



Markus Wolf

Mobilitätsbildung für Menschen mit geistiger Behinderung

Eine systemisch-interaktionistische Perspektive

| Teilhaber 4/2022, Jg. 61, S. 152–157

KURZFASSUNG Menschen mit geistiger Behinderung verfügen über weniger umfangreiche Mobilitätskompetenzen als Menschen ohne Behinderung, was ihnen eine selbstständige Teilhabe am Straßenverkehr erschwert. Um die Möglichkeiten zu mehr Selbstständigkeit und mehr gesellschaftlicher Teilhabe für Menschen mit geistiger Behinderung im öffentlichen Raum zu verbessern, sind aus Sicht der Heil- und Sonderpädagogik eine frühzeitige Mobilitätsbildung und persönliche Mobilitätsschulungen mit entscheidend. Mobilitätsbildung gestaltet sich dynamisch in Wechselbeziehung personen-/körperbezogener und sozial-struktureller Faktoren. Sie ist kompetenz-, handlungs-, sozialraumorientiert und Teilhabe eröffnend auszurichten. Dabei ist die Verknüpfung zum Verkehrsraum wesentlich.¹

ABSTRACT *Mobility Education in People with Intellectual Disabilities. People with intellectual disabilities have less extensive internalized mobility skills than people without disabilities. These limited mobility skills affect and hinder their participation in road traffic. In order to improve the possibilities and create more independence and social participation for people with intellectual disabilities in public space, special education research highlights the importance of early mobility education and mobility training. Mobility education is dynamic in the interrelation of person-/body-related and social-structural factors. It has to be competence-, action- and social-space oriented and designed in a participation-oriented manner. The link to the traffic area is essential.*

Einleitung und Problemstellung

Menschen mit geistiger Behinderung² sind häufig in besonderem Maße in ihrer Mobilität eingeschränkt. Sie verfügen über weniger umfangreiche internalisierte Mobilitätskompetenzen (wie z. B. Aufmerksamkeit, Wahrnehmung, Reaktionsfähigkeit, Sicherheits-/Gefahrenbewusstsein, Orientierung etc.) als Menschen ohne Behinderung, was ihnen eine selbstständige und sichere Teilhabe am öffentlichen Personennah-(ÖPNV) und Straßenverkehr erschwert. Menschen mit geistiger Behinderung sammeln im Vergleich zu Personen ohne geistige Behinderung in ihrem Lebenslauf wesentlich weniger Erfahrungen innerhalb des Straßenverkehrs. Sie entwickeln gerade deshalb eine geringere Unabhängigkeit und erfahren ein deutliches Mehr an

Aktivitäts- und Teilhabebeeinträchtigungen sowie Exklusion aus dem Sozialraum. Nicht selten führt dies zu Abhängigkeiten von anderen und deren Zeit. Menschen mit geistiger Behinderung werden häufig von einem Fahrdienst oder ihren Eltern mit dem privaten Pkw gefahren, um tägliche Wege z. B. in die Schule, zur Arbeit oder zu Freizeitaktivitäten zurückzulegen. Aufgrund der Entfernungen zu diesen Orten und fehlenden Mobilitätskompetenzen sind sie auf diese Unterstützung oft angewiesen.

Um die Möglichkeiten und Chancen zu mehr Selbstständigkeit und mehr gesellschaftlicher Teilhabe für Menschen mit geistiger Behinderung im öffentlichen Raum zu verbessern, sind aus Sicht der Heil- und Sonderpädagogik, als erziehungswissenschaftliche Disziplinen,

eine frühzeitige Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung mit entscheidend.

