



Institut für
empirische
Soziologie
an der
Universität
Erlangen-
Nürnberg

**Internationale Online-Recherche
zur Thematik
„Mobilitätsbildung für Menschen
mit geistiger Behinderung“**

Dr. Markus Wolf

MATERIALIEN 2/2024

**ISSN 1616-6884 (Print)
ISSN 1618-6540 (Internet)**

Zitierweise:

Wolf, Markus (2024):

Internationale Online-Recherche zur Thematik „Mobilitätsbildung für Menschen mit geistiger Behinderung“. Materialien aus dem Institut für empirische Soziologie Heft 2 / 2024. Nürnberg: Institut für empirische Soziologie.

Dieser Veröffentlichung liegen Teile der im Auftrag des Bundesministeriums für Digitales und Verkehr (BMVI), vertreten durch die Bundesanstalt für Straßenwesen (BASt), unter FE-Nr. 82.0794/2021 durchgeführten Forschungsarbeit zugrunde. Die Verantwortung für den Inhalt liegt allein beim Autor.

Redaktion: Diplom-Sozialwirtin (Univ.) Birgit Kurz Marienstraße 2 90402 Nürnberg

**© Jeder Nachdruck, jede Vervielfältigung (gleich welcher Art)
und jede Abschrift – auch auszugsweise – bedürfen
der ausdrücklichen Genehmigung des
Instituts für empirische Soziologie
an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
Marienstraße 2 90402 Nürnberg
Telefon 0911 – 23 565 0, Fax 0911 – 23 565 50
<http://www.ifes.uni-erlangen.de>
E-Mail: info@ifes.uni-erlangen.de**

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	4
2	IST-Analyse – Internationale Online-Recherche	4
2.1	Problemstellung	4
2.2	Vorgehensweise der Online-Recherche	6
2.3	Schlagwortsuche	6
2.4	Screening der Auswahl an Ergebnissen	9
3	Darstellung der Ergebnisse	9
3.1	Kategoriale Zusammenfassung wichtiger Erkenntnisse	15
3.1.1	Mobilität bei Menschen mit geistiger Behinderung – grundlegende Aspekte .	15
3.1.2	Konzeptionelle Schwerpunktsetzung	20
3.1.3	Didaktisch-methodische Ausrichtung der Mobilitätsbildung	27
3.1.4	Schulung der persönlichen Mobilität	29
3.1.5	Schritte zur Selbstständigkeit auf dem geplanten Weg	38
3.1.6	Mobilitätsbarrieren.....	39
3.2	Zusammenfassende Bewertung	44
	Literatur	46

1 Einleitung

Im Zentrum des Projektes „Website MobiLe“ (Forschungs- und Entwicklungsprojekt FE 82.0794/2021 der Bundesanstalt für Straßenwesen, BASt) stand die Entwicklung einer Website zur Mobilitätsbildung von Erwachsenen mit geistiger Behinderung. Hierzu wurden Inhalte im Sinne von Lehr- und Lernmaterialien erstellt, die an die Befunde und Materialien von MARKOWETZ, WOLF (2020) anschließen. Das Ergebnis des Projektes sind insbesondere Arbeitsmaterialien zur Mobilitätsbildung von Erwachsenen mit geistiger Behinderung, die auf Leichte Sprache geprüft sind und auf der neuen Website www.mobilität-lernen.de (MobiLe) veröffentlicht werden.¹

Der vorliegende Bericht informiert über die internationale Online-Recherche, die im Projekt „Website MobiLe“ als sogenannte IST-Analyse durchgeführt wurde. Diese ausführliche Online-Recherche zur Thematik „Mobilitätsbildung für Menschen mit geistiger Behinderung“ wird in ihrem Vorgehen dargestellt.

2 IST-Analyse – Internationale Online-Recherche

Ausgehend von einer nationalen und internationalen Online-Recherche wurden theoretische, empirische und praktische Befunde (Projekte, Konzepte, Curricula etc.) zur Thematik „Mobilitätsbildung für Menschen mit geistiger Behinderung“ gesichtet, um zum einen die Aktualität der Thematik selbst abzubilden und zum anderen Schwerpunkte hinsichtlich der Entwicklung curriculärer Lehr- und Lerninhalte zur Mobilitätsbildung für die neu zu entwickelnde Website im Projekt MobiLe zu adaptieren.

2.1 Problemstellung

Ein bundesweiter Austausch der außerschulischen 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 Praxiskonzepte / -angebote ihrer Kolleginnen und Kollegen Bescheid. Aus den Umfragen der Projekte „MobiLe“ (BASt / LMU Forschungsprojekt: FE 82.0663/2016, vgl. MARKOWETZ, WOLF 2020) und „MobiLe kids“ (TÜV Süd Stiftung / LMU Forschungsprojekt: S212/10045/2017) ist zu erfahren, dass schulischen und außerschulischen Einrichtungen ein einheitliches Mobilitätscurriculum für die Zielgruppe Menschen mit geistiger Behinderung

¹ Die Erarbeitung der Inhalte der Website erfolgte in enger Abstimmung im Rahmen einer Arbeitsgruppe, bestehend aus der Bundesanstalt für Straßenwesen (BASt), der Deutschen Verkehrswacht (DVW), dem Bundesministerium für Digitales und Verkehr (BMDV) sowie zwei Web-Agenturen.

derung so gut wie nicht bekannt ist. Das betrifft vor „allen Dingen curricular systematisch geordnete, theoretisch reflektierte und lebenslaufbezogene Konzepte sowie handlungsanleitende [...] Curricula“ (WOLF 2021: 28). Dass einzelne Schulungsmaterialien zur Mobilitätsbildung für Menschen mit geistiger Behinderung verfügbar sind, wird bestätigt. Mobilitätsbildung und -schulungen innerhalb der Einrichtung finden zwar statt, aber in stark variierendem Ausmaß, auf sehr unterschiedlicher Grundlage und mit unterschiedlicher theoretischer sowie praktischer Schwerpunktsetzung. Im außerschulischen Bereich werden vor allem persönliche, hausinterne „Konzepte“ oder „Trainings“ (nicht näher bezeichnet) durchgeführt (vgl. MARKOWETZ, WOLF 2020; WOLF 2021); im schulischen Bereich wird insbesondere auf den Lehrplan der jeweiligen Förderschule sowie auf schulinterne curriculare Ausarbeitungen oder Schulungsmaterialien zurückgegriffen (vgl. WOLF 2021). Die Zielgruppe Menschen mit geistiger Behinderung wird bisher innerhalb von Mobilitätscurricula weitestgehend außer Acht gelassen.

Weiterführend zum Projekt „MobiLe“ (vgl. MARKOWETZ, WOLF 2020) wurden durch das Projekt „MobiLe kids“ Lehr- und Lernmaterialien auf der Grundlage gewonnener Erkenntnisse aus dem Projekt „MobiLe“ in Zusammenarbeit mit der TÜV SÜD Stiftung und dem Fachverlag der Deutschen Verkehrswacht speziell für die schulische Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung erstellt. Auf Grundlage dieser Ausarbeitungen entstand die Internetseite <https://www.verkehrswacht-medien-service.de/mobil-teilhabe> für Lehrkräfte, Eltern und pädagogisches Betreuungspersonal. Damit wird ein Teilbereich der schulischen Bildungs- und Förderarbeit abgebildet und bereits eine erste und wichtige Lücke in der Mobilitätsbildung junger Menschen mit geistiger Behinderung geschlossen. Eine vergleichbare Website für die Mobilitätsbildung für erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung ist (inter-)national bisher nicht bekannt. Für diese Zielgruppe einschlägige Inhalte, die webbasiert zur Verfügung gestellt werden und damit einem breiten Publikum zugänglich wären, sind für Einrichtungen, die mit Erwachsenen mit geistiger Behinderung arbeiten, bisher nicht verfügbar.

Bei der Zusammenstellung von Inhalten für ein Mobilitätscurriculum besteht der Bedarf einer flächendeckenden Verankerung und des fortlaufenden Austauschs im Handlungsfeld der Behindertenhilfe sowie für Familien und Angehörige über lebenslaufbezogene Umsetzungsmöglichkeiten. Aus wissenschaftlicher Sicht sollten darin Lehr- und Lerninhalte unter Berücksichtigung eines Theoriebezugs zur Mobilitätsbildung, insbesondere entwicklungspsychologische und verkehrspädagogisch-konzeptionelle Grundlagen der Mobilitätsbildung, berücksichtigt werden.

Für die Sichtung und Analyse theoretischer und konzeptioneller Grundlagen stellen sich hinsichtlich der Entwicklung curricularer Inhalte zur Mobilitätsbildung von Menschen mit geistiger Behinderung folgende handlungsleitende Fragen:

- Welche Lehr- und Lerninhalte sowie Kompetenzanforderungen lassen sich aus vorhandenen Grundlagenwerken ableiten?
- Welche personenbezogenen (subjektive Perspektive) und sozial-strukturellen Faktoren (objektive Perspektive), Schwierigkeiten und Barrieren im Straßenverkehr, dabei insbesondere im Öffentlichen Personennahverkehr (ÖPNV), sind dabei inhaltlich zu berücksichtigen?

