

MOBILITÄTSBILDUNG FÜR MENSCHEN MIT GEISTIGER BEHINDERUNG

Theoretische Reflexion und konzeptionelle Aspekte



Markus Wolf

St. Peter, 2024

Inhalt

Intention des Buches	8
Einleitung	10
1. Aufbau des Buches	12
2. Problemstellung und Zielsetzung.....	14
Theoretische Grundlagen, Leitprinzipien und konzeptionelle Ableitungen	19
3. Mobilität.....	21
3.1. Die mobile Gesellschaft.....	22
3.2. Mobilität bei Menschen mit geistiger Behinderung	25
3.3. Konzeptionelle Aspekte und Ableitungen für die Mobilitätsbildung	33
4. Forschungsbezug im Kontext Mobilität bei geistiger Behinderung	33
4.1. Ansätze und Curricula zur Mobilitätsbildung für Menschen mit geistiger Behinderung	34
4.2. Ableitungen sowie konkrete Forschungsbedarfe.....	37
5. Behinderung – Begriff und Verständnis	39
5.1. Eine kritische Bestandsaufnahme	39
5.2. Das Phänomen geistige Behinderung – eine Hinführung.....	46
5.3. Behinderung im Kontext einer personen-körperbezogenen und sozial- strukturellen Perspektive	50
5.4. Verständnis von (geistiger) Behinderung	54
5.5. Konzeptionelle Aspekte und Ableitungen für die Mobilitätsbildung	58
6. Barrieren.....	59
6.1. Hinführung.....	59
6.2. Barrieren im Kontext Mobilität und geistiger Behinderung – umweltbezogen und personenspezifisch	61
6.3. Barrierefreiheit im Kontext Mobilität	65
6.4. Bestrebungen zu mehr Barrierefreiheit für Menschen mit geistiger Behinderung im Kontext eigenständiger Mobilität.....	70
6.5. Identifikation von Barrieren und Schwierigkeiten.....	76
6.6. Konzeptionelle Aspekte und Ableitungen für die Mobilitätsbildung	79

7. Selbstbestimmung und Selbstständigkeit als Leitprinzipien pädagogischen Handelns	81
7.1. Entfaltung der Leitgedanken in pädagogischer Reflexion	82
7.2. Erweiterte Selbstständigkeit im Kontext persönlicher Mobilität	87
7.3. Eventuelle Risiken und Schwierigkeiten durch die eigenständige Mobilität	93
7.4. Empowerment	94
7.5. Empowerment als Prozess zur Eröffnung von Möglichkeitsräumen.....	95
7.6. Konzeptionelle Aspekte und Ableitungen für die Mobilitätsbildung	99
8. Inklusion – Begriff und Verständnis.....	102
8.1. Eine kritische Bestandsaufnahme	102
8.2. Verständnis von Inklusion	108
8.3. Schlussfolgerung zu Begriff und Verständnis.....	112
8.4. Inklusion im Kontext Bildung – gemeinsames Lernen.....	115
8.5. Konzeptionelle Aspekte und Ableitungen für die Mobilitätsbildung	121
9. Teilhabe – Begriff und Verständnis	124
9.1. Teilhabe im Kontext von Behinderung.....	127
9.2. Teilhabe und Inklusion im Kontext Mobilität von Menschen mit geistiger Behinderung	131
9.3. Teilhabe innerhalb des Sozialraums	135
9.4. Konzeptionelle Aspekte und Ableitungen für die Mobilitätsbildung	143
10. Bildung bei geistiger Behinderung	145
10.1. Begriffsverständnis: Bildung und Erziehung.....	145
10.2. Bildung bei geistiger Behinderung – einführende Gedanken	146
10.3. Kompetenzorientierung im Kontext von Bildung.....	148
10.4. Kompetenzorientierung und Bildung bei geistiger Behinderung	156
10.5. Handlungsorientierung – handlungsorientiertes Lernen.....	162
10.6. Konzeptionelle Aspekte und Ableitungen für die Mobilitätsbildung	167
Mobilitätsbildung.....	170
11. Mobilitätsbildung bei geistiger Behinderung.....	171
11.1. Mobilitätsbildung – von der Verkehrserziehung zur Mobilitätsbildung	173
11.2. Reflexion über die heutige Situation der Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung.....	178
11.3. Die Bedeutung von Mobilitätskompetenzen	183
11.4. Ein systematisches handlungsorientiertes Vorgehen der Mobilitätsbildung.....	197
11.5. Konzeptionelle Aspekte und Ableitungen für die Mobilitätsbildung	207

12. Personenzentrierte Mobilitätsschulung	211
12.1. Fahrradschule	213
12.2. Mobilitätsschulung: Planung und Umsetzung.....	215
12.2.1. Schulungsplanung	222
12.2.2. Wegeanalyse	223
12.2.3. Persönlicher Schulungsplan.....	224
12.3. Konzeptionelle Aspekte und Ableitungen für die Mobilitätsbildung	227
13. Mobilitätsbildung aus systemisch-interaktionistischer Perspektive	230
Fazit	237
14. Abschließendes Fazit.....	238
Literatur.....	242
Abbildungsverzeichnis	286
Tabellenverzeichnis	286

Abkürzungsverzeichnis:

WfbM	Werkstatt für behinderte Menschen
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

Intention des Buches

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 im 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 weniger Erfahrungen innerhalb des Straßenverkehrs - insbesondere des öffentlichen Personennahverkehrs (ÖPNV)¹. Sie entwickeln gerade deshalb eine geringere Unabhängigkeit und erfahren ein deutliches Mehr an Aktivitäts- und Teilhabeinschränkungen.

Laut Artikel 13 der Allgemeinen Menschenrechte (*Freizügigkeit und Auswanderungsfreiheit*) ist Mobilität genau genommen ein Menschenrecht 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], 13.09.22).

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 Sonderpädagogik², als erziehungswissenschaftliche Disziplinen, eine frühzeitige Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung mit entscheidend. Beide Begriffe sind dabei nicht gänzlich konträr zu verstehen, sondern vielmehr komplementär.

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 Unterstüt-

¹ Innerhalb der Ausführungen wird häufig der Begriff öffentlicher Personennahverkehr (ÖPNV) gesondert oder parallel zum Begriff Straßenverkehr genannt. Damit wird bezweckt, **den ÖPNV, als Teil des Straßenverkehrs**, im Bezug zur Zielgruppe Menschen mit geistiger Behinderung **hervorzuheben**. Der ÖPNV gehört allerdings zum öffentlichen Straßenverkehr.

² 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.

zung durch die Heil- und Sonderpädagogik sowie Verkehrspädagoginnen und -pädagogen. Verkehrsgerechtes Verhalten kann sich nur entwickeln und dauerhaft entfaltet bleiben, wenn 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 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 vorliegende Arbeit basiert auf Grundlage der Dissertation des Autors, eingereicht im Jahr 2021 an der Ludwig-Maximilians-Universität München.

1. Aufbau des Buches

Es wird in diesem Buch zu einem überwiegenden Teil von *LehrerInnen* und *SchülerInnen* geschrieben, da häufig auch ein schulischer und damit unterrichtlicher Bezug hergestellt wird. Es soll nun 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.

Einführend wird die Thematik Mobilität im Allgemeinen und Mobilität im Kontext geistiger Behinderung aufgegriffen.

Ausgehend von einem Spannungsverhältnis zwischen der Subjektivität auf der einen sowie den sozial-strukturellen Faktoren auf der anderen Seite, thematisiert das vorliegende Buch weiterführend eine differenzierte Auseinandersetzung über das Phänomen der (geistigen) Behinderung. Dies geschieht sowohl vor dem Hintergrund einer systemtheoretischen Herangehensweise als auch im Hinblick auf pädagogisches Handeln unter heilpädagogischen Leitprinzipien, die im Kontext persönlicher Mobilität reflektiert werden. Kompetenzorientierung und Bildung bei geistiger Behinderung sowie Selbstbestimmung, Selbstständigkeit und Empowerment rücken dabei ebenso in den Fokus, wie eine weitere theoretische Reflexion und kritische Auseinandersetzung über Barrieren, Inklusion und Teilhabe im Blickwinkel eines systemtheoretischen Verständnisses, die weiterführend mit einem Diskurs über Bildung und Mobilitätsbildung bei geistiger Behinderung ihren Abschluss finden. Mobilitätsbildung wird dabei theoretisch mit Blick auf die Heterogenität der Zielgruppe Menschen mit geistiger Behinderung kritisch reflektiert und differenziert bearbeitet.

Aufgezeigt werden im Speziellen die Planung und Durchführung einer persönlichen Mobilitätsschulung.

Personen mit geistiger Behinderung haben partielle Bereiche betreffende oder umfassende 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 aufgrund ihrer momentanen Kompetenz und damit für ihre eigenständige Mobilität dar. Es werden daher Vorschläge und Prinzipien ausgearbeitet, wie diesen Herausforderungen 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.

Die thematische Auseinandersetzung 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 und Mobilitätsbildung wesentlich beeinflussen.

2. Problemstellung und Zielsetzung

Analytische Blicke auf bereits vorhandene Ansätze und Materialien zur Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung auf Grundlage ausführlicher internationaler Internet- und Literaturrecherchen und einer bayernweiten Konzeptabfrage lassen erkennen, dass die besonderen Lebens- und Lernumstände von Menschen mit geistiger Behinderung in diesem Kontext noch immer weitgehend außer Acht gelassen werden. Dies spiegelt sich auch in vielen Gesprächen mit pädagogischen Fachkräften, regionalen Verkehrswachten und Eltern geistig behinderter Kinder wider. 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- und 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 Verkehrserzie-

herInnen, 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. ebd., 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-BRK³, BTHG⁴/SGB IX⁵) 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 Kind (ohne Behinderung/Beeinträchtigung) aus, im Kontext pädagogischer, lerntheoretischer und (verkehrs-)psychologischer Schwerpunktsetzung, thematisiert (z.B.: Funk 2013; Richter 2016, 2018; Spitta 2005; Warwitz 2009; ²Weihrauch 2014). Die Zielgruppe Kinder mit geistiger Behinde-

³ Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen – UN-Behindertenrechtskonvention

⁴ Gesetz zur Stärkung der Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen – Bundesteilhabegesetz

⁵ Sozialgesetzbuch Neuntes Buch – Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen

rung bleibt dabei unterrepräsentiert; das betrifft vor allem auch die verkehrspsychologische Schwerpunktsetzung, was durch die Verkehrspsychologie bestätigt wird. 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.

Aufgrund der 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 Einbezogenenseins, ist danach zu fragen, ob die Person ihre Rolle als VerkehrsteilnehmerIn selbstbestimmt und selbstständig, bzw. auch mit Unterstützung/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 Arbeitsstelle 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 Barrierefreiheit 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 WfbM⁶ arbeiten, gibt es aufgrund der garantierten Beförderung zur

⁶ Werkstatt für behinderte Menschen

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 ein Tür-zu-Tür-Dienst 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.

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 mobilitätsfördernden Maßnahmen verfolgt werden müssen und welche Barrieren des Umfeldes der Personen mit geistiger Behinderung in einer mobilen Gesellschaft aufzulösen 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 insbesonde-

re ein inklusiver, personen- und ressourcenorientierter sowie teilhabefördernder Blick notwendig zu sein.

Stellt man die aufgeführte Problemstellung⁷ in den Fokus der Überlegungen, ergibt sich, auf der Grundlage einer analytisch-kritischen Auseinandersetzung, zwingend eine *systemisch-interaktionistische Perspektive* der Mobilitätsbildung und -teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung. Diese schließt personenbezogene Faktoren und die Lebenswelt der Person aus deren subjektiver Sicht im Besonderen ein.

⁷ 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.

Theoretische Grundlagen, Leitprinzipien und konzeptionelle Ableitungen

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.

Mit einem Blick auf die Forschung im Kontext Mobilität bei geistiger Behinderung folgt weiter eine analytisch-kritische Auseinandersetzung über Behinderung, Barrieren und Barrierefreiheit, Selbstbestimmung und Selbstständigkeit, Inklusion sowie Teilhabe und damit eine für den Begründungszusammenhang als notwendig erachtete theoretische Grundlage.

Aus systemischer und interaktionistischer Perspektive werden personen- und körperbezogene Faktoren in Wechselwirkung zu sozial-strukturellen Umweltfaktoren kritisch analysiert. Dabei sind insbesondere heilpädagogische Leitprinzipien pädagogischen Handelns zu berücksichtigen. Sie werden ableitend dem Buch 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 wichtige Akzente für die Ziel- und Inhaltsebene der Mobilitätsbildung (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 derer 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, andererseits an Bedeutung. Damit werden systemische Wechselbeziehungen und eine ganzheitliche Betrachtung betont, ohne die einzelne Person selbst zu vernachlässigen. 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.

Mit der folgenden Reflexion wird im Speziellen auf die Bildung und Mobilitätsbildung bei geistiger Behinderung hingeführt. Kompetenz- und Handlungsorientierung werden dabei 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.

Anhand der Grundlagen lassen sich ein systematisches Vorgehen, Inhalte und Ziele der Mobilitätsbildung begründen. So konnten für die Mobilitätsbildung und personenzentrierte Mobilitätsschulung für Menschen mit geistiger Behinderung selbst auch erst fundierte Ableitungen getroffen werden.

In theoretischer Reflexion wird eine 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 insbesondere handlungsbezogene und lebensweltorientierte Aspekte.

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.

Zusammenfassend wird die persönliche Mobilität, betrachtet aus systemisch-interaktionistischer Perspektive, als Wirkmodell dargestellt.

3. Mobilität

Der über den Verkehr hinausgehende Begriff *Mobilität* (lateinisch *mobilitas* = Beweglichkeit, zu: *mobilis*, *mobil*) wird in unterschiedlichster Weise gebraucht und kann in seiner Bedeutung mit „Beweglichkeit“ umschrieben werden. Die ICF legt der Domäne Mobilität eine weitgefassete 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). Mobilität ist sozial und kulturell konstituiert. Sie ist Bestandteil sozialer Wirklichkeit und durch alltägliches Handeln produziert (vgl. Wilde, 2014, S. 32).

„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“ (Römisches/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) – sprich „das Potenzial zu Realisierung von Aktivitäten“ (Gather et al. 2008, S. 24, zit. nach Wilde, 2014, S. 35).

3.1. 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 CO₂ 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 örtlich voneinander 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 Wegezanzahl. (vgl. BMVBS, 2010, S. 116)

Innerhalb des vorliegenden Buches 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 sein (vgl. Zierer/Zierer, 2010, 22ff.). Die Raumwissenschaft spricht in diesem Zusammenhang von Alltagsmobilität (vgl. Wilde, 2014, S. 35). 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.

3.2. 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 der öffentlichen Einrichtungen. 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 Handlungs-

abläufe, die dafür notwendig sind, erscheinen für viele zunächst überfordernd. So erleben 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“ (Stöppler, 2017, S. 20). 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 sichtlich erschwert. Um Menschen mit geistiger Behinderung Teilhabemöglichkeiten innerhalb der Gesellschaft zu eröffnen, bedarf es 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. 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“ (BMAS, 2016, S. 252), die es gilt sicherzustellen. Der Aspekt sozialstruktureller Faktoren im Kontext von Barrieren und Barrierefreiheit wird detailliert mit dem Kapitel 6 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 Men-

schen mit geistiger Behinderung Mobilität „immer noch ein Bereich mit vielen exkludierenden Rahmenbedingungen“ (Stöppler, 2019, S. 247) dar (vgl. hierzu Kapitel 9.2).

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 Verkehrsverbänden. Durch eine ihrem Schwerbehindertenausweis (ab einem Grad der Behinderung von mindestens 50) beigefügte Beförderungswertmarke⁸ 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 Markowitz (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). 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 Unterstüt-

⁸ 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 GI im Ausweis. Für Personen mit Merkzeichen H oder BI 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 GI (gehörlose Personen)

Eine Wertmarke für ein Jahr unentgeltlich erhalten

- Schwerbehinderte Menschen mit Merkzeichen BI (blinde Personen)
- Schwerbehinderte Menschen mit Merkzeichen H (hilflose Personen) (vgl. MyHandycap, [online], 04.02.21).

zung 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 eingeschränkt (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 nutzen (vgl. Stöppler, 2018, S. 9). Aus der Studie „Kognitive Beeinträchtigung und Barrierefreiheit“ (Trescher, 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 der vielen Reize und Eindrücke 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 Straßenverkehr 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 Behin-

derung 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 berücksichtigenden 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). Deshalb darf Menschen mit einer geistigen Behinderung die Mobilitätsbildung 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 eigenständige 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 nähergebracht, sei es mittels verschiedener Mobilitätsarten wie Bus, Bahn oder auch mit Hilfe eines Rollfiets,⁹ erweitern sich ihre Teilhabe im sozialen Umfeld sowie ihre Selbstständigkeit – 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 den 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.

⁹ 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)

3.3. Konzeptionelle Aspekte und Ableitungen für die Mobilitätsbildung

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 Bildungsprozesse 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.

4. Forschungsbezug im Kontext Mobilität bei geistiger Behinderung

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 mit der 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).

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 nimmt es durchaus einen hohen Stellenwert ein.

„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 und dritten 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“ (BMAS, 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 Wegeinheiten hervorgehen“ (Tillmann, 2015, S. 58).

Im Kern ist festzuhalten, dass Mobilität von der Bildungsforschung im Kontext geistiger Behinderung empirisch nicht hinreichend aufgearbeitet ist. Es besteht ein Mangel an einschlägiger didaktischer und verkehrspsychologischer Forschung. Aktuell liegen keine persönlichen Daten zur Einschätzung der Mobilität (Verkehrsverhalten, Sozialfunktion) der Zielgruppe vor (vgl. BMAS, 2013, 2016, 2021; Kroworsch, 2019; Markowetz/Wolf, 2020; Tillmann, 2015; Wolf, 2021).

Es besteht ein dringender Bedarf der verstärkten Forschung in diesem Bereich. Insbesondere fehlt es an Längsschnittstudien.

4.1. Ansätze und Curricula zur Mobilitätsbildung für Menschen mit geistiger Behinderung

Des Weiteren 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. Ausgehend von einer nationalen und internationalen Literatur- und Online-Recherche lässt sich abbilden, dass vorhandene Ansätze und themenbezogene Ausarbeitungen zur Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung für Menschen mit geistiger Behinderung zwar sowohl im nationalen als auch im internationalen Raum vorhanden, diese aber meist auf einer beschreibenden und informativen Stufe sind und einen weniger konzeptionellen und anwendungsbezogenen Bezug der Mobilitätsbildung zu theoretischen und praktischen Unterrichts-

und/oder Schulungsmöglichkeiten der eigenständigen Mobilität von Menschen mit einer geistigen Behinderung aufweisen. So können, wenn überhaupt, nur geringe curriculare Ableitungen für ein Mobilitätscurriculum vorgenommen werden.

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 (Spannungsfeld: Theorie-Praxis).

Es ist zumindest von einem hohen persönlichen Engagement der Verantwortlichen, deren unterschiedlichen Kompetenzen und individueller Schwerpunktsetzung auszugehen. 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 Jahren¹⁰. 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)

Die Form eines solchen Stufenaufbaus wird als sinnvoll erachtet.

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 weitgefassten 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.

Bisweilen fehlt es flächendeckend in Bildungseinrichtungen, Werkstätten und in der offenen Behindertenarbeit an Mobilitätscurricula und entsprechenden Konzepten zur Mobilitätsbil-

¹⁰ Sie wurde im Jahr 2016 mit dem zweiten Förderpreis „Innovative Verkehrserziehung in der Schule“ der TÜV SÜD Stiftung ausgezeichnet.

derung und Förderung der eigenständigen Mobilität von Menschen mit einer geistigen Behinderung. 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/-kurse (z.B. individuelles Training, Erwachsenenbildungskurs mit Unterstützung der örtlichen Polizei, Fahrradtraining, Wegetraining etc.) angeboten und durchgeführt.

Mobilitätsbildung nimmt auch innerhalb von Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung einen hohen Stellenwert ein (vgl. Wolf 2021). Es ist davon auszugehen, dass Mobilitätsbildung für SchülerInnen mit geistiger Behinderung auf unterschiedlicher Grundlage in unterschiedlicher Schwerpunktsetzung gestaltet wird (theoretisch/praktisch, Lerninhaltsaspekte wie z.B. Sicherheitserziehung, Sozialerziehung u.a., Fortbewegungsart und Verkehrsmittelbezug) sowie in Kooperation mit externen PartnerInnen wie z.B. Polizei stattfindet. Des Weiteren ist die Mobilitätsbildung stark vom Engagement, den persönlichen Kompetenzen und Qualifikationen der dort tätigen Lehrkräfte und weiteren MitarbeiterInnen abhängig.

4.2. 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 Betroffenenansicht.

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.

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 berücksich-

sichtigt. Die Sichtweisen und Lebenssituationen von 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 handlungsleitende Frage ist dabei: *Wie müssen sozialraumorientierte Angebote von vornherein geschaffen werden, dass eine gemeinsame Einbindung im Bereich der Mobilität stattfinden kann?*

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 Verkehrsteilnehmerrollen. Arbeitsmaterialien müssen zielgruppenspezifisch und in elementarisierten Formen zur Verfügung stehen sowie einen handlungsorientierten Unterricht zulassen.

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

5. Behinderung – Begriff und Verständnis

Hinführend soll eine Perspektive aufgezeigt werden, das Phänomen *Behinderung* zu begreifen, ohne dabei die Subjektivität selbst auszublenden. Es geht um ein möglichst umfassendes Bild von Behinderung in seinen Grundzügen als zugleich *soziales* und *körperliches* Phänomen. Dabei wird ein kritisches Nachdenken über die Bedeutung und Zuschreibung von Behinderung stark befürwortet. Dennoch wird der relationale Charakter von Behinderung als zugleich soziales und körperliches Phänomen nicht aufgegeben.

5.1. 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 vereinzeltten 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 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‘¹¹ und ‚disability‘¹² 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 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)“ (Trescher, 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 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).

¹¹ Objektive Schädigung einer anatomischen Struktur (vgl. Kastl, 2017, S. 48)

¹² Eine bestimmte Aktivitätseinschränkung und damit verbundener nachteiliger gesellschaftlicher Status (vgl. ebd., S. 48)

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 (<i>care</i>) als Sozialleistung	(Bürger-)Rechte als Anspruch	Kulturelle Repräsentation als Zielsetzung
	Kontrolle der Leistungsempfänger	Wahlmöglichkeiten (<i>choice</i>) der Bürger	Anerkennung der Gesellschaftsmitglieder

Einflussnahme	Politikbereich (<i>policy</i>)	Politik (<i>politics</i>)	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 Waldschmidt, 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 Foucaultschen Diskursbegriff¹³ 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 Ausschluss-systeme 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 Diskursteilhabebarrrieren eröffnet“ (ebd., S. 15f.). „Behinderung ist folglich theoretisch auflösbar, indem der Zugang zu Diskursen, also Diskursteilhabe, ermöglicht 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 beein-

¹³ „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.)

trächtigt die Person angenommen wird, „die als kognitiv beeinträchtigt bezeichnet wird“ (Trescher, 2018, S. 16).

Es würde im Kontext der Buchthematik zu weit führen, dennoch sei kritisch angemerkt, dass allein 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 werden¹⁴. Eine Behinderung kann dadurch verstärkt werden.

Allein die *Zuschreibung* als behindert und die *Nicht-Teilhabe* machen die Behinderung als solche aber nicht schon aus. Sie wird dadurch grundsätzlich auch nicht konstruiert¹⁵, 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 Diskursteilhabebarrriere 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.

Wie in den Ausführungen dargelegt, ist stets die subjektive Perspektive (das betrifft auch körperbezogene Erfahrungen) einerseits sowie eine sozial-strukturelle Perspektive anderer-

¹⁴ Dazu z.B.: Howard S. Becker: Labeling Approach, Etikettierungsansatz oder Ervin Goffman: Stigmaansatz

¹⁵ Z.B. bei der Kategorie „Lernbehinderung“ oder auch bei psychiatrischen „Diagnosen“ bestehen hierbei sicherlich immer wieder Unschärfen und damit Problemverschiebungen.

seits 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 Fokus 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, S. 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, Deprivation¹⁶) 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 Handeln oder Unterlassen bedeutungslos. Diese werden rein von *umweltbedingten, kulturellen* Erfahrungen und *externen Zuschreibungen* Anderer abhängig sein.

¹⁶ Entzug/Isolation von etwas

Wahrnehmung ist jederzeit Quelle und Korrektiv. Sie wartet nicht, wie Merleau-Ponty (1966) formuliert, unser Urteil ab, um sich Phänomene 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 würde es für Cloerkes 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 diskurstheoretischer 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 Wahrnehmung und zum Körper nicht mehr Teil der Reflexionspraxis sein. Ein Verständnis von Behinderung impliziert daher immer eine subjektive Bedeutungszuschreibung.

5.2. 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 (World Health Organisation) sowie in Anlehnung an ausgewählte Fachliteratur aus der Heil- und Sonderpädagogik und der Soziologie der Behinderten und der Behinderung für dieses Buch vorgenommen und zugrunde gelegt.

Im Folgenden soll es weniger darum gehen, den Personenkreis von Menschen mit geistiger Behinderung im Sinne *einer* engen Definition zu kategorisieren. Vielmehr soll es darum gehen, ein Bild zu vermitteln, bei dem der Personenkreis den Ausgangspunkt konzeptioneller und didaktisch-methodischer Überlegungen bildet, die für die Förderung eigenständiger Mobilität von Menschen mit geistiger Behinderung von Bedeutung sind. Jeder Mensch muss dabei in seiner Individualität mit den zu ihm in Beziehung stehenden persönlichen und umweltbedingten Kontextfaktoren wahrgenommen werden.

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 auf *eine* aus der Literatur kommende und *feststehende Begriffsdefinition* von geistiger Behinderung verzichtet, da es keine allgemein gebräuchliche gibt und sie zu einengend 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 eine 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 niedriger 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 unterschiedli-

che 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 umschrieben (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 mitberücksichtigt 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 sozialintegratives Leben in Städten und Gemeinden (vgl. S. 14), was wesentlich mit der persönlichen Mobilität einhergeht.

5.3. Behinderung im Kontext einer personen-körperbezogenen und sozial-strukturellen 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 Status usw. (siehe Abbildung 1).

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 psychologische Körperfunktionen sowie Anatomie von Körperstrukturen) (vgl. DIMDI, 2005, S. 16) in Wechselwirkung zu Aktivität und Teilhabe.



Abbildung 1: 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 Einbezogenensein 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 Einbezogenenseins, die Lebensbereiche sind die Orte des Einbezogenenseins“ (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 Bar-

rieren 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).

Nochmals in Kürze dargestellt:

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 Funkti-

onsbereiche 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. 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 werden – im Sinne von *sich erleben*, ohne dabei vordergründig den Kontext der gesellschaftlichen Teilhabe im weiteren Sinne zu berücksichtigen. Auf die-

sen nicht unwesentlichen, im teilhabeorientierten Diskurs aber zumeist unberücksichtigten, Aspekt der Körperbezogenheit wird folgend ausführlicher Bezug genommen.

5.4. Verständnis von (geistiger) Behinderung

Zusammenfassend wird ein Verständnis von Behinderung (einschl. geistiger Behinderung) zugrunde gelegt, welches 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 vermittelt 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 wohlgerne 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“ (Bourdieu, 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,¹⁷ 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 - und damit auch kognitiven Funktionen - 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 sowie 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 Körper, der sich wie ein komplexes physiologisches Regelwerk untersuchen lässt, als auch als sein leibliches ‚ICH‘, das ihm zuallererst einen Zugang zur Welt ermöglicht“ (Noppeney, 2019, S. 237). Der Mensch nimmt körperlich wahr, handelt und kommuniziert (nonverbal/verbal) und teilt Wissen.