Menschen mit geistiger Behinderung haben partielle Bereiche betreffende oder umfassende individuelle Lernschwierigkeiten, die sich je nach Person sehr unterscheiden. Gerade die Transferleistungen von der Theorie zur Praxis sowie von Schonraum (Übungsgelände, Schulhof etc.) zu Realsituation stellen für sie häufig eine große Herausforderung für ihre Kompetenzentwicklung und damit für ihre eigenständige Mobilität dar. 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, 51). Nicht weniger grenzen externe Barrieren innerhalb des Straßenverkehrs das mobile Unterwegssein ein. Als pädagogische Konsequenz ergibt sich die Förderung mobilitätspezifischer Kompetenzen, um die Teilhabe am Straßenverkehr, unter Berücksichtigung gegebener Anforderungen, zu erweitern – und das von Anfang an.

Diejenigen, die am Straßenverkehr teilnehmen und insbesondere öffentliche Verkehrsmittel nutzen, 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 Handy als Unterstützung, das gemeinsame Fahren in einer Gruppe oder auch der persönliche Kontakt zur Busfahrerin bzw. zum Busfahrer.

Bei der Mobilitätsbildung und -schulung geht es um Sozialraum- und Teilhabeorientierung unter 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 (vgl. Abb. 1). Hierauf wird im Folgenden näher Bezug genommen.

¹ Der folgende Artikel basiert auf der Quelle WOLF (2021).

² Geistige Behinderung wird als relationaler Begriff verstanden. Eine kritische Auseinandersetzung zum Begriff und Verständnis der (geistigen) Behinderung findet sich in WOLF (2021).

Eine systemisch-interaktionistische Perspektive der Mobilitätsbildung

Mobilität und Mobilitätsbildung sind erst aus systemisch-interaktionistischer Perspektive zu begreifen sowie personenzentriert zu organisieren und anzubieten. Mit dem Blick dieser Perspektive, hier abgebildet als Wirkmodell (Abb. 1), 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. Das System Straßenverkehr besteht letztlich nicht aus isolierten Einzelfaktoren (vgl. ebd., 75) und bedarf daher einer ganzheitlichen Betrachtung (systemisch) der Wechselwirkungen (interaktionistisch) innerhalb des Bezugssystems.

Nach der ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) bilden Aspekte der materiellen, sozialen und einstellungsbezogenen