2.2 Vorgehensweise der Online-Recherche

Um ein umfassendes Bild theoretischer und konzeptioneller Grundlagen zu erhalten, erfolgte eine systematische Literaturrecherche sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene.

Die Auswahl und Auswertung der relevanten bereits existierenden Grundlagen wurden in einem mehrstufigen Vorgehen durchgeführt. Tab. 1 bildet die Rechenschritte übersichtlich ab.

Tab. 1: Rechenschritte bei der IST-Analyse

Datenbank- und Suchmaschinenrecherche		
Bewertung	Einschlusskriterien erfüllt, in Citavi eingepflegt und nach Relevanz bewertet (n = 50)	Literatur ausgeschlossen (n = 3)
	↓	
	In die qualitative Inhaltsanalyse eingeschlossen (n = 47)	
Auswertung	Gelesen und nach Kategoriensystem ausgewertet (n = 47)	Als Wissens Elemente nicht relevant mit Umsetzungsstrategien für die Websiteerstellung (n = 2)
	↓	
	Wissenselemente - konzeptionelle und curriculare Erkenntnisse und Grundlagen - extrahiert (n = 45)	Davon national (n = 26) Davon international (n = 19)

2.3 Schlagwortsuche

Ausgehend von der Thematik „Mobilitätsbildung für Menschen mit geistiger Behinderung“ sowie den aufgeführten handlungsleitenden Fragen wurden die in Tab. 2 aufgeführten Stichwörter für eine dokumentierte Schlagwortsuche abgeleitet. Die deutschen Suchbegriffe wurden äquivalent in die englische Fachsprache übersetzt. Da eine direkte Übersetzung nicht immer möglich war, kam es auch vor, dass für ein deutsches Wort mehrere englische Begriffe

gewählt wurden, da es auch hier, wie im Deutschen, Begriffsvarianzen und -diskussionen gibt.

Für die Online-Recherche wurden die Begriffe aus der ersten Spalte (sowohl für den deutschen als auch für den englischen Begriff) jeweils schrittweise ersetzt durch die Begriffe aus Block I bis IV sowie Suchbegriffe der Zeilen untereinander kombiniert. Anhand von Booleschen Operatoren (AND, OR) und Trunkierungen (*) konnten die Ergebnistreffer erweitert werden. Zusätzlich wurden Trunkierungen (*) verwendet, um sprachspezifische Schreibweisen abdecken zu können, z. B. Curricu* (Curriculum, Curricula, curriculare), disabilit* (disability, disabilities).

Es wurde insbesondere auf die Suchmaschine Google zurückgegriffen, um auf bereits existierende Webauftritte zu stoßen. Für die weitere Sichtung und Analyse theoretischer und empirischer Grundlagen wurden folgende Datenbanken festgelegt: Google Scholar, Literaturdatenbanken des Deutschen Instituts für Urbanistik, Bidok, FIS: Fachportal Pädagogik, Bibliotheksverbund Bayern Gateway, SZH-Literaturdatenbank, ERIC, PSYINDEX.

Mit einer separaten Suchanfrage im Hinblick auf die Thematik „Mobilität und Mobilitätsbildung von Menschen mit geistiger Behinderung“ wurde seitens der Forschungsgruppe eine Anfrage an das „Road Safety Knowledge Centre“ gestellt, ob diesem nationale und internationale Literatur und im Besonderen Forschungsberichte vorliegen, die folgende Thematiken aufgreifen:

- Mobilitätsverhalten von Menschen mit geistiger Behinderung
- Barrieren und Schwierigkeiten für Menschen mit geistiger Behinderung innerhalb des Straßenverkehrs
- Projekte zur Mobilitätsbildung und Mobilitätsschulung (Mobilitätstraining, Mobilitätsförderung) von Menschen mit geistiger Behinderung
- Lerninhalte (z. B. Curriculum) für die Mobilitätsbildung und -schulung für Menschen mit geistiger Behinderung

Es sei bereits an dieser Stelle erwähnt, dass hierbei der Forschungsgruppe keine Literatur weiterempfohlen wurde.

Tab. 2: Überblick der Stichwörter für die Online-Recherche

Mobilitätsbildung für Erwachsene mit geistiger Behinderung					
Schlagwort	keyword	Block I	Block II	Block III	Block IV
Mobilität	mobility	Verkehr traffic			
Öffentlicher Personennahverkehr ÖPNV	public transport				
Mobilitätsart / Verkehrsmittel	means of transport	Bus bus	Bahn train rail	Fahrrad bike bicycle	zu Fuß Fußgänger Rollstuhl on foot to walk pedestrian wheelchair
Geistige Behinderung	intellectual disability cognitive disability	Kognitive Beeinträchtigung cognitive impairment	Lernbehinderung learning disability	Entwicklungsstörung development impairment	
Curriculum	curriculum	Konzept concept plan program	Handreichung handout	Lehrplan curriculum	Projekt project
Mobilitätsbildung	mobility education	Mobilitätserziehung mobility education	Verkehrserziehung traffic education	Mobilitätsförderung Mobilitätsschulung Mobilitätstraining mobility training travel training	
Mobilitätseinschränkung	mobility impairment mobility disability				
Erwachsene	adults people	Jugendliche teenager youths young people	Kinder children	Schüler students pupils	
Erwachsenenbildung	education for adults				
Unterstützungsbedarf	support needs	Sonderpädagogischer Förderbedarf special educational needs			
Teilhabe	participation				
Barrierefreiheit	accessibility barrierfree	Barriere barrier			

2.4 Screening der Auswahl an Ergebnissen

Die gesichtete Literatur sowie die Curricula, Konzepte und Websites wurden auf ihre Relevanz hin überprüft (vgl. Tab. 3). Als relevant bewertete Quellen wurden in Citavi, ein Programm zur Literaturverwaltung und Wissensorganisation, eingepflegt. Erfasst wurde die Publikationszeit von Januar 2009 bis Februar 2022.

Tab. 3: Ein- und Ausschlusskriterien der Online-Recherche

Einschlusskriterien	
Zielgruppe	Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit geistiger Behinderung
Publikationsart	Wissenschaftliche Artikel, Forschungsprojekte, Studien, Sammelbände, Monografien Curricula, Konzepte, Lehrpläne, Handreichungen, Projektbeschreibungen, Websites
Zeitraum	2009 bis einschließlich 2022
Sprache	Deutsch, Englisch, Französisch
Kulturraum	National, international
Ausschlusskriterien	
Zielgruppe	Menschen ohne geistige Behinderung Mit der Ausnahme, dass für relevant eingestufte Quelle NEUMANN-OPITZ (2018) herangezogen wurde, da im Kontext geistige Behinderung kaum bis keine themenspezifischen Quellen dazu gefunden wurden.

3 Darstellung der Ergebnisse

Insgesamt wurden 50 Quellen in Citavi eingepflegt. In die qualitative Inhaltsanalyse eingeschlossen wurden davon 47 Quellen. Diese wurden quergelesen und auf ihren Themenschwerpunkt und ihre inhaltliche Auseinandersetzung hin analysiert. Da dies im Hinblick auf die Ableitung relevanter Erkenntnisse nicht ausreichte, wurde die Literatur auch im Detail gelesen, um die Themenschwerpunktsetzung herauszukristallisieren und Inhalte als sogenannte „Umsetzungsstrategien“ für die Websiteerstellung abzuleiten.

In Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse, die eine systematische Methode zur Analyse von qualitativen textbasierten Daten darstellt, wurden jeweils aus den Leitfragen und Schlagwörtern deduktive sowie aus der Literatur weitere induktive Kategorien abgeleitet bzw. auch Unterkategorien gebildet (vgl. KUCKARTZ 2018). Dabei wurden wichtige Aussagen (direkte und indirekte Zitate) als Wissens Elemente den jeweiligen Kategorien zugeordnet. Ausgeschlossen wurden Literatur und Webauftritte, die die Zielgruppe mit Sinnesbehinderungen, z. B. Sehbehinderung, adressieren. Ebenso ausgeschlossen wurden Quellen, die ein-

deutig keinen anwendungsbezogenen Bezug zur Mobilitätsbildung aufweisen und damit nur schwer Kompetenz- und Inhaltsbereiche curricular ableiten lassen würden. Da der Ertrag an zielführender Literatur, bezogen auf die Zielgruppe von Erwachsenen mit geistiger Behinderung, sehr gering ausfiel, wurde die Recherche um die Zielgruppe von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung erweitert.