¹⁷ Perzeption: unbewusste Wahrnehmung

„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, also „auf ihre symbolische Dimension zu reduzieren, zu einem reinen Diskurseffekt zu machen (diskurstheoretischer Konstruktivismus); sie auf die Dimension eines sozialen Imaginären¹⁸ zu reduzieren (bildtheoretischer 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

¹⁸ Vorstellungsbilder, um gesellschaftliche Wirklichkeiten zu bilden, beschreiben und begründen

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.¹⁹ 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. Generell in Frage zu stellen, dass kein Zusammenhang zwischen der Beeinträchtigung im Sinne von Körperlichkeit und einer (Teilhabe-) Beeinträchtigung im Sinne von Behindertwerden besteht, würde in vielen Fällen menschliche Wahrnehmungen diskreditieren. 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 Ressourcen bereitgestellt und Unterstützungsmaßnahmen angeboten werden, müssen sich diese an

¹⁹ An dieser Stelle danke ich Herrn Prof. Kastl für den schriftlichen Austausch darüber (12./13.01.19).

zuvor definierte Bedingungen ausrichten. Ausgehend von 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.

5.5. Konzeptionelle Aspekte und Ableitungen für die Mobilitätsbildung

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 personen-körperbezogenen (subjektiven) sowie einer sozial-strukturellen (objektiven) Perspektive.

Bei einer persönlichen Schulungsplanung zur eigenständigen Mobilität sind gerade die Komponenten der Handlungsanforderungen von besonderer Bedeutung. Zuerst 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.

6. 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 Absper- rung, 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 fo- kussiert 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) Fakto- ren in der Umwelt der Person, welche die Funktionsfähigkeit einschränken und Behinderung schaffen. Diese umfassen insbesondere Aspekte wie Unzugänglichkeit der materiellen Um- welt, mangelnde Verfügbarkeit relevanter Hilfstechnologie, negative Einstellungen der Men- schen zu Behinderung [...] sowie Dienste, Systeme und Handlungsgrundsätze, die entweder fehlen oder die verhindern, dass alle Menschen mit Gesundheitsproblemen in alle Lebensbe- reiche einbezogen werden“ (DIMDI, 2005, S. 147). Insbesondere beeinflussen persönliche oder gesellschaftliche „Einstellungen [...] individuelles Verhalten und soziales Leben auf al- len Ebenen, von zwischenmenschlichen Beziehungen, Kontakten in der Gemeinde, bis zu politischen, wirtschaftlichen und rechtlichen Strukturen“ (ebd., S. 134).

6.1. Hinführung

In Deutschland leben laut Statistischem Bundesamt über rund 7,9 Millionen schwerbehinder- te 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 zu- geordnet 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 ID²⁰ 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, zu beschreiben 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).

²⁰ Intellectual disabilities

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. 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).

6.2. 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 Probleme 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 le-

ben [...]. 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“ (Trescher, 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 eindeutige 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 2 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 2: 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 des Buches 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 prägnant 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 auch sehr schwierig, Bahnhofsdurchsagen auditiv verständlich wahrzunehmen und den Informationsgehalt zu verstehen²¹.

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 ermögli-

²¹ 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.

chen, sich Informationen über grafische und akustische Quellen zu erschließen. Aus der Studie „Kognitive Beeinträchtigung und Barrierefreiheit“ (Trescher, 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 rechnen und damit umzugehen. Oft kommt es zu Orientierungsschwierigkeiten beim Umsteigen oder falschem Ein-/Ausstieg. Eine besondere Herausforderung stellt die Orientierung innerhalb einer unbekannteren 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 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 unter Zeitdruck, der sich wiederum als Barriere manifestiert. (vgl. 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 und Barrieren sind nicht als generalisierend anzusehen. Barrieren schränken die Funktionsfähigkeit einer Person ein (vgl. ICF). Funktionseinschränkungen resultieren unter anderem aus

- negativen und abwertenden 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* und ableitend der räumlichen Mobilität der Verkehrsteilnehmerin/des Verkehrsteilnehmers lässt sich 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 werden.

6.3. 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 Lebensbe-

reiche „in der allgemein üblichen Weise“ demnach *tatsächlich* nutzbar sein müssten. Aus Autorensicht ist dies aufgrund der unterschiedlichen 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 Behindertenbeauftragten²² 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 Bootsteges 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 Lebensbe-

²² Amt des Beauftragten der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen

reiche 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 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 hatte auch jede Kommune als ÖPNV-Auftraggeber einen Nahverkehrsplan aufzustellen, um Barrierefreiheit innerhalb des ÖPNV bis eigentlich 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 welchen 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“ (Trescher, 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 verlässlichen 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.

6.4. 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.²³ 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 Piktogrammen²⁴ 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 werden²⁵.

Die NutzerInnen des ÖPNV mit geistiger Behinderung benötigen im realen Kontext klare Hinweise wie z.B. einfache Schriftzüge, wichtige aktuelle Informationen, Wegweisungskon-

²³ 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).

²⁴ Schematisierte Objektdarstellung

²⁵ 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.

zepte (Linien/Farben) und Piktogramme. Grundsätzlich empfiehlt sich eine serifenlose²⁶ 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 Abfahrzeiten 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. 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 Liniennetzen 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 für die Person wichtig sind, enthalten – z.B. bestimmte Abfahrtszeiten einer/mehrerer Verbindung/en, Haltestellenbezeichnungen und -abfolge, Fahrtdauer, persönliche Hilfestellungen/Informationen. Bereits verfügbare Liniennetze der Verkehrsgesellschaft einer Bus-/Bahnlinie können aufbereitet bzw. als Vorlage herangezogen werden. (vgl. ebd., S. 114) Zudem könnte dieser Plan für die

²⁶ **Serifenlos; SERIFE:** bedeutet nach Duden: kleiner, abschließender Querstrich am oberen oder unteren Ende von Buchstaben

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 Barrierefreiheit zwar genannt, im Fortgang werden die Belange bei Maßnahmen oder Planungen allerdings nicht mehr konkretisiert (Koniczny, 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 Stadtbuss 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 im Sinne des Empowermentgedankens (vgl. Kapitel 7.4) gefragt und gehört werden – und das in einem regelmäßigen Austausch (verwiesen sei hierbei auf die subjektiven Landkarten; vgl. Kapitel 9)²⁷. „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“²⁸ (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 anpas-

²⁷ „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.

²⁸ Vgl. hierzu insbesondere *Abbildung 4* (offene Frage, warum geübt wurde) in Kapitel 7.2.

sen 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“ (Trescher, 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 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 zuerst 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 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.

6.5. 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, wie für die für Menschen mit geistiger Behinderung bestehenden unterschiedlichen Arten von Barrieren im kommunikativen, organisatorischen, baulichen, technischen und sozialen Bereich 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 Katalog²⁹ 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 2.

²⁹ In Monninger (2015) einzusehen ab Seite 153

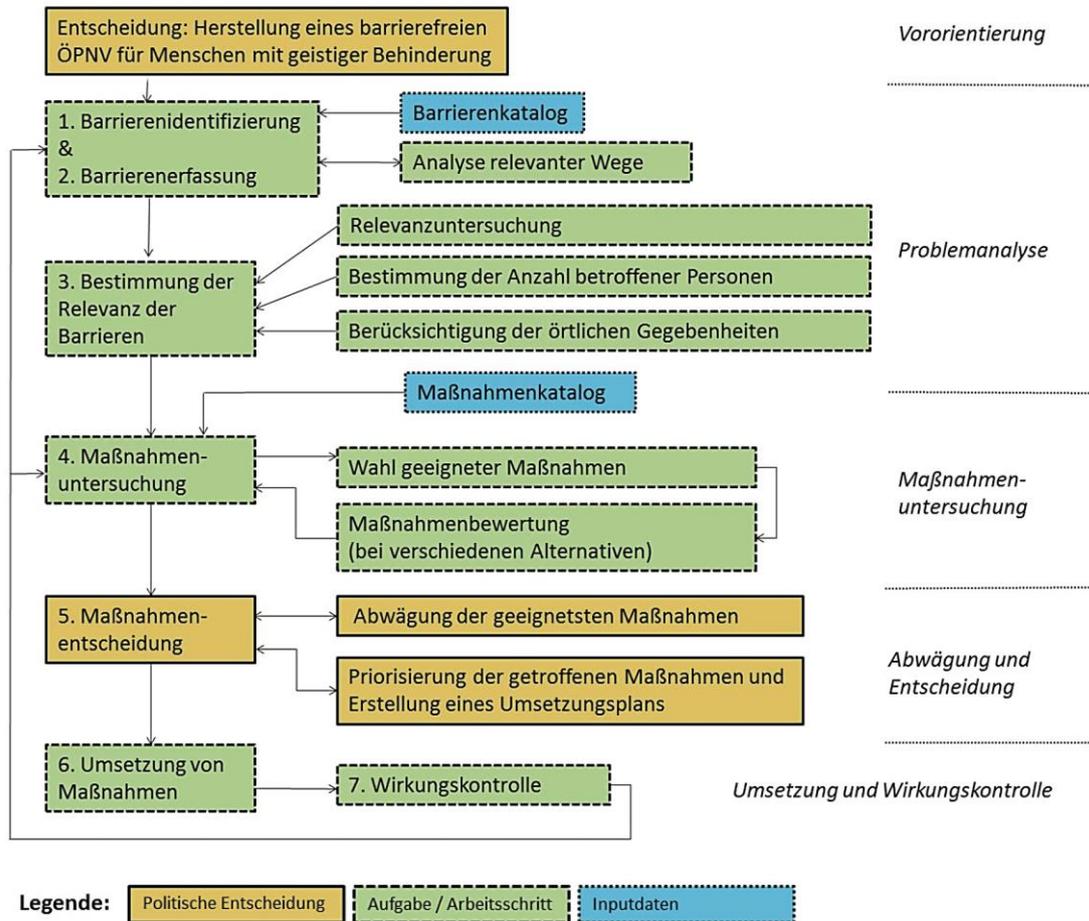


Abbildung 2: Ablaufverfahren zur Herstellung von Barrierefreiheit (aus Monniger, 2015, S. 26)

Durch eine Problemanalyse sowie Wegeanalyse relevanter Wege der Zielgruppe lassen sich Barrieren identifizieren. Monniger selbst hat dafür Kriterien in einem Barrierenkatalog festgehalten. Zudem wird die Relevanz³⁰ der Barriere geprüft. (vgl. S. 26). Bei der Auswahl geeigneter Maßnahmen spielen finanzielle, personelle und technische Ressourcen eine wesentliche Rolle (vgl. S. 27). Nach einem angemessenen Zeitraum ist die Wirksamkeit einer Maßnahme zu überprüfen, im Sinne einer dauerhaften Qualitätssicherung in regelmäßigen Abständen (vgl. 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

³⁰ 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) [...]“ (Monniger 2015, S. 54).

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) und 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 wurden in der Auseinandersetzung innerhalb des Kapitels 6.2 *Barrieren im Kontext von geistiger Behinderung* bereits aufgegriffen.

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 Gefährdungstellen 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 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 SchülerInnen 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.

6.6. Konzeptionelle Aspekte und Ableitungen für die Mobilitätsbildung

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, zu beschreiben und, wenn notwendig, aufzulösen. So muss auch jeder Mobilitätsschulung 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 Kompetenz- und Inhaltsbereiche für eine jeweilige Mobilitätsart ableiten und curricular abbilden – hier als Beispiel 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 Unterrichtsgestaltung sind weitere inhaltliche Strukturierungen in Zuordnung zu Kompetenzbereichen vorzunehmen.

Auf der persönlichen Strecke der Teilnehmerin/des Teilnehmers müssen persönliche Orientierungspunkte ausfindig gemacht und in Theorie- und Praxiseinheiten aufgegriffen werden. Dabei ist es wichtig, Orientierungspunkte auszuwählen, die Beständigkeit haben, leicht zu erkennen und für den Teilnehmer von Bedeutung sind. Besondere Gebäude, Kirchen, Statuen oder Institutionen sind gute Orientierungspunkte – Werbetafeln, die sich ständig ändern, oder parkende Autos wären schlecht geeignet. Dasselbe gilt für alle Orientierungspunkte, die nicht zu jeder Jahreszeit gut sichtbar sind und leicht übersehen werden könnten (vgl. Ride Connection, 2009, S. 22; The Kennedy Center, *[online]*, 29.09.22).

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.

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 Teilhabebarrrieren 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 Betroffensicht zu beantworten sind. So ist es sinnvoll und notwendig, dass Landkreise und Verkehrsverbände 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.

7. 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 BGB³¹ 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 (weiterführend dazu Kapitel 7.4 *Empowerment*). Die People First Bewegung hat in Amerika bereits in den 1970er Jahren begonnen. Nach Deutschland kam die

³¹ Bürgerliches Gesetzbuch

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.

7.1. 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 10.4)³². 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 davon 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 und seine Motivation in Handlungen umsetzen zu können (vgl. Kapitel 10.3).

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

³² Man kann immer nur auf die Erfahrungen zurückgreifen, die gemacht werden konnten bzw. die einem auch angeboten wurden.

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 erfahren dürfen und sollen, ohne dadurch gleichzeitig in ein negatives Abhängigkeitsverhältnis von einzelnen Personen, einer Einrichtung oder sogar dem kompletten Hilfesystem, in welchem 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 gegenseitigen 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 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 entschieden, 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 wesentlich zum Menschen (vgl. Stöppler, 2002, S. 33). „Menschenleben ist wesentlich 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 *Selbstaktualisierungstendenz* 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 Selbstständigkeit müssen sich entwickeln und es muss gelernt werden, sie persönlich zu entfalten.

Selbstbestimmung und Selbstständigkeit 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 dynamisch und ermöglicht ein Anpassen an die verschiedenen Bedingungen (vgl. ebd., S. 112). „Selbst- und Fremdbestimmung wirken stets zusammen“ (Reich, 2010, S. 65). 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 nicht absolut gesetzt werden; 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). „Selbstständigkeit erleichtert Selbstbestimmung, sie ist aber keine unabdingbare Voraussetzung. Umgekehrt ist Selbstständigkeit 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. Selbstständigkeit, bezeichnet als personale Kompetenz, ermöglicht eigenständig Handlungsziele und Wege zu verfolgen.

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). In Anlehnung an Klafkis kritisch-konstruktiver Didaktik sind SchülerInnen zu wachsender Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritäts-

fähigkeit zu befähigen (vgl. Klafki, 1995, S. 95). Die Analyse von Bedingungen für selbstbestimmte und 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 6 *Barrieren* Bezug genommen. Ob Handlungsschritte (Aktivitäten) ausgeführt werden können, hängt immer 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 7.2 wird auf die erweiterte Selbstständigkeit durch die Mobilitätsbildung und persönliche Mobilität näher Bezug genommen.

In Abbildung 3 wird zusammenfassend ein Überblick darüber gegeben, welche positiven Bedingungen ein selbstbestimmtes und selbstständiges Leben ermöglichen.³³



³³ Da beiden personalen Kompetenzen Bedingungen wechselseitig zuzuordnen sind, erfolgt keine getrennte Darstellung.

	<ul style="list-style-type: none"> • Gleichberechtigung • gegenseitige Rücksichtnahme • Beziehungsfähigkeit/soziale Integration
<p>sozial-strukturell</p> <ul style="list-style-type: none"> • gesellschaftliche Akzeptanz • Analyse von Bedingungen für selbstbestimmte und selbstständige Teilhabe • keine eingrenzenden institutionellen Vorgaben <ul style="list-style-type: none"> • Inklusionsstrategien (Kulturen, Strukturen, Praktiken) • Teilhabeorientierung • Lebenswelt-/Sozialraumorientierung • Bildungsangebote und Lernprozesse • lebenslanges Lernen ermöglichen 	<p>materiell-strukturell</p> <ul style="list-style-type: none"> • vorhandene Ressourcen: verfügbare Gebäude, Einrichtungen und Materialien; personelle Ausstattung; Barrierefreiheit • Umweltbedingungen (regionale Bedingungen)
<p>Politik und Wissenschaft</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grundrechte und gesetzliche Regelungen (z.B. UN-BRK, BTHG) • wissenschaftliche Konzepte und Forschung <ul style="list-style-type: none"> • Ressourcenbereitstellung • persönliche Rechte achten • politische Selbstbeteiligung ermöglichen • eigenständige Mobilität ermöglichen 	<p>Netzwerkebene</p> <ul style="list-style-type: none"> • interdisziplinäre und interinstitutionelle Kooperationen und Antworten • formalisierter und interdisziplinärer Austausch • Kommunikation und Selbstbeteiligung Betroffener <ul style="list-style-type: none"> • Verankerung teilhabeorientierter Ziele • ICF-Orientierung

Abbildung 3: Positive Bedingungen von Selbstbestimmung und Selbstständigkeit³⁴

7.2. 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 12.2.2) begleitend durchgeführt werden, um Schulungsbedarfe einzufangen. Wenn das Ziel einer selbstständigen Mobilität verfolgt wird, steigt

³⁴ Erweiterte eigene Darstellung in Anlehnung an den Überblick von Theo Klauß, 2019, S. 53

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 wie den Straßenverkehr finden Selbstbestimmung und Selbstständigkeit in einem sozialen Raum statt und sind daher in Relation zu diesem zu bestimmen. Im Fokus steht hier ein teilhabeorientiertes Denken unter Berücksichtigung der Subjektivität und Sozialität innerhalb von Lebenssituationen. Die Möglichkeit selbstbestimmt und selbstständig zu leben, hängt vor allem von sozial-strukturellen Voraussetzungen ab.

Es ist letztlich nur möglich selbstständig aktiv unterwegs zu sein, wenn einem auch die Umwelt, die regionalen Gegebenheiten und die 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). Pädagogische Fachkräfte 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.

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. Entwicklung gedacht im Sinne von Entwicklungspotential und der Frage nach individueller Unterstützung. Die Notwendigkeit des (Mobilitäts-)Angebots muss frühzeitig erfolgen und 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 3.2). Daraus erwächst mitunter die Notwendigkeit einer Mobilitätsbildung, um dem Kind 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 mindestens 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. Mobilität ist zum einen Grundbedingung 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 4), die an einer praktischen Mobilitätsschulung (vgl. Wolf, 2021) teilnahmen, ist zu erfahren, weshalb sie das Bus- oder Bahnfahren übten.

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

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

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
Wolt + 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?

Wie man alleine bus und bahn fährt
selbstständig fährt ich habe was da zu gelernt
das ich die strecke selbstständig ~~aus~~ wohnung 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?

SLFAE geübt
weil ich es schon kann
GHTSTAAA
ich will mich wieder selbst nee ken üben

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 fahren
ich übe es noch mit S-Bahn zu fahren
weil ich es noch nicht kann
Kaffe kaufen
ich kann mir auf dem weg
einen kaffee kaufen.
weil es schön ist
es gefällt 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 Selbstfahrer werden will

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

Um die Freundin besuchen zu können.

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

Weil ich selbst an Mittag in die
Tagesstätte fahren will.

Ich möchte mal Selbstfahrer.

ICH ÜBTE BI DAS
SCHULE Fahren
KANN

Abbildung 4: Offene Frage, warum geübt wurde; aus Ergebnissen des Fragebogens in Leichter Sprache der Erprobungsphase des Mobilitätscurriculums (vgl. Wolf, 2021)

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.

7.3. 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. Gleichermäßen 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 und 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, Selbstständigkeit 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 des Buches 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 allein 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).

7.4. Empowerment

Mit dem Empowermentprinzip soll weiterführend und nahtlos anknüpfend an *Selbstbestimmung und Selbstständigkeit* ein weiterer und damit besonderer Fokus auf die persönliche *Selbstermächtigung* zum Ausdruck gebracht werden. Gerade im Hinblick auf eine eigenständige Mobilität eröffnen sich unterschiedlichste Momente der Selbstermächtigung, bringen diese zum Ausdruck - beziehungsweise gehen dieser voraus, z.B. bei der eigenen Wege- und Handlungsplanung. Empowerment ist also ein wesentliches Merkmal eigenständiger Mobilität. Die pädagogische Verantwortung liegt darin verwurzelt, dem anvertrauten Menschen mit geistiger Behinderung Unterstützung zu gewähren, sodass er seine Kompetenzen und Fähigkeiten erkennt und diese einzusetzen lernt. Das „geht einher mit dem Willen, nach verborgenen Ressourcen zu suchen“ (Röh/Meins, 2021, S. 30) bzw. Ressourcen in personeller wie sozialer Hinsicht bereitzustellen.

7.5. Empowerment als Prozess zur Eröffnung von Möglichkeitsräumen

Wörtlich übersetzt kann Empowerment als Selbstermächtigung aufgefasst werden. „Der Begriff wurde in der Gemeindepsychologie geprägt und bezeichnet einen Prozess, infolgedessen Personen, Organisationen und Gemeinschaften mehr Kontrolle über ihr Leben erlangen (Rappaport 1981)“ (Von Unger, 2015, S. 45).

Beteiligungschancen können so durch Prozesse des Empowerments genutzt werden und damit zu einem Mehr an gesellschaftlicher Teilhabe beitragen (vgl. ebd., S. 45).

Kritisch erwähnt werden sollte allerdings, „dass es kein allgemein akzeptiertes Verständnis von Empowerment gibt, [...] [was] den Begriff ideologiefällig“ (Theunissen, 2006, S. 216) macht.

Im Fokus politischer Verortung ist zu verstehen, dass Menschen aus der Machtunterlegenheit heraustreten und sich ein Mehr an politischer Entscheidungsmacht aneignen (vgl. Herriger, 2020, S. 14). Die Anfänge des Empowerments stehen in der Tradition und Geschichte der Bürgerrechtsbewegung (civil rights movement) der USA aus den 1950er und 60er Jahren. Zentral waren die Forderungen nach Gleichheitsrechten der farbigen Bevölkerung, aber auch Friedensbewegungen gegen kriegerische Handlungen und Einmischungen in die Souveränität anderer Staaten und später die feministische Bewegung oder die Selbsthilfebewegung in den 1970er und 80er Jahren (vgl. ebd., S. 19ff.)³⁵. Empowerment ist dann nicht allein nur das Ergebnis eines einzelfallbezogenen Settings, sondern das gemeinschaftliche Produkt von Menschen (vgl. ebd., S. 157). Empowerment kann dabei in vier Handlungsebenen differenziert werden: die subjektzentrierte Ebene, die gruppenbezogene Ebene, die institutionelle Ebene und die sozialpolitische und gesellschaftliche Ebene (vgl. Pitsch/Thümmel, 2017, S. 31f.).

Mobilität und Mobilitätsbildungsangebote greifen auf allen Ebenen, wobei im Sinne der Mobilitätsbildung und persönlichen Mobilitätsschulung die subjektzentrierte Ebene fokussiert wird.

Hierzulande findet Empowerment innerhalb der Heilpädagogik immer mehr an Zuspruch (vgl. Theunissen/Kulig, 2011, S. 720).

„Empowerment setzt [...] auf die Fähigkeit von Menschen, sich selbst zu helfen, was wiederum in politischer Hinsicht auch Pflichten anderer nach sich ziehen kann“ (Röh/Meins, 2021,

³⁵ Für eine differenzierte und weiterführende Auseinandersetzung sei verwiesen auf Herriger 2020.

In Bezug auf Behinderung lassen sich in den USA drei zentrale Empowermentbewegungen ausmachen:

1. die Bewegung von Eltern behinderter Kinder
2. die Independent Living Bewegung von Menschen mit Körper- und Sinnesbehinderungen
3. das People First Netzwerk von Menschen mit geistiger Behinderung bzw. Lernschwierigkeiten und komplexer Behinderung (vgl. Theunissen, 2012, S. 73).

Nach Theunissen (2012) gibt es in jüngster Zeit mit der Autism Rights Bewegung noch eine weitere.

S. 30). Mit Blick auf die Entmündigungserfahrungen, die viele Menschen mit geistiger Behinderung erleb(t)en, liegt der Fokus darauf, dass sie sich als Subjekte begreifen, dass sie ihre Lebenswelt aktiv gestalten können. Gemeinsame biographische Muster von Macht- und Hilflosigkeit resultieren häufig daraus, dass sie „erlernt“ sind (vgl. Herriger, 2020, S. 59).

Menschen mit geistiger Behinderung sollen explizit ihre Rechte einfordern dürfen und Mitbestimmungsmöglichkeiten erfahren – im Sinne von Teilhabe/Partizipation. Die relevante Aufgabe für pädagogische Fachkräfte besteht darin, Selbstermächtigungs- und Selbstgestaltungsprozesse von Menschen mit geistiger Behinderung bewusst zuzulassen und zu unterstützen (vgl. Kapitel 10 *Bildung bei geistiger Behinderung*). Ein zentraler Grundwert des Empowermentansatzes ist die Selbstbestimmung des Menschen (vgl. Theunissen, 2006, S. 214). Aus professioneller Sicht bedarf es an Förder- und Bildungsangeboten, um Menschen mit geistiger Behinderung in ihrer Selbstbestimmung und Selbstveränderung zu stärken und ihre persönlichen Kompetenzen zu erweitern. Sie sollen sich als Subjekte, die ihre Lebenssituationen selbst beeinflussen, erleben. Dabei ist der Blick nicht defizitorientiert und gilt nicht allein den Lebensschwierigkeiten der Menschen (vgl. Herriger, 2020, S. 8), sondern betrachtet viel mehr die Stärken und Eigenressourcen (vgl. ebd., S. 74).

Vielen wird es nicht möglich sein, aus eigener Kraft aktiv handelnd und selbstbestimmt ihr Leben zu gestalten. Sie bedürfen der Unterstützung und Assistenz.

Nichtsdestotrotz und ganz besonders für diese Menschen müssen Pädagoginnen und Pädagogen die Bedürfnisse ihres Gegenübers wahrnehmen und in Kommunikation auf Augenhöhe selbstinitiierte Prozesse der Person zulassen. Dadurch stehen diesen wiederum neue Erfahrungsräume offen und Passivität, Machtlosigkeit und ein negatives Abhängigkeitsverhältnis werden vermieden. Bedeutungen, die dem Begriff Empowerment anhaften, wie z.B. Durchsetzungsvermögen, Stärke, Kompetenz oder Entscheidungsmacht, können für viele Menschen mit geistiger Behinderung aus eigener Kraft nicht hinreichend im Lebensalltag umgesetzt werden, weshalb ihnen eine persönliche heilpädagogische Unterstützung angeboten werden muss. Der Empowermentprozess kann sonst in eine Negativspirale geraten, in der Leistungsdruck und Selbstoptimierung zum Maß werden. Die Folgen des Scheiterns sind Resignation, Depression und Exklusionserfahrungen.

Nach Weiß (2018) bleibt in der Empowerment-Literatur die Komplexität des Menschen in seiner Abhängigkeit, Bedürftigkeit und Verwundbarkeit theoretisch unterbestimmt. Nach ihm wäre es daher wichtig, den Diskurs über Vulnerabilität aufzugreifen (vgl. ebd., S. 126).

Grundsätzlich richtet sich das Empowermentkonzept nicht gegen assistierend-fürsorgliche Hilfen und Unterstützung. Vielmehr geht es um ein Unterstützungskonzept auf Basis einer dialogischen Verständigungsarbeit (vgl. Theunissen, 2006, S. 219f.). Die pädagogische Hal-

tung und Ausrichtung innerhalb des Empowermentkonzeptes orientierten sich hierbei stark am Modell der persönlichen Assistenz.

Es bedeutet auch, für Menschen mit Behinderung advokatorisch zu handeln, wenn sie nicht für ihre eigenen Belange eintreten können. Das verlangt von der pädagogischen Fachkraft eine selbstreflexive Haltung, um eine bevormundende Unterstützung (vgl. Theunissen, 2006, S. 218) und damit ein negatives Abhängigkeitsverhältnis zu vermeiden. In solche „Machtfallen“ können Professionelle häufig auch unbemerkt hineintappen (vgl. ebd., S. 221).

