6ECCA9F6F1BC61DB31430F3E09385?__blob=publicationFile&v=1 (22.07.19)

Schröder, Katja (2006): Freizeitverhalten und Freizeiterleben von Jugendlichen mit geistiger Behinderung eine empirische Studie aus personenzentrierter und subjektbezogener Forschungsperspektive. Dissertation. Universität Dortmund

Schumann, Monika (2019): HeilpädagogInnen als Mitglieder multiprofessioneller Teams in der inklusiven Schule – Ausgangslage und Perspektiven. In: heilpädagogik.de. Fachzeitschrift des Berufs- und Fachverbandes Heilpädagogik e.V.: Themenheft Schule. Heft 4/2019. Berlin (S. 6-12)

Schuntermann, Michael F. (2013): Einführung in die ICF. Grundkurs, Übungen, offene Fragen. Aufl. 4. Ecomed Medizin. Heidelberg

Seifert, Monika (2010): Kundenstudie. Bedarf an Dienstleistungen zur Unterstützung des Wohnens von Menschen mit Behinderung. Rhomos. Berlin

Seifert, Monika (2016): Inklusion als Perspektive des Zusammenlebens von Menschen mit und ohne Behinderung. In: Liedke, Ulf/ Wagner Harald et. al. (2016): Inklusion. Lehr- und Arbeitsbuch für professionelles Handeln in Kirche und Gesellschaft. W. Kohlhammer. Stuttgart

Semak, Clemens (2016): Theologie: Menschliche Würde und Ungleichheit. In: Hedderich, Ingeborg/ Biewer, Gottfried/ Hollenweger, Judith/ Markowetz, Reinhard (Hrsg.) (2016): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Klinkhardt. Bad Heilbrunn. (S. 586-590)

Senckel, Barbara (2003): Entwicklungspsychologische Aspekte bei Menschen mit geistiger Behinderung. In: Irblich, Dieter/ Stahl, Burkhard (Hrsg.) (2003): Menschen mit geistiger Behinderung. Psychologische Grundlagen, Konzepte und Tätigkeitsfelder. Hogrefe Verlag. Göttingen. (S. 71- 147)

Senckel, Barbara (2006): Mit geistig Behinderten leben und arbeiten. Eine entwicklungspsychologische Einführung. Aufl. 8. Verlag C.H. Beck. München

Senckel, Barbara (2010): Mit geistig Behinderten leben und arbeiten. Eine entwicklungspsychologische Einführung. Aufl. 9. Beck. München

Sherman, Jean/ Sherman, Sarah (2013): Preventing Mobility Barriers to Inclusion for People With Intellectual Disabilities. In: Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, Vol. 10, Nr. 4. (pp 271-276)

Simon, Liane (2020): Die internationale Klassifikation für Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) – Chancen für die Heilpädagogische Arbeit. In: heilpädagogik.de. Fachzeitschrift des Berufs- und Fachverbandes Heilpädagogik e.V.: Themenheft Frühförderung. Heft 4/2020. Berlin

Snor, Simone/ Lahm, Markus (2016): Der schlaue Radfahrer. Vorbereitungsheft für die Fahrradausbildung. 4. Klasse. LAMA-Verlag. München

Sozialverband Deutschland (2016): Politik für Menschen mit Behinderungen. Freie Fahrt für mehr Mobilität. Freifahrten im Personennah- und Fernverkehr. Berlin

Spatscheck, Christian/ Wolf-Ostermann, Karin (2016): Sozialraumanalysen. Ein Arbeitsbuch für soziale, gesundheits- und bildungsbezogene Dienste. Verlag Barbara Budrich. Opladen & Toronto

Speck, Otto (1984): Geistige Behinderung und Erziehung. Aufl. 5. Ernst Reinhardt Verlag. München

Speck, Otto (2005): Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung. Aufl. 10. Ernst Reinhardt Verlag. München

Speck, Otto (2008): System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. Aufl. 6. Ernst Reinhardt Verlag. München

Speck, Otto (2012): Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung. Aufl. 11. Ernst Reinhardt Verlag. München

Speck, Otto (2013): Selbstbestimmung, Autonomie. In: Theunissen, Georg/ Kulig, Wolfram/ Schirbort, Kerstin (Hrsg.) (2013): Schlüsselbegriffe aus der der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. Aufl. 2. W. Kolhammer. Stuttgart. (S. 323-324)

Speck, Otto (2016): Menschen mit geistiger Behinderung: Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung. Aufl. 12. Ernst Reinhardt Verlag. München

Spitta, Philipp (2005): Praxisbuch Mobilitätserziehung. Unterrichtsideen, Projekte und Material für die Grundschule. Verkehrsclub Deutschland e.V. (VCD) (Hrsg.). Schneider Verlag Hohengehren GmbH. Berlin

Spitta, Philipp (2013): Mobile Kinder. Mobilitätsbildung – nachhaltig und handlungsorientiert. Verlag Heinrich Vogel. München

Spitta, Philipp (2017): Mobilität als Thema in der Grundschule. In: Sache Wort Zahl. Lehren und Lernen in der Grundschule: Unterwegs. Heft 137/41. Oktober 2013. Spitta, Philipp/ Schrenk, Marcus (Hrsg.)

[2]Spitta, Philipp (2017): Kinder, Eltern und Lehrkräfte auf dem Weg zum sicheren Schulweg. In: Sache Wort Zahl. Lehren und Lernen in der Grundschule: Unterwegs. Heft 137/41. Oktober 2013. Spitta, Philipp/ Schrenk, Marcus (Hrsg.)

Stadelbacher, Stephanie (2016): Die körperliche Konstruktion des Sozialen. Zum Verhältnis von Körper, Wissen und Interaktion. transcript Verlag. Bielefeld

Standop, Jutta/ Jürgens, Eiko (2015): Unterricht planen, gestalten und evaluieren. Klinkhardt. Bad Heilbrunn

Statistisches Bundesamt (2017): Verkehrsunfälle. Kraftrad- und Fahrradunfälle im Straßenverkehr 2016

Steinwede, Jacob/ Kersting, Anne/ Harand, Julia/ Schröder, Helmut/ Schäfers, Marcus/ Schachler, Viviana (2018): Repräsentativbefragung zur Teilhabe von Menschen mit Behinderungen. 2. Zwischenbericht. Bundesministerium für Arbeit und Soziales. infas - Institut für angewandte Sozialwissenschaft GmbH. Bonn. http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/Forschungsberichte/fb-512-repraesentativbefragung-behinderung.pdf?__blob=publicationFile&v=5 (22.07.19)

Stibbe, Günter (2016): Lehrplanforschung. Analysen und Befunde. Kölner Sportdidaktik (Hrsg.). Meyer & Meyer Verlag. Aachen

Stöppler, Reinhilde (1999): Verkehrserziehung bei Menschen mit geistiger Behinderung. Uni. Dortmund. Habil.-Schr. Klinkhardt. Bad Heilbrunn.

Stöppler, Reinhilde (2002): Mobilitäts- und Verkehrserziehung bei Menschen mit geistiger Behinderung. Aufl. 2. Klinkhardt. Bad Heilbrunn

Stöppler, Reinhilde (2005): “Mobil dabei sein“ – Partizipation und Selbstbestimmung durch Mobilität. In: Wacker et al. (Hrsg.): Teilhabe - Wir wollen mehr als nur dabei sein. Lebenshilfe-Verlag. Marburg. (S. 247-258)

Stöppler, Reinhilde (2008): Mobilitäts- und Verkehrserziehung in Schule und Unterricht bei Menschen mit geistiger Behinderung. In: Nußbeck, Susanne/ Biermann, Adrienne/ Adam, Heidemarie (Hrsg.) (2008): Sonderpädagogik der geistigen Entwicklung. Band 4. Hogrefe Verlag. Göttingen. (S. 578-589)

Stöppler, Reinhilde (2011): „Auf dem Weg zur Teilhabe“. Mobilitätspädagogische Bildungsangebote im FSP Geistige Entwicklung. In: Lernen Konkret. Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung: Kommunikation und Mobilität. Heft 2, Juni 2011. Bildungsverlag EINS

Stöppler, Reinhilde (2013): Mobil und behindert? – Aber sicher! In: Sache Wort Zahl. Lehren und Lernen in der Grundschule: Unterwegs. Heft 137/41, Oktober 2013. Spitta, Philipp/ Schrenk, Marcus (Hrsg.). Aulis Verlag

Stöppler, Reinhilde (2014): Einführung in die Pädagogik bei geistiger Behinderung. Ernst Reinhardt Verlag. München

Stöppler, Reinhilde (2015): Menschen mit (Mobilitäts-) Behinderung. Teilhabe und Verkehrssicherheit. Handbuch für Fachkräfte zur Förderung der Mobilitätskompetenzen von Menschen mit Behinderungen. Deutscher Verkehrssicherheitsrat (Hrsg.). Bonn

Stöppler, Reinhilde (2017): Einführung in die Pädagogik bei geistiger Behinderung. Aufl. 2. Ernst Reinhardt Verlag. München

[2]Stöppler, Reinhilde (2017): Mobilitäts- und Verkehrsbildung. Ein Lernfeld mit Inklusionspotenzial. In: behinderte menschen. Zeitschrift für gemeinsames Lernen und Arbeiten. Geistige Entwicklung kompakt. 6/2017

[3]Stöppler, Reinhilde (2017): Mobil und behindert? – Aber sicher! In: Sache Wort Zahl. Lehren und Lernen in der Grundschule: Unterwegs. Heft 137/41. Oktober 2013. Spitta, Philipp/ Schrenk, Marcus (Hrsg.)

Stöppler, Reinhilde (2018): Inklusiv mobil. Mobilitätsförderung bei Menschen mit geistiger Behinderung. verlag modernes lernen. Dortmund

Stöppler, Reinhilde (2019): Mobilität. Ein Thema mit Gesundheitspotential. In: Walther, Kerstin/ Römisch Kathrin (Hrsg.) (2019): Gesundheit inklusive. Gesundheitsförderung in der Behindertenarbeit. Springer VS. Wiesbaden. (S. 247-258)

[2]Stöppler, Reinhilde (2019): Mobilitäts- und Verkehrserziehung. In: Schäfer, Holger (Hrsg.) (2019): Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Grundlagen - Spezifika - Fachorientierung - Lernfelder. Beltz Verlag. Weinheim. (S. 620-627)

Stöppler, Reinhilde/ Kvas, Stefan/ Schuck, Heiko/ Wilke, Julia (2011): Schlussbericht MogLi – Mobilität auf ganzer Linie. Ergebnisse der Arbeitsinhalte der Justus-Liebig-Universität Gießen

Straßmeier, Walter (2000): Didaktik für den Unterricht mit geistigbehinderten Schülern. Aufl. 2. Ernst Reinhardt Verlag. München

Sturzbecher, Dietmar/ Schmidt Julia/ Genschow Jan (2017): Schulische Mobilitäts- und Verkehrserziehung in Deutschland – graue Theorie oder bunte Praxis? Ergebnisse einer Lehrplan- und Umsetzungsanalyse für die Sekundarstufe I. In: ZVS. Zeitschrift für Verkehrssicherheit. 3/2017. Bonn. (S. 68-74)

Suderland, Maja (2014): Sozialer Raum (espace social). In: Fröhlich, Gerhard/ Rehbein, Boike (2014): Bourdieu-Handbuch. Leben - Werk – Wirkung. Springer-Verlag Berlin und Heidelberg. (S. 219-225)

Tappe, Christine (2018): ICF als Grundlage individueller Bedarfsermittlung. In: Orientierung: Bundesteilhabegesetz. Heft 4/2018. Bundesverband evangelische Behindertenhilfe. Berlin. (S. 12-14)

Tegtmeyer, Sabine/ Schwager, Angelika/ Heitmann, Susanne (2018): MEHR SELBSTBESTIMMUNG IST MÖGLICH!? Anregungen aus der Praxis für die Praxis, zur Begleitung von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen. Lebenshilfe Hannover (Hrsg.)