Als Ergebnis lassen sich die in Tab. 4 dokumentierten Haupt- und Unterkategorien ableiten, denen jeweils Quellen zugeordnet werden konnten. Hierbei lässt sich die unterschiedliche inhaltliche Schwerpunktsetzung der Quellen erkennen. Die meisten Quellen wurden den Kategorien „Schulung der persönlichen Mobilität“ (n = 21), „Konzeptionelle Schwerpunktsetzung“ (n = 21), „Mobilitätsbarrieren“ (n = 16) und „Mobilität bei Menschen mit geistiger Behinderung – grundlegende Aspekte“ (n = 16) zugeordnet.

Tab. 4: Gebildete Haupt- und Unterkategorien der qualitativen Inhaltsanalyse

Hauptkategorien	Unterkategorien	Häufigkeit der zugeordneten Quellen
Mobilität bei Menschen mit geistiger Behinderung – grundlegende Aspekte Kinder Jugendliche Erwachsene	Theoretische Reflexion über Mobilität, Schwierigkeiten, Mobilitätskompetenzen	16
Konzeptionelle Schwerpunktsetzung	Curricularer Aufbau, Modularisierung	21
Didaktisch-methodische Ausrichtung der Mobilitätsbildung	Kompetenzorientierung, Handlungsorientierung, Teilhabe- / Sozialraumorientierung	5
Schulung der persönlichen Mobilität		21
Mobilitätsbarrieren	Barrierefreiheit	16

Anmerkung: Mehrfachzuordnungen möglich

Die Häufigkeitsverteilung der in die Recherche einbezogenen internationalen Quellen ist in Tab. 5 dargestellt. Von den 45 einbezogenen Quellen stammen die meisten (n = 26) aus Deutschland.

Tab. 5: Häufigkeitsverteilung der Quellen nach Ländern

Land	Anzahl der Quellen
Deutschland	26
UK	8
USA	8
Kanada	1
Schweiz (franz.)	1
Japan	1

Eine detaillierte Abbildung der in der Literatur behandelten Themen sowie der Studiendesigns und des Herkunftslandes ist in Tab. 6 bis Tab. 8 dargestellt. Auf einschlägige Lehrpläne wird in Tab. 9 verwiesen.

Tab. 6: Übersicht der Quellen mit Themenschwerpunkten (Teil 1 von 4)

Quellenangabe	Themenschwerpunkt	Design	Land
ASSOCIATION OF TRAVEL INSTRUCTION (Ohne Jahr)	Förderung eigenständiger Mobilität innerhalb des ÖPNV durch ausgebildete Fachkräfte / Schulungspersonen	Internetquelle	USA
Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e. V.; Landesverband Baden-Württemberg der Lebenshilfe für Menschen mit Behinderung e. V. (2011)	Kriterien zur Barrierefreiheit für Menschen mit geistiger Behinderung	Buch (Katalog)	Deutschland
CITY OF EDMONTON (Ohne Jahr)	Persönliches Mobilitätstraining	Internetquelle	Kanada
CLEAVER, HUNTER, OUELLETTE-KUNTZ (2009)	Systematische Literaturrecherche bezüglich der Mobilitätseinschränkungen von Erwachsenen mit geistiger Behinderung	Artikel (Studie)	UK
DINGS (2014)	Curriculum Mobilitätsbildung/ -schulung	Handbuch	Deutschland
EASTERSEALS PROJECT ACTION CONSULTING (Ohne Jahr)	Zertifizierung für Mobilitätstrainer	Internetquelle	USA
ESSEX COUNTY COUNCIL (Ohne Jahr)	Persönliches Mobilitätstraining	Internetquelle	UK
FRIEDMAN, RIZZOLO (2016)	Transportbestimmungen von Fahrdiensten für Menschen mit geistiger Behinderung	Artikel (Studie)	USA
GALLIMORE (2017)	Schulung der persönlichen Mobilität – Leitfaden für eine sichere Mobilitätsschulung für Kinder mit Autismus und geistiger Behinderung	Buch (Leitfaden)	UK

Tab. 7: Übersicht der Quellen mit Themenschwerpunkten (Teil 2 von 4)

HAVEMAN et al. (2013)	Schulung der persönlichen Mobilität (Bus)	Artikel (Studie)	UK
KMK (2012)	Curriculare Lehr- und Lerninhalte	Schriftliche Empfehlungen	Deutschland
KNEIDINGER (2014)	Mobilitätsbarrieren (materiell-strukturell)	Zulassungsarbeit	Deutschland
KONIECZNY (2020)	Barrieren von Menschen mit geistiger Behinderung im ÖPNV	Artikel	Deutschland
KROWORSCH (2019)	Analyse zur Umsetzung der UN-BRK in NRW in den Bereichen Wohnen, Mobilität, Bildung und Arbeit	Forschungsbericht	Deutschland
MARKOWETZ, WOLF (2020)	Förderung eigenständiger Mobilität von Erwachsenen mit geistiger Behinderung	Forschungsbericht	Deutschland
McMAHON, CIHAK, WRIGHT (2015)	Augmented Reality als persönliche Navigation zur Erweiterung der Auswahl an Beschäftigungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung und Autismus	Artikel (Studie)	UK
MENGUE-TOPIO, BACHIMONT, COURBOIS (2017)	Einfluss sozialer Reize auf die persönliche Mobilität im ÖPNV von Menschen mit geistiger Behinderung	Artikel (Studie)	Schweiz
MONNINGER (2015)	Barrieren und Barrierefreiheit für Menschen mit geistiger Behinderung	Dissertation	Deutschland
MONNINGER et al. (2012):	Förderung der eigenständigen Mobilität von Schülern mit geistiger Behinderung, um den Bus für den Schulweg zu nutzen	Forschungsbericht	Deutschland
NAKAMURA, OOIE, (2017)	Mobilitätsbedürfnisse von Menschen mit geistiger Behinderung innerhalb des ÖPNV	Artikel (Studie)	Japan
NEUMANN-OPITZ (2018)	Verfahren zur Erstellung von Rad-Schulwegplänen	Forschungsbericht	Deutschland
NORTH YORKSHIRE COUNTY COUNCIL (Ohne Jahr)	Leitfaden für persönliches Mobilitätstraining	Buch (Leitfaden)	UK
NORTH ORANGE CONTINUING EDUCATION (Ohne Jahr)	Persönliches Mobilitätstraining	Internetquelle	USA

Tab. 8: Übersicht der Quellen mit Themenschwerpunkten (Teil 3 von 4)

PFEIFFER et al. (2020)	Bewertung von individualisierten kommunalen Mobilitätsplänen hinsichtlich ihrer praktischen Nutzung	Artikel (Studie)	UK
PITSCH, THÜMMEL (2017)	Methoden, Verfahren und Arbeitskonzepte in der Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung	Buch	Deutschland
RIDE CONNECTION (2009)	Leitfaden für persönliche Mobilitätsschulungen	Buch (Leitfaden)	USA
SHERMAN, SHERMAN (2013)	Kritische Reflexion über (Mobilitäts-)Barrieren	Artikel	UK
SMITH et al. (2017)	Augmented Reality zur Verbesserung der persönlichen Navigation und Orientierung für Schüler mit geistiger Behinderung	Artikel (Studie)	USA
STOPPLER (2015)	Theoretische Reflexion über Mobilitätsbildung bei geistiger Behinderung + Lehr-/Lernmaterialien	Buch	Deutschland
STÖPPLER (2017)	Basiswissen und Einstieg in die Pädagogik bei geistiger Behinderung	Buch	Deutschland
STÖPPLER (2018)	Theoretische Aspekte und praktische Anregungen zur Mobilität von Menschen mit geistiger Behinderung (auch für ein inklusives Setting)	Buch	Deutschland
THE KENNEDY CENTER (Ohne Jahr)	Persönliches Mobilitätstraining + Lehr- / Lernmaterialien	Internetquelle	USA
TILLMANN (2015)	Teilhabe durch selbstständige Mobilität	Buch	Deutschland
URBAN TRANSPORTATION CENTER UNIVERSITY OF ILLINOIS AT CHICAGO (2017)	Evaluation von Mobilitätsschulungen	Forschungsbericht	USA
VMS. VERKEHRSWACHT MEDIEN & SERVICE GMBH (Ohne Jahr)	Lehr- und Lerninhalte zur Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung mit Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung	Internetquelle	Deutschland
WOLF (2021)	Theoretische Reflexion über Mobilitätsbildung bei geistiger Behinderung + konzeptionelle und curriculare Inhalte der Mobilitätsbildung	Dissertation	Deutschland

Tab. 9: Übersicht der Quellen mit Themenschwerpunkten (Teil 4 von 4)