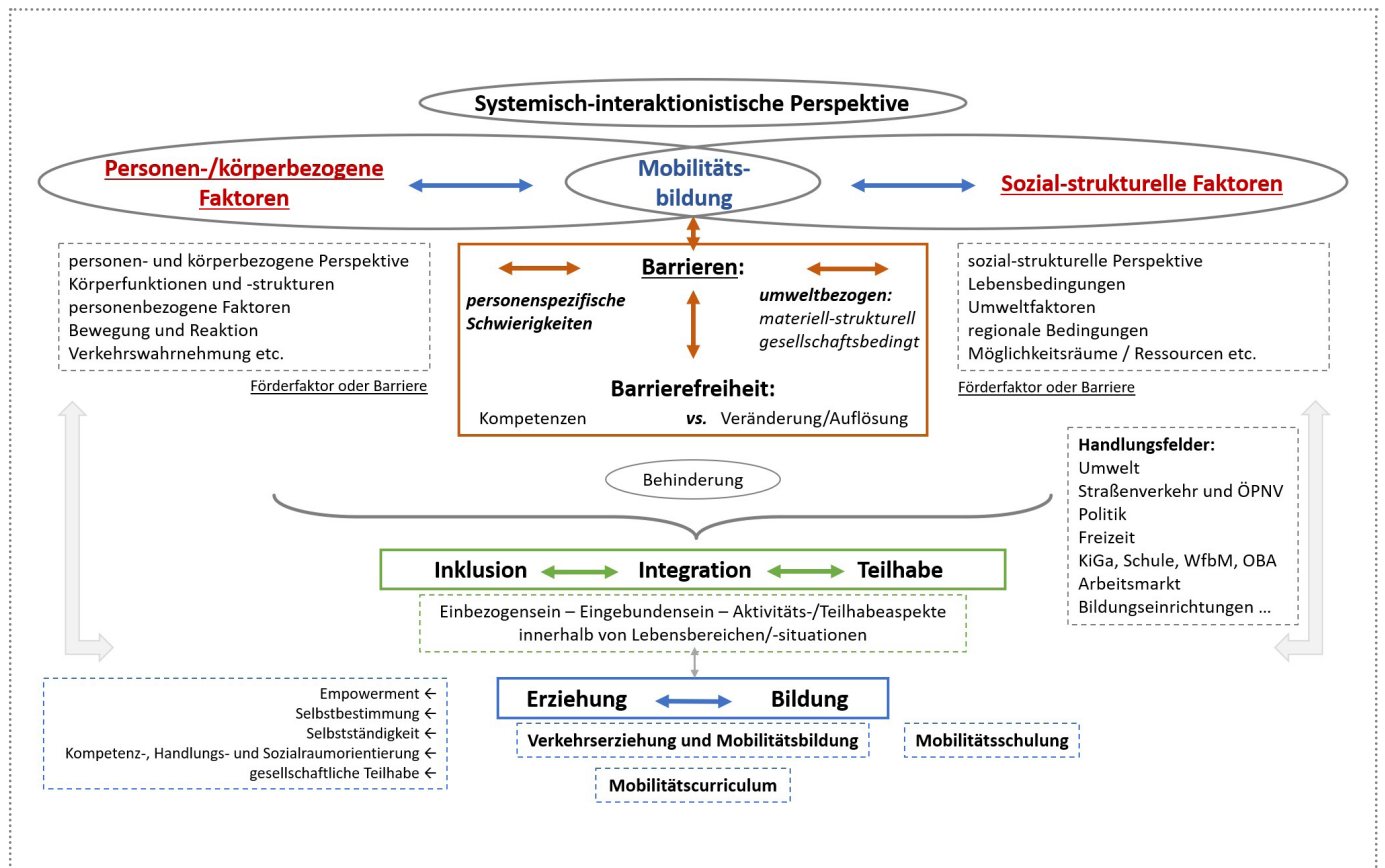
Welt die Umweltfaktoren (vgl. DIMDI 2005, 159 f.). Umweltfaktoren bilden die Umwelt, in der Menschen leben und ihr Dasein entfalten (vgl. ebd., 16); sie liegen außerhalb der Person. Alle außerhalb der Person liegenden Faktoren als Realitäten der Umwelt bilden eine Struktur materialer und sozialer Gegebenheiten und sozialen Handelns; sie werden daher 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 Wechselwirkungen zwischen personen- und körperbezogenen Faktoren und sozial-strukturellen Faktoren lassen sich daher 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 die persönliche Mobilität und auf das Mobilitätsverhalten haben.
- > Mit *interaktionistisch* werden diese Wechselwirkungen und die darin stattfindenden Interaktionen als Form aufeinander bezogenen Handelns innerhalb des Gesamtsystems bezeichnet und damit hervorgehoben.

Wechselwirkungen sind gekennzeichnet durch automatisierte und dynamisch verlaufende Prozesse, Ein- und Ausschlussmomente, Einflussfaktoren und Abhängigkeiten. „Die eigene Autonomie kann sich [darin] nicht absolut setzen; sie wird zur interdependenten Autonomie [...]“ (SPECK 2008, 95). So werden innerhalb von Interaktionsprozessen stets subjektive Kompetenzen durch die Entfaltung von Interaktionskompetenz erworben, was wiederum stets die Teilnahme an Interaktionsprozessen voraussetzt³ (vgl. SUTTER 2009, 74).

Abb. 1: Wirkmodell: Mobilität aus systemisch-interaktionistischer Perspektive



³ Interaktionen im Sinne von aufeinander wechselseitig bezogenem Handeln bestimmen das Verhalten. Bereits Kleinkinder zeigen von Beginn ihrer Entwicklung an 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 die Interaktionskompetenz.

„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, 92).