Terfloth, Karin (2008): Inklusion und Exklusion - Relevanz oder Irrelevanz für Kommunikation. In: Beck, Helmut/ Schmidt, Heinz/ Fetzer, Antje (Hrsg.) (2008): Bildung als diako-

nische Aufgabe. Befähigung - Teilhabe - Gerechtigkeit. W. Kohlhammer. Stuttgart. (S. 294–302)

Terfloth, Karin/ Bauersfeld, Sören/ Pitsch, Hans-Jürgen (2012): Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten. Didaktik für Förder- und Regelschule. Ernst Reinhardt Verlag. München

Terfloth, Karin/ Bauersfeld, Sören (2015): Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten. Didaktik für Förder- und Regelschule. Aufl. 2. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag

The City of Calgary, Community & Neighbourhood Services (CNS), Social Policy & Planning Division (2010): Universal Design Handbook. Building Accessible and Inclusive Environments. Advisory Committee on Accessibility (ACA). Access Design Subcommittee. Calgary. https://www.calgary.ca/CSPS/CNS/Documents/universal_design_handbook.pdf?noredirect=1 (22.02.17)

Theunissen, Georg/ Kulig, Wolfram/ Schirbort, Kerstin (Hrsg.) (2013): Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. Aufl. 2. W. Kolhammer. Stuttgart

Thomas, Petra (2017): Zeit brauchen. Langsamkeit im Zeitalter von Mobilität und Schnelligkeit. In: Orientierung. mobil. Heft 1/2017. Bundesverband evangelische Behindertenhilfe. (S. 12-14)

Tiedeken, Peter (2018): Eine diskursanalytische Untersuchung zentraler Argumente gegen Inklusion. In: Gemeinsam leben. Zeitschrift für Inklusion: Vorsicht Falle! Kritik an der Inklusionskritik. Heft 4/2018. Weinheim. (S. 224-233)

Tillmann, Vera (2015): Teilhabe am Verkehrssystem. Einfluss selbständiger Mobilität auf die Freizeitgestaltung junger Menschen mit geistiger Behinderung. Springer VS. Dortmund

Tillmann, V./ Haveman, M./ Stöppler, R./ Kvas, Š./ Monninger, D. (2013): Public Bus Drivers and Social Inclusion: Evaluation of Their Knowledge and Attitudes Toward People With Intellectual Disabilities. In: Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, Volume 10, Number 4. (pp 307–313)

Trescher, Hendrik (2017): Von behindernden Praxen zu einer Reformulierung des Behinderungsbegriffs. In: Behindertenpädagogik. Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik und Integration Behinderter in Praxis, Forschung und Lehre. 3/2017. (S. 267–281)

Trescher, Hendrik (2018): Barrierearme Mobilität und kognitive Beeinträchtigung – Stand der Forschung. In: Teilhabe. Die Fachzeitschrift der Lebenshilfe. Heft 2, 2018. (S. 63-67)

[2]Trescher, Hendrik (2018): Kognitive Beeinträchtigung und Barrierefreiheit. Eine Pilotstudie. Klinkhardt. Bad Heilbrunn

[3]Trescher, Hendrik (2018): Inklusion und Dekonstruktion. Die Praxis der ‚Versorgung' von Menschen mit Behinderung in Deutschland zum Gegenstand. In: Zeitschrift für Inklusion online. Ausgabe 2/2018. https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/411 (15.06.20)

Tully, Claus J./ Baier, Dirk (2006): Mobiler Alltag. Mobilität zwischen Option und Zwang – Vom Zusammenspiel biographischer Motive und sozialer Vorgaben. Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden

Ulmer, Philipp/ Jablonka, Peter (2018): Präsentation: „Evaluierung einer berufspädagogischen Weiterbildungsmaßnahme für das betriebliche Ausbildungspersonal in Portugal". Forum der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz zum Thema „Evaluation und Wirkungsforschung in der Berufsbildung". Bonn 29.11- 30.11.2018.

https://www.agbfn.de/dokumente/pdf/AGBFN_Wirkungsforschung_Praesentation_Jablonka_Ulmer.pdf (26.06.20)

UNESCO (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Angenommen von der Weltkonferenz "Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität". Salamanca, Spanien, 7.-10. Juni 1994. https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf (22.05.19)

VCD. Verkehrsclub Deutschland e.V. (2012): Mit Kindern unterwegs. Anforderungen für kinder- und familienfreundliche Mobilitätsangebote. Berlin

Velche, D. (2005): Public Transport for People with Cognitive Impairments. National Report for France, the MAPLE Project: Improving Mobility and Accessibility for People with Learning Disabilities in Europe, prepared for DG Employment and Social Affairs. http://www.transport-research.info/project/mobility-and-accessibility-people-learning-disabilities-europe (30.03.17)

Verband Sonderpädagogik e.V. (2007): Standards der sonderpädagogischen Förderung. http://www.vds-sachsen-anhalt.de/standardsneu.pdf (11.03.19)

Verband Sonderpädagogik e. V. (2019): Standards der sonderpädagogischen Lehrerbildung. https://www.verband-sonderpaedago-gik.de/upload/pdf/Standards/Standards_sonderpa776dagogischer_Lehrerbildung_Stand-2019-02.pdf (21.08.19)

Vereinte Nationen (1948): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. http://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf (24.08.17)

Vereinte Nationen (1989): Convention on the Rights of the Child. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRC/crc_en.pdf (24.08.17)

Vester, Frederic (1990): Ausfahrt Zukunft. Strategien für den Verkehr von morgen. Eine Systemuntersuchung. Aufl. 3. Wilhelm Heyne Verlag. München

Vieler, Christine (2017): Hilfsmittelsupport in der Behindertenhilfe. Ergotherapie heute. In: Orientierung. mobil. Heft 1/2017. Bundesverband evangelische Behindertenhilfe. (S. 26-28)

Wacker, Elisabeth/ Bosse, Ingo/ Dittrich, Torsten/ Niehoff, Ulrich/ Schäfers, Markus/ Wansing, Gudrun/ Zalfen, Birgit (Hrsg.) (2005): Teilhabe - Wir wollen mehr als nur dabei sein. Lebenshilfe-Verlag. Marburg

Wagner, Michael (2010): Bildung zwischen Selbstbildung und >sozialer Praxis< – Überlegungen aus konstruktivistischer Perspektive. In: Musenberg, Oliver/ Riegert, Judith (Hrsg.) (2010): Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen. ATHENA-Verlag. Oberhausen. (S. 168-188)

Waldschmidt, Anne (2005): Disability studies: Individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? In: Psychologie und Gesellschaftskritik. 01/2005. (S. 9-31). https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/1877/ssoar-psychges-2005-1-waldschmidt-disability_studies_individuelles.pdf?sequence=1 (10.12.18)

Walther, Kerstin/ Römisch Kathrin (Hrsg.) (2019): Gesundheit inklusive. Gesundheitsförderung in der Behindertenarbeit. Springer VS. Wiesbaden

Wansing; Gudrun (2006): Teilhabe an der Gesellschaft. Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion. VS Verlag. Wiesbaden

Warwitz, Siegbert (2009): Verkehrserziehung vom Kinde aus. Wahrnehmen – Spielen – Denken – Handeln. Aufl. 6. Schneider Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler

Weber, Erik (2020): Die Bedeutung des sozialen Raumes - auch für die Heilpädagogik. In: Heilpädagogik.de. Fachzeitschrift des Berufs- und Fachverbandes Heilpädagogik e.V.: Themenheft Sozialraum im Blickpunkt. Heft 3/2020. Berlin. (S. 6-10)

Weihrauch, Sarah (2014): Entwicklung von der Verkehrs- zur Mobilitätserziehung an Schulen in der Bundesrepublik Deutschland anhand von bildungspolitischen Empfehlungen. In: Otten, Michael/ Wittkowske, Steffen (Hrsg.): Mobilität für die Zukunft. Interdisziplinäre und (fach-) didaktische Herausforderungen. Bertelsmann. Bielefeld. (S. 11-19)

²Weihrauch, Sarah (2014): Verkehrs- und Mobilitätserziehung in der Grundschule. Didaktisch und methodische Hinweise sowie Erkenntnisse über schul- sowie Freizeitwege der Grundschüler. Diplomica Verlag. Hamburg

Weinert, Franz E. (Hrsg.) (2002): Leistungsmessungen in Schulen. Aufl. 2. Beltz Verlag. Weinheim und Basel

Weingärtner, Christian (2005): Selbstbestimmung und Menschen mit schwerer geistiger Behinderung. Dissertation. Eberhard-Karls-Universität Tübingen

Weiß, Sabine (2016): Leitfaden für Protokollanten der Gruppendiskussionen für: *Workshop zu den Anforderungen schulischer Arbeit im Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ 2. Juli 2016.* LMU München

Weiß, Sabine/ Kiel, Ewald/ Markowetz, Reinhard (2017): Herausforderungen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung aus Sicht von Lehrenden: Eine Analyse mit der Methode kritischer Ereignisse. In: Empirische Sonderpädagogik. Heft 3, 2017. (S. 258-276)

²Weiß, Sabine/ Syring, Marcus/ Kiel, Ewald (2017): Wie kann interkulturelle Schulentwicklung gelingen? Gruppendiskussionen zu erforderlichen Maßnahmen und Haltungen einer interkulturellen Öffnung von Schule. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 18(2), Art. 8. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs170281. (18.01.18)

Welti, Felix/ Schmidt-Ohlemann, Matthias (2018): Abschlussbericht zum Forschungsprojekt Rechtliche Wirkungen im Fall der Umsetzung von Artikel 25a § 99 BTHG (ab 2023) auf den leistungsberechtigten Personenkreis der Eingliederungshilfe. Arbeitsgemeinschaft ISG Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik GmbH und transfer – Unternehmen für soziale Innovation. Bundesministerium für Arbeit und Soziales

Westbury, Ian (1995): Didaktik und Curriculumtheorie: Zwei Seiten einer Medaille? In: Hopmann, Stefan (Hrsg.)/ Riquarts, Kurt (Hrsg.) (1995): Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. In Zusammenarbeit mit Wolfgang Klafki und Andreas Krapp - Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 33, 1995. Beltz. Weinheim und Basel. (S. 143-158)

Wicki, Monika T. (2019): BlueAssist – Einfaches App zur Förderung der Mobilität. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 70, 2019. Verband Sonderpädagogik e.V. Würzburg. (S. 236-245)

Wilhelm, Matthias (2009): Wenn Mobilität zur Gefahr wird. Bericht zum Unfallgeschehen von Menschen mit Behinderungen. Berufsgenossenschaft für Gesundheitsdienst und Wohlfahrtspflege – BGW (Hrsg.). (Aufl. 3). Hamburg. https://www.bgw-online.de/SharedDocs/Downloads/DE/Medientypen/Wissenschaft-Forschung/SP-Mobi16-Wenn-Mobilitaet-zur-Gefahr-wird_Download.pdf?__blob=publicationFile (19.09.17)

²Wilhelm, Matthias (2009): Abschlussbericht zum Pilotprojekt: Gesund und sicher mit dem Rad – Fahrradtraining für Menschen mit Behinderungen. BGW (Hrsg.). Hamburg

Wilken, Etta (Hrsg.) (2014): Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Aufl. 4. Kohlhammer. Stuttgart

Windzio, Michael (2013): Räumliche Mobilität. In: Mau, Steffen/ Schöneck, Nadine M. (Hrsg.) (2013): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. Aufl. 3. Springer VS. Wiesbaden. (S. 664-675)

Winkler, Michael (2018): Kritik der Inklusion. Am Ende eine(r) Illusion. W. Kolhammer. Stuttgart

Witzmann, Markus/ Kraus, Eva/ Gerlach, Tanja/ Weizel, Ruth (2015): ICF-basierte Förder- und Teilhabeplanung für psychisch kranke Menschen. HUBER. Bern

Wocken, Hans (2009): Inklusion & Integration. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. Frankfurt. http://www.inklusion20.de/material/inklusion/Inklusion%20vs%20Integration_Wocken.pdf (15.03.2018)

Wocken, Hans (2011): Die inklusive Schule. Hamburg. http://www.inklusive-schule-bayern.de/upload/Hans%20Wocken%20Vortrag%20%C3%BCber%20die%20inklusive%20Schule.pdf (15.03.2018)

Wocken, Hans (2015): INKLUSION im Nebel. In: Online-Magazin Auswege – Perspektiven für den Erziehungsalltag. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft KV Ansbach

Wocken, Hans (2018): „Wir müssen offen und ehrlich über Inklusion reden!“ (Michael Felten). Eine offen(siv)e Antwort an die systemkonservative Inklusionskritik. In: Gemeinsam leben. Zeitschrift für Inklusion: Vorsicht Falle! Kritik an der Inklusionskritik. Heft 4/2018. Weinheim. (S. 205-223)

Wolf, Markus (2015): Lebenslagen und Lebensgestaltung von Familien mit Kindern mit schwermehrfacher Behinderung und lebenslimitierender Erkrankung – am Beispiel von Familien mit Kindern mit der Diagnose PCH 2. Masterarbeit. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Zaiser, Richard (2016): Kompetenz verleiht Flügel. Ursprung und theoretische Grundlagen der Kompetenzorientierung. Ausgewählte Kapitel aus dem Buch: Der Siegeszug der Kompetenzen. https://www.pedocs.de/volltexte/2016/12050/pdf/Zaiser_2016_Kompetenz_verleiht_Fluelgel.pdf (18.07.19)

Zentel, Peter (2019): Medienbildung und neue Medien. In: Schäfer, Holger (Hrsg.) (2019): Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Grundlagen - Spezifika - Fachorientierung - Lernfelder. Beltz Verlag. Weinheim. (S. 657-662)

Ziemen, Kerstin (2016): Inklusion und pädagogische Arbeit. In: Liedke, Ulf/ Wagner Harald et. al. (2016): Inklusion. Lehr- und Arbeitsbuch für professionelles Handeln in Kirche und Gesellschaft. W. Kohlhammer. Stuttgart. (S. 135- 149)