Lehrpläne			
Baden-Württemberg. Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte. https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents_E859681902/lbw/Bildungsplaene/Bildungsplaene-SBBZ/SBBZ-GE/BPL_SchuleGeistigbehinderte_online_oV.pdf (04.04.22).	Curriculare Lehr- und Lerninhalte	Lehrplan	Deutschland
Bayern. Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/foerderschule/inhalt/fachlehrplaene?w_schulart=foerderschule&wt_1=schulart&w_foerderschwerpunkt=geistige-entwicklung&wt_2=foerderschwerpunkt (15.04.22).	Curriculare Lehr- und Lerninhalte	Lehrplan	Deutschland
Berlin/Brandenburg. Handreichung zum Rahmenlehrplan für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sonderpaedagogischer_foerderschwerpunkt/Handreichung_Geistige_Entwicklung.pdf (04.04.22).	Curriculare Lehr- und Lerninhalte	Lehrplan	Deutschland
Bremen. Sonderpädagogische Förderung. Rahmenplan für die Primarstufe, die Sekundarstufe I und II. file:///C:/Users/ru24bus/Downloads/02-08-01_Sonderpädagogik.pdf (04.04.22).	Curriculare Lehr- und Lerninhalte	Lehrplan	Deutschland
Hamburg. Bildungsplan. Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. https://www.hamburg.de/bildungsplaene/ (15.04.22).	Curriculare Lehr- und Lerninhalte	Lehrplan	Deutschland
Hessen. Lehrplan Verkehrserziehung. Schule für Lernhilfe. https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-06/lp_lh_verkehrserziehung.pdf (04.04.22).	Curriculare Lehr- und Lerninhalte	Lehrplan	Deutschland
Rheinland-Pfalz. Lehrplan. Förderschwerpunkt Lernen. https://lehrplaene.bildung-rp.de/ (04.04.22).	Curriculare Lehr- und Lerninhalte	Lehrplan	Deutschland
Saarland. Lehrplan der Förderschule geistige Entwicklung. https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene_Foerderschulen/LP_FS_G/LP_Foerderschule_geistige_Entw_2004.html (04.04.22).	Curriculare Lehr- und Lerninhalte	Lehrplan	Deutschland
Sachsen. Lehrplan der Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. http://lpdb.schule-sachsen.de/lpdb/web/downloads/2106_lp_foesg_selbststaendige_lebensfuehrung_2017.pdf?v2 (04.04.22).	Curriculare Lehr- und Lerninhalte	Lehrplan	Deutschland

Nachfolgend wird, abgeleitet aus den Haupt- und Unterkategorien, die unterschiedliche Schwerpunktsetzung der gefundenen Quellen zusammenfassend dargestellt. Dazu wird das Substantiv „Teilnehmerin bzw. Teilnehmer“ herangezogen. Damit sind Personen mit geistiger Behinderung gemeint – ob Kind, Jugendliche/r oder Erwachsene/r – die an einer persönlichen Mobilitätsschulung oder an Mobilitätsbildungsangeboten teilnehmen. Die Person, die

Mobilitätsbildungsangebote und Schulungen zur eigenständigen Mobilität plant, begleitet und anleitet, wird nachfolgend als „Fachkraft“ bezeichnet. Besonders im Kontext der persönlichen Mobilitätsschulung für Erwachsene mit geistiger Behinderung wird nicht nur die Schule als Lernort angesprochen, sondern auch außerschulische Bildungseinrichtungen, innerhalb derer Mobilitätsbildungsangebote theoretisch und praktisch stattfinden. Der in der meist internationalen Originalliteratur verwendete Begriff „mobility training“ (Mobilitätstraining) wird im Deutschen ersetzt durch den Begriff „Mobilitätsschulung“.

Die Begriffe sind im Folgenden entsprechend stellvertretend, je nach Kontext und Bildungsangebot, zu sehen. Wird nachfolgend dennoch der Originalbegriff – wie z. B. Schülerin oder Mobilitätstraining – verwendet, handelt es sich stets um eine Zitation.

3.1 Kategoriale Zusammenfassung wichtiger Erkenntnisse

3.1.1 Mobilität bei Menschen mit geistiger Behinderung – grundlegende Aspekte

Die besonderen Lebens- und Lernumstände von Menschen mit geistiger Behinderung werden im Sinne gesellschaftlicher Transformation noch immer weitgehend außer Acht gelassen. So wird auch die Mobilität von Menschen mit geistiger Behinderung in der Literatur im Hinblick auf die Sozial- und Verkehrsraumorientierung kaum untersucht (vgl. HAVEMAN et al. 2013: 289).

Aufgrund eingeschränkter Kompetenzen in kognitiven Bereichen wie Verständnis, Gedächtnis, Aufmerksamkeit, Zeitmanagement, Lese- und Schreibfähigkeit, Multitasking und Problemlösungsfähigkeiten stehen Menschen mit geistiger Behinderung oft vor besonderen Herausforderungen, sich innerhalb des Straßenverkehrs – hier insbesondere als Nutzende des ÖPNV, zu Fuß Gehende und Radfahrende – zurechtzufinden (vgl. PFEIFFER et al. 2020: 335; FRIEDMAN, RIZZOLO 2016: 169) sowie eigenständig an diesem teilzuhaben. Die Folge dessen ist, dass sie nicht selten auf organisierte Fahrdienste zurückgreifen, um alltägliche Wege wie zur Schule oder Arbeit zurückzulegen, aber auch, um diverse Freizeitaktivitäten wahrzunehmen. Sie erfahren dadurch eine geringe Selbstständigkeit und Teilhabe (vgl. MARKOWETZ, WOLF 2020: 13).

Menschen mit geistiger Behinderung stehen in ihrer selbstständigen Mobilitätsausübung vor kognitiven Schwierigkeiten, die individuelle Unterstützung verlangen. Dies zeigt sich insbesondere im Bereich der Planung von Handlungsschritten und der Orientierung. Schwierigkeiten in einzelnen Entwicklungsbereichen, wie der Kommunikation, der Motorik, der Aufmerksamkeit, der visuellen und auditiven Wahrnehmung, der Sozialkompetenzen, des Gefahrenbewusstseins und der Reaktion, können unterschiedlich stark vorhanden sein. Dabei bilden insbesondere persönliche Bedingungen – wie das Verständnis von Instruktionen – und externe Bedingungen – wie der äußerliche Rahmen und das persönliche Umfeld – grundlegende Einflussfaktoren auf das individuelle Lernverhalten (vgl. WOLF 2021: 226).

Durch die häufige Nutzung von Fahrdiensten treten Menschen mit geistiger Behinderung in der Öffentlichkeit kaum in Erscheinung und werden so nur selten als mobile Mitbürgerinnen und Mitbürger wahrgenommen. Würden diese hingegen aktiv und eigenständig oder auch mit einer Assistenzperson am Straßenverkehr teilnehmen, wäre das gesellschaftliche Bild von Menschen mit Behinderung ein deutlich anderes (vgl. WOLF 2021: 223). Für die Partizipation am Straßenverkehr sind der ÖPNV, das Zufußgehen und das Fahrradfahren besonders geeignet. Menschen mit geistiger Behinderung möchten insbesondere öffentliche Verkehrsmittel, wie den Bus oder die Bahn, nutzen (vgl. MARKOWETZ, WOLF 2020; TILLMANN 2015; WOLF 2021). Bei allen zu berücksichtigenden Schwierigkeiten darf nicht verkannt werden, dass viele Menschen mit geistiger Behinderung bereits auf sehr unterschiedliche Art und Weise – oftmals zu Fuß auf kurzen Wegen – selbstständig am Straßenverkehr teilnehmen (vgl. WOLF 2021: 227). Eine Erweiterung des Mobilitätsradius im Alltag, beispielsweise durch die Nutzung des ÖPNV, also die Zunahme und Verlängerung von persönlichen Wegen, stellt eine Herausforderung dar, da hierfür vielfältige Planungs- und Orientierungskompetenzen erforderlich sind. Individuelle Anhaltspunkte, ein individuell angepasster Liniennetzplan und insbesondere eine persönliche Mobilitätsschulung als persönliche Stütze, ermöglichen in diesem Kontext, sich auf unterschiedlichen Wegen zurechtzufinden und erweitern die Teilhabe im Straßenverkehr (vgl. WOLF 2021: 227).