Empowerment ist als Prozess zu verstehen, innerhalb welchem Stärken und Ressourcen erkannt und letztlich eingesetzt werden können. Der Stärken-Perspektive kommt ein exklusiver Status zu (vgl. Theunissen, 2006, S. 220). Notwendige Unterstützung darf letztlich nicht vorenthalten werden, denn diese ermöglicht, dass Fähigkeiten und Kompetenzen erkannt und ausgebaut werden können. Hierbei kann insbesondere ein unterstützendes Beziehungsnetzwerk eine tragende Rolle spielen.

Fremdhilfe kann also zur Selbsthilfe notwendig sein, soll sich jedoch dann in der Selbsthilfe auflösen (vgl. Röh/Meins, 2021, S. 29)

In Rückbezug auf die Auseinandersetzung zur Kompetenzorientierung sei nochmals darauf hingewiesen, dass Selbststeuerungskompetenzen und Problemlösekompetenzen erst erlernt werden müssen. Das bedeutet, dass Menschen mit geistiger Behinderung in ihrer Handlungsermächtigung und damit Kompetenzzentfaltung unterstützt werden müssen. Durch selbsttätiges und handelndes Lernen können Erfahrungen von eigener Stärke gesammelt werden (vgl. Pitsch/Thümmel, 2017, S. 32). Kompetenzen werden demnach erkannt, entwickelt und können bewusst eingesetzt werden.

Es wird deutlich, dass Empowerment demnach immer auch als ein „In-Beziehung-Treten“ zu verstehen ist, wobei Austausch- und Lernprozesse entstehen. Eine vereinseitigte Überhöhung der Idee des autonomen Subjekts und des Individualismus entspräche demnach nicht dem hier beschriebenen Empowermentkonzept (vgl. Theunissen 2006, S. 217). Stets sollten die vier erwähnten Handlungsebenen³⁶ in ihrer interdependenten Verknüpfung in den Blick genommen werden (vgl. ebd., S. 217).

Im Sinne der in diesem Buch zugrundeliegenden systemisch-interaktionistischen Perspektive ist auch für den Empowermentprozess entscheidend, die subjektive Perspektive einerseits sowie eine sozial-strukturelle und damit objektive Perspektive andererseits in ihrer Wechselbeziehung zu verstehen. Subjektiv gelingende Lebensbedingungen sind immer abhängig von externen Faktoren. Wie hinführend bereits erwähnt, gelingt Empowerment erst dann, wenn

³⁶ Die subjektzentrierte Ebene, die gruppenbezogene Ebene, die institutionelle Ebene und die sozialpolitische und gesellschaftliche Ebene.

personelle wie auch soziale Ressourcen zur Verfügung stehen (vgl. Röh/Meins, 2021, S. 30) und genutzt werden können. Es bedarf der Analyse und Eröffnung von Wahl- und Handlungsmöglichkeiten (Teilhabechancen, Eröffnung von Räumen, Verwirklichungschancen). Pädagogisch gesehen geht es um ein Unterstützungsmanagement sowie um die damit verbundene Erweiterung des persönlichen Möglichkeitsraumes (vgl. ebd., S. 31) (vgl. Kapitel 9.2 *Teilhabe und Inklusion*, darin der Bezug zum Capabilities Approach). „Im reflexiven Sinne verweist Empowerment auf einen Prozess, in dem Menschen [...] sich ihrer eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten bewusst werden, eigene Kräfte entwickeln und soziale Ressourcen nutzen [...]“ (Theunissen, 2021, S. 78).

Handlungsbestimmende Grundeinsichten sind nach Theunissen (2012):

- die Abkehr von einem Defizitblickwinkel
- individuelle und soziale Ressourcenorientierung
- die Akzeptanz der persönlichen Sichtweise, Lebensentwürfe und Entscheidungen
- der Verzicht auf entmündigende Expertenurteile
- die Grundorientierung an der Rechte-Perspektive und Interessenlage marginalisierter Personen (vgl. ebd., S. 74).

Im Hinblick auf den gesellschaftlichen Möglichkeitsraum (sozial-strukturell) (vgl. Kapitel 9.2 *Teilhabe und Inklusion*, darin der Bezug zum Capabilities Approach). gilt es aus pädagogischer Sicht für Menschen mit geistiger Behinderung, diesen zum einen zu identifizieren und zum anderen, zugänglich zu machen bzw. zu erweitern.

Menschen mit geistiger Behinderung sollen innerhalb neuer Möglichkeitsräume, die eigenen Fähigkeiten zur Selbstorganisation entdecken, Vertrauen in die eigenen Kräfte gewinnen und damit ihre Teilhabefelder erweitern können (vgl. Herriger, 2020, S. 81).

Empowerment kann umschrieben werden als die „Fähigkeit, sich aktiv Zugang zu Informationen, Dienstleistungen und Unterstützungsressourcen zu eröffnen und diese zum eigenen Nutzen einzusetzen“ (Herriger, 2020, S. 21).

Im Kontext persönlicher Mobilität geht Empowerment unweigerlich damit einher, Zugang zu Mobilität an sich zu erhalten sowie sich Informationen über Mobilitätsmöglichkeiten und Auskunft über relevante Fahrgastinformationen (Zeiten, Strecke, Haltestellen etc.) zu verschaffen. Entsprechend können auch Ressourcen der Unterstützung herangezogen werden. Mobilität spielt eine große Rolle bei der Entscheidung, welche persönlichen Vorhaben ermöglicht werden können und welche nicht. Fehlende Mobilität ist dann ein Ausdruck von sozialer Ungleichheit (vgl. Spörke, 2011, S. 47).

Auch eine barrierefreie Mobilitätsinfrastruktur für Menschen mit geistiger Behinderung unterstützt den Empowermentprozess (vgl. Kapitel 6.3 *Barrierefreiheit*).

Menschen mit geistiger Behinderung sollen sich als VerkehrsteilnehmerInnen verstehen. Der Anknüpfungspunkt zu Inklusion liegt dann insbesondere darin, wie bereits ausgeführt, dass geregelt werden muss, welche Ressourcen bereitgestellt werden müssen, damit Menschen mit geistiger Behinderung in der Praxis konkrete soziale Rollen auch faktisch einnehmen und Rechte wahrnehmen können (vgl. Kastl, 2017, S. 232f.). Empowerment ist unweigerlich mit Teilhabe verbunden und umfasst konkrete Mitentscheidungsmöglichkeiten. Mit Verweis auf den sozialen Raum als Aneignungsraum (vgl. Kapitel 9 *Teilhabe*) muss sich Empowerment darin als Handlungsmaxime erweisen. „Empowerment-Prozesse zielen auf die Stärkung der Teilhabe der Bürger an Entscheidungsprozessen, die ihre personale Lebensgestaltung und ihre unmittelbare soziale Lebenswelt betreffen“ (Herriger, 2020, S. 83). Schließlich geht es um Möglichkeiten und Prozesse politischer Einmischung und Einflussnahme durch Betroffene selbst (sozialpolitische und gesellschaftliche Ebene) (vgl. Theunissen, 2006, S. 215).

Die Kommunalpolitik hat zum einen dafür zu sorgen, dass die öffentliche Infrastruktur barrierefrei und für alle nutzbar ist, und zum anderen muss ein Unterstützungsangebot verfügbar sein, das modernen und sozialrechtlichen Standards entspricht (vgl. Schädler, 2018, S. 248). Unterschiedliche Akteure von Betroffenen, der Behindertenhilfe sowie der Kommunen müssen inklusions- und teilhabeorientierte Planungsprozesse gemeinsam gestalten.

Ausgehend des BTHG und der darin verankerten Personenzentrierung und Sozialraumorientierung müssen im Kontext der Eingliederungshilfe entsprechend auch persönliche Mobilitätsschulungen als „Unterstützungs- und Bildungsangebote“ explizit angeboten und finanziert werden. Im Sinne des Empowermentgedankens müssen demnach Menschen mit geistiger Behinderung Selbstwirksamkeitserfahrungen im Kontext von Mobilität ermöglicht sowie passgenaue Mobilitätsangebote zur Erweiterung der eigenständigen Mobilität und der sozialen Teilhabefelder angeboten werden.

7.6. Konzeptionelle Aspekte und Ableitungen für die Mobilitätsbildung

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. Die pädagogische Verantwortung und relevante Aufgabe liegen darin verwurzelt, dem anvertrauten Menschen mit geistiger Behinderung Unterstützung zu gewähren, so dass er seine Kompetenzen und Fähigkeiten erkennt und diese einzusetzen lernt. Selbstinitiierte Prozesse von Menschen mit geistiger Behinderung müssen dabei bewusst zugelassen werden.

In ständiger Selbstreflexion müssen PädagogInnen ein negatives Abhängigkeitsverhältnis vermeiden. Menschen mit geistiger Behinderung sollten also über verschiedene Entschei-

dungs- und Handlungskompetenzen zur Realisierung von Selbstbestimmung und Selbstständigkeit verfügen. Dafür bedarf es entsprechender Voraussetzungen auf institutioneller und pädagogisch-interaktioneller Ebene – sprich Rahmenbedingungen. Der Blick ist nicht defizitorientiert und gilt nicht allein den Lebensschwierigkeiten der Menschen (vgl. Herriger, 2020, S. 8). In den Blick rücken Stärken und Eigenressourcen (vgl. ebd., S. 74). Ressourcen in personeller wie sozialer Hinsicht sind bereitzustellen und müssen letztlich genutzt werden können. Durch selbsttätiges und handelndes Lernen können Erfahrungen von eigener Stärke gesammelt werden (vgl. Pitsch/Thümmel, 2017, S. 32). Unterstützung gelingt letztlich nur in Form einer dialogischen Beziehungsgestaltung. Es wird deutlich, dass Empowerment demnach immer auch als ein „In-Beziehung-Treten“ zu verstehen ist.

Im Sinne des Empowermentgedankens müssen Menschen mit geistiger Behinderung Selbstwirksamkeitserfahrungen im Kontext von Mobilität ermöglicht sowie passgenaue Mobilitätsangebote zur Erweiterung der eigenständigen Mobilität und der sozialen Teilhabefelder angeboten werden. Jedem Bildungsangebot geht eine Analyse von Bedingungen für selbstständige Teilhabe voraus. Es bedarf der Analyse und Eröffnung von Wahl- und Handlungsmöglichkeiten (Teilhabechancen, Eröffnung von Räumen, Verwirklichungschancen). Beteiligungschancen sollen durch Prozesse des Empowerments genutzt werden und damit zu einem Mehr an gesellschaftlicher Teilhabe beitragen (vgl. Von Unger, 2015, S. 45). Im Fokus der persönlichen Mobilitätsbildung steht hier ein teilhabeorientiertes Denken unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lebensbereiche und individueller Präferenzen.

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, unter Berücksichtigung gegebener Anforderungen, zu erweitern (vgl. Stöppler, 2002, S. 35) und gleichzeitig die Selbstständigkeit zu fördern. Sind relevante Fähigkeiten (sicheres Zulußgehen, 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.

Da Mobilität in Systeme eingebunden ist, müssen Akteure ihre Mobilität danach anpassen, was wiederum Wissen darüber voraussetzt und die Fähigkeit, sein Handeln anzupassen (vgl. Wilde, 2014, S. 78). Es ist es wichtig, ein Bewusstsein für eine verantwortliche Teilhabe am

Straßenverkehr zu schaffen. Besonders in diesem 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 (Perspektivenübernahme), richtiges Reagieren bei eigenem und 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.

Die Wahlfreiheit, die mit der erweiterten und eigenständigen Mobilität einhergeht, setzt vor allem auch Mobilitätswissen und Informiertheit voraus (vgl. Stöppler, 2002, S. 17). Empowerment geht unweigerlich damit einher, sich Informationen über Mobilitätsmöglichkeiten und Auskunft über relevante Fahrgastinformationen (Zeiten, Strecke, Haltestellen etc.) zu verschaffen.

8. 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 *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 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.³⁷

8.1. 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 In-

³⁷ 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.

halt bzw. Sinn gefüllt wird. Eine Herleitung des Inklusionsbegriffs, die einerseits auf theoretischen Auseinandersetzungen und andererseits auf empirischen Forschungsergebnissen aufbaut, fehlt zumeist“ (Trescher, 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‘ [...]“ (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 selben Atemzug mit Integration genannt, 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 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 innerhalb ihres sozialen Umfeldes eingebunden. (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“ (Markowitz, 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 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“ (Markowitz, 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 und gesellschaftliche Teilhabe in allen Bereichen verlangen. Paradoxerweise werden aber gleichzeitig gesellschaftliche Bedingungen und Systeme aufrechterhalten bzw. sogar verstärkt, die genau das Gegenteil davon bestim-

men – und zwar Leistungsorientierung, Konkurrenz, Profitmaximierung usw. Werte wie Unterstützung, Zusammenhalt und Gleichberechtigung, die doch eigentlich der Inklusion zugeschrieben werden, gehen 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 UNESCO³⁸ und der Erarbeitung und Beschlussfassung über die Erklärung von Salamanca³⁹ (1994) ist der Begriff *inclusion* durch die Beratungsgruppe 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 verankert. Im Zusammenhang der gemeinsamen Beschulung

³⁸ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

³⁹ 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).

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 Unterrichtsformen 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 SPF⁴⁰ 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 FsgE⁴¹, die in Einzelintegration die Allgemeine Schule besuchen und von einem Schulbegleiter unterstützt werden (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.), der 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 dar-

⁴⁰ Sonderpädagogischem Förderbedarf

⁴¹ Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

gestellt 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.

8.2. Verständnis von Inklusion

Die moderne Gesellschaft besteht aus einem Nebeneinander funktional spezialisierter Teilsysteme (vgl. Burzan et al., 2008, S. 16), die wiederum das umfassende System rekonstruieren (vgl. Luhmann 1997 in: Nassehi, 2004, S. 101). „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 Rollen Aspekte 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. „Man muss sich die funktional differenzierte Gesellschaft [...] als einen unerreichbaren Horizont von Kommunikationen vorstellen [...]“ (Nassehi, 2004, S. 102). „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. ebd., S. 232f.)

Von zentraler Bedeutung ist nach Markowitz (2006) das Einbezogenensein und nicht das Einbezogenwerden als neues Mitglied in die Gesellschaft (vgl. S. 58). Inklusion konkretisiert sich dann in Form des Einbezogenenseins. 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 geistiger Behinderung in ihrer Rolle als SchülerInnen angesprochen, wenn sie z.B. gemeinsam mit SchülerInnen ohne Behinderung am Unterricht teilnehmen. Sie sind zuallererst SchülerInnen. Ihre Einbindung muss in Form von Zugehörigkeit und aktiver Teilhabe erfolgen. Das gilt beispielsweise auch für Beschäftigungsverhältnisse auf dem ersten Arbeitsmarkt. Ein „inklusive 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, S. 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). 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, wie 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 Ler-

nen von- und miteinander stattfinden, darf nicht aus dem Blick geraten.⁴² 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“ (Markowetz, 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 Krieriologie 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-, 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 Kon-

⁴² An dieser Stelle danke ich Herrn Prof. Kastl für den schriftlichen Austausch darüber (12./13.01.19).

zepte 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 und wissenschaftliche Erkenntnisse müssen herangezogen werden.

8.3. 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, beschäftigen, sind eine differenzierte Auseinandersetzung sowie Einzelfallanalysen unabdingbar.

Kritiker der Systemtheorie im Zusammenhang mit 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 zu der Aussage von Wocken (2015), dass der „bildungssoziologische Begriff der Inklusion [...] für inklusionspolitische 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 theoriegeleiteten, 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, Zerstreung und Problematik einer vermeintlich *gemeinsamen*, „theoriegeleiteten 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 auch der soziale Kontext systemisch berücksichtigt. Die Systemtheorie liefert wahrlich keine pädagogischen Antworten, sie hilft aber, 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). Sie kann daher, insbesondere auch aufgrund der hier aufgeführten theoretischen Probleme, nicht als ein *vollkommener Zielzustand* gesehen werden. Generell müssen Inklusions- und Exklusionsprozesse immer wieder neu thematisiert und geklärt werden. Tradierte Normen allein 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 gesell-

schaftspolitische 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). Beziehung ist grundlegend für das Lernen.

Weiterführend der Auseinandersetzung, bezugnehmend auf einen teilhaberorientierten Diskurs, ist auf das Kapitel 9 verwiesen. Aspekte wie soziale Inklusion, Barrierefreiheit, Teilhabe und Sozialraumorientierung kommen zum Tragen.

8.4. 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 Grenzbeziehungen [...] werden verstärkt fachdidaktische Fragen aufgegriffen [...] und im Hinblick auf Bildungsprozesse im inklusiven Unterricht reflektiert [...]“ (Musenberg, 2017, S. 59). Für einen ersten Überblick und als 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 Öff-

nung 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 Unterstützungsleistungen nicht ausreichen, um allen Beteiligten gerecht zu werden und die Klassen aufgrund der hohen Anzahl an SuS⁴³ mit SPF⁴⁴ teilweise zu groß sind“ (S. 35). LehrerInnen müssen für die Form 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. Rieger/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!“ (Markowetz, 2016, S. 243). Diese inklusive Didaktik ist vor allem an Schulentwicklungen, Einstellungen, Leitbildern, Haltungen, Verände-

⁴³ Schülerinnen und Schüler

⁴⁴ Sonderpädagogischer Förderbedarf

rungsbereitschaften, 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“ (Markowetz, 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. MSD⁴⁵) 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

⁴⁵ Mobiler Sonderpädagogischer Dienst

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 Unterstützung 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 SonderpädagogInnen 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 auszublenken. 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 Überforderung⁴⁶. 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 Un-

⁴⁶ Das zeigt uns selbst unsere eigene Erfahrung: hier kann sich bestimmt jede/r von uns rückblickend auf seine Schulzeit wiederfinden.

terricht 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).

8.5. Konzeptionelle Aspekte und Ableitungen für die Mobilitätsbildung

Ausgehend von einem Verständnis von sozialer Integration als gegenseitiges Verhältnis, 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 ausgeblendet werden. 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 Kopplung⁴⁷ zur Verfügung zu stellen. Auch wenn Systeme dazu neigen, im Menschen eher ein 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!

Strukturen haben dann auch immer etwas mit Macht zu tun, wenn sie 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. Wiederholungen sowie ritualisierte

⁴⁷ „Für die Beschreibung von Intersystembeziehungen verwendet Luhmann auch den Begriff der strukturellen Kopplung, der auf Maturana zurückgeht [...]. Strukturelle Kopplung ergibt sich aus dem Umstand, daß selbstreferentiell operierende Systeme auf den Kontakt mit anderen, ebenfalls selbstreferentiell operierenden Systemen angewiesen sind. Autopoietische Systeme erzeugen die Elemente, aus denen sie bestehen, durch ihre eigenen Elemente, und sie sind dabei an andere autopoietische Systeme gekoppelt. So sind psychische Systeme auf Kopplungen mit dem Organismus und mit der Gesellschaft angewiesen (vgl. Luhmann 1987c, S. 51). Mit struktureller Kopplung lassen sich die Relationen zwischen psychischen und sozialen Systemen spezifizieren“ (Sutter, 2009, S. 96f.).

Handlungsfolgen lassen SchülerInnen ein Zeitgefühl entwickeln (vgl. ²Pitsch/Thümmel, 2017, S. 32).

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.

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 kommen⁴⁸. 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 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 ohne geistige Behinderung 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 entwicklungs-

⁴⁸ Praktische Übungen bieten sich gerade trotz unterschiedlich ausgeprägter Kompetenzen dafür an, diese miteinander und in Kooperation zu gestalten.

abhängig 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.

9. 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*⁴⁹ 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

⁴⁹ Es wird in diesem Buch 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, der Hilfeplanung etc. explizit hervorgehoben wird (z.B. Fornefeld 2012; Seifert 2010; Thiersch et al. 2012) – im Sinne von Mitbestimmung, Mitentscheidung.

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 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, S. 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 8 *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 Beispiel 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 Spannungsverhältnis 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 8).

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 Selbstständigkeit 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.

9.1. Teilhabe im Kontext von Behinderung

Auf die gesetzliche Einordnung sei einleitend 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

Der UN-Behindertenrechtskonvention nach 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“ (Grapp, 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“ (Grapp, 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 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. Nach Markowetz bestimmen Sonderwege nachhaltig 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 Kopplung⁵⁰).

Auch Barrierefreiheit wird häufig mit Teilhabe gleichgesetzt. Mit Sicherheit bildet Barrierefreiheit eine wesentliche Grundlage für Teilhabe. 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 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 9.1).

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 teilhabefördernde 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.

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.

⁵⁰ Aufeinanderbezogenheit, strukturelle wechselseitige Beeinflussung, Wechselwirkungen, Strukturveränderungen

9.2. Teilhabe und Inklusion im Kontext Mobilität von Menschen mit geistiger Behinderung

... „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 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 5) und hängt mit allen anderen Lebenssituationen/-bereichen innerhalb dieser Komponente unmittelbar zusammen. Dazu gehören Lernen und Wissensanwendung, allgemeine Aufgaben und Anforderungen, Kommunikation, Selbstversorgung, häusliches Leben, interpersonelle Interaktionen und Beziehungen, bedeutende Lebensbereiche, Gemeinschafts-, soziales und staatsbürgerliches Leben.

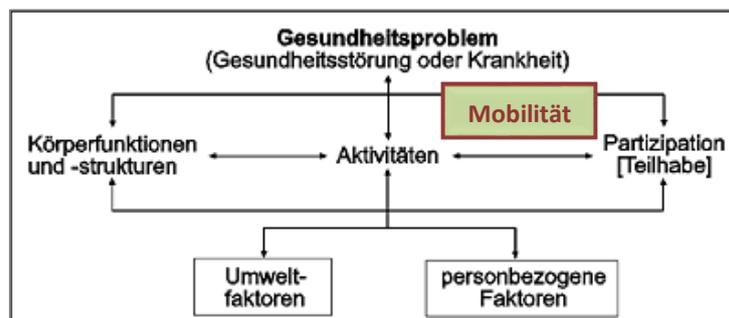


Abbildung 5: Mobilität innerhalb der ICF

(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 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 die Lebensbereiche 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 dessen Nutzung 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!

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, eines 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 KundIn 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 die 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“ (Markowitz, 2006, S. 56). Zusätzlich wird die Inanspruchnahme altersangemessener Freizeitaktivitäten durch die ganztägige Beschuldungsdauer, 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 6) soll zusammenführend verdeutlicht sein, welche externen Abhängigkeitsfaktoren die soziale Teilhabe beeinflussen.

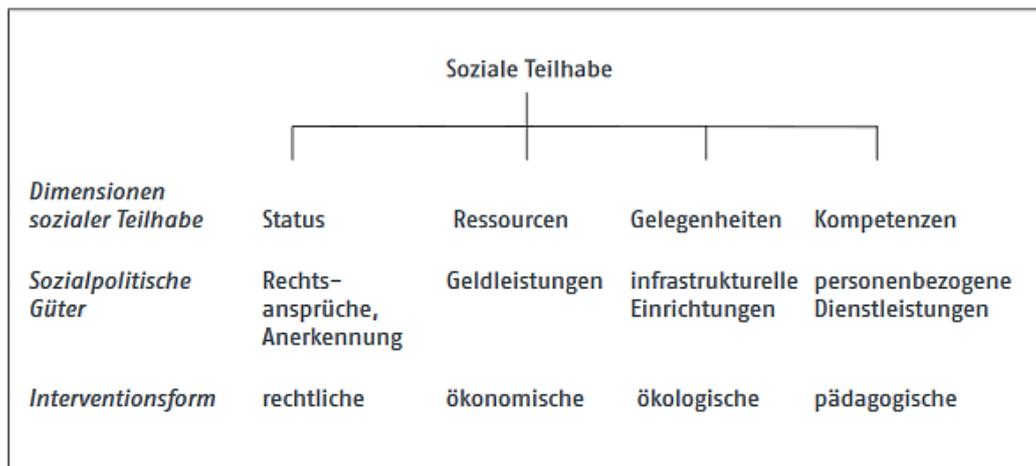


Abbildung 6: Dimensionen sozialer Teilhabe (Kaufmann, 2009)

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 *Ressourcen*, 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, die Infrastruktur betreffend barrierefreie Wege, Einrichtungen und Vorkehrungen (innerhalb des ÖPNV) zu schaffen und diese weiter auszubauen. Hier sei auf den Nahverkehrsplan⁵¹ 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.

9.3. Teilhabe innerhalb des Sozialraums

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.

Auch die sozialgeographische Mobilitätsforschung orientiert sich an einem relationalen Raumkonzept. Raum ist demnach keine rein materielle Gegebenheit, sondern wird vielmehr durch Akteure konstruiert. Räume sind somit Produkte kultureller und symbolischer Praktiken (vgl. Wilde, 2014, S. 41). „Der Sozialraum kommt nicht zur Person hinzu, wie einige Formulierungen immer wieder nahelegen, sondern stellt eine unhintergehbare Perspektive ihres beziehungsreichen Lebens dar“ (Liedke, 2020, S. 26).

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

⁵¹ 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“.

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).

Soziale Räume sind gestaltbar und können daher im Blick der Sozialraumorientierung und Teilhabeplanung funktional betrachtet werden. Dabei rückt insbesondere die räumliche Mobilität (vgl. Kapitel 3), wie als Gegenstand des Buches aufgeführt ist, ins Zentrum der Betrachtung.

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 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 also im Vordergrund. Soziale Räume sind relationale Anordnungen und damit dynamisch sowie interaktiv veränderbar (vgl. Spatscheck/Wolf-Ostermann, 2016, S. 23). Das 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 als Lebensraum angeeignet, 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. Durch Bewegungen konsti-

tuieren Akteure soziale Räume und weisen ihnen Bedeutungen zu – es entsteht eine wechselseitige Beziehung zwischen Raum und Mobilität (vgl. Wilde, 2014, S. 41). Selbstbestimmung und Selbstständigkeit wirken dabei unmittelbar zueinander. Individuelle Unterstützungsbedarfe müssen hierbei berücksichtigt und pädagogische Hilfen angeboten werden. „Sozialraumorientierung in der Behindertenhilfe wäre eine Sackgasse, würde sie die Subjektseite und Interessen des Einzelnen in seiner Lebenswelt (v.a. in seinem ‚ökologischen Zentrum‘) vernachlässigen“ (Theunissen, 2012, S. 121f.).

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. Ausdrück-

lich 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).

Laut UN-BRK Artikel 31 - *Statistik und Datensammlung* - gilt es Hindernisse zu ermitteln, welche soziale Teilhabe beeinträchtigen und praktische Konsequenzen daraus zu ziehen. Letztendlich müssen sich in Zukunft Sozialräume als inklusiv und teilhabefördernd auszeichnen.

Praxisrelevanter Exkurs:

In diesem Zusammenhang sei insbesondere auf die *subjektiven Landkarten* verwiesen. „Subjektive Landkarten [...] stellen eine vereinfachte Form der narrativen Landkarten als qualitative Forschungsmethode dar [...]“ (Röh/Meins, 2021, S. 104). In der Literatur lassen sich unterschiedliche Bezeichnungen und Ansätze, wie z.B.: Narrative Landkarten, Quartiersbegehungen, Gemeindeerkundung, Social Maps, Community Mapping, Mobility Maps, Wegeanalysen etc., mit zum Teil ähnlichen Absichten und Vorgehensweisen finden, wenngleich auch Differenzierungen und Spezifika in theoretischer und praktischer Skizzierung bestehen. In der internationalen Literatur werden damit je Ansatz unterschiedlich bestimmte Schwerpunkte gesetzt, wie z.B. die Analyse von sozialen oder geographischen Aspekten innerhalb einer Gemeinschaft, infrastrukturellen Bedingungen, Mobilitätsbewegungen oder von Einrichtungen und Angeboten (vgl. Von Unger, 2014, S. 79).