Ziemen, Kerstin/ Langer, Anke (2010): Inklusion – Integration. In: Musenberg, Oliver/ Riegert, Judith (Hrsg.) (2010): Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen. ATHENA-Verlag. Oberhausen. (S. 247-259)

Zierer, Klaus (2009): Eklektik in der Pädagogik. Grundzüge einer gängigen Methode. In: Zeitschrift für Pädagogik. Beltz. Heft 6, 2009. (S. 928-944)

Zierer, Maria Heide/ Zierer, Klaus (2010): Zur Zukunft der Mobilität. VS Verlag. Wiesbaden

Zurstrassen, Bettina (2017): Leichte Sprache – eine Sprache der Chancengleichheit? In: Bock, Bettina M./ Fix, Ulla/ Lange, Daisy (Hrsg.) (2017): „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Frank & Timme. Berlin. (S. 53-70)

Zeitschriften/Flyer:

Behindertenpädagogik. Vierteljahrsschrift für Behindertenpädagogik in Praxis, Forschung und Lehre und Integration Behinderter. Heft 2/2018.

b:sl. Beruf: Schulleitung: Schulstrukturen in Deutschland. Alle guten Dinge sind zwei? Oktober 2015. Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands e.V. (Darin S. 26)

mobil und sicher. Das Verkehrswachtmagazin: Drogen am Steuer. Fußgängersicherheit. Deutsche Verkehrswacht. Heft 6/2018

Erwachsenenbildung und Behinderung: Kompetenz. Nicht alle müssen zu allem fähig sein. Heft 1/2014. Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V., Deutschland (GEB)

Gemeinsam leben. Zeitschrift für Inklusion: Vorsicht Falle! Kritik an der Inklusionskritik. Heft 4/2018. Weinheim

heilpädagogik.de. Fachzeitschrift des Berufs- und Fachverbandes Heilpädagogik e.V.: Themenheft Schule. Heft 4/2019. Berlin

heilpädagogik.de. Fachzeitschrift des Berufs- und Fachverbandes Heilpädagogik e.V.: Themenheft Sozialraum im Blickpunkt. Heft 3/2020. Berlin

heilpädagogik.de. Fachzeitschrift des Berufs- und Fachverbandes Heilpädagogik e.V.: Themenheft Frühförderung. Heft 4/2020. Berlin

JIDR. Journal of Intellectual Disability Research. Volume 53, Issue 2, Feb. 2009

Lernen Konkret. Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung: Kommunikation und Mobilität. Heft 2, Juni 2011. Bildungsverlag EINS

L.I.E.S. Lebenshilfe In Eigener Sache: Mobilität. Magazin 2/2018.

Orientierung: mobil. Heft 1/2017. Bundesverband evangelische Behindertenhilfe. Berlin

Orientierung: innovativ. Heft 2/2017. Bundesverband evangelische Behindertenhilfe. Berlin

Orientierung: Assistenz. Heft 1/2018. Bundesverband evangelische Behindertenhilfe. Berlin

Orientierung: Bundesteilhabegesetz. Heft 4/2018. Bundesverband evangelische Behindertenhilfe. Berlin

Sache Wort Zahl. Lehren und Lernen in der Grundschule: Unterwegs. Heft 137/41. Oktober 2013. Spitta, Philipp/ Schrenk, Marcus (Hrsg.)

Spuren: Sonderpädagogik in Bayern. Heft 4, 2011. Verband Sonderpädagogik, Landesverband Bayern e.V. Nürnberg

Teilhabe. Die Fachzeitschrift der Lebenshilfe: Heft 3, 2009. Berlin

Teilhabe. Die Fachzeitschrift der Lebenshilfe: Heft 3, 2017. Berlin

Teilhabe. Die Fachzeitschrift der Lebenshilfe: Heft 2, 2018. Berlin

Teilhabe. Die Fachzeitschrift der Lebenshilfe: Heft 4, 2018. Berlin

Teilhabe. Die Fachzeitschrift der Lebenshilfe: Heft 1, 2019. Berlin

Teilhabe. Die Fachzeitschrift der Lebenshilfe: Heft 2, 2019. Berlin

Teilhabe. Die Fachzeitschrift der Lebenshilfe. Heft 3, 2020. Berlin

Teilhabe. Die Fachzeitschrift der Lebenshilfe. Heft 1, 2021. Berlin

The International Journal of Virtual Reality: 2006/ 5. (Darin S. 55-68)

ZDG. Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften: Symbole. 1/2013. (Darin S. 100-124)

Zeitschrift für Heilpädagogik: Heft 7, 2017. Verband Sonderpädagogik e.V. Würzburg

Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft 33, 1995. Beltz. Weinheim und Basel - *Hopmann, Stefan (Hrsg.)/ Riquarts, Kurt (Hrsg.): Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. In Zusammenarbeit mit Wolfgang Klafki und Andreas Krapp*

ZVS. Zeitschrift für Verkehrssicherheit: 3/2017. Bonn

KMFV. Info Flyer: Bus & Bahn. Begleitservice München. 2015. https://www.kmfv.de/fileadmin/mediapool/downloads/Einrichtungsflyer/KMFV_Flyer_BBS.pdf (28.05.18)

VBB. Verkehrsverbund Berlin-Brandenburg GmbH. Info Flyer: Gemeinsam unterwegs Bus & Bahn-Begleitservice. 2011. https://www.s-bahn-berlin.de/pdf/Flyer_VBB_Begleitservice.pdf (28.05.18)

VGF. Verkehrsgesellschaft Frankfurt am Main mbH. Info Flyer: Fahrgast-Begleitung in Frankfurt. https://www.vgf-ffm.de/fileadmin/data_archive/Downloads/VGF_FB_17_05_Flyer_Fahrgastbegleitservice-RZ_Ansicht.pdf (28.05.18)

Online:

ADAC: Verkehrssicherheitsprogramme. https://www.adac.de/infotestrat/ratgeber-verkehr/verkehrserziehung/verkehrssicherheitsprogramme/default.aspx? (abgerufen am: 29.12.19)

[2]ADAC: Kinder als Fußgänger: Der Schulweg. https://www.adac.de/verkehr/verkehrssicherheit/kindersicherheit/schulweg/kinder-als-fussgaenger/ (abgerufen am: 29.12.19)

ADFC. Allgemeiner Deutscher Fahrrad-Club: 12 Tipps zum Radfahren lernen. https://www.adfc-radfahrschule.de/12-tipps-zum-radfahren-lernen.html#c32126 (abgerufen am: 29.12.19)

Allgemeine Erklärung der Menschenrechte: Die UN-Menschenrechtscharta. Freizügigkeit und Auswanderung. https://www.menschenrechtserklaerung.de/freizuegigkeit-und-auswanderung-3620/ (abgerufen am: 23.05.19)

Bayerisches KM. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Bildungsstandards in Bayern. https://www.km.bayern.de/eltern/lernen/qualitaetssicherung-und-schulentwicklung/bildungsstandards.html (abgerufen am: 14.04.2021)

Behindertenbeauftragter: Was ist Barrierefreiheit? https://www.behindertenbeauftragter.de/DE/Themen/Barrierefreiheit/WasistBarrierefreiheit/WasistBarrierefreiheit_node.html (abgerufen am: 15.05.19)

Behindertenbeirat der Landeshauptstadt München: Mobilität. http://www.behindertenbeirat-muenchen.de/mobilitaet (abgerufen am: 16.02.17)

Bielski, Sven: Geistige Behinderung und Soziale Kompetenz. https://homepage.ruhr-uni-bochum.de/Sven.Bielski/Selektive%20Wahrnehmung.html (abgerufen am: 26.04.2021)

BMAS. Bundesministerium für Arbeit und Soziales: Teilhabe behinderter Menschen - Leistungen nach SGB IX. https://www.bmas.de/DE/Themen/Teilhabe-Inklusion/Politik-fuer-behinderte-Menschen/sgb-ix-leistungen.html (abgerufen am: 02.09.20)

BMVI. Bundesministerium für Verkehr und digitale Infrastruktur: 2. Auflage des Handbuchs „Barrierefreier ÖPNV in Deutschland“. http://www.bmvi.de/SharedDocs/DE/Artikel/G/handbuch-barrierefreier-oepnv-in-deutschland.html (abgerufen am: 16.02.17)

[2]BMVI. Bundesministerium für Verkehr und digitale Infrastruktur: 2. Auflage des Handbuchs „Barrierefreier ÖPNV in Deutschland“. Umfassendes Kompendium für alle Fragen der Nutzung des öffentlichen Personennahverkehrs durch Menschen mit Mobilitätseinschränkungen. https://www.bmvi.de/SharedDocs/DE/Artikel/G/handbuch-barrierefreier-oepnv-in-deutschland.html (abgerufen am: 01.01.20)

Bundesfachstelle Barrierefreiheit: https://www.bundesfachstelle-barrierefreiheit.de/DE/Home/home_node.html (abgerufen am: 22.03.19)

Checkpoint eLearning: Smart Education Environments: 3D & ITS. https://www.checkpoint-elearning.de/hochschule/projekte/smart-education-environments%3A-3d-%26-its (abgerufen am: 16.11.17)

Das Kita-Handbuch: Verkehrserziehung im Kindergarten. https://www.kindergartenpaedagogik.de/769.html (abgerufen am: 13.09.18)

DB. Deutsche Bahn: Reiseplanung und Beratung. https://www.bahn.de/p/view/service/barrierefrei/barrierefreies_reisen_handicap.shtml (abgerufen am: 01.01.20)

²DB. Deutsche Bahn: Anschluss per App: On-Demand-Angebot als Teil des Nahverkehrs startet in Hamburg. https://www.deutschebahn.com/de/konzern/im_blickpunkt/20180704_wework-3195848 (abgerufen am: 01.01.20)

DeGEval-Standards. Gesellschaft für Evaluation e.V.: Standards für Evaluation. https://www.degeval.org/de/degeval-standards/standards-fuer-evaluation/ (abgerufen am: 13.07.2020)

DESTATIS. Statistisches Bundesamt: Behinderte Menschen. Schwerbehinderte Menschen am Jahresende. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Gesundheit/Behinderte-Menschen/Tabellen/geschlecht-behinderung.html;jsessionid=D2B33517B9179CFD040762824A56863F.internet711 (abgerufen am: 01.01.20)

DGUV. Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung: Rund ums Rad. https://www.dguv-lug.de/primarstufe/verkehrserziehung/rund-ums-rad/?tx_dguvlug_lowebcode%5Baction%5D=&tx_dguvlug_lowebcode%5Bcontroller%5D=Webcode&cHash=20b3e45c3e11893ae3e7a15faa758db2 (abgerufen am: 18.05.17)

²DGUV. Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung. Fachbereich Bildungseinrichtungen. Unfallkasse Nordrein-Westfalen: Verkehrssicherheitsarbeit in Kindertageseinrichtungen. https://www.dguv.de/fb-bildungseinrichtungen/verkehrssicherheit/kitas/index.jsp (abgerufen am: 01.01.20)

DIMDI. Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information: https://www.dimdi.de/dynamic/de/startseite (abgerufen am: 18.12.19)

Dorsch. Lexikon der Psychologie: Curriculum. https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/curriculum (abgerufen am: 17.03.2021)

²Dorsch. Lexikon der Psychologie: Planen. https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/planen (abgerufen am: 02.05.2021)

Duden: http://www.duden.de/ (abgerufen am: 01.01.20)

Duden: https://www.duden.de/sprachwissen/sprachratgeber/Schreibung-von-Zahlen-0 (abgerufen am: 05.02.20)

easterseals. Projekt Action Consulting: https://www.projectaction.com/ (abgerufen am: 18.12.19)

EDAD – Design für Alle Deutschland e.V.: Barrierefreiheit mit attraktiver Gestaltung verbinden. https://www.design-fuer-alle.de/design-fuer-alle/ (abgerufen am: 21.05.19)

einfach teilhaben: Ihr Wegweiser zum Thema Leben mit Behinderungen. https://www.einfach-teilhaben.de/DE/AS/Home/alltagssprache_node.html (abgerufen am: 27.01.18)

Eltis: Bus Buddying - Mobility Training to Become Independent Travellers in Leeds (UK). http://www.eltis.org/discover/case-studies/bus-buddying-mobility-training-become-independent-travellers-leeds-uk (abgerufen am: 23.09.16)

Förderplaner: http://www.foerderplaner.de/?gclid=CJaM38b_jNICFXEo0wod1XwOLA (abgerufen am: 13.02.17)

GIB ACHT IM VERKEHR. Die landesweite Verkehrssicherheitsaktion in Baden-Württemberg: http://www.gib-acht-im-verkehr.de/ (abgerufen am: 08.05.17)

GVH: Lehrmaterialien. Bus & Bahn im Unterricht. http://www.gvh.de/service/lehrmaterialien/?extern=1 (abgerufen am: 27.04.17)