Im Hinblick auf die persönlichen Mobilitätsbedürfnisse verlangt die heutige Gesellschaft nach räumlicher Mobilität. Gerade durch die Trennung von Arbeit, Bildung, Wohnen und Freizeit ist es notwendig, mobil zu sein, um an allen Lebensbereichen partizipieren zu können. Mobilitätsteilhabe bedeutet für Menschen mit geistiger Behinderung, Zugang zu Bildung, Beschäftigung, Gesundheitsdiensten, gesellschaftlichen Veranstaltungen und Freizeitaktivitäten zu erhalten. Ein Mangel an zugänglichen Möglichkeiten führt bei vielen Menschen mit geistiger Behinderung zu sozialer Ausgrenzung (vgl. HAVEMAN et al. 2013: 289). Eine gelingende und unabhängige Lebensführung ist unweigerlich mit einer eigenständigen und flexiblen Mobilität verbunden. In unmittelbarer Umgebung können Teilhabebereiche aufgesucht werden und erst durch eine erweiterte Mobilität kann an Freizeit-, Kultur-, Arbeits- und Bildungsangeboten teilgenommen werden. Auch die freie Wahl des eigenen Arbeitsortes ist nur durch die Möglichkeit, flexibel mobil zu sein, gegeben. Das wiederum erhöht auch die Optionen, verschiedene Arbeitsorte in Betracht ziehen zu können und möglicherweise Teilhabe auf dem ersten Arbeitsmarkt zu erfahren (vgl. WOLF 2021: 125). Soziale Integration, Identitätsgefühl, Selbstbestimmung oder Zugang zu Gesundheitsdiensten ergeben sich aus der Fähigkeit, innerhalb des Sozialraumes mobil zu sein (vgl. PFEIFFER et al. 2020: 334). Daher ist die Entwicklung von Programmen und Angeboten für die sozialraumorientierte Mobilität von entscheidender Bedeutung, um einen optimalen Zugang zu Bildung, Gesundheitsversorgung, Beschäftigung und Gemeinschaft zu ermöglichen (vgl. PFEIFFER et al. 2020: 335). Nach STÖPPLER (2015: 14) kann Inklusion, Selbstbestimmung und die Bewältigung des eigenen Alltags nur funktionieren, wenn jeder Mensch auf Mobilität zurückgreifen kann. Mobi-

lität dient zum einen dafür, den eigenen Aktionsradius zu erweitern und zum anderen, sich aktiv mit der Umwelt auseinanderzusetzen. Sie zählt nach der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) (Artikel 9 und 20) zu den zentralen Voraussetzungen einer gleichberechtigten Teilhabe. Durch die persönliche Mobilität werden Wahlmöglichkeiten eröffnet und soziale Kontakte können aufrechterhalten bleiben (vgl. STÖPPLER 2015: 6). Mobilität ist ein Schlüsselbegriff der inklusionsorientierten Pädagogik (vgl. PITSCH, THÜMMEL 2017: 241).

Mit den Forderungen der UN-BRK von Inklusion und Teilhabe rückt auch die Notwendigkeit einer möglichen Mobilitätsschulung für Menschen mit geistiger Behinderung in einem pädagogisch-professionellen Setting in den Fokus. Nach Artikel 20 – Persönliche Mobilität – der UN-BRK gilt es, wirksame Maßnahmen zu treffen, um die persönliche Mobilität mit größtmöglicher Unabhängigkeit sicherzustellen. Auch Fachkräften sind Schulungen zur Durchführung von Mobilitätsbildungsangeboten anzubieten. Im Sinne der UN-BRK gehört die persönliche Mobilität „zu den zentralen Voraussetzungen einer selbstbestimmten und gleichberechtigten Teilhabe“ (BMAS 2016: 130).

Vor diesem Hintergrund gilt es, Menschen mit geistiger Behinderung zu ermöglichen, Mobilitätskompetenzen und relevante Fähigkeiten zur Partizipation im Straßenverkehr zu erlernen (vgl. WOLF 2021: 22). Der Mobilitätsbildung kommt dabei eine zentrale Rolle zu. Es können Zugangswege eröffnet und Teilhabebereiche gesichert werden (vgl. WOLF 2021: 132). Eine Mobilitätsschulung ermöglicht eine unabhängige Mobilität und trägt zu mehr Lebensqualität und sozialer Inklusion bei (vgl. PFEIFFER et al. 2020: 334). Nebenbei ist der dadurch geringere Rückgriff auf Transportdienste kostengünstiger (vgl. URBAN TRANSPORTATION CENTER UNIVERSITY OF ILLINOIS AT CHICAGO 2017: 21f). Innerhalb des Forschungsprojektes ‚MogLi – Mobilität auf ganzer Linie‘ (vgl. MONNINGER et al. 2012) konnten Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung mithilfe einer entsprechenden Mobilitätsschulung ihre eigenständige Mobilität erweitern.

Aus dem Projekt „MobiLe – Mobilität lernen“ ist zu entnehmen, dass 71,4 % (n = 30 von 42) der Teilnehmenden an einer Mobilitätsschulung auf Grundlage eines Mobilitätscurriculums im Nachhinein angaben, es sei für sie nun einfacher, mit dem Bus oder der Bahn zu fahren (vgl. MARKOWETZ, WOLF 2020: 71). Dies ist ein Hinweis darauf, dass eine praktisch durchgeführte Mobilitätsschulung positive Effekte der Selbstständigkeit im Straßenverkehr erwarten lässt. Zusätzlich wird dies durch die Einschätzung eines positiven Lernfortschritts durch die Fachkräfte bestätigt (vgl. MARKOWETZ, WOLF 2020: 72). Auch aus der Studie von PFEIFFER et al. (2020: 334) wird ersichtlich, dass die sechs Probanden mit geistiger Behinderung, die an einer Mobilitätsschulung zur eigenständigen Mobilität auf Grundlage eines „Community Mobility Plan“ (kommunaler Mobilitätsplan) teilgenommen hatten, eine signifikante Verbesserung ihrer Mobilität zeigten. Interventionen müssen dabei auf die individuellen Be-

dürfnisse jedes Einzelnen zugeschnitten und das Schulungsformat für jede Zielgruppe spezifisch sein.

Bei der Mobilitätsbildung für Menschen mit geistiger Behinderung stehen die subjektiven und intrinsischen Aspekte der Personen im Vordergrund: ihre individuelle Lebenssituation, eigene Bedürfnisse, aber auch persönliche Wünsche bilden einen Orientierungspunkt für die Ausarbeitung der individuellen Mobilitätsschulung. Im Fokus stehen somit der Wirklichkeitsbezug, die Eigenaktivität sowie Kompetenzerweiterung der Person – im Hinblick auf die einhergehende Zielperspektive einer selbstständigen Bewältigung des individuellen Weges (z. B. Arbeitsweg, Einkaufsweg) und der Teilhabeerweiterung innerhalb des Sozialraums. Mobilitätsbildung versteht sich dabei als lebenspraktische Vermittlung und handlungsbezogenes Lernen (vgl. WOLF 2021: 280).

Ein Motivator für die eigenständige Mobilität kann der Wunsch sein, unabhängig zu sein, einen bestimmten Beruf auszuüben oder in die Gemeinschaft anderer integriert zu sein (vgl. RIDE CONNECTION 2009: 17; URBAN TRANSPORTATION CENTER UNIVERSITY OF ILLINOIS AT CHICAGO 2017: 7; THE KENNEDY CENTER Ohne Jahr). Die Lernmotivation ist oft ein Schlüsselindikator für den zukünftigen Erfolg einer Mobilitätsschulung (vgl. THE KENNEDY CENTER Ohne Jahr).

Dabei stehen zwei wesentliche Aspekte im Vordergrund: Aus verkehrstechnischer Perspektive (Engineering) geht es darum, den Straßenverkehr barrierefreier und kommunikationsfreundlicher zu gestalten, indem Strukturen (z. B. ÖPNV-Infrastruktur) angepasst werden. Des Weiteren müssen aus pädagogischer Perspektive (Education) Menschen mit geistiger Behinderung durch Mobilitätsbildung auf die Teilnahme am Straßenverkehr vorbereitet werden (vgl. STÖPPLER 2015: 6). Ausgehend von notwendigen Handlungsschritten lassen sich mobilitätsspezifische Kompetenzen ableiten, die es gilt, in Bildungsangeboten zu integrieren. Unterrichtsinhalte und Lernaktivitäten sind dafür systematisch curricular aufzuführen (vgl. WOLF 2021: 61). Besonders Kompetenzen wie Aufmerksamkeit, Wahrnehmung und Reaktion werden innerhalb des Straßenverkehrs gefordert. Das Zusammenspiel besonderer Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen ist ausschlaggebend für eine sichere Mobilität (vgl. WOLF 2021: 260). Visuelle und auditive Sinnesmodalitäten sind dabei wesentlich für die Erfassung von Verkehrssituationen (vgl. STÖPPLER 2015). Hier besteht jedoch eine signifikante Differenz hinsichtlich der Informationsaufnahme: Relevant für das Verhalten und die Sicherheit im Straßenverkehr ist, was gesehen bzw. nicht gesehen wird. Die meisten Informationen werden über die visuellen Kanäle aufgenommen – nämlich zu ca. 90 %, während je 10 % der Informationen über akustische und haptische Kanäle aufgenommen werden (vgl. RICHTER 2016: 17). Daher muss insbesondere die visuelle Wahrnehmung eine hohe Förderintensität in der Mobilitätsschulung für Menschen mit geistiger Behinderung erhalten (vgl. STÖPPLER 2018: 25).

Im Zusammenhang mit einer Mobilitätsbildung und -schulung wird den folgenden mobilitätsspezifischen Kompetenzen eine zentrale Rolle zugesprochen (vgl. STÖPPLER 2015: 41; MARKOWETZ, WOLF 2020: 23; WOLF 2021: 263f.):

- Motorik (Grob- / 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

Diese Mobilitätskompetenzen können als notwendige Voraussetzungen für eine selbstständige und sichere Teilnahme am Straßenverkehr angesehen werden.