„Subjektive Landkarten bieten eine Grundlage für ein umfangreiches, detailliertes Verständnis der sozialräumlichen Positionierung bzw. des diesbezüglichen Selbstverständnisses“ (Röh/Meins, 2021, S. 108). Im Kontext der Mobilitätsbildung für Menschen mit geistiger Behinderung lässt sich diese Methode in angepasster und vereinfachter Form umsetzen, um den individuellen Sozialraum und insbesondere die darin aufgesuchten Orte mit den genutzten Wegen rekonstruktiv abzubilden und zu bewerten.

Basierend auf einem Erzählimpuls wird bei der Methode der Subjektiven Landkarte von der Person mit geistiger Behinderung eine Zeichnung (Karte) ihres persönlichen Sozialraumes in Bezug auf ihre persönlich erfahrene Mobilität angefertigt. Sollte das individuell schwierig sein, kann hierbei mit bedeutsamen Fotos, die gemeinsam mit der Schulungsperson (pädagogische Fachkraft) im Vorfeld, z.B. durch eine Quartiersbegehung, aufgenommen und ausgedruckt wurden, gestalterisch gearbeitet werden⁵². Eine Dokumentation (schriftlich, digital,

⁵² In diesem Zusammenhang sei auf die partizipative Forschungsmethode „Photovoice“ zur Situationsanalyse verwiesen.

audio) durch die Schulungsperson ist notwendig, um Informationen festzuhalten und später Ableitungen für die Mobilitätsschulung zu treffen.

Der grundlegende Ansatz ist, dass individuelle Bedeutungszuschreibungen sozialer Räume visuell abbildbar werden (vgl. Röh/Meins, 2021, S. 104).

Anhand einer Situationsanalyse mit Hilfe der subjektiven Landkarte können eine Bedarfserhebung und darauf abzielend, aus Perspektive der einzelnen Person, Bedarfe, Schwierigkeiten und Barrieren aufgegriffen, Ressourcen erkannt oder bereitgestellt sowie Handlungsschritte festgelegt werden.

Damit können Fragen verbunden sein wie:

- Welche konkreten Orte werden aus welchem Grund gerne aufgesucht oder haben eine besonders hohe Bedeutung?
- Mit welchen Schwierigkeiten ist die Person an diesen Orten konfrontiert und wo liegen ggfls. die 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? (vgl. Röh/Meins, 2021, S. 104)
- Auf welche Verkehrsmittel wird dabei zurückgegriffen?
- Welche Wege werden häufig gegangen?
- Welche Ziele sind nur schwer zu erreichen und warum?
- Welche persönlichen Schwierigkeiten und Barrieren sind auf dem Weg zu erfahren?
- Worin bestehen Förderfaktoren?
- An wen kann sich die Person vor Ort wenden, wenn sie Hilfe bedarf? Etc.

Von der Person mit geistiger Behinderung wird anschließend (mit Unterstützung der Schulungsperson), ausgehend von den Impulsfragen, eine Zeichnung bzw. eine Karten-Collage angefertigt. Dabei empfiehlt sich die Verwendung einer großen weißen Papiervorlage. Alternativ kann auch eine Magnettafel, Pinnwand o.ä. verwendet werden.

Parallel soll die Person ihre Bearbeitungen kommentieren: wie werden die Orte wahrgenommen, mit welchen individuellen Erfahrungen verbunden, was sind die Aktivitäten, welche Personen werden dort getroffen usw. Die Bearbeitungen werden so durch eine Stegreiferzählung erweitert, wobei diese für spätere Ableitungen von der Schulungsperson festzuhalten sind (vgl. Röh/Meins, 2021, S. 105). Mit unterschiedlichen Farben, Klebepunkten, Materialien, Symbolen, Piktogrammen, Fotos etc. kann gearbeitet werden. Besonders wichtige Orte können mit einer bestimmten Farbe einheitlich markiert werden. Auf einer Magnettafel

oder Pinnwand lassen sich auch in späteren Schritten Verschiebungen vornehmen, was vorteilhaft sein kann.

Basierend auf den Notizen, die von der Schulungsperson während der Anfertigung der subjektiven Karte gemacht wurden, schließt sich ein Nachfrageteil an, um das entstandene Bild zu verstehen.

Auch hierbei können Fragen damit verbunden sein wie:

- Wie kommst du zu den verschiedenen Orten?
- Was erlebst du dabei?
- Was gefällt dir an einem bestimmten Ort richtig gut?
- Was ist nicht so gut, was sollte auf der Karte anders sein?
- An welchen Orten und Wegen sollte sich konkret etwas ändern? Etc.

(vgl. Röh/Meins, 2021, S. 107).

Das konkrete Nachfragen hängt vom Erkenntnisinteresse der Schulungsperson ab (vgl. ebd., S. 107). Letztlich geht es um die Rekonstruktion der Lebenswelt im Kontext persönlicher Mobilität sowie die konkrete Ableitung von Mobilitätsschulungsinhalten.

Hierzu erfolgt auch eine Auswertung der im Prozess gemachten schriftlichen und/oder Audioinformationen. Dies sollte unmittelbar im Anschluss an die Erstellung der Karte erfolgen (vgl. ebd., S. 107).

Des Weiteren können subjektive Landkarten auch in ihrer Rekonstruktion der persönlichen Lebenswelt und der subjektiven Relevanzen als wertvolle Basis für eine übergreifende individuelle Zukunfts-, Teilhabe- und Sozialplanung einbezogen werden (vgl. ebd., S. 110).

Der Sozialraum muss letztlich als Aneignungsraum von Menschen mit geistiger Behinderung erkundet und in seiner Bedeutung subjektiv erfahren werden (vgl. DHG, 2021, S. 80f.).

Im Prozess der Mobilitätsbildung und -schulung kann die Methode wiederholend aufgegriffen und damit als sich erweiterndes Element methodisch angewandt werden.

Der Anknüpfungspunkt zu Inklusion liegt nun vordergründig 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, dass sie exklusiven Tendenzen entgegenwirken und Teilhabe ermöglichen. (vgl. Rückle, 2014, S. 6f.) Das bisherige Prinzip der Personenorientierung wird dadurch erweitert. Konsequenz ist die Umweltseite mit zu berücksichtigen (vgl. Röh/Meins, 2021, S. 78).

Der Sozialraum als subjektive Größe bezieht unabhängig des Ortes die individuellen Beziehungsnetzwerke mit ein. Als geografischer Raum fokussiert er das Wohnumfeld, den Stadtteil bzw. die Gemeinde (vgl. DHG, 2021, S. 24). Ausgehend vom Willen des Einzelnen und dessen Ressourcen werden durch Vernetzung und Kooperation weitere Ressourcen im Sozialraum erschlossen (vgl. ebd., S. 24).

Handlungstheoretisch begründet zielt Sozialraumorientierung auf einen Capabilities Approach⁵³. Einerseits gilt es den persönlichen Möglichkeitsraum (subjektiv) und andererseits den gesellschaftlichen Möglichkeitsraum (sozial-strukturell) für Menschen mit geistiger Behinderung zu erweitern bzw. zu gewährleisten, dass sie diese Räume ausschöpfen können. (vgl. Röh/Meins, 2021, S. 78f.) Es bedarf daher der Verfügbarkeit von Ressourcen und Partizipationsmöglichkeiten (gesellschaftlicher Möglichkeitsraum) sowie der persönlichen Handlungskompetenz, diese Ressourcen und Partizipationsmöglichkeiten nutzen zu können (persönlicher Möglichkeitsraum) (vgl. ebd., S. 58).

Der persönliche Möglichkeitsraum bildet also die internen Fähigkeiten (internal capabilities) ab, sprich personenbezogene Eigenschaften (subjektiv). Der gesellschaftliche Möglichkeitsraum bildet die externen Fähigkeiten (external capabilities) ab, sprich Umweltfaktoren (sozial-strukturell).

Im Blick dieser Betrachtung ist subjektives Handeln in gesellschaftlich vorgeprägten Strukturen zu sehen (vgl. Röh 2020, S. 47), wie es die zugrundeliegende systemisch-interaktionistische Perspektive zu verstehen gibt. Personenzentrierung und Sozialraumorientierung als Handlungsansätze stehen dabei handlungspädagogisch im Fokus.

Nussbaum (2014) zufolge sind „Kinder und Erwachsene mit geistigen Beeinträchtigungen [...] Bürgerinnen und Bürger. Jede achtbare und anständige Gesellschaft muß ihre Bedürfnisse nach Versorgung, Ausbildung, Selbstachtung, Aktivität und Freundschaft berücksichtigen“ (ebd., S. 97).

Im Kontext von Inklusion setzt das auch ein Wohlwollen der Menschen ohne Behinderung voraus, auf eigene Vorteile zu verzichten und in Kooperation zu treten (vgl. ebd., S. 118). Nussbaum (2014) geht davon aus, dass „Menschen aus einer Vielzahl von Motiven heraus kooperieren, zu denen eine Wertschätzung der Gerechtigkeit selbst sowie ganz zentral ein moralisch geprägtes Mitgefühl gehören. Dieses Mitgefühl richtet sich auf Personen, die nicht über alle notwendigen Voraussetzungen für ein achtbares und würdevolles Leben verfügen“ (ebd., S. 145). Zugleich betont sie, dass Menschen mit Behinderung Bürgerinnen und Bürger mit Würde sind. Sie haben einen eigenen Anspruch auf Besitz, Arbeit etc. (vgl. ebd., S. 154). Nach Nussbaum entspricht es der Menschenwürde, Fähigkeiten zu entwickeln, was unweigerlich mit einem Minimum an Ressourcen gekoppelt ist (vgl. Bollag, 2012, S. 6). Voraussetzung ist, dass die Würde, Fähigkeiten zu entwickeln, niemandem abgesprochen wird (vgl. ebd., S. 8). Die Aufgabe des Staates besteht nach Nussbaum darin, es Menschen zu ermöglichen, dass sie ihre Fähigkeiten entfalten können (vgl. Müller/Müller/Stein, 2021, S. 275). Das wiederum ist sozialpolitisch und sozialgesellschaftlich betrachtet die schwierigste Aufgabe und bedarf stetiger Beobachtung und Korrektur.

⁵³ Für eine differenzierte Auseinandersetzung sei verwiesen auf Nussbaum 2014, 2015

Capabilities werden zugleich als Fähigkeiten und Verwirklichungschancen verstanden. Darin steckt die Idee der Chancengerechtigkeit (nicht Chancengleichheit), verbunden mit der (Neu-)Verteilung von realen Chancen durch Ressourcenausstattung, damit Menschen ein selbstbestimmtes Leben führen können und Teilhabe erfahren (vgl. Röh, 2022, S. 49). Im Mittelpunkt steht die Frage, welche Möglichkeiten dem Menschen zur Verfügung stehen. Capabilities als Verwirklichungschancen sind immer mehr als reine personenbezogenen Tätigkeiten, denn in Interaktion zur Umwelt geht es stets um eine Wechselbeziehung. Pädagogisches Handeln setzt also beim Subjekt an, das von seiner Umwelt nicht isoliert zu betrachten ist. „Es geht um eine sozialräumliche Problem- und Ressourcenbeschreibung und deren ‚Einbau‘ in ein entsprechendes Unterstützungsmanagement sowie um die damit verbundene Erweiterung des persönlichen Möglichkeitsraums“ (Röh/Meins, 2021, S. 31).

Im Sinne des Capabilities Approaches kann Teilhabe als die „Chance zur Verwirklichung eines guten Lebens auf der Basis der gesellschaftlich garantierten Verfügbarkeit von Ressourcen und Partizipationsmöglichkeiten (gesellschaftlicher Möglichkeitsraum) und der subjektiven Handlungskompetenz, diese Ressourcen und Partizipationsmöglichkeiten zu nutzen (persönlicher Möglichkeitsraum)“ (Röh/Meins, 2021, S. 18; Meins, 2022, S. 54), verstanden werden.

Als Auftrag und damit konzeptionelle wie methodische Aufgabe der heilpädagogischen Praxis bedarf es der Analyse und Eröffnung von Wahl- und Handlungsmöglichkeiten (Teilhabechancen, Eröffnung von Räumen, Verwirklichungschancen). Zudem müssen Exklusionsbereiche wahrgenommen und Ressourcen bereitgestellt werden. Im Sinne einer Teilhabeerweiterung geht es dann nicht nur um die persönliche Handlungsbefähigung, im Sinne von Unterstützung, Förderung, Bildung, Kompetenzerweiterung, sondern um sozialräumliche Möglichkeiten, die persönliche Teilhabe zu erweitern.

Die biografische Perspektive zeigt über die Lebensphase letztlich, wie gelingende Teilhabe wirkt, sich Spielräume erweitern, aber auch Teilhabe einschränkungen bestehen (vgl. Bartelheimer et al., 2020, 2022).

9.4. Konzeptionelle Aspekte und Ableitungen für die Mobilitätsbildung

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 in eigener Reflexion immer wieder danach gefragt werden, inwiefern beispielsweise eine/ein SchülerIn wirklich kommunikativ einbezogen und innerhalb von Handlungskontexten beteiligt ist und Mitbestimmung erfährt. Mit dem Blick auf die Teilhabe können Rückschlüsse daraus gezogen werden, inwieweit eine Person am gesellschaftlichen Leben teilnimmt, dabei in Lebenssituationen eingebunden ist (vgl. Peter, 2007, S. 12) und Teilhabechancen (Handlungsmöglichkeiten) ausgeschöpft werden. 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, Arbeitssi-

tuation 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. ebd., S. 23).

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 bzw. zu gewährleisten, dass sie diese Räume ausschöpfen können. (vgl. Röh/Meins, 2021, S. 78f.) Es bedarf daher der Verfügbarkeit von Ressourcen und Partizipationsmöglichkeiten (gesellschaftlicher Möglichkeitsraum) sowie der persönlichen Handlungskompetenz, diese Ressourcen und Partizipationsmöglichkeiten zu nutzen (persönlicher Möglichkeitsraum) (vgl. ebd., S. 58).

Pädagogisches Handeln setzt also beim Subjekt an, das von seiner Umwelt nicht isoliert zu betrachten ist. „Es geht um eine sozialräumliche Problem- und Ressourcenbeschreibung und deren ‚Einbau‘ in ein entsprechendes Unterstützungsmanagement sowie um die damit verbundene Erweiterung des persönlichen Möglichkeitsraums“ (ebd., S. 31).

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). Sie ist aktiv und an soziales Handeln gebunden und bildet damit das Verhältnis zwischen Individuum (subjektorientiert) und gesellschaftlichen Bedingungen (vgl. Bartelheimer, 2020).

Für Menschen mit geistiger Behinderung lässt sich die Methode „Subjektive Landkarten“ in angepasster Form und in Hinblick auf eine persönliche Mobilitätsschulung umsetzen. Dabei lassen sich der individuelle Sozialraum und die darin aufgesuchten Orte mit den genutzten Wegen rekonstruktiv abbilden. Ausgehend einer Situationsanalyse können eine Bedarfserhebung und darauf abzielend, aus Perspektive der einzelnen Person, Bedarfe, Schwierigkeiten und Barrieren aufgegriffen, Ressourcen erkannt oder bereitgestellt sowie Handlungsschritte festgelegt werden.

Als Auftrag und damit konzeptionelle wie methodische Aufgabe bedarf es der Analyse und Eröffnung von Wahl- und Handlungsmöglichkeiten (Teilhabechancen, Eröffnung von Räumen, Verwirklichungschancen). Zudem müssen Exklusionsbereiche wahrgenommen und Ressourcen bereitgestellt werden. Im Sinne einer Teilhabeerweiterung geht es dann nicht

nur um die persönliche Handlungsbefähigung, im Sinne von Unterstützung, Förderung, Bildung, Kompetenzerweiterung, sondern, um sozialräumliche Möglichkeiten, die persönliche Teilhabe zu erweitern.

10. Bildung bei geistiger Behinderung

Einführend wird eine Auseinandersetzung über Bildung und Kompetenzorientierung bei geistiger Behinderung vorangestellt, bevor nachstehend in 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.

10.1. Begriffsverständnis: Bildung und Erziehung

„Bildung ist nicht Zustand, sondern dynamischer *Prozess der Selbst- und Weiterfahrung*, 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“ (BMAS, 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.“ (Ackermann, 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“ (BMAS, 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). Beziehungen werden dann nicht „nur“ gelebt, sondern in diesen auch Inhalte (vgl. Reich, 1996, S. 89).

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).

10.2. 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)⁵⁴.

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

⁵⁴ 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)

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.

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/Musenbergl, 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 Bildung⁵⁵ ohne Inhalte wäre leer. Materiale Bildung,⁵⁶ die nicht das sich bildende Subjekt formt, wäre blind“ (Meyer/Meyer, 2007, S. 37).

10.3. Kompetenzorientierung im Kontext von Bildung

Kompetenzorientierung ruft aktuell eine sehr rege Diskussion und gleichzeitig eine strukturelle Veränderung hinsichtlich der schulartspezifischen Lehrplanerneuerungen der jeweiligen

⁵⁵ Formen und Methoden des Lernens, um Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln (subjektbezogen)

⁵⁶ Inhalte (z.B. in Lehrplänen)

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 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.

„Den Begriff der Kompetenz bezeichnen Oelkers und Reusser (2008, 23) als Schlüsselkategorie des Diskurses über Bildungsstandards⁵⁷. 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, [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, volitionalen⁵⁸ 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-/Selbstkompetenz⁵⁹ (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

⁵⁷ Sie „beschreiben v.a. überprüfbare Kompetenzen aus dem Kernbereich ausgewählter Fächer [...]“ (Bayerisches KM, [online], 14.04.2023). „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], 14.04.2023).

⁵⁸ „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).

⁵⁹ Sich als individuelle Persönlichkeit zu entwickeln und erkennen, sich selbstständig einzubringen, Verantwortung zu übernehmen, Werthaltung zu entwickeln, Selbstkontrolle zu haben

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 OECD⁶⁰ (2005) sollen die als besonders wichtig erachteten Schlüsselkompetenzen in wirtschaftlicher 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 vermarktbarere 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“ (Fornfeld, 2012, S. 10, zit. nach Schrod, 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

⁶⁰ Organisation for Economic Co-operation and Development (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)

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 Lernstrategien 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 „inklusive 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 (Überförderung).

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 10.4). „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 Schü-

lerInnen (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 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 bewältigen⁶¹. Eine kompetente Person wird also 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/Illner, 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 „Selbststeuerungskompe-

⁶¹ 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.

tenzen“ und „Problemlösekompetenzen“ müssen erlernt werden.⁶² 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? Bildung 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 un-abgeschlossen 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 Überlegun-

⁶² Damit kommt auch ein umfassender Bildungsbegriff zum Tragen.

gen 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.

10.4. 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 SchulkameradInnen 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/Musenber, 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. Würden diese nicht berücksichtigt werden, würden bedeutende Entstehungskontexte für Lernprobleme ausgeklammert werden (vgl. Wagner-Willi/Zahnd, 2021, S. 284). Gerade in Anlehnung an den Weinert'schen Kompetenzbegriff⁶³ 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 geübt werden, ohne diese inhaltlich zu entfalten, so dass dabei Transferleistungen für die/den SchülerInnen 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, und zwar 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,

⁶³ „[...] 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.).

perzeptiver⁶⁴ 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, Fähigkeiten 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 Entwicklungsförderung⁶⁵ 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 elementarisertes 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 wesentlichen 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. 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.) „Die Pädagogik der Gegenwart ist ein Entwicklungsland, weil sie die Beziehungsebene bis heute unterbewertet“ (Reich, 2010, S. 51). 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

⁶⁴ Die Wahrnehmung betreffend

⁶⁵ Entwicklungsförderung sieht 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.

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).

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 die notwendigen Veränderungen z.B. vor allem durch Schulbegleitungen umgangen und damit kompensiert werden.

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, zu Beginn sind immer auch Inhalte und Wissen notwendig! 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 kann⁶⁶. 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

⁶⁶ 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.

Bedeutung⁶⁷ zugeschrieben werden kann und sich ein Verständnis entwickelt, Wissen wiederum zu transferieren. Je ausgeprägter nun die Selbststeuerungskompetenzen der SchülerInnen 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. Kinne, 2010, S. 82). Ebenso muss die Lehrkraft Vertrauen in die Selbstbildungskräfte der lernenden Person aufbringen. Nur eine Lehrkraft, die „den Sinn und die Relevanz von Selbsttätigkeit für sich erfahren hat, wird sie auf Dauer und möglichst umfassend seinen Schülern zugestehen und bei ihnen fördern“ (Reich, 1996, S. 81). Speck (1995) bezeichnet das als pädagogische Zurückhaltung (vgl. Kinne, 2010, S. 82). Dabei geht es um eine pädagogische Passivität, die sich durch Beobachtung und Wahrnehmung auszeichnet und sich in diesem Sinne wiederum als zugleich pädagogische Aktivität qualifiziert und so Selbstentfaltung ermöglicht und eigene Zielvorstellungen nicht auf ihr Gegenüber projiziert. Wir sprechen von professioneller Rezeptivität (Aufnahmefähigkeit und Empfänglichkeit für das Handeln des Gegenübers). Sich selbst zurückzunehmen, schließt die Fähigkeit und Haltung ein, sich seiner eigenen Vorstellungen bewusst zu werden, diese immer wieder zu hinterfragen.

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

⁶⁷ Hier zeigt sich 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, das als „auffällig“ beschrieben wird, ohne dabei den eigentlichen Ausgangspunkt, die nicht gelingende Bedeutungszuschreibung von Lerninhalten, in den Blick zu nehmen.

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 Unterrichtssituationen 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 zielfundiertes 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. 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 Domänenspezifität auch verloren gehen. (vgl. dazu Musenberg, 2019, S. 458)

10.5. Handlungsorientierung – handlungsorientiertes Lernen

Eine im Detail aufgeführte Entwicklungsgeschichte zum Begriff und didaktisch-methodischen Konzept der Handlungsorientierung und des handlungsorientierten Unterrichts wäre für den Rahmen und die Intention des an der Praxis ausgerichteten Buches zu weitführend. Vielmehr sollen mit dem vorliegenden Kapitel die wesentlichen Merkmale und Ansätze eines handlungsorientierten Lernens zur Geltung kommen, um zu verdeutlichen, warum auch und gerade im Besonderen die Mobilitätsbildung für Menschen mit geistiger Behinderung kompetenz- und handlungsorientiert umzusetzen ist.

Hinführung

„Handlungsorientierung‘ nimmt seinen semantischen Ausgangspunkt vom Begriff des Handelns. ‚Handeln‘ ist mehr als unreflektiertes ‚Tun‘, es schließt den Aspekt der Bewusstheit, der Planbarkeit, der Begründbarkeit und damit der Verantwortlichkeit ein“ (Vogt, 2005, S. 6). Handeln begründet sich aus dem mit ihm verbundenen Sinn. Es liegt dem Handeln eine Absicht oder vielmehr Intention zugrunde (vgl. Wilde, 2014, S. 42). *Verhalten* dagegen ist mehr ein durch äußere Bedingungen konditioniertes Tun, welches weder argumentationsvorbereitet noch intentional ist. Es läuft gewohnheitsmäßig ab (vgl. ebd., S. 43). „So wird auch in der Mehrheit aller Handlungstheorien der Begriff Handeln durch Intentionalität ausgewiesen [...]“ (ebd., S. 43).

Handlungen sind mit den Erfahrungen der SchülerInnen zu integrieren und in Beziehung ihrer gesellschaftlichen Relevanz und Auswirkungen zu setzen (vgl. Vogt, 2005, S. 7). Sie sind in den Gesamtzusammenhang der Tätigkeit einzuordnen (vgl. ²Pitsch/Thümmel, 2017, S. 32). Eine Tätigkeit realisiert sich nach Leontjew (1979) durch eine Gesamtheit von Handlungen (vgl. ²Pitsch/Thümmel, 2017, S. 34). Bevor die SchülerInnen handeln, orientieren sie sich – das heißt, sie beobachten und nehmen eine Situation, ihre Elemente, Muster und Möglichkeiten wahr (vgl. ebd., S. 59).

„Alle innerpsychischen Vorgänge bis zum Handlungsentschluss rechnen wir zur Phase der Handlungsorientierung. Diese Phase geht mit der Entscheidung über das konkrete Handlungsziel und den Weg zum Ziel in die Phase der Handlungsplanung über. Jeder Mensch hat seine eigene, individuelle Handlungsorientierung, gewachsen aus seinen bisherigen Tätigkeiten und Erfahrungen. Sie bildet die Grundlage seines Handelns, also auch des Lernhandelns, der Aneignung“ (ebd., S. 59f.).

Aus der Handlungsplanung folgt die Handlungsausführung und -kontrolle.

Handlungsorientiertes Lernen ist in Anlehnung an Werner und Meyer (2011) als ganzheitlich zu verstehen. Lernsituationen orientieren sich an Handlungen und Handlungsprodukten der SchülerInnen. Die Lernorganisation gestaltet sich in einem ausgewogenen Verhältnis interaktiv, praxis- und theorie- sowie ergebnisorientiert.

Wesentliche Merkmale eines handlungsorientierten Unterrichts sind:

- Personenzentrierung (Bedürfnisse, Vorerfahrungen, Interessen, Fähigkeiten, Kompetenzen)
- Problembezug (ergibt Inhalt)
- Situations-/Praxisbezug (erfahrungsbasiert und bedeutsam)
- aktives Lernen, Selbsttätigkeit
- Selbstbestimmung, Eigenverantwortlichkeit
- Beziehung, Kooperatives Lernen aller Beteiligten, gemeinsames Planen und Durchführen (Lehrkraft – Lernende)
- unterschiedliche Formen, Methoden und Medien (Kopf- und Handarbeit)
- fächerübergreifend
- zielgerichtet, ergebnisorientiert, produktorientiert
- Ergebnisdarstellung, Lernreflexion

Handlungsorientiertes Lernen gestaltet sich in Form eines problemorientierten, verständnisorientierten und aktiven Lernens als konstruktiver Prozess. Dabei müssen Lerninhalte für die SchülerInnen von subjektiver Bedeutung sein und miteinander in Verbindung stehen. Hand-

lungsorientiertes Lernen zeichnet sich letztlich dadurch aus, dass Interaktionen der Beteiligten untereinander eingegangen werden. Durch diese entstehen Erschließungsprozesse.

Ein zu sehr isoliertes Lernen würde dieses individuell und sozial bedeutsame Erlebnis verhindern. Daher muss einer Zersplitterung der Lernprozesse in allzu isolierte Einheiten entgegengewirkt werden (vgl. Pitsch/Thümmel, 2017, S. 24).

Handlungsorientiertes Lernen ist unweigerlich mit Selbstbestimmung und Selbstständigkeit verbunden (vgl. Kapitel 7). „Je mehr wir in möglichst allen pädagogischen Handlungen die Selbsttätigkeit stärken und Selbstbestimmung auch dann ermöglichen, wenn sie von dem fortführt, was wir als Vorgabe für unumstößlich hielten, desto mehr stärken wir die Verantwortung der Anderen, die als *Selbstverantwortung* für jeden Menschen eine Grundlage seiner Haltungen und Einstellungen bildet“ (Reich, 2010, S. 66, Hervorh. im Original). „Dies aber können sie effektiv nur durch Tun (*learning by doing*), niemals aber durch bloßes Anschauen (*Beobachten*) erreichen“ (ebd., S. 182, Hervorh. im Original). Handlungsorientiertes Lernen beschränkt sich daher genauso wenig auf ein rein reproduktives Lernen.

Wichtig ist, dass die SchülerInnen ihr Wissen, ihre Fähigkeiten und Kompetenzen durch unterschiedliche Lernformen aufgreifen können – je öfter und je umfassender, desto sicherer wird die Anwendung und das Behalten im Lernen realisiert (vgl. ebd., S. 199). Aus diesem Grund sollte zu Lerninhalten stets ein Handlungsbezug hergestellt werden können.