HKI. Heidelberger Kompetenz-Inventar für geistig Behinderte. Fragebogen. https://sundoc.bibliothek.uni-halle.de/diss-online/03/03H109/t11.pdf (abgerufen am: 06.11.20)

ICD-Code: F70-F79 Intelligenzstörung. http://www.icd-code.de/icd/code/F70-F79.html (abgerufen am: 24.06.19)

incusion europe: Easy-to-read. https://www.inclusion-europe.eu/easy-to-read/ (abgerufen am: 30.04.2019)

IMEW. Institut Mensch, Ethik und Wissenschaft: Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung am Leben in der Kommune. http://www.imew.de/de/imew-publikationen/imew-konkret/teilhabe-von-menschen-mit-geistiger-behinderung-am-leben-in-der-kommune/ (abgerufen am: 17.09.16)

Initiative Stadt.Land.Digitial! SafeChild - Verkehrserziehung in VR. https://www.oip.netze-neu-nutzen.de/ideas/show/213 (abgerufen am: 16.11.17)

International Association for the Scientific Study of Intellectual and Developmental Disabilities: https://www.iassidd.org/ (abgerufen am: 09.08.16)

IOKI: https://ioki.com/deutsche-bahn-ag/deutsche-bahn-integriert-on-demand-mobilitaet-erstmals-in-bestehenden-oeffentlichen-personennahverkehr/ (abgerufen am: 06.12.18)

ISB. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München: LehrplanPLUS. Schulart- und fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsziele sowie Alltagskompetenz und Lebensökonomie. https://www.lehrplanplus.bayern.de/uebergreifende-ziele/grundschule/hsu (abgerufen am: 29.05.19)

[2]ISB. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München: Kooperationsklassen. BayEUG Art. 30a Abs.7: Zusammenarbeit von Schulen, kooperatives Lernen. http://www.inklusion.schule.bayern.de/schule_entwickeln/formen-gem-lernen/koopklassen/ (abgerufen am: 01.01.20)

[3]ISB. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München: LehrplanPLUS. Förderschule. Geistige Entwicklung. https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/foerderschule (abgerufen am: 01.01.20)

Kindermeilen: Kleine Klimaschützer unterwegs. http://www.kindermeilen.de/home.html?&L=0%27 (abgerufen am: 31.07.19)

KMK. Kultusministerkonferenz: Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards.html (abgerufen am: 26.04.19)

[2]KMK. Kultusministerkonferenz: Mobilitäts- und Verkehrserziehung in der Schule. https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte/verkehrserziehung.html (abgerufen am: 09.08.16)

[3]KMK. Kultusministerkonferenz: Bildungsstandards. https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards.html (abgerufen am: 14.04.2021)

Kompetent mobil: Bessere Berufschancen durch mehr Mobilität. http://www.kompetent-mobil.de/ (abgerufen am: 29.12.19)

Landesverkehrswacht Sachsen-Anhalt e. V.: Mobile Verkehrserziehung für Menschen mit Behinderungen. https://www.lvw-lsa.de/angebote/menschen-mit-behinderungen/ (abgerufen am: 24.05.19)

Lehrer*innen*fortbildung Baden-Württemberg: https://lehrerfortbildung-bw.de/ (abgerufen am: 07.02.19)

[2]Lehrer*innen*fortbildung Baden Württemberg: Kompetenzen und Lernziele. https://lehrerfortbildung-bw.de/u_gewi/religion-rk/gym/bp2004/fb1/1_theorie/komp/3_wassind/2_ziele/ (abgerufen am: 25.04.19)

Limbourg, Maria: Gefahrenkognition und Präventionsverständnis von 3- bis 15jährigen Kindern. Universität Essen. https://www.uni-due.de/~qpd402/alt/texte.ml/Gefahrenerkennung.html (abgerufen am: 27.04.2021)

Mensch zuerst - Netzwerk People First Deutschland e.V.: Wer sind wir? http://www.menschzuerst.de/pages/startseite/wer-sind-wir/verein.php (abgerufen am: 03.07.19)

Mobilität in Deutschland: Wissenschaftlicher Hintergrund. http://www.mobilitaet-in-deutschland.de/ (abgerufen am: 01.01.20)

MyHandicap: Infos zur Freifahrt. https://www.myhandicap.de/recht-behinderung/schwerbehindertenausweis/merkzeichen/freifahrt/ (abgerufen am: 24.06.19)

[2]MyHandycap: Fahrdienste für behinderte Menschen. https://www.myhandicap.de/mobilitaet-behinderung/behindertenfahrzeuge/behindertenfahrdienste/fahrdienste/ (abgerufen am: 01.01.19)

Nationaler Radverkehrsplan: Mobilität in der Förderschule. Fahr- und Sicherheitstraining für geistig behinderte Schüler. https://nationaler-radverkehrsplan.de/de/praxis/fahr-und-sicherheitstraining-fuer-geistig (abgerufen am: 01.01.20)

[2]Nationaler Radverkehrsplan: Verkehrssicherheitsarbeit von Caritas und Polizei. Radfahrkurs für Menschen mit einer geistigen Behinderung. https://nationaler-radverkehrsplan.de/de/praxis/radfahrkurs-fuer-menschen-mit-einer-geistigen (abgerufen am: 16.07.19)

[3]Nationaler Radverkehrsplan: Radfahrkurse für Frauen mit Migrationshintergrund. Unabhängige Mobilität - aber sicher! - Integration er-fahren. https://nationaler-radverkehrsplan.de/de/praxis/unabhaengige-mobilitaet-aber-sicher-integration-er (abgerufen am: 22.05.17)

Netzwerk Leichte Sprache: https://www.leichte-sprache.org/ (abgerufen am: 22.03.19)

[2]Netzwerk Leichte Sprache: Die Geschichte der Leichten Sprache. https://www.leichte-sprache.org/die-geschichte/ (abgerufen am: 01.01.20)

NLQ. Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung: Mobilität. https://www.nibis.de/mobilitaet_8255 (abgerufen am: 29.12.19)

Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik: Training. https://lexikon.stangl.eu/2883/training (abgerufen am: 20.02.2021)

Radschulwegplaner Baden-Württemberg: Herzlich Willkommen beim Radschulwegplaner Baden-Württemberg. https://www.lgl-bw.de/lgl-

internet/opencms/de/Radschulwegeplan/index.html ; https://schulwegplaner-bw.de/ (abgerufen am: 02.07.19)

realTVgroup: VR-NEWS: Leichter lernen mit Virtual Reality? https://www.realtvgroup.com/blog/2016/05/23/vr-news-leichter-lernen-mit-virtual-reality/ (abgerufen am: 15.11.17)

REHADAT. ICF-Lotse: Recherche über ICF-Komponenten. https://www.rehadat-icf.de/de (abgerufen am: 29.12.19)

Reutlingen: Wo geht's hin? im Reutlinger Stadtverkehr. https://www.reutlingen.de/de/Rathaus+Service/Noch-mehr-Service/Anreise,-Parkpl%C3%A4tze-und-Fahrpl%C3%A4ne/Orientierungssystem-im-%C3%96PNV (abgerufen am: 01.01.20)

Rheinlandpfalz: Bildungsserver. Verkehrserziehung: https://verkehrserziehung.bildung-rp.de/allgemein/medien-ve/filme-videos.html#c79646 (abgerufen am: 27.04.17)

Schulbusprojekte: Schulbusprojekte konkret. http://www.schulbusprojekte.de/schulbusprojekte-konkret/index.html (abgerufen am: 28.04.17)

SGB. Sozialgesetzbuch: https://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/ (abgerufen am: 29.12.19)

Sonderpädagogik-Online: Verkehrserziehung bei Menschen mit geistiger Behinderung. http://www.sonderpaed-online.de/unter/verkehr/verkehr.htm (abgerufen am: 02.09.16)

Sozialverband VdK: Weg mit den Barrieren! http://www.weg-mit-den-barrieren.de/ (abgerufen am: 16.02.17)

Spektrum. Lexikon der Psychologie: https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/ (abgerufen am: 28.09.20)

Stadt Reutlingen. Rathaus und Service: Wo geht´s hin? Im Reutlinger Stadtverkehr. https://www.reutlingen.de/de/Rathaus+Service/Noch-mehr-Service/Anreise,-Parkpl%C3%A4tze-und-Fahrpl%C3%A4ne/Orientierungssystem-im-%C3%96PNV (abgerufen am: 16.07.19)

STVO. Straßenverkehrsordnung: http://www.stvo.de/strassenverkehrsordnung (abgerufen am: 22.03.17)

TRIMIS. Transport Research and Innovation Monitoring and Information System: MAPLE. Mobility and Accessibility for People with Learning Disabilities in Europe. https://trimis.ec.europa.eu/project/mobility-and-accessibility-people-learning-disabilities-europe#tab-outline (abgerufen am: 0.01.21)

TÜV Rheinland: Verbundprojekt „Mobile – Mobil im Leben“. http://www.tuvpt.de/index.php?id=foerderung00010000000000000 (abgerufen am: 01.09.16)

Umsetzungsbegleitung BTHG: Leistungen zur Sozialen Teilhabe im Sozialraum. https://umsetzungsbegleitung-bthg.de/bthg-kompass/bk-soziale-teilhabe/sozialraum/fd6-m1011/ (abgerufen am: 01.09.20)

Unfallforschung der Versicherer. GDV: https://udv.de/de (abgerufen am: 28.04.17)

Univation. Institut für Evaluation Dr. Beywl & Associates GmbH: https://www.univation.org/programmbaum (abgerufen am: 25.06.2020)

[2]Univation. Institut für Evaluation Dr. Beywl & Associates GmbH: https://www.univation.org/faq/wirkmodell-gemeint (abgerufen am: 12.03.2021)

UN-Menschenrechtscharta. Allgemeine Erklärung der Menschenrechte: Bildung. https://www.menschenrechtserklaerung.de/bildung-3681/ (abgerufen am: 26.07.17)

VCD. Mobilität für Menschen: Schulbus auf Füßen – eine organisierte Laufgemeinschaft. https://www.vcd.org/themen/mobilitaetsbildung/vcd-laufbus/ (abgerufen am: 04.07.19)

Verkehrserziehung. Zeitschrift für Medien für Verkehrserziehung und Prävention. http://www.verkehrs-erziehung.de/aktuelles-1104889.html (abgerufen am: 27.4.17)

Verkehrswacht Medien & Service-Center: https://www.verkehrswacht-medien-service.de/ (abgerufen am: 29.12.19)

[2]Verkehrswacht Medien & Service-Center: Kinder als Fußgänger. https://www.verkehrswacht-medien-service.de/kinder-fussgaenger.html (22.2.2018)

[3]Verkehrswacht Medien & Service-Center: Roller fahren. https://www.verkehrswacht-medien-service.de/roller-gs.html (02.03.2018)

[4]Verkehrswacht Medien & Service-Center: Was Eltern wissen müssen. https://www.verkehrswacht-medien-service.de/elternmitarbeit.html (abgerufen am: 24.04.18)

[5]Verkehrswacht Medien & Service-Center: Kinder als Radfahrer im 4. Schuljahr. https://www.verkehrswacht-medien-service.de/fileadmin/vms/images/content/pdf/Grundschule/Radfahren/elternbrief_radfahrausbildung.pdf (abgerufen am: 24.04.18)

[6]Verkehrswacht Medien & Service-Center: Spaß auf zwei Rädern – Der Roller. https://www.verkehrswacht-medien-service.de/roller-gs.html (abgerufen am: 27.05.19)

[7]Verkehrswacht Medien & Service-Center: Empfehlung KMK 2012. Empfehlung zur Mobilitäts- und Verkehrserziehung in der Schule 2012. https://www.verkehrswacht-medien-service.de/sekundarstufe/jugendliche-im-strassenverkehr/empfehlung-kmk-2012/ (abgerufen am: 17.07.19)

Verlag das Netz: Betrifft Kinder. Pädagogik, die Kunst mit Risiken umzugehen – nicht sie zu vermeiden. http://www.betrifftkinder.eu/zeitschrift/kinder-in-europa/ke1910/70-paedagogik-die-kunst-mit-risiken-umzugehen.html (abgerufen am: 26.07.17)

VM. Ministerium für Verkehr Baden-Württemberg: Informationsportal zur Radverkehrsförderung. Sicher mit dem Rad zur Schule. https://www.fahrradland-bw.de/radverkehr-in-bw/kommunikation-bildung/radschulwegplan/ (abgerufen am: 23.05.19)

VSE. Seminar Bayern für Verkehrs- und Sicherheitserziehung: https://alp.dillingen.de/themenseiten/seminar-bayern-vse/ (abgerufen am: 29.12.19)

Wheelmap: http://www.wheelmap.org/ (abgerufen am: 05.09.16)

Zeitschrift für Inklusion online: Trescher, Hendrik (2018): Inklusion und Dekonstruktion. Die Praxis der ‚Versorgung' von Menschen mit Behinderung in Deutschland zum Gegenstand. Ausgabe 2/2018. https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/411 (abgerufen am: 15.06.20)