Curricular müssen diesen Kompetenzen jeweils relevante Inhaltsbereiche zugeordnet und – davon abgeleitet – Lernaktivitäten aufgeführt werden. Daran anlehnend ist für Lehrkräfte ein Material- und Methodentool aufzuführen (vgl. WOLF 2021: 284). Wichtig ist es, Mobilitätskompetenzen zu fördern. Hinsichtlich des Mobilitätsbereiches ist das spezielle Forcieren einzelner Kompetenzen in der Mobilitätsbildung sekundär. Weitaus wichtiger ist das Zusammenspiel unterschiedlicher Kompetenzen (vgl. WOLF 2021: 262).

Für die Mobilität im Straßenverkehr müssen bestimmte Fähigkeiten und Kompetenzen vorausgesetzt werden, bevor die Person mit geistiger Behinderung eigenständig unterwegs sein kann. Sie muss ein Bewusstsein für den persönlichen Raum und die Umgebung haben sowie

andere Verkehrsteilnehmende und die Verkehrssituation wahrnehmen. Des Weiteren muss sie sich dessen bewusst sein, dass ihr eigenes Handeln und das der anderen Verkehrsteilnehmenden einen Einfluss auf die Verkehrssituation haben. Sie muss die Kompetenzen aufbringen, Entscheidungen zu treffen und umzusetzen, sich sozial verantwortlich zu verhalten, gefährliche oder unsichere Situationen zu erkennen und darauf entsprechend zu reagieren. Die Mobilitätsfachkraft muss auf diese Aspekte eingehen und gegebenenfalls Handlungsmöglichkeiten aufzeigen (vgl. RIDE CONNECTION 2009: 18).

3.1.2 Konzeptionelle Schwerpunktsetzung

Sowohl im nationalen als auch im internationalen Raum lassen sich Ansätze und themenbezogene Ausarbeitungen zur Mobilitätsbildung von Menschen mit geistiger Behinderung finden. Bei genauerer Analyse ist allerdings festzustellen, dass diese jedoch meist eine eher theoretisch-beschreibende Stufe und Ausführungen der Information aufweisen und weniger einen konzeptionell-anwendungsbezogenen Bezug der Mobilitätsbildung zulassen, im Sinne von Unterrichts- und / oder Schulungsmöglichkeiten (vgl. WOLF 2021: 379). Bereits vorhandene Ansätze, Konzeptionen und Curricula sind meist nicht in der notwendigen Form differenziert sowie elementarisiert dargestellt, um sie direkt in Anwendung zur Mobilitätsbildung und Schulung der persönlichen Mobilität nutzen zu können (vgl. WOLF 2021: 155). Aus verschiedenen Projekten im Ausland ist zu entnehmen, dass Menschen mit geistiger Behinderung, die auf ihrer Wegstrecke von einer Begleitperson geschult und unterstützt werden, wichtige Fähigkeiten im Straßenverkehr erlernen können (vgl. EASTERSEALS PROJECT ACTION CONSULTING Ohne Jahr; ESSEX COUNTY COUNCIL Ohne Jahr; URBAN TRANSPORTATION CENTER UNIVERSITY OF ILLINOIS AT CHICAGO 2017). Die Quellen lassen allerdings kaum darauf schließen, auf welcher Grundlage und inwiefern eine solche Unterstützung didaktisch-methodisch geplant und umgesetzt wird (vgl. MARKOWETZ, WOLF 2020: 13).

Anhand der Erhebungen von MARKOWETZ, WOLF (2020: 57) zeigte sich, dass von Erwachsenen mit geistiger Behinderung die vier Mobilitätsarten mit dem Bus, der Bahn, dem Fahrrad und zu Fuß gehen bzw. mit dem Rollstuhl fahren gewünscht werden. Eine inhaltliche Aufführung und Auseinandersetzung mit diesen Mobilitätsarten erscheinen demnach als sinnvoll. Innerhalb des Projektes MogLi orientiert sich die Umsetzung der Mobilitätsbildung an drei Stufen (vgl. MONNINGER et al. 2012): Lerninhalte werden auf der ersten Stufe zunächst im Unterricht behandelt, bevor auf der zweiten Stufe der Schonraum als Lernfeld hinzukommt. Für ausgewählte Schülerinnen und Schüler wird auf der dritten Stufe die Verkehrswirklichkeit aufgesucht. In Form eines Mobilitätstrainings wird mit der einzelnen Schülerin bzw. dem einzelnen Schüler und einem sog. Mobilitätstrainer der persönliche Schulweg im Realverkehr trainiert. Kompetenzbereiche und Lernziele sind den Bereichen Basistraining, verkehrsspezifisches Basistraining, Fußgängertraining und ÖPNV-Training zugeordnet.

Im Kooperationsprojekt *Kompetent mobil* werden Lernmaterialien mit Praxisbezug erarbeitet, die es den sog. Mobilitätstrainern einer (Rehabilitations-)Einrichtung für Menschen mit Behinderung ab 14 Jahren ermöglichen sollen, ein individuell angepasstes Mobilitätstraining mit den Nutzerinnen und Nutzern durchzuführen. Ziel ist es, durch Lerneinheiten eine Mobilitätskompetenz in der Praxis zu vermitteln. Der Schwerpunkt liegt auf dem Arbeitsweg sowie innerhalb der Arbeitsplatzumgebung. Inhalte des gleichnamigen Handbuchs *Kompetent mobil* richten sich an Fußgänger und Rollstuhlfahrer. Es werden insgesamt folgende Lernstufen aufgeführt: übergeordnete Kenntnisse zur Mobilität; zu Fuß; zu Fuß mit speziellen Hilfsmitteln; Rollstuhl; Fahrrad; Adaptiv- oder Handbike; Bus oder Bahn; Auto, Motorrad, Fahrzeug mit Hilfsmotor (vgl. DINGS et al. 2014).

Wer am Straßenverkehr teilnehmen möchte, muss auf ein theoretisches Wissensfundament zurückgreifen können, welches vorbereitend als solches realisiert und erlernt wird. Hierzu zählen neben angemessenen Verhaltensweisen und Verkehrsregeln auch die Deutung und Beachtung von Straßenverkehrszeichen. Allerdings dürfen diese nicht in Form von Frontalunterricht vermittelt werden; vielmehr müssen sie handlungsorientiert innerhalb der Lebenswelt der Zielgruppe vermittelt werden (vgl. WOLF 2021: 276).

Um eine Ordnung und Übersichtlichkeit herzustellen, wird eine Modularisierung von Lehr- und Lerninhalten als sinnvoll erachtet. Diese ist ausgehend von den Mobilitätsarten (zu Fuß gehen bzw. mit dem Rollstuhl fahren, mit dem Fahrrad fahren, mit dem Bus fahren, mit der Bahn fahren) und nimmt Bezug auf Grundlagen der Verkehrssicherheit. In Form von Arbeitsblätter, Übungen sowie Unterrichts Anregungen für pädagogische Fachkräfte ist anlehnend daran ein Material- und Methodentool aufzuführen (vgl. WOLF 2021: 312).

Nach WOLF (2021: 200) müssen in einem Mobilitätscurriculum didaktisch-methodische Schwerpunkte besonders in den Kompetenzbereichen Planung, Umgang mit Unerwartetem, Gefahrenbewusstsein, Orientierung und visuelle Fähigkeiten gesetzt werden. Ein Curriculum für die Mobilitätsbildung für Menschen mit geistiger Behinderung muss einen engen Praxisbezug zur Realsituation aufweisen (vgl. WOLF 2021: 312). Hier ist speziell der Transfer des theoretischen Wissens zur praktischen Realsituation (Sozialraum, Straßenverkehr) entscheidend, welcher vor allem durch das Ineinandergreifen von Theorie und Praxis erreicht werden kann (vgl. WOLF 2021: 312). Insbesondere Übungen müssen einen Transfer auf den Realverkehr zulassen (vgl. STÖPPLER 2015: 79). Letztendlich erfordert das Einüben von mobilitätspezifischen Kompetenzen die Teilnahme an konkreten Verkehrssituationen (vgl. PITTSCH, THÜMMEL 2017: 249).

Ein Mobilitätscurriculum dient im Sinne der Lehr-Lernplanung und Erfolgskontrolle als pädagogisches Rahmenkonzept (vgl. WOLF 2021: 31). Die KMK-Empfehlung zur Mobilitäts- und Verkehrserziehung in der Schule (vgl. KMK 2012) betont den engen Bezug zur Lebenssituation (ausgehend vom Schonraum in den Realverkehr übergehend) und setzt den Ausgangspunkt der Mobilitätserziehung auf die bisherigen Erfahrungen und Mobilitätsbedürfnisse der

Schülerinnen und Schüler. Das pädagogische Vorgehen soll dabei innerhalb von Realbegehungen in der Verkehrsumwelt kompetenz- und handlungsorientiert ausgerichtet sein. Die unmittelbaren eigenen Erfahrungsräume, wie z. B. die Schulumgebung, bieten sich als Lernorte an.