Nach STÖPPLER (2002) berücksichtigt die systemische Betrachtungsweise im Besonderen wechselseitig beeinflussende Beziehungen und Interaktionen. Es gibt innerhalb des Straßenverkehrs und für den Menschen mit geistiger Behinderung darin keine isolierten Einzelfaktoren (vgl. ebd., 75).

Teilhabebarrrieren 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, 96). Personenspezifische Schwierigkeiten können aufgrund der eigenen Lernprozesse und Kompetenzentwicklung ausgeglichen 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.

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.

Die eigenständige Mobilität ist selbst eine entscheidende Ressource, um soziale Teilhabe zu sichern. Zudem müssen weitere personenbezogene sowie sozialstrukturelle 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.

Aus Sicht einer systemisch-interaktionistischen Perspektive werden insbesondere die wechselseitigen Verhältnisse zueinander verdeutlicht. Weiterführend und damit übertragend für die Mobilitätsbildung, die sich stets in der Struktur einer Wechselwirkung zwischen Ich und Welt vollzieht, soll auf diesen Aspekt hin Bezug genommen werden.

Konzeptionelle Aspekte der Mobilitätsbildung

Mobilitätsbildung hat sich von der traditionellen Verkehrserziehung, im Sinne des Lernens von Verkehrs(verhaltens-)regeln, in Richtung einer handlungs- und umweltorientierten Mobilitätsbildung verschoben. Sie ist stets kompetenz-, handlungs- und sozialraumorientiert zu gestalten. Mobilitätsbildung erweist sich durch ihren konstruktivistischen Charakter – im Sinne der individuellen Wissens- und Kompetenzerweiterung, von Selbstständigkeit und Selbstbestimmung sowie der individuellen Mobilitätsgestaltung und Teilhabeerweiterung in Interaktion mit den Kontextfaktoren.

Personen- und körperbezogene (subjektive) Faktoren – wie Bewegung, Verkehrswahrnehmung etc. – sowie sozialstrukturelle Faktoren – wie Lebensbedingungen, ÖPNV-Infrastruktur oder strukturelle Barrieren als Realitäten der Umwelt – beeinflussen das individuelle Mobilitätsverhalten. Beide Komponenten, personen-/körperbezogene und sozialstrukturelle Faktoren, können demnach einen Förderfaktor oder eine Barriere darstellen.

Selbstbestimmung und Selbstständigkeit fördern

Mobil sein verwirklicht sich aus teilhabeorientierter Sicht durch Selbstbestimmung und Selbstständigkeit. Es

geht um ein kritisches Auseinandersetzen mit gegenwärtigen Verkehrsverhältnissen sowie die eigene Weggestaltung und -bewältigung, sprich die eigene Mobilitätsentwicklung und die eigenen Mobilitätsbedürfnisse. Im Sinne des Empowerment-Gedankens 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. 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. 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 rückt. Die Pädagog*innen 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. Kultusministerkonferenz [KMK] 2012, 4).

Es bedarf dabei der Balance zwischen Anleitung, Übung und Selbsttätigkeit. In jedem Bildungsprozess sind, wo notwendig, Momente der Erziehung vorhanden – in Form von bewusster Anleitung und Korrektur. Besonders zum Schutze der Lernenden werden diese auch innerhalb eines Mobilitätsbildungsprozesses zum Tragen kommen. Hierbei geht es vordergründig im Sinne der Verkehrserziehung⁴ besonders auch

⁴ 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, 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 ihre Daseinsberechtigung und können je nach Art und Weise der Vermittlung und Betonung bestimmter Handlungsmomente herangezogen werden.

um Aspekte, die eng mit dem Straßenverkehr in Verbindung stehen, wie z. B. Sicherheitserziehung, Umwelterziehung, Sozialerziehung und Regelverständnis. Es geht 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, 4 f.). Verkehrs- und Verhaltensregeln müssen für Menschen mit geistiger Behinderung transparent sein. Sie müssen so vermittelt werden, dass sich die Lernenden Gedanken über den Sinn und Zweck sowie über Folgen der Nichtbeachtung machen und dass sie einen Gewinn für sich und andere erkennen. 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 und bedeuten, dass auch weiterhin eine Begleitperson mit anwesend sein wird.