Online Fragebogenerstellung mit:

- Questback GmbH. (2019). EFS Survey, Unipark. Köln

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Trias der Mobilitätsbildung 21
Abbildung 2: Methodisches Vorgehen 36
Abbildung 3: Wechselwirkung zwischen den Komponenten der ICF.....54
Abbildung 4: Positive Bedingungen von Selbstbestimmung und Selbstständigkeit 87
Abbildung 5: Offene Frage, warum geübt wurde; aus Ergebnissen des Fragebogens in Leichter Sprache der Erprobungsphase des Mobilitätscurriculums (Kapitel 2.3 in Teil V) 92
Abbildung 6: Mobilität innerhalb der ICF 125
Abbildung 7: Dimensionen sozialer Teilhabe (Kaufmann, 2009).....128
Abbildung 8: Ausgewählte Grundlagen zur Mobilität(sbildung) für Menschen mit geistiger Behinderung 139
Abbildung 9: Ablaufverfahren zur Herstellung von Barrierefreiheit (aus Monniger, 2015, S. 26) 151
Abbildung 10: Verfügbare Anbindungen an den ÖPNV (*N*=178).....179
Abbildung 11: Kenntnis und Erfahrung zu/mit bisherigen Mobilitätskonzepten in Werkstätten (*n*=55) 180
Abbildung 12: Kenntnis und Erfahrung zu/mit bisherigen Mobilitätskonzepten in Wohnheimen (*n*=66) (Informationen über die Bedeutung fehlen).....181
Abbildung 13: Kenntnis und Erfahrung zu/mit bisherigen Mobilitätskonzepten in Einrichtungen der offenen Behindertenarbeit (*n*=41) (Informationen über die Bedeutung fehlen).....181
Abbildung 14: Kerninhalte der bislang durchgeführten Mobilitätskonzepte/-angebote (*n*=48).....183
Abbildung 15: Umsetzung der Mobilitätsschulung (*N*=162).....184
Abbildung 16: Gruppengröße der Mobilitätsschulung (*N*=162).....184
Abbildung 17: Kooperation der Mobilitätsschulungen mit externen PartnerInnen (*n*=121) 185
Abbildung 18: Kerninhalte bestehender Mobilitätskonzepte (*n*=48); 187
Abbildung 19: Gewünschte Schwerpunkte bzgl. eines Mobilitätskonzeptes (*N*=162);.....187
Abbildung 20: Verkehrsnutzung je Einrichtung (*N*=162).....188
Abbildung 21: Rückgriff auf Verkehrsmittel bzw. Verkehrsbeteiligung Erwachsener mit geistiger Behinderung aus Sicht ihrer Eltern (*N*=20).....190
Abbildung 22: Schwierigkeiten/Barrieren (*N*=178) 192
Abbildung 23: Förderbedarf (*N*=178) 193
Abbildung 24: Curriculum wird als hilfreich erachtet (*N*=178).....193
Abbildung 25: Verwendete Verkehrsmittel (*N*=95) 196
Abbildung 26: Verkehrsmittel, die zusätzlich genutzt werden wollen (*n*=45) 198
Abbildung 27: Kompetenzbereiche (*N*=95) 200
Abbildung 28: Anzahl Kooperationsschulen (*N*=9).....201
Abbildung 29: Verfügbare Anbindungen in der nahen Umgebung der Schulen (*N*=9).....201
Abbildung 30: Stellenwert der Mobilitätsbildung (*N*=9).....202
Abbildung 31: Lerninhalte bisheriger Mobilitätsbildung der Schulen (*N*=9) 204
Abbildung 32: Aspekte der Mobilitätsbildung der Schulen (*N*=9).....205

Abbildung 33: Sehr große Erfahrungen in der Umsetzung von Lerninhalten für SchülerInnen mit geistiger Behinderung (*N*=9) 208
Abbildung 34: Ausreichende Qualifikation in der Mobilitätsbildung für SchülerInnen mit geistiger Behinderung (*N*=9)....208
Abbildung 35: Das Beziehungsgefüge der Verkehrserziehung (vgl. Warwitz, 2009, S. 33) 278
Abbildung 36: Schritte zur Selbstständigkeit....296
Abbildung 37: Wirkmodell: Mobilität aus systemisch-interaktionistischer Perspektive....298
Abbildung 38: Mobilitätscurriculum - Grundstruktur 315
Abbildung 39**:** Lernbausteine....316
Abbildung 40: Auszug - Lernbaustein Bus....317
Abbildung 41: Arbeitsmaterialien 318
Abbildung 42: Einschätzung der bisherigen Leistungsfähigkeit....319
Abbildung 43: Einschätzung Leistungsfähigkeit als Einschränkung der Aktivität und Teilhabe (vgl. ICF, DIMDI, 2005) 325
Abbildung 44: Einschätzung des Erfolgs....325
Abbildung 45: Auszug aus dem TeilnehmerInnenfragebogen in Leichter Sprache 334
Abbildung 46: Lage der Einrichtungen (*N*=16) 335
Abbildung 47: Erster Einarbeitungsaufwand in das Mobilitätscurriculum (*N*=26)....337
Abbildung 48: Einarbeitungsaufwand für die Gestaltung einzelner Förder-/ Schulungseinheiten (*N*=26) 338
Abbildung 49: Anteil Förderpersonen, die einen Mehrwert im Mobilitätscurriculum sehen (*N*=26) 339
Abbildung 50: Mobilitätscurriculum als Hilfe bei Planung und Durchführung (*N*=26) 339
Abbildung 51: Persönliche Ausgangslage der TeilnehmerInnen bzgl. des Übens (*N*=42) .343
Abbildung 52: Mobilität der TeilnehmerInnen vor und nach dem Üben (Mehrfachnennung möglich) (*N*=42) 344
Abbildung 53: Anteil TeilnehmerInnen, denen es nun leichter fällt mit Bus oder Bahn zu fahren (*N*=42) 345
Abbildung 54: Anteil TeilnehmerInnen, die das Üben mit Bus/Bahn zu fahren FreundInnen weiterempfehlen würden (*n*=41) 345
Abbildung 55: Zielsetzung der TeilnehmerInnen....346
Abbildung 56: Lernerfolg in den einzelnen Fördereinheiten (*n*=457)....348
Abbildung 57: Curriculare Bewertung des Curriculums von 1-5 im Kontext der Mobilitätsbildung (*N*=12)....360
Abbildung 58: Curriculare Bewertung des Curriculums von 1-5 im Kontext der Mobilitätsbildung (*N*=12)....361

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Modelle der Behinderung 44
Tabelle 2: Schülerverteilung nach Mobilitätsgrad (Prochnow Penedo, 2014, S. 194)....144
Tabelle 3: Teilnahme nach Art der Einrichtung 178
Tabelle 4: Anzahl der Einrichtungen und deren Kooperationsart 178
Tabelle 5: Kooperationspartner....185

Tabelle 6: Regelmäßig zurückgelegte Wege von Menschen mit geistiger Behinderung aus Elternsicht (*N*=20) 189
Tabelle 7: Verteilung Menschen mit geistiger Behinderung 195
Tabelle 8: Vorhandene Arbeitsmaterialien für SchülerInnen mit geistiger Behinderung (*N*=9)....203
Tabelle 9: KooperationspartnerInnen (*N*=9)....206
Tabelle 10: Teilnahme der LehrerInnen an Fortbildungen....208
Tabelle 11: Übersicht über die Barrieren mit höchster Relevanz (Top 10) (vgl. Monninger, 2015, S. 56) 234
Tabelle 12: Entwicklungsschritte Mobilitätscurriculum....309
Tabelle 13: Mobilitätskompetenzen....311
Tabelle 14: Einrichtungsart der TeilnehmerInnen....335
Tabelle 15: Stadt-Land-Zuordnung 336
Tabelle 16: TeilnehmerInnenverteilung 336
Tabelle 17: Qualifikationen der Schulungspersonen 336
Tabelle 18: Einrichtungsart der Schulungspersonen 337
Tabelle 19: Bewertung Mobilitätscurriculum bzgl. Anwendung in Praxis 338
Tabelle 20: Verteilung TeilnehmerInnen mit jeweiligem Förderplan 347
Tabelle 21: Örtliche Zuordnung der Mobilitätsschulung (zu 1 Person fehlt die Angabe)....347
Tabelle 22: Verteilung Kooperationsschulen mit jeweiligen Klassen 352
Tabelle 23: Verteilung SchülerInnen 353
Tabelle 24: Verteilung SchülerInnen nach Behinderung 353
Tabelle 25: Verteilung der Lehrkräfte auf Schulen 353
Tabelle 26: Ergebnisse LehrerInnenbefragung (SWOT) (*N*=13) 355

Anhang

- **Aufgrund der großen Datenmenge wurde ein Datenträger erstellt; darin ist der folgende Inhalt nummeriert aufgeführt:**

  1_Anschreiben

  2_Erhebungen (Fragebogen aller Erhebungen)

  3_Abbildungen und Plots

  4_das gesamte entwickelte Mobilitätscurriculum

- **Folgend sind**
  - die Hilfeplanung im Rückgriff auf die ICF,
  - die Fahrradschule,
  - exemplarisch aus dem Mobilitätscurriculum die Wegeanalyse und
  - der Schulungsplan sowie
  - ein Schreiben der BASt und
  - die Versicherung an Eides statt aufgeführt.

Hilfeplanung im Rückgriff auf die ICF

Das neue, sich aber noch bis zur Reformstufe 4 (2023) im Umsetzungsprozess befindende, Bundesteilhabegesetz (BTHG) trägt wesentlich mit dazu bei, dass die ICF als Klassifikationssystem für die Praxis im Kontext der Hilfeplanung für Menschen mit Behinderung von relevanter Bedeutung ist, wenn Bedarfe beschrieben werden sollen – auch wenn im direkten Rückgriff auf die ICF selbst keine Leistungssicherung (Beantragung von Leistungen) durch das Sozialgesetzbuch gewährleitet wird (siehe auch: https://umsetzungsbegleitung-bthg.de/ 15.01.20). Sie ist in Form einer Klassifikation für eine Definition des Leistungszugangs (z.B. der Eingliederungshilfe) nicht konzipiert (vgl. Welti/Schmidt-Ohlemann, 2018, S. 114). Sie stellt kein Einstufungsinstrument/Diagnostikinstrument dar. Die ICF bietet daher „nur" ein unterstützendes Raster, um Rehabilitationsleistungen und Leistungen zur Teilhabe für die jeweilige Person auf Grundlage einer Bedarfsermittlung zu beantragen. Des Weiteren gewährt sie die Möglichkeit, eine individuelle Förder- und Teilhabeplanung anhand einheitlicher Komponenten zu erstellen. Es werden individuelle Bedarfe in verschiedenen Lebensbereichen, in denen die Aktivität und Teilhabe beeinträchtigt ist, festgestellt. Zu diesen Lebensbereichen zählt beispielsweise neben Lernen und Wissensanwendung, Selbstversorgung, allgemeinen Aufgaben und Anforderungen, Kommunikation, Beziehungen, Arbeit und Beschäftigung und weiteren auch der Bereich *Mobilität*. So wird der Individualisierung im Kontext von Teilhabepotentialen und -barrieren Rechnung getragen. Die ICF ist *nicht* im Sinne eines Testinstruments zu verstehen. Vielmehr sollen Aktivitäts- und Teilhabebeeinträchtigungen beschrieben werden. Dafür liefert sie zu jeden Lebensbereichen/Lebenssituationen beschreibende *Unterbereiche,* die den Bereich näher umschreiben. „Die ICF ist ein Katalog von Merkmalen. […] Merkmale können [letztlich] aus allen Komponenten der ICF - Körperfunktionen, Körperstrukturen, Aktivitäten und Partizipation (Teilhabe), personenbezogene Kontextfaktoren und Umweltfaktoren - übernommen werden" (Grampp, 2018, S. 18), um Bedarfe zu formulieren. Diese müssen selbstverständlich personenbezogen zutreffen. Für Kinder und Jugendliche wurde eine abgeleitete Version der ICF entwickelt. Diese lautet ICF-CY. „Die Struktur der ICF wurde beibehalten, es wurden 230 zusätzliche Items eingeführt, Definitionen erweitert und Ein- bzw. Ausschlusskriterien verändert" (Amorosa, 2011, S. 12).

Für die Beantragung von Leistungen zur Teilhabe im Kontext medizinischer Rehabilitation, sozialer Teilhabe, Teilhabe an Bildung oder am Arbeitsleben „verwenden die Rehabilitationsträger systematische Arbeitsprozesse und standardisierte Arbeitsmittel (Instrumente) […]. Die Instrumente […] gewährleisten eine individuelle und funktionsbezogene Bedarfsermitt-

lung und sichern die Dokumentation und Nachprüfbarkeit der Bedarfsermittlung, indem sie insbesondere erfassen,

2. ob eine Behinderung vorliegt oder einzutreten droht,
3. welche Auswirkung die Behinderung auf die Teilhabe der Leistungsberechtigten hat,
4. welche Ziele mit Leistungen zur Teilhabe erreicht werden sollen und
5. welche Leistungen im Rahmen einer Prognose zur Erreichung der Ziele voraussichtlich erfolgreich sind " (§ 13 SGB IX Abs. 1-2).