Die Beschäftigung mit der Handlungsorientierung, insbesondere wesentlicher Merkmale eines handlungsorientierten Unterrichts, könnte die Stärkung der aktuell im Diskurs um Kompetenzorientierung erfahrenen Vernachlässigung von Wissensbeständen, Inhalten und Lernzielen liefern. Wissen, Inhalte und Ziele helfen, wie in Kapitel 10.3 thematisiert, auf dem Weg des Kompetenzaufbaus.

„Die inhaltliche Bestimmung von Kompetenzen geschieht nicht durch eine theoretische Ableitung, sondern geschieht ihrem Anspruch folgend auf einer empirischen Grundlage: Die Situation, auf die sich eine Kompetenz bezieht, kann beschrieben werden. Ebenso folglich auch Handlungen, die in ihr als erfolgreich gelten können. Aus diesen in der jeweiligen Situation geforderten Tätigkeiten kann auf die wahrscheinlich benötigten Wissensbestände, Fähigkeiten, Fertigkeiten usw. geschlossen werden“ (Frank/Illner, 2013, S. 35).

Allerdings sei kritisch darauf hinzuweisen, dass zukünftige Handlungssituationen und damit Kompetenzanforderungen zum Zeitpunkt des Lernens subjektbezogen noch gar nicht in Summe erfasst sein können. Zudem können nicht alleinig von der Lehrkraft herangetragene Erwartungen an bestimmte Handlungsweisen der Person gerichtet sein – das würde entge-

gen den Bedürfnissen sowie der stets subjektiven Kompetenzentfaltung der lernenden Person stehen.

Auf den ersten Blick scheint eine Abgrenzung zur vorangestellten Auseinandersetzung mit der Kompetenzorientierung (vgl. Kapitel 10.3) erstmal nicht zwingend gegeben zu sein. Problem- und verständnisorientiertes Lernen oder auch die Orientierung an den individuellen Lernvoraussetzungen gehören wesentlich zum Konzept der Kompetenz- wie auch Handlungsorientierung. Letztendlich stehen auch in einem handlungsorientierten Unterricht Selbststeuerungs- und Reflexionsprozesse der SchülerInnen im Zentrum sowie das Ziel einer überfachlichen Handlungskompetenz. Kompetenzorientierung ist nun nicht lediglich als didaktisches Prinzip anzusehen, welches synonym für den Begriff Handlungsorientierung verwendet werden kann (vgl. Frank/Illner, 2013, S. 33). Unweigerlich verweisen beide Konzepte systematisch aufeinander, stehen in enger Verbindung und bilden quasi eine Symbiose. Dennoch lassen sich spezifische Schwerpunkte setzen.

Handlungsorientierter Unterricht und damit ein handlungsorientiertes Lernen setzen einen stärkeren Fokus auf die *Gestaltung* von Lernkontexten. Wenn wir Kompetenzorientierung, wie bereits ausführlich dargelegt, nicht alleinig der lernenden Person selbst und damit ihrer individuellen Kompetenzformulierung und -aneignung, im Sinne von Selbstorganisation des Lernens, überlassen, dann ist das *handlungsorientierte* Motiv, welches sich zwischen Lehrenden und SchülerInnen ergibt, von ausschlaggebender Bedeutung. Wie bereits angesprochen, bedarf kompetenzorientiertes Lernen der Handlungsorientierung, um die Auseinandersetzung mit der Didaktik nicht an die SchülerInnen abzugeben. Genau hierbei setzt die Frage nach den Ressourcen, nach der Lehr- und Lernumgebung sowie den didaktischen Kompetenzen der Lehrkraft an. Nochmals den Aspekt der Selbstregulation aufgreifend, stellt sich die Frage: Kann Kompetenz überhaupt gelehrt werden? (vgl. Frank/Illner, 2013, S. 32). Selbstregulation sowie Kompetenzvermittlung und -aneignung sind keine Selbstläufer. Ein handlungsorientiertes Lehren und Lernen sind sich dessen bewusst. Handlungsorientierung setzt eine inhaltliche Entfaltung in der konkreten Gestaltung von Lernprozessen voraus.

Kompetenzorientierung sollte stets als Überbau eines handlungsorientierten Unterrichts verstanden werden. Kompetenzorientierung stellt als Ausgangspunkt das Subjekt und dessen Bedürfnisse selbst in den Mittelpunkt, während die Handlungsorientierung stärker auf der *sachbezogenen Ebene, als gesetzte Faktoren*, ansetzt (von der Handlung, vom Handlungsprodukt zur Problemlösung) – natürlich, das sei betont, ohne dabei das sich bildende Subjekt aus dem Blick zu verlieren. Letztlich muss bei jeder „Form des handlungsorientierten Unterrichts [...] auf die Berücksichtigung der Bedürfnisse der Schüler verwiesen [werden]. Deren Interessen sind einzubinden sowie deren Probleme und Erfahrungen. Vordringlich soll Handlungsorientierter Unterricht jedoch dazu dienen, den Schülern zu einer bewussteren Wahr-

nehmung ihrer Umwelt zu verhelfen“ (Pitsch/Thümmel, 2017, S. 100) und dabei unterschiedliche Fertigkeiten und Kompetenzen ansprechen.

Kompetenzorientierung geht ohne Handlungsorientierung nicht auf – sie führt im Wesentlichen auf diese hin. Handlungsorientierung selbst kann dem bereits angesprochenen in vielerlei Hinsicht zu erfahrenden „Mangel an didaktischer Auseinandersetzung mit der Umsetzung der Kompetenzorientierung“ (Frank/Illner, 2013, S. 32) begegnen. Es rücken die Unterrichtsgestaltung, Lernprozesse und -methoden, die Art der Vermittlung, Handlungsprodukte und Inhalte in den Fokus. „Bislang werden Kompetenzen nicht als didaktische Kategorie in allen Phasen und auf allen Ebenen didaktischer Entscheidungen einbezogen, sondern nur punktuell in der Curriculumentwicklung bzw. der Methodenwahl“ (ebd., S. 32).

Nun kommt die Handlungsorientierung ebenso wenig ohne die Kompetenzorientierung aus. Handlungsorientiertes Lernen bildet geradezu Kompetenzen aus – ob das Sach- und Fachkompetenzen, Sozialkompetenzen oder Methodenkompetenzen sind. Hierbei ist der Prozess der Selbstbildung, im Sinne von persönlicher Kompetenzentfaltung, zu berücksichtigen, um insbesondere die Eigenaktivität der SchülerInnen nicht zu unterbinden. Individuelle Lebenssituationen, Erfahrungen und Bedürfnisse, unterschiedliche Herangehensweisen und Aneignungsmöglichkeiten sowie das eigene kritische Überlegen, Ausprobieren und Handeln rücken in den Vordergrund der pädagogischen Reflexion (vgl. Kapitel 10.3). Das festgelegte Handlungsziel tritt vorerst in den Hintergrund des Interesses. Würde die Lehrkraft stets an der Handlungsebene orientiert ansetzen, würde sie die subjektive Perspektive (Bedürfnisse, Erfahrungen, Kompetenzen etc.) der SchülerInnen aus dem Blick verlieren – pädagogisches Scheitern wäre eine logische Schlussfolgerung. Von der Lehrkraft verlangt das in einem ersten Schritt Beobachtung und Wahrnehmung der SchülerInnen, um in einem weiteren Schritt, deren Handlungsprodukte aufzugreifen, eventuell weitere Lerninhalte zu setzen oder mögliche Handlungsstrukturen unterstützend zu initiieren. Handlungsschritte sind immer auf den Ausgangspunkt (das Thema und die damit verbundene Problemstellung) zurückzuführen. Dabei müssen für die SchülerInnen Aneignungsräume zur Verfügung stehen, um schließlich ihre Kompetenzen innerhalb von Interaktionen entfalten zu können. Handlungsschritte sollen vor allem nicht strikt „rezeptologisch“ geübt 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 (vgl. Kapitel 10.4).

10.6. Konzeptionelle Aspekte und Ableitungen für die Mobilitätsbildung

Der Bildungsprozess über die gesamte Lebensspanne vollzieht sich in Wechselwirkung zwischen dem Ich und der Welt mit dem Ziel der Verknüpfung. Innerhalb der Mobilitätsbildung steht das Individuum im Mittelpunkt. Es erschafft 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 diesen Prozess förderlich beeinflusst. Dabei stehen weder Inhalte noch Kompetenzen für sich, denn Kompetenzen benötigen für ihre Entwicklung Inhalte (vgl. Meyer/Meyer, 2007, S. 37).

Bei der Mobilitätsbildung geht es um anwendungsbezogenes Wissen, orientiert an der Real-situation. Handlungsorientiertes Lernen gestaltet sich in Form eines problemorientierten, verständnisorientierten und aktiven Lernens als konstruktiver Prozess. 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 zu übertragen. Aus diesem Grund sollte zu Lerninhalten stets ein Handlungsbezug hergestellt werden können. Anwendungsbezogenes Wissen gilt es zu transferieren. Lerninhalte müssen von subjektiver Bedeutung sein. So muss dem Straßenverkehr und den Abläufen selbst eine Bedeutung zugeschrieben werden können. Dafür ist (methodisches) Wissen über das Verkehrs- und Mobilitätsgeschehen und über den Gebrauch von Verkehrsmitteln notwendig (vgl. Wilde, 2014, S. 131).

Die pädagogische Verantwortung liegt nun darin, Selbststeuerungsprozesse der SchülerInnen zu initiieren und damit zu ermöglichen, sie in ihren Handlungs- und Problemlösefähigkeiten zu unterstützen und dennoch, 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 eingeübt werden, bestimmte Situationen eng angeleitet, Rituale eingeführt und Handlungsvorgänge geübt werden. Es bedarf der Balance zwischen Anleitung und Selbsttätigkeit. Allerdings muss einer Zersplitterung der Lernprozesse in allzu isolierte Einheiten entgegenwirkt werden (vgl. ²Pitsch/Thümmel, 2017, S. 24), um die Übertragung auf den Gesamtzusammenhang nicht zu verlieren.

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, Lernwegen 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. Das handlungsorientierte Motiv, dass sich zwischen Lehrenden und SchülerInnen ergibt, ist von ausschlaggebender Bedeutung.

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). Handlungsorientierung setzt eine inhaltliche Entfaltung in der konkreten Gestaltung von Lernprozessen voraus. Struktur geben, ja, aber nicht ohne Freiheit zuzulassen, um insbesondere die Eigenaktivität der SchülerInnen nicht zu unterbinden. Deren Interessen, Erfahrungen sowie Probleme sind einzubinden. Unterschiedliche Herangehensweisen und Aneignungsmöglichkeiten sowie das eigene kritische Überlegen, Ausprobieren und Handeln rücken in den Vordergrund der pädagogischen Reflexion. Die Entwicklungsbegleitung im Kontext eigenständiger Mobilität bleibt prozesshaft. Von der Lehrkraft verlangt das in einem ersten Schritt Beobachtung und Wahrnehmung der SchülerInnen, um in einem weiteren Schritt, deren Handlungsprodukte aufzugreifen, eventuell weitere Lerninhalte zu setzen oder mögliche Handlungsstrukturen unterstützend zu initiieren.

Zu betonen ist, dass nicht alleinig von der Lehrkraft herangetragene Erwartungen an bestimmte Handlungsweisen der Person gerichtet sein können – das würde entgegen den Bedürfnissen sowie der stets subjektiven Kompetenzentfaltung der lernenden Person stehen. Handlungsorientiertes Lernen bildet geradezu Kompetenzen aus.

Mobilitätsbildung

11. Mobilitätsbildung bei geistiger Behinderung

Der innerhalb dieses Buches 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. In Berücksichtigung individueller Lebenslagen, die stets in Beziehung zum Sozialraum zu sehen sind, wird hierbei der subjektbezogenen Komponente eine besonders gewichtete Bedeutung zugeschrieben. Mobilität und die darauf abzielende Mobilitätsbildung gestaltet sich stets dynamisch in Wechselbeziehung personen-körperbezogener (subjektive Perspektive) und sozialstruktureller Faktoren (objektive Perspektive). 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. Warwitz, 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. 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 hinausgehen. 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. Die Pädagoginnen und Pädagogen müssen Vertrauen in die Selbstbildungskräfte der lernenden Person aufbringen. Dabei geht es um eine pädagogische Passivität, die sich durch Beobachtung und Wahrnehmung auszeichnet und sich in diesem Sinne wiederum als zugleich pädagogische Aktivität qualifiziert. Eine individuelle Schwerpunktsetzung ermöglicht erst eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenständigen Mobilität (vgl. KMK, 2012, S. 4). Wie bereits in Kapitel 10 *Bildung bei geistiger Behinderung* 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 12). Zudem sind Momente der Förderplanung als zentrale heil- und sonderpädagogische Aufgabe zu berücksichtigen.

Mit der Bezeichnung **Mobilitätsschulung** 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 steht⁶⁸, 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 (ausführlich dazu Kapitel 11.4).

Werden der zum Teil sehr geläufige, traditionelle Begriff *Verkehrserziehung* sowie der eher moderne Begriff *Mobilitätsbildung* herangezogen, 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 im Verlauf der Auseinandersetzung dennoch das Begriffspaar Mobilitäts- und Verkehrserziehung verwendet, handelt es sich stets um eine Zitation.

Der Begriff der **Verkehrserziehung** wird dann herangezogen, 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. 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, Wahrnehmung von 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

⁶⁸ 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.

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 jeweils 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.

Es bildet sich also eine Trias der Mobilitätsbildung (Abbildung 7). 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.

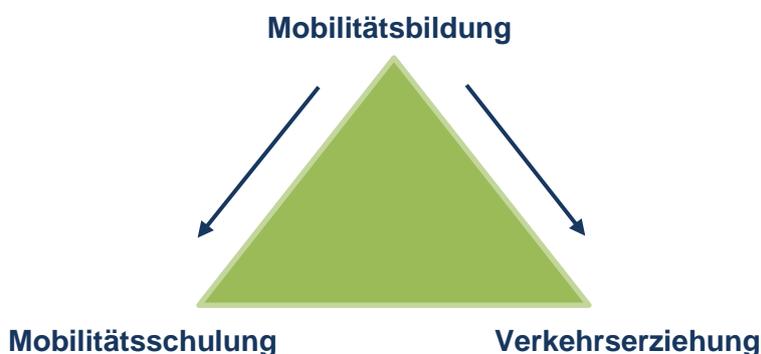


Abbildung 7: Trias der Mobilitätsbildung

11.1. 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 unbekanntem 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.).

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 Mobilitätskompeten-

zen, 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. Wehrauch, 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. Beunter/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. Hohe-nadel 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 Erziehungsziele⁶⁹ subsumiert, die auch, oder vielleicht sogar besser, durch den Begriff *Mobilitätsbildung* hätten verdeutlicht werden können.

⁶⁹ „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], 02.12.23).

11.2. 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 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 Entwicklung 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 Verkehrs(verhaltens)regeln, in Richtung einer handlungs- und umweltorientierten 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. 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 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“ (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 den Verkehrswachten oder der 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 Jugendverkehrsschulen⁷⁰ 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 ist in Bayern laut GemBek⁷¹ vom 15.05.2003 beispielsweise nicht im Lehrplan der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung mit aufgeführt. „Die genannten Richtlinien gelten [zwar] sinngemäß auch für die 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

⁷⁰ Jugendverkehrsschule: <https://deutsche-verkehrswacht.de/schule/jugendverkehrsschule/> (12.02.22)

⁷¹ Radfahrausbildung in der Grundschule. Gemeinsame Bekanntmachung der Bayerischen Staatsministerien für Unterricht und Kultus und des Innern. 2003

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 vereinzelt 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 Be-

reich 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 in den Lebensweltbereichen 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.

11.3. 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 Behinderung⁷². 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 die Fähigkeit der Antizipation⁷³ (dass eine Handlung eintreten kann) und der Perspektivenübernahme (in eine andere Person hineinzusetzen) 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 Situ-

⁷² „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).

⁷³ „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).

ationen kommen, da Handlungen nicht in Selbstreflexion durchgeführt und Gefahrenmomente nicht erahnt werden.

Wichtig ist, Mobilitätskompetenzen bei Menschen mit geistiger Behinderung zu fördern⁷⁴. Auch Personen mit geistiger Behinderung definieren sich über ihre Kompetenzen, die es wahrzunehmen gilt. 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 Performanz⁷⁵“ (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 10.3 und 10.4).

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

⁷⁴ „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.

⁷⁵ Gezeigtes Verhalten, gezeigte Leistung

kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten umfasst, um sich im Straßenverkehr und ÖPNV zu bewegen.

Letztendlich wird damit eine Vielzahl von Fähigkeiten und Fertigkeiten angesprochen, die beherrscht werden müssen, 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 des Buches wird folgende Definition der Mobilitätskompetenz festgehalten:

Mobilitätskompetenz als überfachliche *Handlungskompetenz*
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 festhalten⁷⁶:

- Motorik (Grob- und Feinmotorik und Fortbewegung)
- Regelkenntnisse
- Aufmerksamkeit und Wahrnehmung (visuell und auditiv)
- Gefahrenbewusstsein bzw. Sicherheitsbewusstsein
- 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

⁷⁶ Als Grundlage dieser dienen 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; ³ISB, [online], 25.12.23).

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, Anpassung 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 Behinderung existieren, wobei jedoch das Lernen erheblich verzögert sein kann“ (ebd., S. 158). Das betrifft die Körperbalance, Koordination, Bewegungsempfindung (Kinästhetik), Reaktionszeit, Ausdauer und die 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], 24.04.23)

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. „Gefahreinschätzung 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 da-

rauf abzustimmen. (vgl. Senckel, 2003, S. 84) Im Straßenverkehr liegen die Probleme besonders im Bereich der Schnelligkeit des Erkennens relevanter Informationen und entsprechender Reaktionen (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 dies oft als eine verzögerte Reaktionszeit. „Neben der Aufmerksamkeit stellt die Reaktionsfähigkeit eine relevante Komponente bei der Teilnahme 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. Planung geht zudem mit einem Wissen über die notwendigen Abläufe einher (vgl. Wilde, 2014, S. 78). Der Planungsprozess erfolgt als Phasenabfolge. Erst beginnt die Phase der Orientierung und Analyse der geforderten Tätigkeit (Handlung). Eigene Vorhaben sind dabei gebunden an externe Gegebenheiten. 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. ²Dorsch, [online], 02.05.2021) Menschen mit geistiger Behinderung 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 dafür aufzubringen, wo man sich gerade befindet, um sich auf seinem Weg aus Eigeninitiative zurechtzufinden. Eine angemess-

sene 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 beschriebenen Prozesse laufen im Alltagsgeschehen des Straßenverkehrs in der Regel unbewusst ab. Aufgrund der Ein-

schränkungen 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 produziert 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 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) und Problemlösungsvermögen (vgl. DIMDI, 2005, S. 57). Außerdem gehören dazu das verkehrsbezogene Verständnis 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 und 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).

Das Gedächtnis wird als mentale Fähigkeit der Speicherung und des Abrufes von Informationen interpretiert. Das betrifft das Kurzzeit- 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 Selbstständigkeit 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 verbunden. Selbstständigkeit 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. ³Stöppler, 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.

11.4. Ein systematisches handlungsorientiertes Vorgehen der Mobilitätsbildung

Hinführung

Im Folgenden soll ein systematisches Vorgehen – im Sinne von planmäßig, bewusst gewählt, gezielt – der Mobilitätsbildung betont hervorgehoben werden. Allein 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 unterschiedlichen Blickwinkeln. 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 11.3 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 10.3 und 10.4) 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
- frühzeitig Grundlagen für die Nutzung des ÖPNV vermitteln
- vorhandene Mobilitätskompetenzen festigen und weitere Kompetenzen ausbauen
- Transfer auf die Verkehrswirklichkeit im Straßenverkehr und öffentlichen Nahverkehr herstellen
- Kenntnisse über Verhaltensweisen und Verkehrsregeln (auch relevante Verkehrszeichen) in handlungsorientierten Lernsituationen aufgreifen
- Handlungsorientierung in Straßenverkehrssituationen (Schulung und Übung in der realen Situation)
- Aufbau des „Verkehrssinns“, um frühzeitig erste Anzeichen von Gefahren, wahrzunehmen (Antizipation) und um sich entsprechend sicherheitsgerecht zu verhalten
- Ausbau bisheriger und die Eröffnung neuer Teilhabefelder innerhalb von Lebensbereichen und -situationen
- Selbsterfahrungen sammeln
- Erweiterung des individuellen Aktionsradius anstreben
- Freude entwickeln, umweltfreundlich und gesund unterwegs zu sein
- 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 Entwicklungsstand 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 ermöglichen⁷⁷. 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 des Straßenverkehrs und ÖPNV, Sicherheitsüberlegungen und Regelkenntnisse im Mittelpunkt. Ebenso rückt die/der SchülerIn innerhalb ihres/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 8). Ein Austausch zwischen der Heil- und Sonderpädagogik, der (Lern- und Verkehrs-)Psychologie und PädagogInnen kann dabei nur gewinnbringend sein.

⁷⁷ Diese Thematik wurde ausführlich mit dem Kapitel 10 *Bildung bei geistiger Behinderung* 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.).

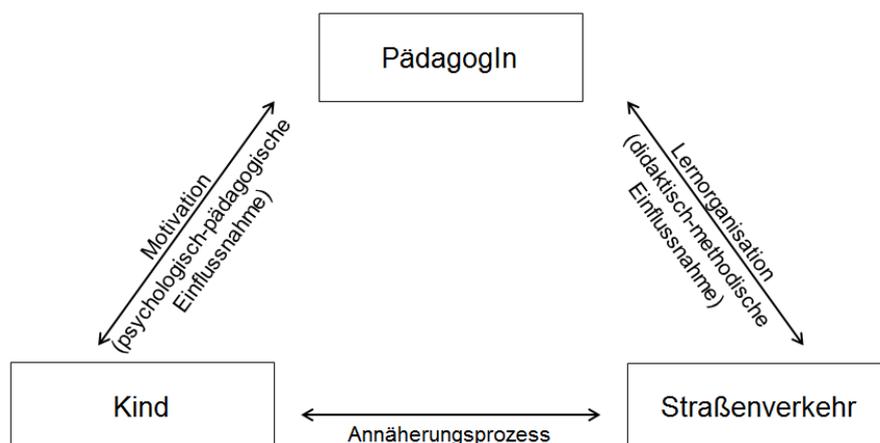


Abbildung 8: Das Beziehungsgefüge der Verkehrserziehung (vgl. Warwitz, 2009, S. 33)

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 SchülerInnen 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, lernfreudige 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 10 *Bildung bei geistiger Behinderung* 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 selbstständige 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 enggefaste 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 weniger 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 9 *Teilhabe - Begriff und Verständnis* 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 Aufzeigen 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 Warwitz (2009) ausgerichtet auf das Verkehrsverhalten inhaltlich und in ihrer Ausgestaltung auf die drei Phasen *Verkehrsgefühl*, *Verkehrssinn* und *Verkehrsentelligenz*, je nach Lernvoraussetzung der SchülerInnen, handlungsorientiert Bezug. Warwitz (2009) unterscheidet diese Phasen in seinem systematischen Ansatz und Aufbau der Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung. 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* Ernstsituationen 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 Fertigungsprofil ab, um in der aktuellen Verkehrssituation angemessen zu handeln.

Verkehrssinn: Er umfasst bewusste Einstellungen und Handlungen in Selbstreflexion und führt zur Antizipation des Verkehrsgeschehens. Das heißt, er „beinhaltet die Fähigkeit, Ereignisse vorauszusehen, Handlungen anderer vorauszuhaken [...]“ (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.

Verkehrsmintelligenz: 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 Verkehrsmintelligenz“ (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 bauklotartig 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.

Es sollte allerdings in Anlehnung an die hier vorangestellten theoretischen Aufführungen zu *Verhalten* und *Handlung* im Kontext der Mobilitätsbildung eher von *Mobilitätshandeln*, als bewusst geplantes, begründetes und damit verantwortliches sowie rücksichtsvolles Handeln innerhalb des Straßenverkehrs, gesprochen werden. Eine Absicht liegt dem Mobilitätshandeln zugrunde.

Verhalten dagegen ist mehr ein durch äußere Bedingungen konditioniertes Tun, welches weder argumentationsvorbereitet noch intentional ist. Es läuft gewohnheitsmäßig ab (vgl. Wilde, 2014, S. 43).

Bevor eine Person handelt, orientiert sie sich. Das heißt, sie trifft eine Entscheidung über das Handlungsziel und den Weg zu diesem – im Sinne der Handlungsplanung als Grundlage des Handelns. Handlungsplanungen und das Mobilitätshandeln selbst resultieren aus bisherigen Erfahrungen.

11.5. Konzeptionelle Aspekte und Ableitungen für die Mobilitätsbildung

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 Unterrichts Anregungen 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, Unterrichtsgängen 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 und

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.

Aus systemisch-interaktionistischer Perspektive bleibt festzuhalten, dass mit Blick auf die eigenständige Mobilität und Teilhabeerweiterung folgende Aspekte von grundlegender Bedeutung sind:

- Orientierung an der Subjektivität: personen- und körperbezogene Faktoren, Mobilitätsbedürfnisse, Kompetenzen, Schwierigkeiten, vorhandenes Wissen, Sozialfunktion und Teilhabewünsche
- Orientierung an sozial-strukturellen Faktoren: Lebensbedingungen, Umweltfaktoren, regionale Bedingungen, Teilhabebereiche und Integrations-/Handlungsfelder wie z.B. Schule, Arbeitsstelle, Sportverein
- Orientierung an Barrieren: diese sind immer in Relation der Person selbst und der Umweltfaktoren zu sehen
- Umfeld- und Wegeanalyse: Erfassung der bisherigen Verkehrsteilnahme sowie der vorhandenen persönlichen Kompetenzen und Schwierigkeiten
- Kompetenz-, Handlungs- und Sozialraumorientierung: Teilhabe eröffnend, Verknüpfung zum Verkehrsraum

Eine systematische Mobilitätsbildung nimmt dann in Anlehnung an Warwitz (2009), ausgerichtet auf das persönliche Verkehrsverhalten bzw. *Mobilitätshandeln* inhaltlich und in ihrer Ausgestaltung, handlungsorientiert Bezug auf die Phasen *Verkehrsgefühl*, *Verkehrssinn* und *Verkehrsmotiv*, je nach Lernvoraussetzung der SchülerInnen:

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 Fertigungsprofil, 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

Verkehrsmotivation

- praktisch wie kognitives Leistungspotential, welches konstruktives und kreatives Handeln im Verkehr ermöglicht
- 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 bzw. *Mobilitätshandeln* 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*⁷⁸ (**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.

⁷⁸ <https://www.verkehrswacht-medien-service.de/mobil-teilhaben/grundlagen-der-verkehrssicherheit/iii-sicher-im-strassenverkehr-unterwegs/3-a-methode-alter-aufmerksamkeit-absicht/> (17.05.2023)

12. Personenzentrierte Mobilitätsschulung

Im folgenden Kapitel wird von der Teilnehmerin bzw. dem Teilnehmer gesprochen. Damit ist die Person mit geistiger Behinderung gemeint, die/der an einer persönlichen Mobilitätsschulung teilnimmt, ganz gleich ob Kind, Jugendliche/r oder Erwachsene/r. Meist findet diese innerhalb der Institution Schule, Werkstatt, OBA 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. Aus diesem Grund wird für Personen, die an Bildungsangeboten im Bereich *eigenständige Mobilität* teilnehmen, der Begriff *Schulung* bevorzugt, da eine explizite Förderung nicht immer im Vordergrund steht, sondern (gerade im Erwachsenenalter) die selbstgewählte Teilnahme an einem Bildungsangebot. Nichtsdestotrotz stehen bewusst auch Förder- bzw. Lernziele für eine eigenständige Mobilität im Vordergrund.