Handlungs- und Sinnzusammenhänge schaffen

Bei der Mobilitätsbildung für Menschen mit geistiger Behinderung geht es um anwendungsbezogenes Wissen, orientiert an der Realsituation. Lernende müssen fähig sein, grundlegende Sachverhalte, die für die Mobilitätsteilhabe notwendig sind, abrufen zu können und diese auf Situationen im Straßenverkehr und Alltag zu übertragen. Die Mobilitätsbildung muss ein systematisch geplantes Vorgehen verfolgen. Dabei ist die Verknüpfung zum Verkehrsraum wesentlich, denn die Lernenden sehen sich immer in Beziehung zu verschiedenen realitätsbezogenen Situationen, die sie umgeben. Ein systematisch geplantes Vorgehen bedeutet nicht, dass im Sinne eines aufbauenden Stufen- bzw. Trichterprinzips Lerneinheiten für sich stehen und erst abgeschlossen werden müssen, bevor die nächsten folgen. Im Gegenteil, kein Kompetenz- und Lernbereich steht für sich allein und ist in sich als abgeschlossen anzusehen; sie greifen ineinander und gehen ineinander über. Handlungsschritte sollen vor allem nicht strikt rezeptologisch geübt werden, ohne diese für die Lernenden bedeutsam in einen (größeren) thematischen Sinnzusammenhang und eine inhaltliche Entfaltung zu stellen, denn dann werden Transferleistungen nur

schwer ermöglicht. Fach- und Sachhalte müssen in einen verständnisvollen Handlungs- und Sinnzusammenhang gebracht werden können und somit bedeutsam sein. Wenn aber von den Lernenden kein Bezug hergestellt werden kann und daher fehlt, dann ist die Information für sie auch wenig bedeutsam (vgl. GERSTENMAIER, MANDL 1995, 875). An vorhandenes Wissen und vorhandene Fähigkeiten muss angeknüpft werden. 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. Innerhalb der Mobilitätsbildung kann die Aneignung von Inhalten auf unterschiedliche Art und Weise gelingen. Es bedarf eines Wechsels bzw. der Integration verschiedener Abstraktionsniveaus: reale Objekte, Handlungen, Übungen, Fotos, ikonische (bildliche) Darstellungen, symbolische Darstellungen (Text, Schrift) und Videos. Der Sachverhalt muss erkennbar sein und transformiert werden. Das Lernen einzelner themenverschiedener Fakten ist nicht sinnvoll, denn 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 (Erkundungen, Schulungen) an. Eine Verzahnung der bestehenden Parallelsysteme (Schule, Arbeit, Therapie, Freizeit etc.) ist mit entscheidend, um Kompetenzen lebensfeldübergreifend aufzubauen. Stets sind Grundlagen für die Nutzung des ÖPNV sich anzueignen. Lernende sollen sich bewusst und reflektiert mit verschiedenen Mobilitätsarten auseinandersetzen.

Fähigkeiten und Mobilitätswissen stärken

Die frühzeitige Entwicklung und Stärkung relevanter Fähigkeiten und spezifischer Kompetenzbereiche bilden wichtige Voraussetzungen, auf die es aufzubauen gilt. Sie sind entwicklungsbezogen wiederholend zu thematisieren. Unter anderem sind folgende Lernbereiche dafür aufzugreifen:

- > Kenntnisse über die eigene Person sowie die individuellen 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).

Sind relevante Fähigkeiten (sicheres Zulußgehen, Reaktionsvermögen, Wahrnehmungsvermögen etc.) vorhanden und ist von einer erweiterten Mobilitätsteilhabe auszugehen, müssen weitere mobilitätsspezifische Kompetenzen individuell ausgeweitet werden. Hierzu zählen insbesondere Lerninhalte im Bereich Regelkenntnis, verantwortungsvoller Umgang mit Gefahren und Barrieren, Streckenplanung, Unterstützung oder Auskunft einholen, Orientierung, Umgang mit Veränderungen.