Diese Arbeitsmittel und Instrumente (z.B. Tests, Fragebögen, Dokumentationen) sollen sich auch im Sinne des neuen BTHG an der ICF und deren Komponenten orientieren. So befinden sich aktuell in unterschiedlichsten Bereichen der Behindertenhilfe Bedarfsermittlungsinstrumente im Entstehungsprozess. Die ICF ist als Unterstützung einer Teilhabeplanung sehr hilfreich. Für die Hilfebedarfsermittlung und -planung der persönlichen Mobilität ist besonders der Lebensbereich *Mobilität*, der den Komponenten *Aktivitäten und Partizipation (Teilhabe)* zugeordnet wird von Bedeutung. Um diesen Bereich - im Sinne einer individuellen Hilfeplanung - näher zu erfassen, müssen besonders die Umweltfaktoren als fördernde und/oder hindernde Faktoren berücksichtigt werden. „Bei der Klassifikation Aktivitäten und Partizipation (Teilhabe) werden Einschränkungen bei der Ausführung von Handlungen oder beim Einbezogensein in eine Lebenssituation bewertet" (Grampp, 2018, S. 44). Die ICF liefert dafür ein sehr detailliertes Kodierungssystem mit Bewertungsstufen. Hierauf kann in dieser Arbeit nur verwiesen werden.

Für die Komponente der **„d Aktivitäten und Teilhabe"** und dem zugeordneten Lebensbereich **„d4 Mobilität"** sei hier beispielhaft zur Unterkategorie **„Sich mit Transportmitteln fortbewegen (d470- d489)"** das Bewertungsschema am Beispiel **„d470 Transportmittel benutzen"** - darin: **„d4702 Ein öffentliches, motorisiertes Verkehrsmittel benutzen"** - aufgeführt:

> „Als Fahrgast mit einem öffentlichen, motorisierten Land-, Wasser- oder Luftverkehrsmittel befördert zu werden, wie als Fahrgast mit einem Bus, Zug, U-Bahn oder Flugzeug" (DIMDI, 2005, S. 108).

Die Leistungsfähigkeit, als Einschränkung der Aktivität und der Teilhabe, kann nun durch eine Skala beschrieben werden:

„xxx.0 Problem nicht vorhanden (ohne, kein, unerheblich ...) 0-4%
xxx.1 Problem leicht ausgeprägt (schwach, gering ...) 5-24%
xxx.2 Problem mäßig ausgeprägt (mittel, ziemlich ...) 25-49%
xxx.3 Problem erheblich ausgeprägt (hoch, äußerst ...) 50-95%
xxx.4 Problem voll ausgeprägt (komplett, total ...) 96-100%
xxx.8 nicht spezifiziert
xxx.9 nicht anwendbar" (ebd., S. 95).

Z.B.: d4702 Ein öffentliches, motorisiertes Verkehrsmittel benutzen: *d4702.**3*** = Problem erheblich ausgeprägt.

Weiter lassen sich auch die „**e Umweltfaktoren**“ (Kontextfaktoren) individuell betrachtet als förderlich bzw. hinderlich (Barriere der Teilhabe) beschreiben und bewerten. Zu den Umweltfaktoren zählen beispielsweise Produkte und Technologien, natürliche und vom Menschen veränderte Umwelt (materielle Barrieren), Dienstleistungen und Systeme, Einstellungen anderer Menschen oder Beziehungen u.a.

Folgend beispielhaft aufgeführt die Beschreibung zu Umweltfaktor **„e3 Unterstützung und Beziehungen“** – darin **„e310 Engster Familienkreis“:**

> „Personen, die infolge Geburt oder Heirat verwandt sind oder andere Beziehungen, die von der Kultur als 'engster Familienkreis' anerkannt sind, wie Ehepartner, Lebensgefährten, Eltern, Geschwister, Kinder, Pflegeeltern, Adoptiveltern und Großeltern“ (ebd., S. 132).

Ein Punkt steht für eine Barriere und ein Pluszeichen für einen Förderfaktor.

„Barrieren
xxx.0 Barriere nicht vorhanden (ohne, kein, unerheblich ...) 0-4%
xxx.1 Barriere leicht ausgeprägt (schwach, gering ...) 5-24%
xxx.2 Barriere mäßig ausgeprägt (mittel, ziemlich ...) 25-49%
xxx.3 Barriere erheblich ausgeprägt (hoch, äußerst...) 50-95%
xxx.4 Barriere voll ausgeprägt (komplett, total ...) 96-100%
xxx.8 Barriere nicht spezifiziert
xxx.9 nicht anwendbar

Förderfaktoren
xxx+0 Förderfaktor nicht vorhanden (ohne, kein, unerheblich ...) 0-4%
xxx+1 Förderfaktor leicht ausgeprägt (schwach, gering ...) 5-24%
xxx+2 Förderfaktor mäßig ausgeprägt (mittel, ziemlich ...) 25-49%
xxx+3 Förderfaktor erheblich ausgeprägt (hoch, äußerst ...) 50-95%
xxx+4 Förderfaktor voll ausgeprägt (komplett, total ...) 96-100%
xxx+8 Förderfaktor nicht spezifiziert
xxx+9 nicht anwendbar“ (ebd., S. 123f.).

Es kann nun beschrieben werden, inwiefern das Ausmaß an physischer und emotionaler Unterstützung durch den engsten Familienkreis gegeben ist.

Personenbezogene Faktoren werden innerhalb der ICF nur aufgeführt, aufgrund der hohen soziokulturellen und subjektiven Unterschiedlichkeit aber nicht klassifiziert.

Für die persönliche Förderplanung „ist es hilfreich, die Befunde aller Berufsgruppen in einer für alle verständlichen Form und Sprache dokumentieren zu können und dann gemeinsam einen Förderplan zu erstellen“ (Amorosa, 2011, S. 13). Dafür wäre eine Art Dokumentation (Tabelle, digitale Oberfläche etc.), die jeweils ausgefüllt wird, zu empfehlen.

Fahrradschule

Explizit sei in diesem Zusammenhang der Mobilitätsschulung auf die *Fahrradschule,* aufgrund der Mobilitätsart als bestimmte Form der Schulung, verwiesen.
Eine Fahrradschule sollte dann erst durchgeführt werden, wenn die/der TeilnehmerIn mit geistiger Behinderung über ausreichende Kenntnisse und Fähigkeiten als FußgängerIn verfügt.
Die Zusammenarbeit zwischen Verkehrswacht/Polizei und Eltern bzw. auch weiteren Bezugspersonen wird empfohlen.

Über das Spiel- und Freizeitmittel hinausgehend dient das Fahrrad als persönliches Transportmittel – auch für Menschen mit geistiger Behinderung. Besonders eignet es sich als Fortbewegungsmittel, um spontan Alltagswege zu fahren, Besorgungen zu erledigen, Freizeitorte, die Schule oder die Arbeitsstelle zu erreichen. „Radfahren ist eine hochkomplexe Tätigkeit, die eine Vielzahl sowohl kognitiver als auch motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten erfordert“ (Richter, 2016, S. 121). „Radfahren im Straßenverkehr ist aber mehr. Hier kommen noch die Straßenverkehrsregeln, die Situationswahrnehmung, die Wahrnehmung der Absichten der anderen Verkehrsteilnehmer […] und die Handlungsauswahl in der konkreten Situation hinzu“ (Schlag et al., 2018, S. 131). Dies muss immer bei gleichzeitiger Beherrschung des Fahrrades geschehen. Es muss motorisch beherrscht werden und das Gleichgewicht muss auch beim Kurvenfahren gehalten werden. Es erfordert somit eine dynamische Koordinationsfähigkeit und Bewegungs- und Geschwindigkeitskontrolle (vestibulär, kinästhetisch) bei gleichzeitiger Aufmerksamkeits- und Wahrnehmungskompetenz (visuell, auditiv). Vor allem Kinder unterschätzen oft die Risiken und schätzen zudem ihre Fähigkeiten zu hoch ein (vgl. Richter, 2016, S. 126). Nach der StVO dürfen Eltern oder eine geeignete Aufsichtsperson ihre Kinder (bis zum 8. Lebensjahr) auf dem Gehweg begleiten (vgl. Richter, 2018, S. 131). Natürlich soll besonders auf FußgängerInnen Rücksichtig genommen werden und beim Überqueren der Fahrbahn müssen Kinder und ihre Begleitpersonen absteigen und schieben (vgl. ebd., S. 131f.). Bis zu 10 Jahren dürfen Kinder (ohne Begleitperson) auf dem Gehweg fahren.
Aufgrund von möglichen motorischen Einschränkungen gilt es bei Menschen mit geistiger Behinderung die motorischen Grundvoraussetzungen explizit zu üben, um darauf aufbauend sicheres und regelkonformes Fahren zu schulen. Sie profitieren davon, wenn die Grundtechniken des Radfahrens zuerst mit einem Tretroller mit Vorder- und Hinterradbremse (am Lenker montiert) eingeübt werden. Dieser erweist sich insbesondere für motorisch schwächere

TeilnehmerInnen als vorteilhaft und es lassen sich viele später notwendige Komponenten erarbeiten; von der Bewegungs- und Gleichgewichtskoordination über die Vermittlung eines Gefühls für Geschwindigkeit, Beschleunigung und Bremsen bis hin zum Kurvenfahren und dem Beachten von Verkehrsregeln. (vgl. [6]Verkehrswacht Medien & Service-Center, *[online]*, 27.05.19) Ein weiteres sehr effizientes Gerät zum Radfahren lernen ist neben dem Tretroller auch ein Laufrad. Ein Fahrrad lässt sich dafür umfunktionieren, indem man die Pedale abschraubt und das Tretlager samt Kettenblatt entfernt. Auch ein Tandem kann sich als sinnvoll erweisen, um ein Gefühl und erste Erfahrungen des passiven Fahrradfahrens zu bekommen. Des Weiteren kann bei motorischen und vestibulären Schwierigkeiten auch ein Tretauto mit Kettenantrieb für einige Kinder vorerst in Frage kommen. Für Menschen mit motorischen Beeinträchtigungen gibt es verschiedene Fahrräder, welche mittels einer speziellen Ausstattung bzw. Bauweise Einschränkungen kompensieren und das Fahrradfahren ermöglichen. Dazu zählen beispielsweise: Dreiräder, Räder mit Tretunterstützung, Tandemfahrräder.

Beim Thema „Fahrrad fahren lernen“ sollte eher ein *lehrgangsartiger Stufenaufbau* gewählt werden: Erst muss das Fortbewegungsmittel Fahrrad sicher beherrscht werden, bevor überhaupt irgendeine Regelkompetenz hinzukommt. Für Menschen mit geistiger Behinderung können die motorische Fertigkeit des Tretens, Schaltens, Lenkens und Bremsens bei gleichzeitigem Spur- und Gleichgewichthaltens und gleichzeitiger Verkehrsbeobachtung zu Handlungsüberforderungen führen und eventuell Bewegungsabläufe teils länger dauern. Erst wenn diese motorischen Vollzüge automatisiert sind, ist Platz im Kopf, sich um das Verkehrsgeschehen zu kümmern. (vgl. Scheuringer, 2016)
Fahrradlehrgänge sollten frühestmöglich im Kindesalter angeboten werden und, wie bereits erwähnt, vor allem auch ein regelmäßiges Angebot der Förderschulen darstellen.

Curriculare Ableitungen:

Fahrradschule

Wenn die/der TeilnehmerIn mit geistiger Behinderung über ausreichende Kenntnisse und Fähigkeiten als FußgängerIn verfügt, kann auch eine *Fahrradschule* durchgeführt werden. Es wird daher ein *lehrgangsartiger Stufenaufbau* gewählt:

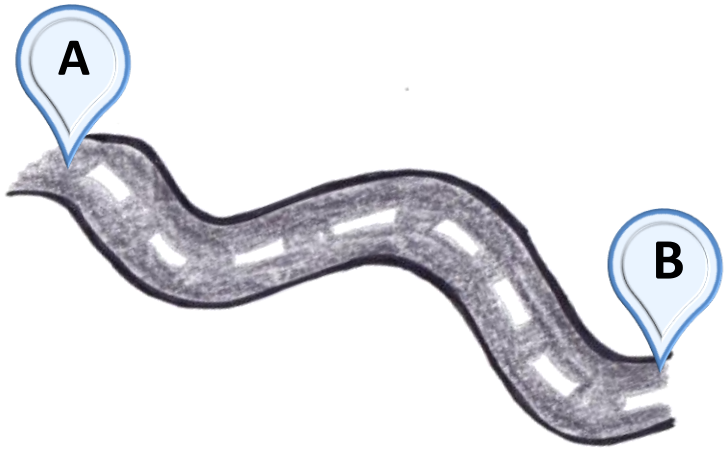
- Erst muss das Fortbewegungsmittel Fahrrad sicher beherrscht werden, bevor überhaupt irgendeine Regelkompetenz hinzukommt. Zu Beginn gilt es daher, die dafür notwendigen motorischen Grundvoraussetzungen auf geschütztem Gelände explizit zu üben (Treten, Schalten, Lenken und Bremsens bei gleichzeitigem Spur- und Gleichgewichthalten und gleichzeitiger Umwelt- bzw. Verkehrsbeobachtung). Gegebenenfalls sind Grundtechniken des Radfahrens zuerst mit einem Tretroller einzuüben.