Eine frühzeitige Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung bzw. -schulung wirkt sich daher positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung aus und liefert einen Beitrag zu mehr Selbstständigkeit in der Rolle als Verkehrsteilnehmerin und Verkehrsteilnehmer. Menschen mit geistiger Behinderung lernen, am Straßenverkehr teilzunehmen, und erweitern dadurch ihre Kompetenzen sowie ihren persönlichen Aktionsradius (vgl. KMK 2012: 2). WOLF (2021: 377f.) führt die nachfolgend enumerierten Schwerpunkte und damit Lernbereiche auf, die curricular abgebildet werden sollten, um grundlegende Fähigkeiten und Kompetenzbereiche frühzeitig und wiederholend zu stärken:

- Motorik, Wahrnehmung, Reaktion, Kommunikation und Sozialverhalten,
- Umweltbildungen,
- Kenntnisse über die eigene Person, persönliche Informationen, bedeutsame Orte / Transportmittel, individuelle Bedürfnisse bezüglich Mobilität,
- Verkehrsverständnis, Grundlagen der Verkehrssicherheit,
- Sozial angemessenes Verhalten im Straßenverkehr,
- Sicherheits- und Regelverständnis, Gefahrenbewusstsein,
- Verkehrsbeobachtung, Aufmerksamkeit und Wahrnehmung im Straßenverkehr,
- Orientierungsfähigkeit, Umgang mit Handy als Orientierungshilfe, Umgang mit Unerwartetem,
- Planungsfähigkeit / Streckenplanung (auch Zeitmanagement, Sicherheitsvorkehrungen treffen),
- Selbstständigkeit.

Ausgehend von einer Befragung von sechs Förderzentren und drei Grundschulen in Bayern im Hinblick auf die bereits praktizierte Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung sowie die Erfahrungen von Lehrkräften mit Lehr- und Lernformen bisher angebotener Mobilitätsbildung, sind Schwierigkeiten zu erfahren, die ihnen im Rückgriff auf vorhandene Unterrichtsmaterialien bereits begegnet sind (vgl. WOLF 2021: 206f.). Folgende Aspekte wurden dabei genannt:

- zu wenig angemessenes / passendes Material,
- für schwächere Schüler zu anspruchsvoll,
- zu komplex (zu viele Bilder, Situationen sind zu schwierig dargestellt),

- Inhalte sind schwierig anzupassen,
- wenige geeignete Materialien für Nichtleser,
- das Material für den Fahrradführerschein (Verkehrswacht) ist zu schwer,
- zu wenige Materialien zum Thema Fußgänger.

Bei der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien für Menschen mit geistiger Behinderung muss die Heterogenität der Zielgruppe aufgrund der unterschiedlichen Ausprägungen der geistigen Behinderung berücksichtigt werden. Schulungsmaterialien sollten daher in unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen vorhanden sein, was der Elementarisierung und klaren Darstellung an Informationen bedarf. Auch Schulungsmaterialien für Nichtleser sollten berücksichtigt werden (vgl. WOLF 2021: 215).

Lerninhalte und diesen zugeordnete Lernaktivitäten müssen kleinschrittig / gestuft abgebildet sein, um sowohl ein auf das Individuum bezogenes als auch kleinschrittig-elementarisierendes Vorgehen zu ermöglichen. Für die Strukturierung von Schulungsmaterialien sind folgende Anregungen zu berücksichtigen (vgl. WOLF 2021: 312f.):

- differenzierte Arbeitsblätter (auch für Personen, die nicht schreiben und / oder lesen können), individuell anpassbar,
- geringe Komplexität: übersichtliche Struktur / Anordnung, Konzentration auf das Wesentliche,
- Schriftgröße / -art (serifenlose Schrift) und Ausdruck (Leichte Sprache),
- geeignetes Bild- und Fotomaterial: bekannte Fotos, Symbole, Piktogramme aufführen,
- Lebensweltbezug, mit Realsituation verknüpfen,
- didaktisch-methodische Umsetzungsideen aufzeigen,
- auf zusätzliches Medienangebot verweisen,
- Umsetzungsbeispiele für praktische Übungen.

Schulungsmaterialien umfassen beispielsweise Unterrichts Anregungen, Arbeitsblätter, Übungen, Fotomaterial, Medienverweise (z. B. Videos) und Urkunden. Sie sind je nach behandelte Thematik auszuwählen und im Unterricht zu integrieren. Dabei können sie in differenzierte Arbeitsaufträge integriert oder auch handelnd umgesetzt werden (vgl. WOLF 2021: 318). Wichtig zu beachten ist, dass curriculare Vorgaben, Inhalte und bereits gut entwickelte Unterrichtsmaterialien an die Bedürfnisse der einzelnen Person angepasst werden (vgl. RIDE CONNECTION 2009: 3; WOLF 2021: 370). Ein individuelles und elementarisierendes Vorgehen sowie Anleitung sind notwendig (vgl. WOLF 2021: 370).

Folgende Lerninhalte lassen sich für ein Curriculum aus den gesichteten Quellen für die Mobilitätsbildung ableiten (wobei die einzelnen Lerninhaltsbereiche Überschneidungen aufweisen können):

Grundlagen der Verkehrssicherheit:

- Meine Wege
- Analysieren der Strecke (Barrieren, Gefahren)
- Kenntnis der eigenen Person
- Regeln im Straßenverkehr
- Aufmerksamkeit und Konzentration im Straßenverkehr
- Wahrnehmung im Straßenverkehr
- Sicher im Straßenverkehr unterwegs
- Orientierung und Planung
- Sozialverhalten im Straßenverkehr
- Unvorhergesehene Zwischenfälle
- Einschätzung von Entfernungen und Geschwindigkeiten im Straßenverkehr
- Hilfsmittel sicher nutzen
- Modelle und Karten einsetzen
- Benutzung von Strukturierungshilfen zur Orientierung
- Verhalten nach Unfällen
- Um Hilfe bitten

Spezifisch für das Zufußgehen:

- Verkehrszeichen
- Verkehrsregeln
- Verhalten im Straßenverkehr
- Sicherheitstipps
- Witterungsverhältnisse
- Bekleidung im Straßenverkehr
- Besondere Gefahrensituationen und -quellen

- Schwellen, Stufen / Bordsteine überwinden
- Überqueren der Fahrbahn an gesicherten und ungesicherten Stellen
- Ausweichen
- Rücksichtnahme auf andere Verkehrsteilnehmer
- Durch Gesten verständigen
- Rolltreppen und Aufzüge benutzen
- Verhalten im Notfall
- Orientierung im Straßenverkehr
- Auf akustische Signale reagieren

Spezifisch für das Fahrradfahren:

- Verkehrssicheres Fahrrad
- Fahrradhelm
- Schieben und Anfahren
- Gleichgewicht halten
- Spur halten
- Eine enge Spur fahren
- Bremsen und Anhalten
- Kurven, Slalom fahren
- Tempo variieren
- Ausweichbewegungen, an Hindernissen vorbeifahren
- Abbiegen (rechts, links)
- Abstand halten
- Einschätzen von Entfernungen und Geschwindigkeiten
- Schulterblick
- Einhändig fahren
- Einen Gegenstand in der Hand transportieren
- Auf unebenen Strecken fahren
- Rampen befahren

- Verhalten beim Radfahren
- Verhalten bei Engpässen, Haltestellen und Hindernissen
- Abstimmung mit anderen Verkehrsteilnehmenden

Übungen mit dem Tretroller sind als Vorbereitung auf das Radfahren zu empfehlen. Diese fördern die motorischen Grundfertigkeiten, wie beispielsweise das Gleichgewicht zu halten oder zu Bremsen (vgl. STÖPPLER 2015: 56). Im Kontext einer Fahrradschule bietet sich außerdem ein Stufenaufbau in Form eines Lehrgangs als sinnvoll an (vgl. PITSCH, THÜMMEL 2017; SCHEURINGER 2016; WOLF 2021).

Spezifisch für das Fahren mit dem Bus und der Bahn:

- Verkehrsmittel kennen
- Wissen um die Nutzungsmöglichkeiten der Verkehrsmittel
- Kennen von relevanten Bus- und Bahnstrecken
- An der Haltestelle / am Bahnhof
- Linienummer überprüfen
- Berücksichtigung der Verkehrsregeln
- Ein- / Aussteigen
- Sitzplatz einnehmen oder sich an Haltestangen festhalten
- Verhalten in der Bahn / im Bus
- Sicherheitsabstand an der Haltestelle / am Bahnhof
- Fahrplan lesen
- Hinweisschilder lesen
- Fahrschein lösen
- Fahrkartenautomaten bedienen
- Fahrschein ggf. entwerfen
- Umgang mit Geld
- Fahrschein oder Schwerbehindertenausweis vorzeigen
- Orientierung während der Fahrt
- Halteknopf drücken

Diese zugrundeliegenden und inhaltlichen Aspekte gilt es für ein Mobilitätscurriculum und die darin enthaltenen Schulungsmaterialien und Übungen im Hinblick auf die jeweilige Mobilitätsart zu spezifizieren bzw. innerhalb einer persönlichen Mobilitätsschulung – je nach Förderbedarf – aufzugreifen.