Die Wahlfreiheit, die mit der erweiterten und eigenständigen Mobilität einhergeht, setzt vor allem auch Mobilitätswissen und Informiertheit voraus (vgl. STÖPPLER 2002, 17). Theoretische Grundlagen, die für die Teilnahme am Straßenverkehr vorbereitend sind, wie z. B. Verkehrs- und Verhaltensregeln oder Sicherheitsaspekte, müssen beachtet werden und sollten integrierend in handlungsorientierten Lernsituationen aufgegriffen werden. Menschen mit geistiger Behinderung sollen frühestmöglich lernen, sich mit ihrer Mobilitätsentwicklung auseinanderzusetzen und entsprechend dafür ein kritisches Verkehrsverständnis zu entwickeln – im Sinne eines Verkehrssinns: bewusste Einstellungen und Handlungen in Selbstreflexion (vgl. WARWITZ 2009). Mobilitätsbildung zielt auf einen Aufbau des Verkehrssinns, um frühzeitig erste Anzeichen und Gefahren, ausgehend von anderen Verkehrsteilnehmerinnen und -teilnehmern, wahrzunehmen (Antizipation) und sich entsprechend sicherheitsgerecht zu verhalten (vgl. BEUNTNER, VON HEBENS-TREIT 2008, 15).

Lebensweltbezug herstellen

Im Schonraum erworbene Kompetenzen werden auf die Realsituation übertragen. Kompetenzen müssen in der Verkehrswirklichkeit erprobt und gefestigt werden. Unmittelbare Erfahrungsräume wie der Stadtteil, die Schulumgebung oder die Umgebung der Arbeitsstelle bilden wesentliche Lernumgebungen ab.

Eine Teilnahme in größtmöglicher Selbstständigkeit setzt daher die Schulung und Übung in der realen Situation im Straßenverkehr voraus.

Die Mobilitätsschulung geht dabei von der individuellen Lebenssituation, den bisherigen Kompetenzen, Bedürfnissen sowie Wünschen der Person aus und ist lebensfeld- und sozialraumorientiert umzusetzen. Eine Mobilitätsschulung sollte stets in Verbindung mit anderen stattfindenden Förder- und Bildungsangeboten stehen, um eine sinnvolle Implementierung von Schulungsinhalten zur eigenständigen Mobilität im Alltag der Lernenden zu ermöglichen, z. B. im Kontext von Arbeitsqualifikationen. 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 mit der persönlichen Mobilität stehen. Die Struktur der Schulung ist an die Bedürfnisse, die Lebensgestaltung und die Bedingungen der Umgebung anzupassen. Die Handlungsplanung liegt bei einer Mobilitätsschulung bewusst nicht nur bei der Schulungsperson, sondern auch bei der Person mit Behinderung. Um deren Selbstständigkeit zu fördern, sollten Bedürfnisse wie Wegewünsche, Vorhaben zum Zweck der Mobilität und Ziele klar benannt und eingebracht werden, sodass diese geplant und in der Schulungssituation verfolgt werden können. Der Fokus liegt dann nicht nur auf der Bedarfserhebung, die sich auf Defizite fokussiert, sondern es werden auch Lebensbedingungen, sozialstrukturelle Voraussetzungen gelingender Teilhabe sowie Wahl- und Partizipationsmöglichkeiten mit eingeschlossen (vgl. BHP o.J., 12). In diesem Zusammenhang sei insbesondere auf die subjektiven Landkarten verwiesen. Diese „stellen eine vereinfachte Form der narrativen Landkarten als qualitative Forschungsmethode dar“ (RÖH, MEINS 2021, 104). Basierend auf einem Erzählimpuls wird von den Lernenden eine Stegreifzeichnung ihrer Lebenswelt angefertigt (vgl. ebd., 104). Unterstützend können beispielsweise Symbole und Fotos von Realobjekten hinzugefügt werden, um insbesondere die subjektiven Bedeutungszuschreibungen sozialer Räume und Handlungsfelder hervorzuheben. Subjektive Landkarten bieten die Möglichkeit, Integrationsfelder, Ressourcenpotenziale, Schwierigkeiten und Barrieren aufspüren (vgl. ebd., 104).