- Darauf aufbauend wird ein sicheres und regelkonformes Fahren geschult.
- Erst wenn die motorischen Vollzüge automatisiert sind, ist Platz im Kopf, sich um das Verkehrsgeschehen zu kümmern.
  (vgl. Scheuringer, 2016)
- Dabei soll die Verkehrswirklichkeit möglichst realitätsnah abgebildet sein und mögliche Gefahren simuliert und erprobt werden, wobei das tatsächliche Risiko auf ein Minimum reduziert sein muss (vgl. [2]Wilhelm 2009, S. 11).
- Voraussetzung für das Fahren im Realverkehr ist, dass die TeilnehmerInnen das Fahrrad sicher beherrschen, Spur und Abstand halten, zielgerichtet bremsen, Reaktionsvermögen und Ausweichbewegungen zeigen, Anweisungen und Verkehrsregeln verstehen und befolgen, keine gravierenden motorischen oder Wahrnehmungseinschränkungen haben und sich in den Verkehr einfügen. (vgl. Scheuringer, 2016)
- Wissen über ein verkehrssicheres Fahrrad, verkehrssichere Ausstattung und Kleidung muss vorhanden sein.

Begleitete Übungen im Realverkehr:

Es empfiehlt sich in einem ***ruhigen Wohngebiet*** die Förderung zu verankern.
Mit dem nötigen Mobilitätswissen und praktischen Mobilitätskompetenzen können in einem weiteren Schritt ***Überlandfahrten*** als Übungseinheiten folgen, bevor in einem vierten Schritt das ***Stadtgebiet*** als schwierigstes Lern- und Teilhabefeld folgt.
(vgl. Scheuringer, 2016)

Wegeanalyse



Persönliches Foto aufkleben

Von *(Name)*

_____

IST-Situation: Persönlicher Austausch mit der Teilnehmerin/dem Teilnehmer und Bezugspersonen zu:

- **Aktuelles Mobilitätsverhalten, Wünsche, (Bedarfe, um größtmögliche Selbständigkeit zu erlangen) *(Aktivitäten und Teilhabebereiche):***

- **Einschätzung persönlicher Schwierigkeiten bzw. Barrieren *(Aktivitäten und Teilhabebereiche):***

- **Einschätzung persönlicher Kompetenzen *(Aktivitäten und Teilhabebereiche):***

© Wolf, Markus: Wegeanalyse

1. Wunschstrecke

- **Bitte tragen Sie hier die gewünschte Strecke der Teilnehmerin/des Teilnehmers ein:**

  Evtl. kann es zu Beginn sinnvoller sein, erst einen Teil der Gesamtstrecke zu üben

Startpunkt (Adresse):

- Name der Institution (falls vorhanden):

Zielpunkt (Adresse):

- Name der Institution (falls vorhanden):

© Wolf, Markus: Wegeanalyse

2. Wunschstrecke mit Straßenkarte

1. **Ermitteln Sie die Wunschstrecke** z.B. mittels der elektronischen Fahrplanauskunft, per Suchmaschine im Internet, per App o.a.

   ⚠ Bei der Auswahl der Strecke sollte darauf geachtet werden, dass nicht unbedingt der schnellste Weg die richtige Wahl für die Teilnehmerin/den Teilnehmer ist!

2. **Drucken Sie den Ablauf der Strecke aus** und kleben Sie die Karte mit farblich markiertem Weg, unter ***Übersicht der Fahrstrecke*** in die folgen Felder der Wegeanalyse ein

3. **Gehen/Fahren Sie** anschließend **gemeinsam mit der Teilnehmerin/dem Teilnehmer** anhand der Karte **die gewünschte Strecke ab. Identifizieren Sie hierbei Barrieren bzw. Schwierigkeiten** und tragen Sie diese in die vorgesehenen Tabellen mit Bezeichnung ***Schwierigkeit bzw. Barriere 1, 2*** usw. ein

   ⚠ Zur Analyse von Schwierigkeiten auf der Strecke können des Weiteren die ***Checklisten*** im darauffolgenden Kapitel der Wegeanalyse genutzt werden

4. **Kennzeichnen Sie die Barrieren bzw. Schwierigkeiten** mit **Nummern 1, 2 usw.** an den entsprechenden Stellen **in der Karte**

   ⚠ Eventuell können Sie außerdem noch die Benennung der Barriere bzw. Schwierigkeit (wie z.B.: *„im Bus Haltewunschtaste drücken“*) zusätzlich an entsprechender Stelle dazu eintragen sowie **umweltbezogene/personenbezogene Förderfaktoren** als Ressourcen

5. **Übertragen** Sie diese Ergebnisse **in den Schulungsplan „Mobilität lernen“** und wählen Sie **geeignete Schulungsmaßnahmen** aus den jeweiligen Übungsvorschlägen der Verkehrsmittel aus

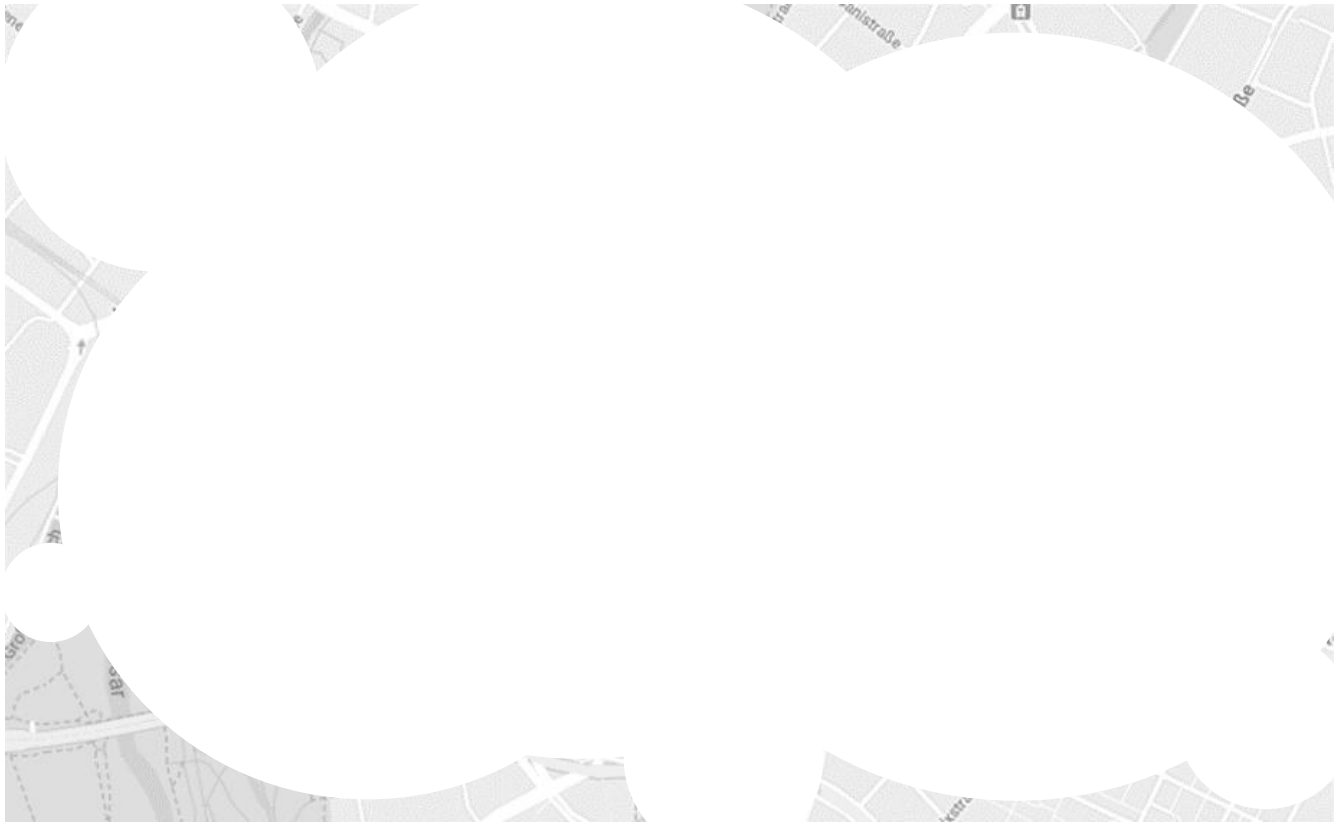
© Wolf, Markus: Wegeanalyse

Übersicht der Fahrstrecke

- **Ablauf/Stationen der Wunschstrecke** mittels elektronischer Fahrplanauskunft, per Suchmaschine im Internet, per App o.a. bzw. selbst verschriftlicht/verbildlicht; **bitte hier einkleben/ aufschreiben:**

© Wolf, Markus: Wegeanalyse

- Kennzeichnen/Benennen Sie die **Schwierigkeiten bzw. Barrieren** mit **1, 2 usw.** an den entsprechenden Stellen in der aufgeklebten Karte



1= Einsteigen in den richtigen Bus (Nr.52)

2=

3=

© Wolf, Markus: Wegeanalyse

3. Analyse der Wunschstrecke

- **Verkehrsmittel bzw. Verkehrsbeteiligung auf der Strecke bitte hier ankreuzen:**

☐ Bus	☐ S-Bahn	☐ U-Bahn	☐ Straßenbahn	☐ Regionalbahn	☐ Zu Fuß	☐ Rollstuhl	☐ Fahrrad

1. Umsteigen (Wechseln Mobilitätsart)	H S U Tram
Von:	**Zu:**
☐ Bus	☐ Bus
☐ S-Bahn	☐ S-Bahn
☐ U-Bahn	☐ U-Bahn
☐ Straßenbahn	☐ Straßenbahn
☐ Regionalbahn	☐ Regionalbahn
☐ Zu Fuß/Rollstuhl	☐ Zu Fuß
☐ Fahrrad	☐ Fahrrad
Name/Bezeichnung der Zwischenhaltestelle:	
Umsteigezeit (in Minuten):	

2. Umsteigen (Wechseln Mobilitätsart)	H S U Tram
Von:	**Zu:**
☐ Bus	☐ Bus
☐ S-Bahn	☐ S-Bahn
☐ U-Bahn	☐ U-Bahn
☐ Straßenbahn	☐ Straßenbahn
☐ Regionalbahn	☐ Regionalbahn
☐ Zu Fuß/Rollstuhl	☐ Zu Fuß
☐ Fahrrad	☐ Fahrrad
Name/Bezeichnung der Zwischenhaltestelle:	
Umsteigezeit (in Minuten):	

© Wolf, Markus: Wegeanalyse

Anmerkung zur Einschätzung von vorhandenen Schwierigkeiten bzw. Barrieren innerhalb der Strecke

Arten von Barrieren:

- **Umweltbezogene Barrieren**
  - **Materielle Barrieren innerhalb der Strecke** (Hindernisse, Art der Strecke, Treppen, Aufzüge, Beschaffenheit, Beleuchtung, …)
  - **Strukturelle Barrieren** (gegebene Verkehrsinfrastruktur, Komplexe Fahrgastinformationen, Überschaubarkeit und Platzierung der Fahrpläne, Fahrkartenautomaten, Orientierungs-/ Namensschilder, …)
  - **Gesellschaftlich bedingte Barrieren** (z.B. geringe Akzeptanz, …)
  - **Spontan auftretende Gegebenheiten/Veränderungen** (Verspätung, Ausfall, Baustelle, …)
- **Personenspezifische Schwierigkeiten** (fehlende Kompetenzen)

⚠ **Im Vordergrund stehen hier personenspezifische Schwierigkeiten,** da diese meist durch eine geeignete Schulung überwunden werden können. Umweltbezogene Barrieren müssen durch Änderung der Strecke etc. umgangen werden, da diese meist nicht zu ändern sind (z.B. kein Aufzug an Bahnhof etc.)