Die „Abgrenzung“⁷⁹ zu einem Lehrgang ergibt sich daraus, dass kein von der Leitungsperson vorabbestimmtes Ziel besteht, welches von den TeilnehmerInnen zu akzeptieren ist, wie es 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.

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).

⁷⁹ Wobei sich immer wieder Formen der Umsetzung auch in beiden Methoden wiederfinden lassen.

Nichtsdestotrotz können auch in einer Mobilitätsschulung 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/dem TeilnehmerIn. Um deren/dessen Selbstständigkeit 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, welche defizitorientiert erfolgt, sondern Lebensbedingungen, sozialstrukturelle Voraussetzungen gelingender Teilhabe sowie Wahl- und Partizipationsmöglichkeiten werden ebenfalls mit eingeschlossen (vgl. BHP o.J., S. 12)⁸⁰.

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 sich im unmittelbaren Verkehrsnetz zu orientieren. Es wird ihnen ermöglicht, ein Regel- und Sicherheitsbewusstsein sowie ein situationsbezogenes und zugleich flexibles Mobilitätsverhalten zu erlernen. Dabei sollen ihnen Möglichkeiten flexibler Lebensgestaltung 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 den 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

⁸⁰ 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, S. 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: 104; ausführlich darin)

vorrangigsten Handlungsschritte geübt werden, welche wichtig sind für die eigenständige Weggestaltung. Das heißt, schwierige und nicht unmittelbar notwendige Lernziele werden zunächst einmal zurückgestellt (Prinzip: vom Leichten zum Schweren).

12.1. Fahrradschule

In diesem Zusammenhang der Mobilitätsschulung sei auf die *Fahrradschule*, aufgrund der Mobilitätsart als bestimmte Form der Schulung, verwiesen.

Eine Fahrradschule sollte erst dann 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 Rücksicht 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 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. ⁶Verkehrswacht 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 und 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 Gleichgewichtshalten 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.

Schulungsableitungen:

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 (Tretten, Schalten, Lenken und Bremsen bei gleichzeitigem Spur- und Gleichgewichtshalten 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. ²Wilhelm, 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 Schulung zu verankern.



Mit dem nötigen Mobilitätswissen und praktischen Mobilitätskompetenzen können in



einem weiteren Schritt **Überlandfahrten** als Übungseinheiten folgen, bevor in einem weiteren Schritt das **Stadtgebiet** als schwierigstes Lern- und Teilhabefeld folgt.

(vgl. Scheuringer, 2016)

12.2. Mobilitätsschulung: Planung und Umsetzung

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). Persönliche Präferenzen bilden daher den Ausgangspunkt der Mobilitätsschulung. Die pädagogische Herausforderung liegt darin, die subjektive Ausgangslage stets in Verbindung zu Umweltfaktoren zu sehen. Es gilt also gemeinsam mit der/dem TeilnehmerIn die Mobilitätsschulung als Bildungs- und Unterstützungsangebot zu organisieren.

Wie in Kapitel 9 *Teilhabe* aufgeführt, gilt es, Wahl- und Handlungsmöglichkeiten (Teilhabechancen, Eröffnung von Räumen, Verwirklichungschancen) zu eröffnen, Exklusionsbereiche und Barrieren wahrzunehmen und Ressourcen bereitzustellen, um sozialräumliche Möglichkeiten und damit die persönliche Teilhabe zu erweitern. Personenzentrierung und Ressourcenorientierung stehen also in unmittelbarem Zusammenhang. Des Weiteren ist die Berücksichtigung des Sozialraums ein wichtiges Kriterium für die Gestaltung personenzentrierter Unterstützungsangebote (vgl. Liedke, 2020, S. 27).

Eine Schulungsplanung, orientiert an der ICF⁸¹, 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).

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.

⁸¹ Generell kann für die Hilfebedarfsermittlung und -planung (der persönlichen Mobilität) auf die ICF (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit) als Grundlage zurückgegriffen werden.

Es ist wichtig, dass die Schulungsperson die Strecke kennt, bevor die Mobilitätsschulung beginnt. Sie muss die gesamte Strecke bereits im Voraus selbst begangen oder befahren haben sowie den zeitlichen Verlauf einschätzen können. Mögliche Orientierungspunkte und Streckenabweichungen können dabei bereits identifiziert werden (vgl. Ride Connection, 2009, S. 27). Potentielle Barrieren und insbesondere auch Gefahrenpunkte können von der Schulungsperson innerhalb eines Untersuchungsgebietes im ÖPNV und Straßenverkehr bereits im Vorfeld ausfindig gemacht 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. ebd., S. 106). Dabei spielen besonders körperbezogene und externe Faktoren des sozialen Umfeldes eine bedeutsame 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 das 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.

Die Bedürfnisse und Interessen der Teilnehmerin/des Teilnehmers bilden den Orientierungspunkt für die Schulungsperson. Im gemeinsamen Austausch 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 Mobilitätskompetenzen. Um Überforderungen zu vermeiden und Ziele realistisch zu verfolgen, muss daher eine Art Bedarfsermittlung, also eine Bestandsaufnahme der Verkehrsinfrastruktur und der individuellen Mobilitätsbeteiligung erfolgen. Eine individuelle *Wegeanalyse* (siehe Kapitel 12.2.2) 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, wobei das bewusste Einüben einer gewünschten und geplanten Strecke im Mittelpunkt steht. 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/Teilnehmern können das beispielsweise Fachkräfte 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/einem TeilnehmerIn, die/der zusätzlich eine rechtliche Betreuung hat, durchgeführt, ist es wichtig, auch diese 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 primär 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 demnach darauf geachtet werden, dass der kürzeste Weg nicht zwangsläufig die beste Wahl ist. So kann ein längerer und sicherer Weg der bessere sein. Eventuell ist die Wunschstrecke für den Anfang zu schwer, so dass in kleinen Schritten vorzugehen ist, denn 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. Und es ist wichtig, auf direkt aufbauende und zusammenhängende Handlungsschritte überzugehen.

Von Vorteil kann es auch sein, mit der/dem TeilnehmerIn zuerst den letzten Streckenabschnitt zu üben. Diese Möglichkeit des Schulungsvorgehens wird konträr der sonst üblichen „forward chaining“ (Vorwärtsverkettung) als „backward chaining“ (Rückwärtsverkettung) bezeichnet. So würde die/der TeilnehmerIn auf ihrer/seiner Strecke zuerst den letzten Streckenabschnitt lernen; beispielsweise ausgehend von der sich vor dem Einkaufszentrum befindenden Ziel-Bushaltestelle zu dem sich im Einkaufszentrum befindenden Buchladen. Die Begründung dieses Vorgehens liegt darin, dass die/der TeilnehmerIn motiviert und konzentriert bleibt, ihre/seine Strecke zu lernen, da sie/er in kurzer Zeit auch an ihrem/seinem Ziel (Buchladen) ankommt. Sobald der letzte Abschnitt der Strecke gelernt wurde, kann ein weiterer Abschnitt in die Mobilitätsschulung einbezogen werden. Ein Vorteil des „backward chaining“ besteht darin, dass es der/dem TeilnehmerIn ermöglicht wird, schrittweise Fähigkeiten und Selbstvertrauen aufzubauen. Es sollte ihr/ihm stets ermöglicht werden, Erfolg zu haben. (vgl. Gallimore, 2017, S. 42)

Wenn es sich um eine lange oder komplexe Strecke handelt, macht insbesondere diese Vorgehensweise Sinn. Oder wenn beispielsweise die Schulungsperson mit einer/einem TeilnehmerIn bereits in den frühen Morgenstunden das Busfahren zur Schule üben möchte, könnte es für sie/ihn eventuell demotivierend sein, bereits schon vor Schulbeginn Schulungsinhalte im Sinne des „forward chaining“ durchzuführen (vgl. ebd., S. 62).

Von der Fachkraft wird zugleich verlangt, dass sie einzelne sogenannte mobilitätsspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten der Teilnehmerin/des Teilnehmers erfassen kann. Sie muss die zu berücksichtigenden Handlungsabfolgen im Straßenverkehr, die zu erfüllen sind, genauestens einschätzen und in der Realsituation beobachten. Als Beispiel sind hierzu Handlungsabfolgen für die Straßenüberquerung an einer Ampel sowie das sichere Unterwegssein mit dem Bus aufgeführt:

- **Ampel:** Die/Der TeilnehmerIn muss bei Rot das Signal entsprechend wahrnehmen und mit Sicherheitsabstand an der Ampel stehen bleiben. Sie/Er muss ggfls. die Ampeltaste drücken und warten bis das Signal Grün erscheint. Sie/Er muss das Signal wahrnehmen, den Verkehr beobachten und bei Grün die Straße zügig überqueren.
- **Mit dem Bus unterwegs:** Die/Der TeilnehmerIn muss sicher zu Fuß zur Bushaltestelle gehen. An der Bushaltestelle muss sie/er den richtigen Bus identifizieren und mit Sicherheitsabstand zur Straßenkante hin warten. Wenn der haltende Bus der richtige ist, in diesen einsteigen. Dabei muss die/der TeilnehmerIn sich seitlich zum Eingangsbereich stellen und zuvor andere Fahrgäste aussteigen lassen. Anschließend einsteigen und einen Sitzplatz einnehmen. Während der Fahrt muss die/der TeilnehmerIn ihren/seinen Haltewunsch signalisieren (Haltestopp-Taste), sich auf den Ausstieg vorbereiten und an der gewünschten Haltestelle aussteigen.

Durch die in der realen Umgebung gesammelten Erfahrungen innerhalb der Mobilitätsschulung werden bei der/dem TeilnehmerIn interne Repräsentationen gebildet und 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 im Straßenverkehr angemessen und situationsgerecht agieren sowie unabhängig von Begleitung teilnehmen zu können, müssen 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 möglich⁸², genau zu der Tageszeit stattfinden, zu welcher die/der TeilnehmerIn später auch selbstständig am Straßenverkehr teilnehmen möchte, um das zu dieser Zeit typische Verkehrsgeschehen sowie die tageszeitgetreuen Abläufe einzufangen. Die Dauer einer Lerneinheit sollte nicht länger als 1,5 Stunden im Schnitt sein⁸³. 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.

Sobald die/der TeilnehmerIn beginnt, Handlungsschritte und einen Teil ihrer/seiner Strecke selbstständig auszuführen und dabei keine Unterstützung mehr seitens der Schulungsperson benötigt wird, ist das ein Anzeichen dafür, dass die Schulungsperson sich in diesen Situationen verstärkt zurückziehen kann. Sie sollte dennoch bei Bedarf aus der Nähe eingreifen können (vgl. Gallimore, 2017, S. 42; Ride Connection, 2009, S. 45). Das schrittweise Zurückziehen wird als Schattenbegleitung bezeichnet. Innerhalb dieser sollte die/der TeilnehmerIn die gesamte Entscheidungsfindung übernehmen. Die Schulungsperson hält sich dabei in etwas weiterer Entfernung auf und begleitet die/den TeilnehmerIn sozusagen nur noch im „Schatten“ (dabei immer noch in Sichtweite) (vgl. North Yorkshire County Council, 2019, S. 35; Ride Connection, 2009, S. 46; The Kennedy Center, [online], 11.08.2022)

Die/Der TeilnehmerIn muss auf ihrer/seiner Strecke in dem Maße begleitet werden, bis sie/er in der Lage ist, den geplanten Weg selbstständig zurückzulegen und die dafür notwendigen Mobilitätskompetenzen erlernt hat (vgl. Gallimore, 2017; 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.

⁸² Bestehen für den/die TeilnehmerIn allerdings noch große Unsicherheiten, was die Weggestaltung und persönliche Mobilität im Straßenverkehr und ÖPNV betrifft, dann sollte vorerst innerhalb eines Zeitfensters geübt werden, in dem absolut kein Zeitdruck herrscht und unabhängig von anderen Aktivitäten alleinig das Üben innerhalb des Straßenverkehrs und ÖPNV im Vordergrund stehen kann. In den frühen Morgenstunden, evtl. vor Schulbeginn, das Busfahren zu üben könnte demnach demotivierend sein.

⁸³ 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 Konzentrationsspanne der Teilnehmerin/des Teilnehmers ausgeprägt ist, und ggfls. Pausen und/oder kürzere Lerneinheiten anbieten.

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. Schließlich darf keine Gefahr für die Sicherheit der Teilnehmerin/des Teilnehmers durch Orientierungslosigkeit und Hilflosigkeit bestehen. Ist dies nicht der Fall, muss die Begleitperson weiterhin mit anwesend sein, um zumindest bei auftretendem Unterstützungsbedarf eingreifen zu können. Eine endgültige Sicherheit wird es allerdings nicht geben können. Des Weiteren könnte auch als gewisse Sicherheit für die Bezugsperson auf eine GPS-Ortungsfunktion zurückgegriffen werden, um sich über den Standort der Teilnehmerin/des Teilnehmers zu informieren, sollte sie/er sich z.B. verfahren haben (vgl. Gallimore, 2017, S. 78).

Bei einer Gruppenbildung sollte darauf geachtet werden, dass die Anzahl der TeilnehmerInnen nicht mehr als bis zu ca. vier bis fünf⁸⁴ 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 TeilnehmerInnen innerhalb der Gruppe intensiv zu fördern – aufgrund von unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Lernstufen und unterschiedlichem Lerntempo.

Durch die Dokumentation der Lernziele und Schulungsmaßnahmen während der Mobilitätsschulung innerhalb eines *Schulungsplans* (siehe Kapitel 12.2.3) 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. Die Mobilitätsschulung wird 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)⁸⁵. Lernziele können als Richt-, Grob- und Feinziele bezeichnet werden. Als *Feinziel* wird jedes

⁸⁴ Nach ausführlicher Online-Recherche bezüglich einer optimalen Lerngruppengröße wurde die Angabe als „Mittelwert“ festgelegt.

⁸⁵ 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)

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) Ein *Grobziel* weist einen mittleren Grad an Eindeutigkeit und Präzision auf. 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 ausgeschlossen. Das Richtziel bleibt umfassend in seiner Beschreibung. Daher wird auch mit unspezifischen Begriffen gearbeitet. (vgl. ebd., S. 76)

12.2.1. Schulungsplanung



Schulungsplanung

Die personenzentrierte Mobilitätsschulung wurde in Kapitel 12.2 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 12: *systemisch-interaktionistische Perspektive* in Kapitel 13). Die Basis der Schulungsplanung wird durch die Erfassung der Lernausgangslage und Analyse der Umwelt gelegt. Individuelle Schulungsinhalte und Förderschwerpunkte werden innerhalb des Schulungsplans festgehalten.

12.2.2. Wegeanalyse

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 Selbstständigkeit 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-/Förder-schwerpunkte 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 Überprüfungsboogens – 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 TeilnehmerIn 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.

12.2.3. Persönlicher Schulungsplan

Schulungsplan

Der Schulungsplan gleicht 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 und 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, welches sich im Wesentlichen durch den persönlichen Austausch mit der/dem TeilnehmerIn und den Bezugspersonen über Wunschstrecke und Teilhabeziel ergibt. Durch dieses 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 Mobilitätsschulung 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 bestimmt. Die Bestimmung der Ausgangslage der Person erfolgt anhand einer Skala (siehe Abbildung 9) durch eine Einschätzung bisheriger mobilitätsspezifischer Kompetenzbereiche.

4	Kompetenz voll ausgeprägt
3	Kompetenz erheblich ausgeprägt
2	Kompetenz mäßig ausgeprägt
1	Kompetenz leicht ausgeprägt
0	Kompetenz nicht vorhanden

Abbildung 9: Einschätzung der bisherigen Leistungsfähigkeit

Die Bestimmung der Kompetenzbereiche erfolgt als Fremdeinschätzung durch die Schulungsperson, da sie es ist, die die Schulung anbietet und leitet.

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 Skala (Abbildung 10) 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 10: 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 benutzen, 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 rückblickend zu bewerten. Dabei steht insbesondere das Richtziel im Mittelpunkt, ob dieses erfolgsversprechend erreicht wird/wurde. Gegebenenfalls sind weitere oder neue Anpassungen zu treffen.

12.3. Konzeptionelle Aspekte und Ableitungen für die Mobilitätsbildung

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. Am Anfang 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). Persönliche Präferenzen bilden daher den Ausgangspunkt der Mobilitätsschulung.

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). Ein wichtiges Kriterium für die Gestaltung personenzentrierter Unterstützungsangebote ist die durchgängige Berücksichtigung des Sozialraums (vgl. Liedke, 2020, S. 27). Im Kontext der individuellen Hilfepla-

nung müssen mit dem Blick der ICF besonders Umweltfaktoren als fördernde und/oder hindernde Faktoren berücksichtigt werden – beispielsweise regionale Bedingungen, Technologien, materielle und strukturelle Barrieren, Dienstleistungen, Einstellungen anderer Menschen oder Beziehungen. Im Mittelpunkt steht das Interesse der Person an *Lebensbereichen und Aktivitäten*.

Bestandsaufnahmen der Verkehrsinfrastruktur und der individuellen Mobilitätsbeteiligung müssen erfolgen. Eine individuelle Wegeanalyse (siehe Kapitel 12.2.2) muss im Hinblick auf Mobilitätskompetenzen, Schwierigkeiten und Barrieren sowie personenbezogene/ umweltbezogene Förderfaktoren durchgeführt werden.

Innerhalb einer persönlichen Mobilitätsschulung sollten zuerst die vorrangigsten Handlungsschritte geübt werden, die wichtig sind für die eigenständige Weggestaltung. Das heißt, schwierige und nicht unmittelbar notwendige Lernziele werden erst einmal zurückgestellt (Prinzip: vom Leichten zum Schweren). 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.

Von Vorteil kann es auch sein, mit der/dem Teilnehmer zuerst den letzten Streckenabschnitt zu üben. Diese Möglichkeit des Schulungsvorgehens wird konträr der sonst üblichen „forward chaining“ (Vorwärtsverkettung) als „backward chaining“ (Rückwärtsverkettung) bezeichnet. So würde die/der TeilnehmerIn auf seiner Strecke zuerst den letzten Streckenabschnitt lernen (vgl. Gallimore, 2017, S. 42).

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 mit der/dem TeilnehmerIn den Weg:

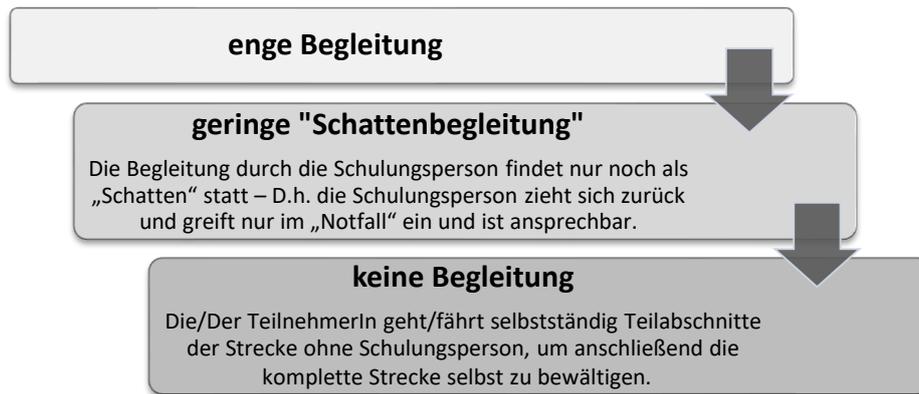


Abbildung 11: Schritte zur Selbstständigkeit

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 Weggestaltung zu erfahren und evtl. vorhandene Fragen oder Schwierigkeiten aufzugreifen.

13. Mobilitätsbildung aus systemisch-interaktionistischer Perspektive

Zusammenfassend wird die persönliche Mobilität, betrachtet aus systemisch-interaktionistischer Perspektive, wie sie anhand der theoretischen Reflexion aufgezeigt wurde, mit Abbildung 12 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“ (Univation, *[online]*, 12.08.2023).

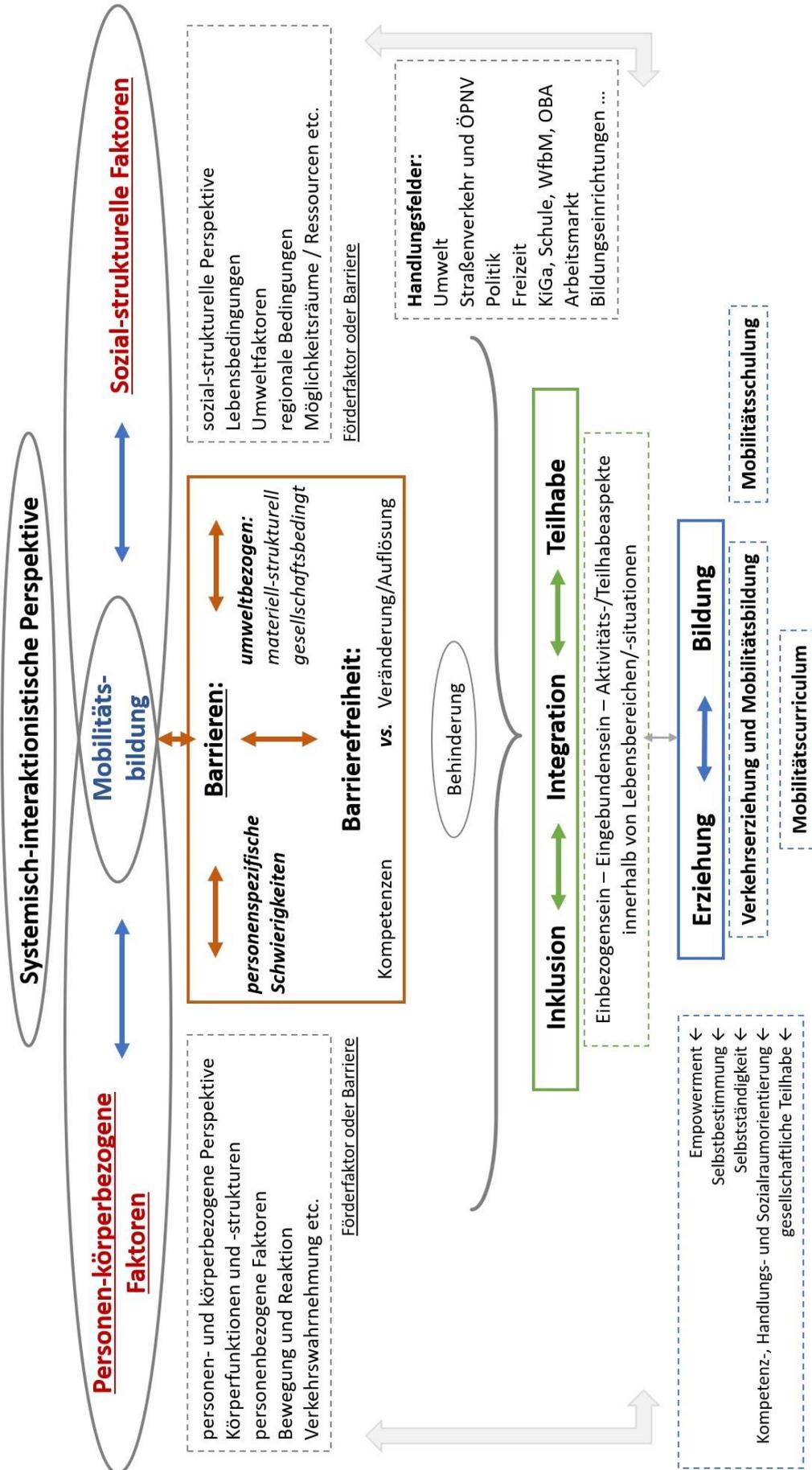


Abbildung 12: Wirkmodell: Mobilität aus systemisch-interaktionistischer Perspektive

Es geht bei der Mobilitätsbildung und -schulung um Sozialraum- und Teilhabeorientierung in Berücksichtigung individueller Lebenslagen. Anknüpfend daran ergibt sich zwingend eine systemisch-interaktionistische Perspektive der Mobilitätsbildung und -teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung. Diese schließt personenbezogene Faktoren und die Lebenswelt der Person aus deren subjektiver Sicht im Besonderen ein.

Mobilität und Mobilitätsbildung sind erst aus systemisch-interaktionistischer Perspektive zu begreifen sowie personenzentriert zu organisieren und anzubieten. Mit dem Blick dieser Perspektive, hier dargestellt als Wirkmodell (vgl. Abbildung 12), werden personen- und körperbezogene Faktoren (subjektive Perspektive) im Spiegel sozial-struktureller Faktoren (objektive Perspektive) dargestellt.

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 Bezugssystems.

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 materieller und sozialer Gegebenheiten und sozialen Handelns; sie werden daher innerhalb des Buches als *sozial-strukturelle Faktoren* umschrieben. 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.

Die Wechselwirkung zwischen *personen- und körperbezogenen* Faktoren und *sozial-strukturellen* Faktoren lassen sich daher betontermaßen erst aus Sicht einer *systemisch-interaktionistischen* Perspektive 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 Mobilitätsbildung sowie persönliche Mobilität und das Mobilitätsverhalten haben.
- Mit *interaktionistisch* werden diese Wechselwirkungen und darin stattfindenden Interaktionen in Form aufeinander bezogenen Handelns, bezogener Kommunikation und ge-

meinsamer Praktiken innerhalb des Gesamtsystems bezeichnet und damit hervorgehoben.

Wechselwirkungen sind gekennzeichnet durch automatisierte und dynamisch verlaufende Prozesse, Interpretationen, Ein- und Ausschlussmomente, Einflussfaktoren und Abhängigkeiten. „Die eigene Autonomie kann sich [darin] nicht absolut setzen; sie wird zur interdependenten Autonomie [...]“ (Speck, 2008, S. 95). So werden innerhalb von Interaktionsprozessen stets subjektive Kompetenzen durch die Entfaltung von Interaktionskompetenz erworben, was wiederum stets die Teilnahme an Interaktionsprozessen voraussetzt (vgl. Sutter, 2009, S. 74).

„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“ (Speck, 2008, 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)⁸⁶

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.

⁸⁶ 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.

Bereits Kleinkinder zeigen beginnend ihrer Entwicklung Wahrnehmungs- und Beobachtungsprozesse, die stetig zur Nachahmung von Handlungen, z.B. die der Mutter, führen. So lernt das Kind bereits frühzeitig alltägliche Handlungsschritte auszuführen und immer mehr zu assimilieren. Hierbei entwickelt sich bereits die Handlungs- und weiterführend Interaktionskompetenz.

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 als subjektive Faktoren 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 gemeinsam und miteinander in gegenseitiger Rücksichtnahme im Straßenverkehr und ÖPNV unterwegs sind.

In jedem **Bildungsprozess** 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. Mobili-

tätsbildung gestaltet sich in Vernetzung und im Austausch unterschiedlicher **Handlungsfelder** wie z.B. der Schule, der Arbeitsstelle oder dem 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 - im Sinne des Empowerments - 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 dem Buch aufgeführten Mobilitätskompetenzen sind ergänzend heranzuziehen (siehe Kapitel 11.3).

Mobilitätsbildung muss ausgehend vom Schonraum in den Realverkehr übergehen. Sie muss auf eine selbstständige Teilnahme im Verkehr ausgerichtet sein und daher auch in Form personenbezogener **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 aber auch 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.

Fazit

14. Abschließendes Fazit

Mobilität und Mobilitätsbildung sind erst aus systemisch-interaktionistischer Perspektive zu begreifen sowie personenzentriert zu organisieren und anzubieten. Ausgehend der Person mit geistiger Behinderung wurden überführend aus personen- und körperbezogener Perspektive (subjektive Perspektive) die persönliche Mobilität im Spiegel einer sozialstrukturellen 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 agieren zu können.

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, dabei in Lebenssituationen eingebunden ist (vgl. Peter, 2007, S. 12) und Teilhabechancen (Handlungsmöglichkeiten) ausgeschöpft werden. Teilhabe bildet daher eine Art „kritische Instanz“ und wird zu einer Bemessungsgrundlage gesellschaftlicher Funktionssysteme.