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 ggf. 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, 104)
- > 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?

Bei der Planung einer persönlichen Mobilitätsschulung scheinen eine individuelle Umwelt- und Wegeanalyse sowie ein enger Austausch mit der Person mit geistiger Behinderung selbst und weiteren Bezugspersonen notwendig zu sein. Eine Wegeanalyse dient im Wesentlichen der Erfassung der bisherigen Verkehrsteilnahme sowie der vorhandenen persönlichen Kompetenzen und Schwierigkeiten, um darauf aufbauend Schulungsmaßnahmen durchzuführen. Diese werden in einem individuellen Schulungsplan festgehalten. (Für ausführliche Informationen sei verwiesen auf WOLF 2021.)

Entlang der Wegekette lassen sich die Mobilitätsbarrieren übergeordneten Kategorien zuordnen (vgl. MONNINGER 2015) und damit auch Kompetenz- und Inhaltsbereiche für eine jeweilige Mobilitätsart ableiten – 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 Unterrichts- und/oder Schulungsgestaltung sind weitere inhaltliche Strukturierungen in Zuordnung zu Kompetenzbereichen vorzunehmen.

Mit dem Blick auf die eigenständige Mobilität und Teilhabeerweiterung sind aus systemisch-interaktionistischer Perspektive folgende Aspekte von grundlegender Bedeutung und damit festzuhalten:

- > *Orientierung an der Subjektivität:* personen- und körperbezogene Faktoren, Mobilitätsbedürfnisse, Kompetenzen, Schwierigkeiten, vorhandenes Wissen, Sozialfunktion, Teilhabewünsche.
- > *Orientierung an sozial-strukturellen Faktoren:* Lebensbedingungen, Umweltfaktoren, regionalen Bedingungen, Teilhabebereiche, Integrations-/Handlungsfelder wie z. B. Schule, Arbeitsstelle, Sportverein.
- > *Orientierung an Barrieren:* Diese sind immer in Relation zu 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.

Zusammenfassung und Ausblick

Die pädagogische Verantwortung liegt darin, die anvertrauten Menschen mit geistiger Behinderung dabei 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 Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007, 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 Lebensumfelds 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.

Eine pauschalisierte Beschreibung, welche Schwierigkeiten und zugleich Förderbedarfe sich hinsichtlich der eigenständigen Mobilität von Menschen mit geistiger Behinderung zeigen, ist nicht möglich.

Die Chancen auf größtmögliche Selbstständigkeit und gesellschaftliche Teilhabe im Kontext eigenständiger Mobilität erhöhen sich, wenn eine frühzeitige Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung regelmäßig angeboten werden. Dafür muss an die Eltern selbst appelliert werden, damit sie die Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung nicht vorrangig den Schulen oder anderen Einrichtungen ihrer Kinder überlassen. Fehlende Mobilitätserfahrungen lassen sich später schwierig kompensieren.

Bedeutsam sind die innerhalb der Mobilitätsbildung und -schulung in Beziehung stehenden umweltbedingten Kontextfaktoren (Lebensbedingungen, regionale Bedingungen, Umweltfaktoren, ÖPNV-Infrastruktur etc.), die integriert werden müssen. Sie können Förderfaktor, aber auch Barriere darstellen.

Auf der einen Seite stehen somit die objektiven Erfordernisse und Abläufe innerhalb des Straßenverkehrs und des ÖPNV, Regelkenntnisse, Planungsabläufe und Sicherheitsüberlegungen im Mittelpunkt. Auf der anderen Seite rückt die Person innerhalb ihres Lebensumfelds 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, 56 f.).