⚠ Zu Beginn sollten Sie sich auf 3-4 Barrieren bzw. Schwierigkeiten begrenzen, um Lernerfolge zu ermöglichen

⚠ Sowohl **umweltbezogene** als auch **personenspezifische** Faktoren können auch ein **Förderfaktor** darstellen

© Wolf, Markus: Wegeanalyse

Schwierigkeit bzw. Barriere 1:
Beschreibung der Schwierigkeit:
Ort der Schwierigkeit:
Evtl. Foto der Schwierigkeit:
Beschreibung evtl. umweltbezogener/personenbezogener Förderfaktoren:

Schwierigkeit bzw. Barriere 2:
Beschreibung der Schwierigkeit:
Ort der Schwierigkeit:
Evtl. Foto der Schwierigkeit:
Beschreibung evtl. umweltbezogener/personenbezogener Förderfaktoren:

© Wolf, Markus: Wegeanalyse

Schwierigkeit bzw. Barriere 3:

Beschreibung der Schwierigkeit:

Ort der Schwierigkeit:

Evtl. Foto der Schwierigkeit:

Beschreibung evtl. umweltbezogener/personenbezogener Förderfaktoren:

Schwierigkeit bzw. Barriere 4:

Beschreibung der Schwierigkeit:

Ort der Schwierigkeit:

Evtl. Foto der Schwierigkeit:

Beschreibung evtl. umweltbezogener/personenbezogener Förderfaktoren:

© Wolf, Markus: Wegeanalyse

4. Sonstiges:

© Wolf, Markus: Wegeanalyse

Schulungsplan

MobiLe Aktion

Mobilität lernen

Name: _____

Geburtsdatum/ Alter: _____

Wohnort:
(Postleitzahl, ggf. Einrichtung) _____

Adresse:
(Straße, Nr.,) _____

Notfall-Kontakt:
(Name, Adresse, Telefonnummer) _____

Schulungsperson:
(Leiter/in; ggf. weitere Teammitglieder) _____

Hilfsmittel: _____

Notfallmedikamente:
- aufgrund …. _____

Persönliches Foto aufkleben

Weitere wichtige Infos:

- ☐ **Schwerbehindertenausweis mit Wertmarke für Freifahrt liegt vor**
- ☐ **Begleitperson frei (Merkzeichen B)**
- ☐ **Einverständniserklärung ggf. der Eltern/ des gesetzl. Betreuers zur eigenständigen Fahrt/Teilnahme am Straßenverkehr liegt vor**

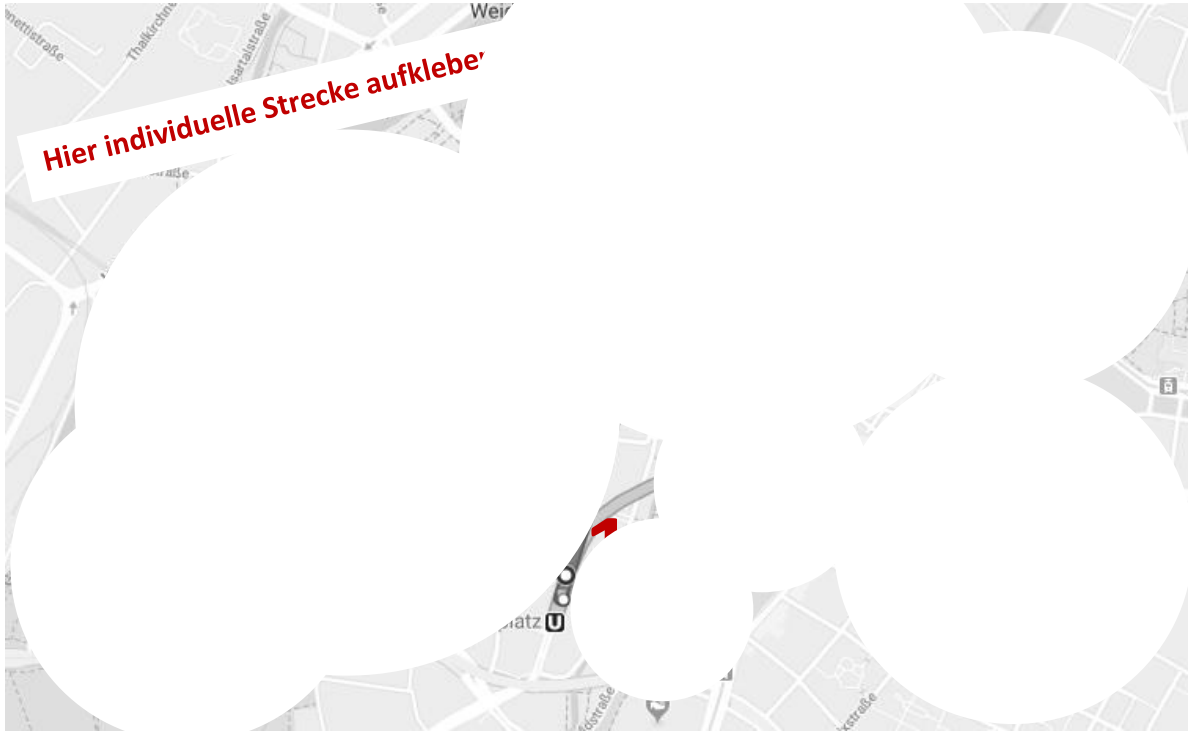
© Wolf, Markus: Planung Mobilitätsschulung

Übersicht der Wunschstrecke *(Übertragung aus Wegeanalyse)*

Start: _____ ▶ **Ziel:** _____

Beschreibung **Richtziel(e):**

- Kennzeichnen/Benennen Sie die **Schwierigkeiten bzw. Barrieren** mit **1, 2 usw.** an den entsprechenden Stellen in der aufgeklebten Karte
- Ggbfs. der Schwierigkeit zugeordnete **Förderfaktoren 1, 2** usw. benennen



1= Einsteigen in den richtigen Bus (Nr. 52)

2=

3=

1= Traut sich Passanten anzusprechen (Möglichkeit nachzufragen)

2=

3=

© Wolf, Markus: Planung Mobilitätsschulung

Beginn der Mobilitätsschulung - *Datum:* → **Ende der Mobilitätsschulung** - *Datum:*

Datum	**Mobilitäts-kompetenz** (Lern-bereich)	**Individuelle Schwierigkeiten bzw. Barrieren** (siehe Wegeanalyse) … formuliert als Lern-Aktivitäten	**Ausgangslage** (Einschränkung der persönl. Aktivität) Problem *nicht, leicht, mäßig, erheblich, voll* ausgeprägt					**Übung/Vorgehen** (praktisch, theoretisch) **Medien**	**E o. G**	**Dauer**	**Einschätzung des Erfolgs durch die Übungen**				**Anmerkung u. Ergebnisse** (auch Schwierigkeiten, Nebenerscheinungen, Einflussfaktoren etc.)
			0	**1**	**2**	**3**	**4**				**–**	**+**	**++**	**+++**	
	z.B.: Motorik	► z.B.: TN steigt sicher aus dem Bus ein- und aus													

© Wolf, Markus: Planung Mobilitätsschulung

Beginn der Mobilitätsschulung - *Datum:* → **Ende der Mobilitätsschulung** - *Datum:*

Datum	**Mobilitäts-kompetenz** (Lern-bereich)	**Individuelle Schwierigkeiten bzw. Barrieren** (siehe Wegeanalyse) … formuliert als Lern-Aktivitäten	**Ausgangslage** (Einschränkung der persönl. Aktivität) Problem *nicht, leicht, mäßig, erheblich, voll* ausgeprägt					**Übung/Vorgehen** (praktisch, theoretisch) **Medien**	**E o. G**	**Dauer**	**Einschätzung des Erfolgs durch die Übungen**				**Anmerkung u. Ergebnisse** (auch Schwierigkeiten, Nebenerscheinungen, Einflussfaktoren etc.)
			0	**1**	**2**	**3**	**4**				**–**	**+**	**++**	**+++**	
	z.B.: Motorik	► z.B.: TN steigt sicher aus dem Bus ein- und aus													

© Wolf, Markus: Planung Mobilitätsschulung

Reflexion/Evaluation:

Lernzielziele erreicht? Neue Lernziele? etc. …

Ziele nicht erreicht? Gründe: … Anpassung welcher Lernziele?...

Schwierigkeiten bzw. Besonderheiten der Schulung? bzw. weitere freie Angaben …

Anmerkung/ Erläuterung:

- Bestimmung der Ausgangslage der Person (Einschätzung zur bisherigen Leistungsfähigkeit als Einschränkung der Aktivität und Teilhabe; vgl. ICF: DIMDI, 2005):

0	Problem nicht vorhanden (ohne, kein, unerheblich ...) 0-4%
1	Problem leicht ausgeprägt (schwach, gering ...) 5-24%
2	Problem mäßig ausgeprägt (mittel, ziemlich ...) 25-49%
3	Problem erheblich ausgeprägt (hoch, äußerst ...) 50-95%
4	Problem voll ausgeprägt (komplett, total ...) 96-100%

- Einschätzung des Erfolgs durch die Übungen im entsprechenden Lernbereich:

–	**kein Fortschritt in diesem Lernbereich**
+	**leichter Fortschritt in diesem Lernbereich**
++	**größerer Fortschritt in diesem Lernbereich**
+++	**sehr großer Fortschritt / Lernziel übertroffen**

- **E o. G -** Angabe, ob es sich um eine Einzel- oder Gruppenschulung handelt:
  - **E** steht für **Einzelschulung**
  - **G** steht für **Gruppenschulung**

© Wolf, Markus: Planung Mobilitätsschulung

Bundesanstalt für Straßenwesen

Bundesanstalt für Straßenwesen • Postfach 10 01 50 • 51401 Bergisch Gladbach

Universität München
Fakultät 11 Psychologie und Pädagogik
Department Pädagogik und Rehabilitation
Leopoldstraße 13
80802 München

Unser Zeichen	Bearbeiter/in		Bergisch Gladbach,
Z5w-FE 82.0663/2016/	[redacted]	[redacted]	11.02.2019

Forschungsprogramm Straßenverkehrssicherheit

FE 82.0663/2016/
"Förderung eigenständiger Mobilität von Erwachsenen mit geistiger Behinderung"
hier: Antrag auf Verwendung von Teilergebnissen für eine Dissertation
Ihr Schreiben vom 11.12.2018

Sehr geehrte Damen und Herren,

mit o.g. Schreiben beantragen Sie die Zustimmung zur Verwendung von Teilergebnissen des o.g. Forschungsprojektes im Rahmen einer Dissertation mit dem Arbeitstitel „Mobilitätserziehung und Mobilitätsbildung von Menschen mit geistiger Behinderung – Theoretische und konzeptionelle Aspekte der schulischen und nachschulischen Förderung von Mobilitätskompetenzen; datenbasierte Entwicklung eines Curriculums für das lebenslange Lernen und den förderpädagogischen Einsatz in Schulen, Einrichtungen der Behindertenhilfe und Familien".

Wir stimmen der Verwendung von teilbezogenen Daten aus dem o.a. Forschungsprojekt unter folgender Maßnahme zu:

Brüderstraße 53
51427 Bergisch Gladbach
Postfach 10 01 50
51401 Bergisch Gladbach
Telefon: +49 2204 43-0
Telefax: +49 2204 43-1150
Internet: www.bast.de

Für die Nutzung der Daten sind die ABFE sowie die geltenden gesetzlichen Bestimmungen einzuhalten (insb. UrhG, Zitiergebot etc.).

Darüber hinaus ist an entsprechender Stelle der Dissertation deutlich sichtbar folgender Satz einzubringen:

"Dieser Dissertation liegen Teile der im Auftrag des Bundesministeriums für Verkehr und digitale Infrastruktur, vertreten durch die Bundesanstalt für Straßenwesen, unter FE-Nr. 82.0663/2016 durchgeführten Forschungsarbeit zugrunde.

Die Verantwortung für den Inhalt liegt allein beim Autor."

Von der Dissertation bitten wir, der Bundesanstalt für Straßenwesen ein Exemplar zukommen zu lassen.

Mit freundlichen Grüßen
im Auftrag

(C

LMU LUDWIG-MAXIMILIANS-UNIVERSITÄT MÜNCHEN

PRÜFUNGSAMT FÜR GEISTES- UND SOZIALWISSENSCHAFTEN

Versicherung an Eides statt

(gemäß § 8 Abs. 2 Nr. 4 Promotionsordnung für die Fakultäten 09, 10, 11, 12 und 13 (2016) vom 15. September 2016)

Name: Frau/Herr Wolf Vorname: Markus

Hiermit versichere ich an Eides statt, dass die Dissertation

Mobilitätsbildung für Menschen mit geistiger Behinderung.

Theoriebasierte Entwicklung und praktische Exploration eines kompetenzorientierten

Mobilitätscurriculums

selbständig und ohne unerlaubte fremde Hilfe angefertigt und keine anderen, als die von mir angegebenen Schriften und Hilfsmittel benutzt wurden. Die den benutzten Werken wörtlich und inhaltlich entnommenen Stellen sind kenntlich gemacht.

Die Dissertation wurde vor Abgabe geprüft und analysiert durch die Plagiatsprüfungssoftware "Scribbr-Plagiatsprüfung" und "Ouriginal/Urkund".

14.06.2021 Markus Wolf

Datum, Unterschrift Doktorand/in