Der Person, der wir innerhalb unserer (förderpädagogischen) Bildungsarbeit begegnen, begegnen wir auch in ihrer Körperlichkeit, 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. 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.

Im Kontext der Bildung bei Menschen mit geistiger Behinderung besteht weiterhin 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, in bestimmten Momenten, wenn es sinnvoll und individuell wie pädagogisch notwendig ist. Individuelle Entwicklungsbegleitung und -förderung bleiben im Kontext eigenständiger Mobilität, auch innerhalb einer kompetenzorientierten Ausrichtung, zentrale heil- und sonderpädagogische Aufgaben.

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 des 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.)

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 Fachkraft. (vgl. Westbury, 1995, S. 224f.). Durch ein Mobilitätscurriculum kann es Fachkräften 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.

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 appelliert werden, damit sie die Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung nicht vorrangig den Schulen oder anderen Einrichtungen ihrer Kinder überlassen. Fehlende Mobilitätserfahrungen lassen sich später schwierig kompensieren.

Mobilität im Allgemeinen hat sich zu verändern. Alle Altersgruppen und ausdrücklich auch Menschen mit geistiger Behinderung und Lernschwierigkeiten müssen als Zielgruppe berücksichtigt 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.

Es müssen Untersuchungen vorausgehen, um zu wissen und erfahren, worin überhaupt Schwierigkeiten und Barrieren der uneingeschränkten Teilhabe bestehen (vgl. ²Trescher, 2018, S. 20). 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.

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 angeboten werden.

„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)

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. Oberhausen: ATHENA-Verlag. (S. 53-72)
- ²Ackermann, 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. Oberhausen: ATHENA-Verlag. (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/bildungsstandard_s_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. Tübingen: Mohr Siebeck
- 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. Tübingen: Mohr Siebeck (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
- Arnade, Sigrid/ Heiden, H.-Günter (2007): Barrierefrei im Museum? Eine Ermunterung in zwölf Schritten und mit drei Faustregeln. In: Föhl, P. S.; Erdrich, S.; John, H.; Maass, K. (Hrsg.): Das barrierefreie Museum Theorie und Praxis einer besseren Zugänglichkeit. Ein Handbuch. Bielefeld: transcript Verlag. (S. 44-51)
- 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. Marburg: Lebenshilfe Verlag. (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 Krankenhaussteam. 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-goettin-gen.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)
- Bartelheimer, Peter/ Behrisch, Birgit/ Daßler, Henning/ Dobslaw, Gudrun/ Henke, Jutta/ Schäfers, Markus (2020): Teilhabe – eine Begriffsbestimmung. Wiesbaden: Springer VS
- Bartelheimer, Peter/ Behrisch, Birgit/ Daßler, Henning/ Dobslaw, Gudrun/ Henke, Jutta/ Schäfers, Markus (2022): Der Teilhabebegriff in der Behindertenhilfe oder: „Ich muss noch einen Hilfeplan schreiben“. In: Teilhabe 1/2022. (S. 14-21)
- 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. Berlin: Cornelson
- 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. Förderungsschwerpunkt 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. (KWMBI. 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. Förderungsschwerpunkt 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. Stuttgart: W. Kohlhammer
- Beck, Iris (2016): Der Bedarfsbegriff >>revisited<< – 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. Stuttgart: W. Kohlhammer. (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. Tübingen: Mohr Siebeck
- 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. München: Olzog Verlag
- Beywl, Wolfgang/ Niestroj, Melanie (Hrsg.) (2009): Das A-B-C der wirkungsorientierten Evaluation. Glossar Deutsch / Englisch – der wirkungsorientierten Evaluation. Aufl. 2. Köln: Univation
- 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. Köln: Univation. (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
- ²BHP. Berufsverband der Heilpädagoginnen und Heilpädagogen – Fachverband Heilpädagogik (BHP) e.V. (o. J.): Heilpädagoginnen und Heilpädagogen in der Begleitung und Unterstützung von Menschen mit Behinderung. 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. Göttingen: Hogrefe Verlag. (S. 205-229)
- Biewer, Gottfried (2009): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkardt
- 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). Heft 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-machen.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/NAP2/NAP2.pdf?__blob=publicationFile&v=1b (07.09.17)
- ²BMAS. 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)
- BMAS. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2021): Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung. Bonn
- 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. Berlin: Frank & Timme

- 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
- Bollag, Esther (2012): Befähigungsgerechtigkeit? – Chancen und Grenzen des Capability Approaches für Disability Ethics. Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung „Behinderung ohne Behinderte?! Perspektiven der Disability Studies“. Universität Hamburg am 03.12.2012
- 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. Weinheim und Basel: Beltz
- Bortz, Jürgen/ Döring, Nicola (2007): Forschungsmethoden und Evaluation. Aufl. 4. Heidelberg: Springer Verlag
- Bortz, Jürgen/ Schuster, Christof (2010): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. Aufl. 7. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag
- Böhme, Günther (1976): Die philosophischen Grundlagen des Bildungsbegriffs. Eine Propädeutik. Kastellaun: Aloys Henn Verlag
- Bredel, Ursula/ Maaß, Christiane. (2016): Leichte Sprache: Theoretische Grundlagen. Orientierung für die Praxis. Berlin: Dudenverlag
- Breitenbach, Erwin (2014): Psychologie in der Heil- und Sonderpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer
- Breitinger, Manfred (1998): Alltag und schwere geistige Behinderung. Dissertation. Päd. Hochschule Ludwigsburg. Würzburg: Edition Bentheim
- Buchner, Tobias/ Koenig, Oliver/ Schuppener, Saskia (Hrsg.) (2016): Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- 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. Marburg: Lebenshilfe Verlag
- Bundschuh, Konrad/ Schäfer, Holger (2019): Diagnostik II: Förderplanung. In: Schäfer, Holger (Hrsg.) (2019): Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Grundlagen - Spezifika - Fachorientierung - Lernfelder. Weinheim: Beltz Verlag. (S. 153-166)
- Bundschuh, Konrad/ Winkler, Christoph (2014): Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. Aufl. 8. München: Ernst Reinhardt Verlag
- Burtscher, Reinhard (2016): Erwachsenenbildung. In: Hedderich, Ingeborg/ Biewer, Gottfried/ Hollenweger, Judith/ Markowetz, Reinhard (Hrsg.) (2016): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. (S. 288-292)

- Burzan, Nicole/ Lökenhoff, Brigitta/ Schimank, Uwe/ Schöneck, Nadine M. (2008): Das Publikum der Gesellschaft. Inklusionsverhältnisse und Inklusionsprofile in Deutschland. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- 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. Berlin: Frank & Timme. (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. (pp. 93-105)
- Clement, Ute/ Piotrowski, Anke (Hrsg.): Kompetenz zwischen Potenzial und Standard. Stuttgart: Steinert Verlag
- Cloerkes, Günther (Hrsg.) (2007): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Aufl. 3. Heidelberg: Universitätsverlag Winter
- 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. Wiesbaden: Springer VS. (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. Heidelberg: Universitätsverlag Winter. (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. Wiesbaden: Springer VS. (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. Bern: Verlag Hans Huber

- De Oliveira, Domingos (2018): Barrierefreiheit umsetzen. Ein Leitfaden für Unternehmen, Behörden und NGOs. Norderstedt: BoD
- 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. Bonn: Verkehrswacht Medien & Service-Center GmbH
- DGPs. Deutsche Gesellschaft für Psychologie (2019): Richtlinien zur Manuskriptgestaltung. Aufl. 5. Göttingen: Hogrefe Verlag
- 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
- DHG. Deutsche Heilpädagogische Gesellschaft (2021): Standards zur Teilhabe von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung und komplexem Unterstützungsbedarf. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer
- 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. Bern: Hogrefe Verlag
- 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. Stuttgart: W. Kohlhammer. (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. Weinheim und Basel: Beltz. (S. 143-158)
- Döring, Nicola/ Bortz, Jürgen (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Aufl. 5. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag
- Dörpinghaus, Andreas/ Poenitsch, Andreas/ Wigger, Lothar (2012): Einführung in die Theorie der Bildung. Aufl. 4. Darmstadt: WGB
- 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)
- ²Dworschak, 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. Oberhausen: ATHENA-Verlag
- 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. Frankfurt am Main: HAAG + HERCHEN Verlag
- 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 County Council (2013): Travel training. A step towards independence. <http://www.essex.gov.uk/Education-Schools/Travel-School/Travel-Training/Pages/Default.aspx> (21.12.16)
- Eurich, Johannes (2020): Personenzentrierung und Selbstbestimmung. Ethische Reflexionen zu Grundfragen der professionellen Beziehungsgestaltung. In: Lob-Hüdepohl, Andreas/ Eurich, Johannes (Hrsg.) (2020): Personenzentrierung – Inklusion – Enabling Community. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer. (S. 33-51)
- 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. Berlin: Logos Verlag. (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. Stuttgart: Kohlhammer. (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. Frankfurt: Campus Verlag
- 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. Stuttgart: W. Kohlhammer. (S. 31-73)
- Fischer, Dieter (1981): Eine methodische Grundlegung. Aufl. 2. Würzburg: Vogel Verlag
- Fischer, Dieter (1999): Eine methodische Grundlegung. Neus Lernen mit Geistigbehinderten. Aufl. 2. Würzburg: Vogel Verlag
- Fischer, Erhard/ Markowetz, Reinhard (Hrsg.) (2016): Inklusion im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Stuttgart: W. Kohlhammer
- 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. Stuttgart: W. Kohlhammer. (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. Weinheim: Beltz Verlag. (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. München: Ernst Reinhardt Verlag
- Fornefeld, Barbara (2009): Grundwissen Geistigbehindertenpädagogik. Aufl. 4. München: Ernst Reinhardt Verlag

- 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. München: Ernst Reinhardt Verlag
- 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). Stuttgart: Thieme Verlag. (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. Oberhausen: ATHENA-Verlag. (S. 15-26)
- Fröhlich, Andreas/ Simon Angela (2004): Gemeinsamkeiten entdecken. Mit schwerbehinderten Kindern kommunizieren. Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes leben
- Fuchs, Peter (2016): Inklusion/Exklusion – theoretische Präzisierungen. In: Hedderich, Ingeborg/ Biewer, Gottfried/ Hollenweger, Judith/ Markowetz, Reinhard (Hrsg.) (2016): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. (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. Tübingen: Mohr Siebeck. (S. 354-377)
- Gallimore, Desirée (2017): The essential guide to safe travel-training for children with autism and intellectual disabilities. eBook. London: Jessica Kingsley Publishers

- 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
- ²GDV. Gesamtverband der Deutschen Versicherungswirtschaft e.V. Unfallforschung der Versicherer (2010): Auf Rollen und Rädern. Berlin
- ³GDV. 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.). Bergisch Gladbach: Wirtschaftsverlag NW
- Gerstenmaier, Jochen/ Mandl, Heinz (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 6, 1995. (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. Münster/New York: Waxmann
- Gläser, Jochen/ Laudel, Grit (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Aufl. 3. Wiesbaden: VS Verlag
- Goffman, Ervin (2018): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Aufl. 24. Erste Auflage 1975. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag
- Goll, Harald (2013): Kompetenz, Kompetenzorientierung. In: Theunissen, Georg/ Kulig, Wolfgang/ Schirbort, Kerstin (Hrsg.) (2013): Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. Aufl. 2. Stuttgart: W. Kohlhammer. (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. Berlin: Frank & Timme. (S. 301-316)
- Grampp, Gerd (2018): Die ICF verstehen und nutzen. Köln: BALANCE buch + medien verlag im Internet
- 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 Sozialeitungen, Betreuung und Behindertentestament. Aufl. 2. München: Deutscher Taschenbuch Verlag
- 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
- ²Gu, Yecheng (2015): SafeChild – Verkehrserziehung in VR. <https://www.oip.netze-neunutzen.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 Denkmodell 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, Daniel (2015): Wie mit Hilfe von Empowerment ein Mobilitätstraining in Werkstätten für behinderte Menschen möglich ist. Hamburg: disserta 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. Stuttgart: Klett Lernen und Wissen
- 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. Weinheim und Basel: Beltz. (S. 81-90)
- Hartwig, Susanne (Hrsg.) (2020): Behinderung. Kulturwissenschaftliches Handbuch. Berlin: J. B. Metzler
- Hasselhorn, Marcus/ Gold, Andreas (2017): Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Aufl. 4. Stuttgart: W. Kohlhammer
- Haug-Schnabel, Gabriele/ Bensel, Joachim (2005): Grundlagen der Entwicklungspsychologie. Die ersten 10 Lebensjahre. Aufl. 4. Freiburg: Verlag Herder
- 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. Heidelberg: Springer-Verlag
- 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. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Hedderich, Ingeborg/ Biewer, Gottfried/ Hollenweger, Judith/ Markowetz, Reinhard (Hrsg.) (2016): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- 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. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Heimlich, Ulrich (2016): Integration. In: Hedderich, Ingeborg/ Biewer, Gottfried/ Hollenweger, Judith/ Markowetz, Reinhard (Hrsg.) (2016): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. (S. 118-122)
- Heimlich, Ulrich/ Kahlert, Joachim/ Lelgemann, Reinhard/ Fischer, Erhard (Hrsg.) (2016): Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.) (1997): Was hält die Gesellschaft zusammen? Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- 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
- Herriger, Norbert (2020): Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Aufl. 6. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer
- Hessisches Kultusministerium (KM) (2009): Lehrplan Verkehrserziehung. Schule für Lernhilfe. Grundstufe, Mittelstufe, Hauptschulstufe
- Hirschberg, Marianne (2012): Die Erfassung gesellschaftlicher Barrieren und Unterstützungsfaktoren – Vorschläge zur Weiterentwicklung. In: Teilhabe. Die Fachzeitschrift der Lebenshilfe. Heft 1, 2012. (S. 20-24)
- 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. Stuttgart: W. Kohlhammer. (S. 46-58)
- Hof, Christiane (2009): Lebenslanges Lernen. Eine Einführung. Stuttgart: W. Kohlhammer
- Hoffmann, Thomas (2010): Bildung und Entwicklung – Die Kulturhistorische Schule der russischen Psychologie und ihr Beitrag zur Geistigbehindertenpädagogik. In: Musenberg, Oliver/ Riegert, Judith (Hrsg.) (2010): Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen. Oberhausen: ATHENA-Verlag. (S. 142-167)

- Hoffmann, Thomas/ Jantzen, Wolfgang/ Stinkes, Ursula (Hrsg.) (2018): Empowerment und Exklusion. Zur Kritik der Mechanismen gesellschaftlicher Ausgrenzung. Gießen: Psychosozial-Verlag
- Holtz, Karl-Ludwig/ Eberle, Gerhard/ Hillig, Axel/ Marker, Klaus R. (1998): HKI. Heidelberger Kompetenz-Inventar für geistig Behinderte. Handbuch. Aufl. 4. Heidelberg: Univ. Verlag Winter
- Holtz, Karl-Ludwig/ Eberle, Gerhard/ Hillig, Axel/ Marker, Klaus R. (2005): HKI. Heidelberger Kompetenz-Inventar für geistig Behinderte. Handbuch. Aufl. 5. Heidelberg: Univ. Verlag Winter
- 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. Weinheim und Basel: Beltz. (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 (2020): Medizinische Grundlagen der Heilpädagogik. Aufl. 2. München: Ernst Reinhardt Verlag
- 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-inter-net/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. Göttingen: Hogrefe Verlag
- ISB. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg.) (2006): Perspektiven der Werkstufe. Auswertung einer Datenerhebung über die Werkstufe des Förderzentrums Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. München
- ²ISB. 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)
- ³ISB. 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. München: Ernst Reinhardt Verlag

- 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. Oberhausen: ATHENA-Verlag. (S. 73-92)
- Jank, Werner/ Meyer, Hilbert (2011): Didaktische Modelle. Aufl. 10. Berlin: Cornelsen
- Kaack, Martina (2017): Inklusion und Exklusion in der Interaktion: Systemtheoretische Betrachtung am Beispiel einer pädagogischen Studie. Bielefeld: Transcript Verlag
- Kaczmarzik, Janine (2018): Prüfen von Leichte-Sprache-Texten: Gewusst wie! Ziele der Textprüfung, Systematisierung der Prüfmethode 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. Stuttgart: Enke Verlag
- Kaufmann, Franz Xaver (2002): Sozialpolitik und Sozialstaat: Soziologische Analysen. Aufl. 1. Wiesbaden: Springer
- Kaufmann, Franz Xaver (2009): Sozialpolitik und Sozialstaat: Soziologische Analysen. Aufl. 3. Wiesbaden: VS Verlag
- Kasten, Hartmut (2008): Soziale Kompetenzen. Entwicklungspsychologische Grundlagen und frühpädagogische Konsequenzen. 1. Aufl. Mannheim: Cornelsen
- 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. Wiesbaden: Springer VS. (S. 141-169)
- Kastl, Jörg Michael (2017): Einführung in die Soziologie der Behinderung. Aufl. 2. Wiesbaden: Springer VS
- 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. München: Ernst Reinhardt Verlag. (S. 665-678)
- Kastl, Jörg Michael (2020): Soziologie, Kulturwissenschaften, Behinderung. In: Hartwig, Susanne (Hrsg.) (2020): Behinderung. Kulturwissenschaftliches Handbuch. Berlin: J. B. Metzler. (28-38)
- Kastl, Jörg Michael/ Felkendorff, Kai (Hrsg.) (2014): Behinderung, Soziologie und gesellschaftliche Erfahrung. Im Gespräch mit Günther Cloerkes. Wiesbaden: Springer VS
- 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. Oberhausen: ATHENA-Verlag. (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://dnb.info/1025231007/34> (26.03.19)
- Klafki, Wolfgang (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Aufl. 2. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- 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. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. (S. 91-104)
- Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Auf. 6. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- 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. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. (S. 45-54)
- Klauß, Theo/ Lamers, Wolfgang (2010): Bildung für Menschen mit geistiger Behinderung – ein unvollständig eingelöstes Menschenrecht. In: Musenberg, Oliver/ Riegert, Judith (Hrsg.) (2010): Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen. Oberhausen: ATHENA-Verlag. (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. Wiesbaden: Springer VS. (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/lbw/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)
- Konrad, 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. Stuttgart: W. Kohlhammer. (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. Stuttgart: Lucius und Lucius
- 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. Tübingen: Mohr Siebeck. (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. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Kulbe, Annette (2017): Grundwissen Psychologie, Soziologie und Pädagogik. Lehrbuch für Pflegeberufe. Aufl. 3. Stuttgart: W. Kohlhammer
- 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. Wiesbaden: VS Verlag
- 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. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- ²Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch. Aufl. 4. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. (S. 408-477)
- Lamnek, Siegfried/ Krell, Claudia (2016): Qualitative Sozialforschung. Aufl. 6. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

- Lampke, Dorothea/ Rohrmann, Albrecht/ Schädler, Johannes (Hrsg.) (2011): Örtliche Teilhabeplanung mit und für Menschen mit Behinderungen. Theorie und Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- 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_AllgemeineLebenssituation_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. Marburg: Lebenshilfe Verlag
- Lenz, Karl (2006): Methoden der empirischen Sozialforschung. https://tudres-den.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. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. (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. Stuttgart: W. Kohlhammer. (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 (2020): Im Zentrum: Der beziehungsreiche Mensch. Personenzentrierung in theologisch-ethischer Perspektive. In: Hülshoff, Thomas (2020): Medizinische Grundlagen der Heilpädagogik. Aufl. 2. München: Ernst Reinhardt Verlag. (S. 11-29)
- Liedke, Ulf/ Wagner Harald (2016): Inklusion: Sozialwissenschaftliche Grundlagen für eine Praxistheorie der Teilhabe und Vielfalt. In: Liedke, Ulf/ Wagner Harald (2016): Inklusion. Lehr- und Arbeitsbuch für professionelles Handeln in Kirche und Gesellschaft. Stuttgart: W. Kohlhammer. (S. 9-37)
- Liedke, Ulf/ Wagner Harald et. al. (2016): Inklusion. Lehr- und Arbeitsbuch für professionelles Handeln in Kirche und Gesellschaft. Stuttgart: W. Kohlhammer
- Liessmann, Konrad Paul (2014): Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift. Wien: Paul Zsolnay Verlag

- 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)
- Lob-Hüdepohl, Andreas/ Eurich, Johannes (Hrsg.) (2020): Personzentrierung – Inklusion – Enabling Community. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer
- 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. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Luhmann, Niklas (1997b): Die Gesellschaft der Gesellschaft. 2. Teilband. Aufl. 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Luhmann, Niklas (1998): Die Gesellschaft der Gesellschaft 1. Teilband. Aufl. 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- 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. Göttingen: Hogrefe Verlag. (S. 230-267)
- Maaser, Wolfgang (2020): Inklusion, Normalität und Würde: Kritische Anmerkungen zum Inklusionsdiskurs. In: Lob-Hüdepohl, Andreas/ Eurich, Johannes (Hrsg.) (2020): Personzentrierung – Inklusion – Enabling Community. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer. (S. 53-65)
- 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. Behinderungssoziologische 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. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. (S. 459-465)
- ²Markowetz, Reinhard (2016): Theoretische Aspekte und didaktische Dimensionen inklusiver Unterrichtspraxis. In: Fischer, Erhard/ Markowetz, Reinhard (Hrsg.) (2016): Inklusion im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Stuttgart: W. Kohlhammer. (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. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. (S. 209-233)
- Markowetz, Reinhard/ Reich Kersten (2016): Didaktik. In: Hedderich, Ingeborg/ Biewer, Gottfried/ Hollenweger, Judith/ Markowetz, Reinhard (Hrsg.) (2016): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. (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.). Bergisch Gladbach: Fachverlag NW. <https://bast.opus.hbz-nrw.de/opus45-bast/frontdoor/deliver/index/docId/2324/file/M294-barrierefrPDF.pdf> (21.02.20)
- Mayr, Erich (o.J.): Handlungsorientierter Unterricht. „Lernkulturen“ Universität Innsbruck. Institut für Lehrer/innen/bildung und Schulforschung. <https://mosmethod.ru/files/DEUTSCH/handlungsorientierter-unterricht.pdf> (14.01.22)
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Aufl. 12. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Mayring, Philipp (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Aufl. 6. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- 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. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. (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/sozialarbeitundgesundheit/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 gemeindenaher 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. Heidelberg: Uni.Verlag Winter
- Meyer, Hilbert (2013): Was ist guter Unterricht? Aufl. 9. Berlin: Cornelsen
- Meyer, Meinert A./ Meyer, Hilbert (2007): Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert? Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- 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. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- 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)
- Musenber, Oliver (2016): Geistige Entwicklung. In: Hedderich, Ingeborg/ Biewer, Gottfried/ Hollenweger, Judith/ Markowetz, Reinhard (Hrsg.) (2016): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. (S. 213-217)
- Musenber, 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. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. (S. 450-460)
- Musenberg, Oliver/ Riegert, Judith (Hrsg.) (2010): Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen. Oberhausen: ATHENA-Verlag
- Mühl, Heinz (2008): Sonderbeschulung im Vergleich mit gemeinsamem Unterricht. In: Nußbeck, Susanne/ Biermann, Adrienne/ Adam, Heidemarie (Hrsg.) (2008): Sonderpädagogik der geistigen Entwicklung. Band 4. Göttingen: Hogrefe Verlag. (S. 590-617)
- Müller, Jörn (2004): Menschenrechte und Behinderung in Martha Nussbaums Fähigkeitsansatz. In: Kodalle, Klaus-M. (2004): Homo Perfectus? Behinderung und menschliche Existenz. Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann. (S. 29-41)
- Müller, Jörn; Müller, Thomas; Stein, Roland (2021): Inklusion als normativer Anspruch. Perspektiven aus Sonderpädagogik und philosophischer Ethik. In: VHN, 4/2021. (S. 268-282)
- Mürner, Christian (2022): Das Narrativ von Behinderung. In: Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN). Heft 1, 2022. Ernst Reinhardt Verlag. (S. 1-5)
- 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/\(02.02.21\)](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? Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. (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 Kulturosoziologie. In: Wohlrab-Sahr, Monika (Hrsg.) (2010): Kulturosoziologie. Wiesbaden: VS Verlag. (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, Behandlung, Rehabilitation und rechtliche Aspekte. Aufl. 4. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer

- Neumann-Opitz, Nicola (2018): Rad-Schulwegpläne in Baden-Württemberg. Begleitevaluati-
on zu deren Erstellung mithilfe des WebGIS-Tools. Bundesanstalt für Straßenwesen
(Hrsg.). Bergisch Gladbach
- Niedersächsisches Kultusministerium (KM) (2002): Das Curriculum Mobilität: Ein Baustein-
konzept 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 Förderschwer-
punkt Geistige Entwicklung. Schuljahrgänge 1-9. Hannover.
http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_foe_geistige_nib.pdf (05.01.17)
- Niedersächsisches Kultusministerium (KM) (2016): Kerncurriculum für den Förderschwer-
punkt 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-
menschenrech-
te.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/BERICHT/Bericht_Selbstbestimmt_unterw-
egs_in_Berlin.pdf](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. Darmstadt:
WGB
- Noppeney, Uta (2019): Kurt Goldstein und Frederik Buytendijk – Der Leib-Begriff in der or-
ganischen Biologie. In: Alloa, Emmanuel/ Bedorf, Thomas/ Grüny, Christian/ Klass,
Tobias Nikolaus (2019): Leiblichkeit. Geschichte und Aktualität eines Konzepts. Aufl.
2. Tübingen: Mohr Siebeck. (S. 194-206)
- North Yorkshire County Council (2019): Independent Travel Training Candidate Workbook.
Train the Trainer. North Yorkshire
- Nussbaum, Martha C. (2014): Die Grenzen der Gerechtigkeit. Behinderung, Nationalität,
Spezieszugehörigkeit. Berlin: eBook Suhrkamp Verlag
- Nussbaum, Martha C. (2015): Fähigkeiten schaffen: neue Wege zur Verbesserung mensch-
licher Lebensqualität. Freiburg/München: Verlag Karl Alber
- Nußbeck, Susanne (2008): Der Personenkreis der Menschen mit geistiger Behinderung. In:
Nußbeck, Susanne/ Biermann, Adrienne/ Adam, Heidemarie (Hrsg.) (2008): Sonder-
pädagogik der geistigen Entwicklung. Band 4. Göttingen: Hogrefe Verlag. (S. 5-17)
- Nußbeck, Susanne/ Biermann, Adrienne/ Adam, Heidemarie (Hrsg.) (2008): Sonderpädago-
gik der geistigen Entwicklung. Band 4. Göttingen: Hogrefe Verlag
- 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. Bielefeld: Bertelsmann
- 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)
- ²Pelz, 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. Stuttgart: Steinert Verlag
- Pitsch, Hans-Jürgen (2003): Zur Methodik der Förderung der Handlungsfähigkeit Geistigbehinderter. Aufl. 3. Oberhausen: Athena Verlag
- Pitsch, Hans-Jürgen/ Thümmel, Ingeborg (2014): Zur Didaktik und Methodik des Unterrichts mit geistig Behinderten. Aufl. 4. Oberhausen: ATHENA
- Pitsch, Hans-Jürgen/ Thümmel, Ingeborg (2015): Methodenkompendium für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Band. 2: Lernen in der Schule. Oberhausen: ATHENA
- 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. Stuttgart: W. Kohlhammer. (S. 205-238)
- Pitsch, Hans-Jürgen/ Thümmel, Ingeborg (2017): Methodenkompendium für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Band 3: Lernen in der Sekundarstufe II. Oberhausen: ATHENA
- ²Pitsch, Hans-Jürgen/ Thümmel, Ingeborg (2017): Handeln im Unterricht. Zur Theorie und Praxis des Handlungsorientierten Unterrichts mit Geistigbehinderten. E-Book-Ausgabe. Oberhausen: ATHENA
- Pitsch, Hans-Jürgen/ Thümmel, Ingeborg (2019): Zur Didaktik und Methodik des Unterrichts mit geistig Behinderten. Aufl. 5, elektronische Fassung. Oberhausen: ATHENA
- 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. München: Ernst Reinhardt Verlag
- 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. Opladen: Westdeutscher Verlag. (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. Oberhausen: ATHENA. (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. (S. 139- 153). http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsätze/reich_4.pdf (05.09.20). (S. 139-157)
- Reich, Kersten (1996): Systemisch-konstruktivistische Didaktik. Eine allgemeine Zielbestimmung. In: Voß, Reinhard (Hrsg.) (1996): Die Schule neu erfinden. Neuwied u.a.: Luchterhand. (S. 70-91)
- Reich, Kersten (2001): Konstruktivismen aus kultureller Sicht – Zur Position des „Interaktionistischen Konstruktivismus“. In: Wallner, F./ Angnese, R. (Hrsg.): Konstruktivismen. Universitätsverlag Wien. (S. 49-68)
- 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/aufsätze/reich_48.pdf (16.07.19)
- Reich, Kersten (2010): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Aufl. 6. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Reich, Kersten (2012): Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool. Aufl. 5. Weinheim und Basel: kuz Verlag
- 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. Hallbergmoos: Pearson
- 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
- Ride Connection (2009): A Guide to Travel Training. Portland
- 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. Oberhausen: ATHENA-Verlag. (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. Berlin: Frank & Timme. (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. Stuttgart: W. Kohlhammer. (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 (2022): Gerechtigkeit und die Frage nach dem guten Leben: Capabilities-Approach und Eingliederungshilfe. In: Giertz, Karsten; Große, Lisa; Röh, Dieter (2022): Soziale Teilhabe professionell fördern: Grundlagen und Methoden der qualifizierten Assistenz. Psychiatrie Verlag. (S. 47-57)
- Röh, Dieter/ Meins, Anna (2021): Sozialraumorientierung in der Eingliederungshilfe. München: Ernst Reinhardt Verlag
- 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. Wiesbaden: Springer VS. (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. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh
- Sachse, Stefanie/ Birngruber, Cordula/ Arendes, Silke (Hrsg.) (2007): Lernen und Lehren in der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: Von Loeper Literaturverlag
- 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.wochenschauverlag.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. Göttingen: Hogrefe Verlag. (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. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer. (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. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. (S. 169-178)
- Schache, Stefan (2019): Körper, Leib, Behinderung. Implikationen für eine gemäßige Gesundheitsförderung. In: Walther, Kerstin/ Römisch Kathrin (Hrsg.) (2019): Gesundheit inklusive. Gesundheitsförderung in der Behindertenarbeit. Wiesbaden: Springer VS. (S. 19-33)
- Schädler, Johannes (2018): Inklusion als Herausforderung für kommunale Teilhabepolitik. In: Hoffmann, Thomas/ Jantzen, Wolfgang/ Stinkes, Ursula (Hrsg.) (2018): Empowerment und Exklusion. Zur Kritik der Mechanismen gesellschaftlicher Ausgrenzung. Gießen: Psychosozial-Verlag. (S. 237-260)
- 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. Weinheim: Beltz Verlag
- Schäfers, Markus (2008): Lebensqualität aus Nutzersicht. Wie Menschen mit geistiger Behinderung ihre Lebenssituation beurteilen. Wiesbaden: VS Verlag
- Schäfers, Markus/ Wansing, Gudrun (Hrsg.) (2016): Teilhabebedarfe von Menschen mit Behinderungen. Zwischen Lebenswelt und Hilfesystem. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer
- Schellhammer, Barbara (2017): Wie lernen Erwachsene (heute)? Eine transdisziplinäre Einführung in die Erwachsenenbildung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa

- 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. Tübingen: Mohr Siebeck. (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 Bundesfachschaffentagung in München 2007. Ein Erfahrungsbericht. In: Sachse, Stefanie/ Birngruber, Cordula/ Arendes Silke (Hrsg.) (2007): Lernen und Lehren in der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: Von Loeper Literaturverlag. (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. Oberhausen: ATHENA-Verlag
- Schuppener, Saskia (2016): Selbstbestimmung. In: Hedderich, Ingeborg/ Biewer, Gottfried/ Hollenweger, Judith/ Markowetz, Reinhard (Hrsg.) (2016): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. (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-behinderung.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. Fach-

- zeitschrift des Berufs- und Fachverbandes Heilpädagogik e.V.: Themenheft Schule. Heft 4/2019. Berlin (S. 6-12)
- Schumann, Monika (2020): Sichtweisen von Behinderung im sozialpolitisch-fachlichen Kontext – Neue Impulse aus dem Intersektionalitätsdiskurs für die Inklusion? In: Lob-Hüdepohl, Andreas/ Eurich, Johannes (Hrsg.) (2020): Personenzentrierung – Inklusion – Enabling Community. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer. (S. 67-91)
- Schuntermann, Michael F. (2013): Einführung in die ICF. Grundkurs, Übungen, offene Fragen. Aufl. 4. Heidelberg: Ecomed Medizin
- Seifert, Monika (2010): Kundenstudie. Bedarf an Dienstleistungen zur Unterstützung des Wohnens von Menschen mit Behinderung. Berlin: Rhomos
- Seifert, Monika (2011): Beteiligung von Menschen mit Lernschwierigkeiten an Prozessen der örtlichen Teilhabeplanung für Menschen mit Behinderungen. In: Lampke, Dorothea/ Rohrman, Albrecht/ Schädler, Johannes (Hrsg.) (2011): Örtliche Teilhabeplanung mit und für Menschen mit Behinderungen. Theorie und Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. (S. 211-226)
- 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. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer
- Semak, Clemens (2016): Theologie: Menschliche Würde und Ungleichheit. In: Hedderich, Ingeborg/ Biewer, Gottfried/ Hollenweger, Judith/ Markowetz, Reinhard (Hrsg.) (2016): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. (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. Göttingen: Hogrefe Verlag. (S. 71-147)
- Senckel, Barbara (2006): Mit geistig Behinderten leben und arbeiten. Eine entwicklungspsychologische Einführung. Aufl. 8. München: Verlag C.H. Beck
- Senckel, Barbara (2010): Mit geistig Behinderten leben und arbeiten. Eine entwicklungspsychologische Einführung. Aufl. 9. München: Beck
- 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. München: LAMA-Verlag
- 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. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich
- Speck, Otto (1984): Geistige Behinderung und Erziehung. Aufl. 5. München: Ernst Reinhardt Verlag

- Speck, Otto (2005): Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung. Aufl. 10. München: Ernst Reinhardt Verlag
- Speck, Otto (2008): System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. Aufl. 6. München: Ernst Reinhardt Verlag
- Speck, Otto (2012): Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung. Aufl. 11. München: Ernst Reinhardt Verlag
- 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. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer. (S. 323-324)
- Speck, Otto (2016): Menschen mit geistiger Behinderung: Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung. Aufl. 12. München: Ernst Reinhardt Verlag
- Spitta, Philipp (2005): Praxisbuch Mobilitätserziehung. Unterrichtsideen, Projekte und Material für die Grundschule. Verkehrsclub Deutschland e.V. (VCD) (Hrsg.). Berlin: Schneider Verlag Hohengehren GmbH
- Spitta, Philipp (2013): Mobile Kinder. Mobilitätsbildung – nachhaltig und handlungsorientiert. München: Verlag Heinrich Vogel
- 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.)
- ²Spitta, 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.)
- Spörke, Michael (2011): Behindertenpolitik im aktivierenden Staat und ihre Auswirkungen auf die kommunale Ebene. In: Lampke, Dorothea/ Rohrman, Albrecht/ Schädler, Johannes (Hrsg.) (2011): Örtliche Teilhabeplanung mit und für Menschen mit Behinderungen. Theorie und Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. (S. 39-54)
- Stadelbacher, Stephanie (2016): Die körperliche Konstruktion des Sozialen. Zum Verhältnis von Körper, Wissen und Interaktion. Bielefeld: transcript Verlag
- Standop, Jutta/ Jürgens, Eiko (2015): Unterricht planen, gestalten und evaluieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- 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.). Aachen: Meyer & Meyer Verlag
- Stöppler, Reinhilde (1999): Verkehrserziehung bei Menschen mit geistiger Behinderung. Uni. Dortmund. Habil.-Schr. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Stöppler, Reinhilde (2002): Mobilitäts- und Verkehrserziehung bei Menschen mit geistiger Behinderung. Aufl. 2. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

- Stöppler, Reinhilde (2005): "Mobil dabei sein" – Partizipation und Selbstbestimmung durch Mobilität. In: Wacker et al. (Hrsg.): Teilhabe - Wir wollen mehr als nur dabei sein. Marburg: Lebenshilfe-Verlag. (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. Göttingen: Hogrefe Verlag. (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. München: Ernst Reinhardt Verlag
- 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. München: Ernst Reinhardt Verlag
- ²Stöppler, Reinhilde (2017): Mobilitäts- und Verkehrsbildung. Ein Lernfeld mit Inklusionspotential. In: behinderte menschen. Zeitschrift für gemeinsames Lernen und Arbeiten. Geistige Entwicklung kompakt. 6/2017
- ³Stöppler, 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. Dortmund: Verlag modernes lernen
- Stöppler, Reinhilde (2019): Mobilität. Ein Thema mit Gesundheitspotential. In: Walther, Kerstin/ Römisch Kathrin (Hrsg.) (2019): Gesundheit inklusive. Gesundheitsförderung in der Behindertenarbeit. Wiesbaden: Springer VS. (S. 247-258)
- ²Stöppler, Reinhilde (2019): Mobilitäts- und Verkehrserziehung. In: Schäfer, Holger (Hrsg.) (2019): Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Grundlagen - Spezifika - Fachorientierung - Lernfelder. Weinheim: Beltz Verlag. (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. München: Ernst Reinhardt Verlag
- 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. Berlin und Heidelberg: Springer-Verlag. (S. 219-225)

- Sutter, Tilmann (2009): Interaktionistischer Konstruktivismus. Zur Systemtheorie der Sozialisation. Wiesbaden: VS Verlag
- 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 diakonische Aufgabe. Befähigung - Teilhabe - Gerechtigkeit. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer. (S. 294-302)
- Terfloth, Karin/ Bauersfeld, Sören/ Pitsch, Hans-Jürgen (2012): Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten. Didaktik für Förder- und Regelschule. München: Ernst Reinhardt Verlag
- 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 & Neighborhood 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 (2006): Empowerment – Als Konzept für die Behindertenarbeit kritisch reflektiert. In: Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN). Heft 3, 2006. Ernst Reinhardt Verlag. (S. 213-224)
- Theunissen, Georg (2012): Lebensweltbezogene Behindertenarbeit und Sozialraumorientierung. Eine Einführung in die Praxis. Freiburg i. Br.: Lambertus
- Theunissen, Georg (2021): Geistige Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten. Aufl. 7. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Theunissen, Georg/ Kulig, Wolfram (2011): Empowerment und Sozialraumorientierung in der professionellen Unterstützung von Menschen mit Behinderungen. In: Lampke, Dorothea/ Rohrmann, Albrecht/ Schädler, Johannes (Hrsg.) (2011): Örtliche Teilhabeplanung mit und für Menschen mit Behinderungen. Theorie und Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. (S. 269-284)
- 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. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer
- Thiersch, Hans/ Grunwald, Klaus/ Königeter, Stefan (2012): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.) (2012): Grundriss Soziale Arbeit. Aufl. 4. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. (S. 175–196).
- 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. Dortmund: Springer VS
- 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 Behindernsbegriffs. 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)
- ²Trescher, Hendrik (2018): Kognitive Beeinträchtigung und Barrierefreiheit. Eine Pilotstudie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- ³Trescher, 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. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- 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-sonderpaedagogik.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. München: Wilhelm Heyne Verlag
- Vieler, Christine (2017): Hilfsmittelsupport in der Behindertenhilfe. *Ergotherapie heute.* In: *Orientierung. mobil.* Heft 1/2017. Bundesverband evangelische Behindertenhilfe. (S. 26-28)
- Vogt, Eduard (2005): Berufspädagogische Leitbegriffe: Kompetenzorientierung, Handlungsorientierung, Lernfeldorientierung. In: Schewior-Popp, Susanne (2005): *Lernsituationen planen und gestalten. Handlungsorientierter Unterricht im Lernfeldkontext.* Stuttgart: Georg Thieme Verlag. (S. 3-9)
- Von Unger, Hella (2014): *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis.* Wiesbaden: Springer VS
- Wacker, Elisabeth/ Bosse, Ingo/ Dittrich, Torsten/ Niehoff, Ulrich/ Schäfers, Markus/ Wansing, Gudrun/ Zalfen, Birgit (Hrsg.) (2005): *Teilhabe - Wir wollen mehr als nur dabei sein.* Marburg: Lebenshilfe-Verlag
- 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.* Oberhausen: ATHENA-Verlag. (S. 168-188)
- Wagner-Willi, Monika; Zahnd, Raphael (2021): Inklusionspädagogik und Lehrplan 21. In: *Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN).* Heft 4, 2021. (S. 268-282)
- 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.* Wiesbaden: Springer VS
- Wansing; Gudrun (2006): *Teilhabe an der Gesellschaft. Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion.* Wiesbaden: VS Verlag
- Warwitz, Siegbert (2009): *Verkehrserziehung vom Kinde aus. Wahrnehmen – Spielen – Denken – Handeln.* Aufl. 6. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- 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. (S. 6-10)
- Wehrauch, 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.* Bielefeld: Bertelsmann. (S. 11-19)
- ²Wehrauch, Sarah (2014): Verkehrs- und Mobilitätserziehung in der Grundschule. Didaktisch und methodische Hinweise sowie Erkenntnisse über schul- sowie Freizeitwege der Grundschüler. Hamburg: Diplomica Verlag
- Weinert, Franz E. (Hrsg.) (2002): *Leistungsmessungen in Schulen.* Aufl. 2. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Weingärtner, Christian (2005): *Selbstbestimmung und Menschen mit schwerer geistiger Behinderung.* Dissertation. Eberhard-Karls-Universität Tübingen

- Weiß, Hans (2018): Armut und Empowerment. Problem- und Anregungspotenzial des Empowerment-Konzepts in der Zusammenarbeit mit sozial benachteiligten Familien. In: Hoffmann, Thomas/ Jantzen, Wolfgang/ Stinkes, Ursula (Hrsg.) (2018): Empowerment und Exklusion. Zur Kritik der Mechanismen gesellschaftlicher Ausgrenzung. Gießen: Psychozial-Verlag. (S. 103-131)
- 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. Weinheim und Basel: Beltz. (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)
- Wilde, Mathias (2014): Mobilität und Alltag. Einblicke in die Mobilitätspraxis älterer Menschen auf dem Land. Wiesbaden: Springer VS
- 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. Stuttgart: W. Kohlhammer
- Windzio, Michael (2013): Räumliche Mobilität. In: Mau, Steffen/ Schöneck, Nadine M. (Hrsg.) (2013): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. Aufl. 3. Wiesbaden: Springer VS. (S. 664-675)
- Winkler, Michael (2018): Kritik der Inklusion. Am Ende eine(r) Illusion. Stuttgart: W. Kohlhammer

- Witzmann, Markus/ Kraus, Eva/ Gerlach, Tanja/ Weizel, Ruth (2015): ICF-basierte Förder- und Teilhabeplanung für psychisch kranke Menschen. Bern: HUBER
- 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
- Wolf, Markus (2021): Mobilitätsbildung für Menschen mit geistiger Behinderung: Theoriebasierte Entwicklung und praktische Exploration eines kompetenzorientierten Mobilitätscurriculums. Dissertation, LMU München: Fakultät für Psychologie und Pädagogik
- 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_Fluegel.pdf (18.07.19)
- Zentel, Peter (2019): Medienbildung und neue Medien. In: Schäfer, Holger (Hrsg.) (2019): Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Grundlagen - Spezifika - Fachorientierung - Lernfelder. Weinheim: Beltz Verlag. (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. Stuttgart: W. Kohlhammer. (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. Oberhausen: ATHENA-Verlag. (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. Wiesbaden: VS Verlag
- 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. Berlin: Frank & Timme. (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_BS.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)
- ²ADAC: 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-radfahrerschule.de/12-tipps-zum-radfahren-lernen.html#c32126> (abgerufen am: 29.12.22)
- Allgemeine Erklärung der Menschenrechte: Die UN-Menschenrechtscharta. Freizügigkeit und Auswanderung. <https://www.menschenrechtserklaerung.de/freizuegigkeit-und-auswanderung-3620/> (abgerufen am: 23.05.22)
- Association Of Travel Instruction (Ohne Jahr): Promoting Independence in Public Transit. <https://www.travelinstruction.org/> (abgerufen am: 15.03.22).
- 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: 14.04.2022)
- Behindertenbeauftragter: Was ist Barrierefreiheit? https://www.behindertenbeauftragter.de/DE/Themen/Barrierefreiheit/WasistBarrierefreiheit/WasistBarrierefreiheit_node.html (abgerufen am: 15.05.22)
- Behindertenbeirat der Landeshauptstadt München: Mobilität. <http://www.behindertenbeiratsmuenchen.de/mobilitaet> (abgerufen am: 16.02.22)
- Bielski, Sven: Geistige Behinderung und Soziale Kompetenz. <https://homepage.ruhr-uni-bochum.de/Sven.Bielski/Selektive%20Wahrnehmung.html> (abgerufen am: 26.04.2022)
- 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: 16.02.22)
- ²BMVI. 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 Mobilitätsein-

- schränkungen. <https://www.bmvi.de/SharedDocs/DE/Artikel/G/handbuch-barrierefreier-oeffentlich-in-deutschland.html> (abgerufen am: 01.01.22)
- Bundesfachstelle Barrierefreiheit: https://www.bundesfachstelle-barrierefreiheit.de/DE/Home/home_node.html (abgerufen am: 22.03.22)
- Checkpoint eLearning: Smart Education Environments: 3D & ITS. <https://www.checkpoint-elearning.de/hochschule/projekte/smart-education-environments%3A-3d-%26-its> (abgerufen am: 16.11.22)
- Das Kita-Handbuch: Verkehrserziehung im Kindergarten. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/769.html> (abgerufen am: 13.09.22)
- DB. Deutsche Bahn: Reiseplanung und Beratung. https://www.bahn.de/p/view/service/barrierefrei/barrierefreies_reisen_handicap.shtml (abgerufen am: 01.01.22)
- 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: 01.01.22)
- DeGEval-Standards. Gesellschaft für Evaluation e.V.: Standards für Evaluation. <https://www.degeval.org/de/degeval-standards/standards-fuer-evaluation/> (abgerufen am: 13.07.2022)
- 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: 01.01.22)
- 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: 18.05.22)
- ²DGUV. Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung. Fachbereich Bildungseinrichtungen. Unfallkasse Nordrhein-Westfalen: Verkehrssicherheitsarbeit in Kindertageseinrichtungen. <https://www.dguv.de/fb-bildungseinrichtungen/verkehrssicherheit/kitas/index.jsp> (abgerufen am: 01.01.22)
- 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: 17.03.2022)
- ²Dorsch. Lexikon der Psychologie: Planen. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/planen> (abgerufen am: 02.05.2022)
- Duden: <http://www.duden.de/> (abgerufen am: 01.01.22)
- Duden: <https://www.duden.de/sprachwissen/sprachratgeber/Schreibung-von-Zahlen-0> (abgerufen am: 05.02.22)
- easterseals. Projekt Action Consulting (ESPAC): <https://www.projectaction.com/> (abgerufen am: 18.12.22)
- EDAD – Design für Alle Deutschland e.V.: Barrierefreiheit mit attraktiver Gestaltung verbinden. <https://www.design-fuer-alle.de/design-fuer-alle/> (abgerufen am: 21.05.22)

- einfach teilhaben: Ihr Wegweiser zum Thema Leben mit Behinderungen.
https://www.einfach-teilhaben.de/DE/AS/Home/alltagssprache_node.html (abgerufen am: 27.01.22)
- 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: 23.09.22)
- Förderplaner: http://www.foerderplaner.de/?gclid=CJaM38b_jNICFXEo0wod1XwOLA (abgerufen am: 13.02.22)
- GIB ACHT IM VERKEHR. Die landesweite Verkehrssicherheitsaktion in Baden-Württemberg:
<http://www.gib-acht-im-verkehr.de/> (abgerufen am: 08.05.22)
- GVH: Lehrmaterialien. Bus & Bahn im Unterricht.
<http://www.gvh.de/service/lehrmaterialien/?extern=1> (abgerufen am: 27.04.22)
- HKI. Heidelberger Kompetenz-Inventar für geistig Behinderte. Fragebogen.
<https://sundoc.bibliothek.uni-halle.de/diss-online/03/03H109/t11.pdf> (abgerufen am: 06.11.22)
- ICD-Code: F70-F79 Intelligenzstörung. <http://www.icd-code.de/icd/code/F70-F79.html> (abgerufen am: 24.06.22)
- incusion europe: Easy-to-read. <https://www.inclusion-europe.eu/easy-to-read/> (abgerufen am: 30.04.2022)
- 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: 17.09.22)
- Initiative Stadt.Land.Digital! SafeChild - Verkehrserziehung in VR. <https://www.oip.netze-neu-nutzen.de/ideas/show/213> (abgerufen am: 16.11.22)
- International Association for the Scientific Study of Intellectual and Developmental Disabilities: <https://www.iassidd.org/> (abgerufen am: 09.08.22)
- IOKI: <https://ioki.com/deutsche-bahn-ag/deutsche-bahn-integriert-on-demand-mobilitaet-erstmal-in-bestehenden-oeffentlichen-personennahverkehr/> (abgerufen am: 06.12.22)
- 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: 29.05.22)
- ²ISB. 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: 01.01.22)
- ³ISB. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München: LehrplanPLUS. Förderschule. Geistige Entwicklung. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/foerderschule> (abgerufen am: 01.01.23)
- Kindermeilen: Kleine Klimaschützer unterwegs.
<http://www.kindermeilen.de/home.html?&L=0%27> (abgerufen am: 31.07.23)
- KMK. Kultusministerkonferenz: Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz.
<https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards.html> (abgerufen am: 26.04.19)

- ²KMK. Kultusministerkonferenz: Mobilitäts- und Verkehrserziehung in der Schule. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte/verkehrserziehung.html> (abgerufen am: 09.08.23)
- ³KMK. Kultusministerkonferenz: Bildungsstandards. <https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards.html> (abgerufen am: 14.04.2023)
- Kompetent mobil: Bessere Berufschancen durch mehr Mobilität. <http://www.kompetent-mobil.de/> (abgerufen am: 29.12.23)
- Landesverkehrswacht Sachsen-Anhalt e. V.: Mobile Verkehrserziehung für Menschen mit Behinderungen. <https://www.lvw-lsa.de/angebote/menschen-mit-behinderungen/> (abgerufen am: 24.05.23)
- Lehrerinnenfortbildung Baden-Württemberg: <https://lehrerfortbildung-bw.de/> (abgerufen am: 07.02.23)
- ²Lehrerinnenfortbildung 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: 03.07.22)
- 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/merkmale/freifahrt/> (abgerufen am: 24.06.21)
- ²MyHandicap: Fahrdienste für behinderte Menschen. <https://www.myhandicap.de/mobilitaet-behinderung/behindertenfahrzeuge/behindertenfahrdienste/fahrdienste/> (abgerufen am: 01.01.21)
- 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)
- ²Nationaler 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)
- ³Nationaler Radverkehrsplan: Radfahrkurse für Frauen mit Migrationshintergrund. Unabhängige Mobilität - aber sicher! - Integration erfahren. <https://nationaler-radverkehrsplan.de/de/praxis/unabhaengige-mobilitaet-aber-sicher-integration-er> (abgerufen am: 22.05.22)
- Netzwerk Leichte Sprache: <https://www.leichte-sprache.org/> (abgerufen am: 22.03.19)
- ²Netzwerk 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: 20.02.2023)

- 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: 02.07.23)
- 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: 27.04.22)
- 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: 02.09.22)
- Sozialverband VdK: Weg mit den Barrieren! <http://www.weg-mit-den-barrieren.de/> (abgerufen am: 16.02.22)
- 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: 16.07.22)
- STVO. Straßenverkehrsordnung: <http://www.stvo.de/strassenverkehrsordnung> (abgerufen am: 22.03.22)
- The Kennedy Center: Curriculum. <https://www.thekennedycenterinc.org/what-we-do/programs-services/mobility-services/publications-resources.html> (abgerufen am: 05.03.22)
- 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=foerderung0001000000000000> (abgerufen am: 01.09.21)
- 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: 28.04.22)
- Univation. Institut für Evaluation Dr. Beywl & Associates GmbH: <https://www.univation.org/programmbaum> (abgerufen am: 25.06.2022)

- ²Univation. Institut für Evaluation Dr. Beywl & Associates GmbH:
<https://www.univation.org/faq/wirkmodell-gemeint> (abgerufen am: 12.03.2022)
- 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: 27.4.22)
- Verkehrswacht Medien & Service-Center: <https://www.verkehrswacht-medien-service.de/>
(abgerufen am: 29.12.22)
- ²Verkehrswacht Medien & Service-Center: Kinder als Fußgänger.
<https://www.verkehrswacht-medien-service.de/kinder-fussgaenger.html> (22.2.2018)
- ³Verkehrswacht Medien & Service-Center: Roller fahren. <https://www.verkehrswacht-medien-service.de/roller-gs.html> (02.03.2022)
- ⁴Verkehrswacht Medien & Service-Center: Was Eltern wissen müssen.
<https://www.verkehrswacht-medien-service.de/elternmitarbeit.html> (abgerufen am: 24.04.22)
- ⁵Verkehrswacht Medien & Service-Center: Kinder als Radfahrer im 4. Schuljahr.
https://www.verkehrswacht-medien-service.de/fileadmin/vms/images/content/pdf/Grundschule/Radfahren/elternbrief_radfahr_ausbildung.pdf (abgerufen am: 24.04.22)
- ⁶Verkehrswacht Medien & Service-Center: Spaß auf zwei Rädern – Der Roller.
<https://www.verkehrswacht-medien-service.de/roller-gs.html> (abgerufen am: 27.05.22)
- ⁷Verkehrswacht 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: 17.07.22)
- 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)

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1:</i> Wechselwirkung zwischen den Komponenten der ICF.....	51
<i>Abbildung 2:</i> Ablaufverfahren zur Herstellung von Barrierefreiheit (aus Monniger, 2015, S. 26).....	77
<i>Abbildung 3:</i> Positive Bedingungen von Selbstbestimmung und Selbstständigkeit	87
<i>Abbildung 4:</i> Offene Frage, warum geübt wurde; aus Ergebnissen des Fragebogens in Leichter Sprache der Erprobungsphase des Mobilitätscurriculums (vgl. Wolf, 2021)	92
<i>Abbildung 5:</i> Mobilität innerhalb der ICF	131
<i>Abbildung 6:</i> Dimensionen sozialer Teilhabe (Kaufmann, 2009).....	134
<i>Abbildung 7:</i> Trias der Mobilitätsbildung	173
<i>Abbildung 8:</i> Das Beziehungsgefüge der Verkehrserziehung (vgl. Warwitz, 2009, S. 33)...	201
<i>Abbildung 9:</i> Einschätzung der bisherigen Leistungsfähigkeit.....	226
<i>Abbildung 10:</i> Einschätzung des Erfolgs	226
<i>Abbildung 11:</i> Schritte zur Selbstständigkeit.....	229
<i>Abbildung 12:</i> Wirkmodell: Mobilität aus systemisch-interaktionistischer Perspektive	231

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Modelle der Behinderung	41
Tabelle 2: Übersicht über die Barrieren mit höchster Relevanz (Top 10) (vgl. Monninger, 2015, S. 56).....	62