Die Mobilitätsschulung richtet sich an der subjektiv bedeutsamen Teilhabe am Straßenverkehr aus. Damit verbunden ist das Ziel einer verbesserten Eingliederung in den Sozialraum. Der Ausbau bisheriger und die Eröffnung neuer Teilhabefelder und -situationen ist anzustreben.

LITERATUR

- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus** (2007): Lehrplan. Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Berufsschulstufe. Bayern.
- BEUNTNER, Stefanie; VON HEBENS-TREIT, Benedikt** (2008): Verkehrs- und Mobilitätserziehung in der Grundschule. Sicherheit, Rücksichtnahme, Selbstständigkeit, Verantwortung. München: Olzog Verlag.
- BHP – Berufs- und Fachverband der Heilpädagogik** (o.J.): Positionspapier und Arbeitshilfe zum Bundesteilhabegesetz (BTHG). Berlin.
- DAUBITZ, Stephan; SCHWEDES, Oliver; KLINDWORTH, Vanessa** (2015): Von der Verkehrserziehung zur Mobilitätsbildung. Discussion Paper. TU Berlin. Fachgebiet Integrierte Verkehrsplanung (Hg.). Berlin.
- DIMDI – Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information** (2005): ICF. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Herausgegeben vom Deutschen Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI). Genf: WHO-Kooperationszentrum für das System Internationaler Qualifikationen.
- FUNK, Walter** (2003): Die Potentiale kommunal vernetzter Verkehrssicherheitsarbeit für Kinder. Überarbeiteter Vortrag auf dem Symposium „Vernetzte Verkehrssicherheitsarbeit für Kinder im Erftkreis“, 2002. Materialien aus dem Institut für empirische Soziologie an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, 1/2003. Nürnberg.
- GERSTENMAIER, Jochen; MANDL, Heinz** (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 6, 867–888.
- KASTL, Jörg Michael** (2017): Einführung in die Soziologie der Behinderung. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland** (2012): Empfehlung zur Mobilitäts- und Verkehrserziehung in der Schule. Verfügbar unter www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/

1972/1972_07_07-Mobilitaets-Verkehrserziehung.pdf (abgerufen am 11.12.2021).

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.

RÖH, Dieter; MEINS, Anna (2021): Sozialraumorientierung in der Eingliederungshilfe. München: Ernst Reinhardt Verlag.

SPECK, Otto (2008): System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. 6. Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag.

STÖPLER, Reinhilde (2002): Mobilitäts- und Verkehrserziehung bei Menschen mit geistiger Behinderung. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

STÖPLER, Reinhilde (2015): Menschen mit (Mobilitäts-)Behinderung. Teilhabe und Verkehrssicherheit. Handbuch für Fachkräfte zur Förderung der Mobilitätskompetenzen von Menschen mit Behinderungen. Bonn: Deutscher Verkehrssicherheitsrat (Hg.).

SUTTER, Tilmann (2009): Interaktionistischer Konstruktivismus. Zur Systemtheorie der Sozialisation. Wiesbaden: VS Verlag.

WARWITZ, Siegbert (2009): Verkehrserziehung vom Kinde aus. Wahrnehmen – Spielen – Denken – Handeln. 6. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

WOLF, Markus (2021): Mobilitätsbildung für Menschen mit geistiger Behinderung. Theoriebasierte Entwicklung und praktische Exploration eines kompetenzorientierten Mobilitätscurriculums. Dissertation. LMU München.

i Der Autor:

Dr. Markus Wolf

Heil- und Sonderpädagoge, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Ludwig-Maximilians-Universität München, Pädagogik und Rehabilitation, Pädagogik bei Verhaltensstörungen und Autismus einschließlich inklusiver Pädagogik

@ wolf@lmu.de

Bei Interesse an curricularen Materialien zur Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung, kann der Autor gern per Mail kontaktiert werden (wolf@lmu.de).