3.1.3 Didaktisch-methodische Ausrichtung der Mobilitätsbildung

Die Heterogenität der Zielgruppe (das betrifft unter anderem die Behinderung, das Alter, die Vorerfahrungen), institutionelle Bedingungen, die Qualifikation von Fachkräften sowie das Umfeld etc. begründen ein individuelles Vorgehen der Mobilitätsbildung und lassen es unmöglich erscheinen, eine einzige Vorgehensweise vorzugeben (vgl. STÖPPLER 2015: 79). Eine darauf bezugnehmende Didaktik und Methodik orientiert sich am Lebensalltag der Teilnehmerin bzw. des Teilnehmers. Der Ausgangspunkt der Lerngestaltung folgt dem Prinzip der Personenzentrierung (vgl. MARKOWETZ, WOLF 2020: 17). Die Mobilitätsbildung ist dabei weniger fördernd, sondern vielmehr teilhabeorientiert (vgl. WOLF 2021: 61). Nach STÖPPLER (2015: 59) sind die Prinzipien Elementarisierung, Anschaulichkeit, Strukturierung, Lebensnähe, Individualisierung, adaptives Lernen und Vielfalt an Lernmöglichkeiten für die Gestaltung von Bildungs- und Förderprozessen zur eigenständigen Mobilität von wichtiger Bedeutung.

In der Arbeit von WOLF (2021: 276) werden folgende Aspekte einer handlungsorientierten Mobilitätsbildung aufgeführt:

- frühzeitige Mobilitätsbildung
- Freude entwickeln, umweltfreundlich und gesund unterwegs zu sein
- Selbsterfahrungen sammeln
- frühzeitig Grundlagen für die Nutzung des ÖPNV vermitteln
- Kenntnisse über Verhaltensweisen und Verkehrsregeln in handlungsorientierten Lernsituationen aufgreifen
- vorhandene Mobilitätskompetenzen festigen und weitere Kompetenzen ausbauen
- Aufbau des „Verkehrssinns“, um frühzeitig erste Anzeichen von Gefahren wahrzunehmen (Antizipation) und um sich entsprechend sicherheitsgerecht zu verhalten
- Transfer auf die Verkehrswirklichkeit im Straßenverkehr herstellen (Lerninhalte, die von Bedeutung sind)
- Handlungsorientierung in Straßenverkehrssituationen (Schulung und Übung in der realen Situation)
- Erweiterung des individuellen Aktionsradius anstreben

- Ausbau bisheriger und die Eröffnung neuer Teilhabefelder innerhalb von Lebensbereichen
- Verzahnung der bestehenden Parallelsysteme
- Einrichtungsübergreifender Austausch

Lern- und Kompetenzbereiche sollen nicht als alleinstehende Einheiten erarbeitet werden und sind demnach auch nicht als in sich abgeschlossen anzusehen, sondern sie greifen ineinander. Daher darf auch die Mobilitätsbildung im Rückgriff auf Inhaltsbereiche nicht strikt im Sinne eines aufbauenden Stufenprinzips durchgeführt werden (vgl. WOLF 2021: 276).

Nach STÖPPLER (2015) wie auch WOLF (2021) ist die Situations- und Umweltbezogenheit ein zentraler Aspekt einer Konzeption der Mobilitätsbildung. Die Thematik Mobilität muss einen hohen Bezug zu realen, den Teilnehmenden vertrauten Situationen aufweisen, die für sie von Bedeutung sind (vgl. WOLF 2021). Daraus folgt, dass Lerninhalte in Erfahrungssituationen, die miteinander in Verbindung stehen, eingebunden werden. Dies kann durch Realbegehungen und Erkundungsgänge stattfinden, um ein effizientes Handlungsverständnis zu erzielen, indem einzelne Schritte als sinnhaft erscheinen. Abhängig von den Kenntnissen innerhalb des ÖPNV ist eine enge Begleitung von Bedeutung, um notwendige Handlungsschritte früh und wiederholend zu vermitteln und situationsnah zu besprechen. Durch ein verständnisorientiertes und problemlösendes Lernen sollen Inhalte (Straßenverkehr, ÖPNV, Mobilitätskompetenzen, Sicherheitsaspekte, soziale Aspekte etc.) und Methoden zueinander in Beziehung gesetzt werden. Lernen gestaltet sich aktiv durch Interaktion, Kooperation und Kommunikation. Dabei werden Kompetenzen ausgebaut und in eine enge Verbindung zur Umwelt gesetzt (vgl. WOLF 2021: 279 ff.).

Transferleistungen von Theorie zu Praxis sowie von Schonraum (Turnhalle, Übungsgelände, Schulhof etc.) zur Realsituation stellen für Menschen mit geistiger Behinderung häufig eine große Herausforderung dar. Lerneinheiten und praktische Übungsphasen müssen gegebenenfalls aufgeteilt werden in kürzere und kleinere Lerneinheiten und sich in kurzen Zeitabständen wiederholen, um besser aufgegriffen und verinnerlicht werden zu können. Sie sollten nach dem Prinzip vom Leichten zum Schweren erarbeitet werden (vgl. MARKOWETZ, WOLF 2020: 18; WOLF 2021: 26 und 117). Durch klare und einfache Darstellungen (Fotos, Piktogramme), Materialien, reale Objekte und differenzierte Lernschritte ist der Lernstoff strukturiert und elementarisiert aufbereitet. Er kann in unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen differenziert werden. Zudem bedarf es an Wiederholungen, Erfolgskontrollen sowie Feedback- / Reflexionseinheiten. Der erhöhte Zeitbedarf ist hier individuell zu berücksichtigen (vgl. WOLF 2021: 117).

Pädagogisch sinnvoll und unterstützend ist es, wenn externe Partner wie beispielsweise Verkehrsunternehmen, Busfahrerinnen und Busfahrer des örtlichen Busunternehmens, die Polizei und die Jugendverkehrsschule in die Mobilitätsbildung mit einbezogen werden (vgl. MONNINGER et al. 2012; NAKAMURA, OOIE 2017; WOLF 2021).

3.1.4 Schulung der persönlichen Mobilität

Eine selbstständige Nutzung des ÖPNV ist für Menschen mit geistiger Behinderung grundsätzlich möglich. Dabei hilft ihnen als Grundvoraussetzung eine Mobilitätsschulung, bei der die ÖPNV-Nutzung für die gesamte Wegestrecke geschult werden soll (vgl. MONNINGER et al. 2012; MONNINGER 2015). Die Durchführung einer Mobilitätsbildung und -schulung ist unerlässlich, um die kompetente Teilhabe am Straßenverkehr zu realisieren. Mobilitätskompetenz impliziert eine umfassende Mobilitätsbildung (vgl. STÖPPLER 2017: 139). Möglichst früh im Leben sollten Mobilitätskompetenzen und die Teilnahme am Straßenverkehr erlernt und geübt werden. Hierbei wird den Eltern sowie Schulen der Kinder mit geistiger Behinderung eine wichtige Rolle zugesprochen (vgl. HAVEMAN et al. 2013: 290).

Im Kontrast zu einem Lehrgang, in dem die Steuerung bezüglich Planung und Durchführung von der Lehrperson bestimmt wird (vgl. PITSCHE, THÜMMEL 2017: 245), sind für die Mobilitätsbildung und -schulung offene Formen des Unterrichts zu wählen (vgl. WOLF 2021). Die pädagogische Reflexion, welche die individuellen Lebenslagen, Erfahrungen und Mobilitätsbedürfnisse einschließt, steht im Mittelpunkt. Mobilitätsbildung ermöglicht dem einzelnen Teilnehmer, sich durch Selbstbeteiligung an Lernsituationen, neues Wissen und neue Kompetenzen anzueignen – das geht über eine richtungsgebende Einflussnahme der Fachkraft hinaus (vgl. WOLF 2021: 285).

Von der Fachkraft wird kein vorab vorgegebenes Ziel bestimmt. Gemeinsam mit der Teilnehmerin bzw. dem Teilnehmer werden die Planung vorgenommen und individuelle Ziele verfolgt. Die Struktur der Schulung ist stets an den persönlichen Bedürfnissen, hinsichtlich Wegewünsche und Zweck der Mobilität sowie den Bedingungen des Sozialraums auszurichten. Die Handlungsplanung liegt somit bei der Fachkraft und dem Teilnehmenden gemeinsam (vgl. WOLF 2021: 295). Der Blick richtet sich auf die subjektiven Integrationsfelder und Teilhabebereiche, die für die Teilnehmenden von Bedeutung sind. Erwünschte Teilhabebereiche bilden zugleich die Ausgangspunkte weiterer Planungen einer personenzentrierten Mobilitätsschulung. Konkretisierte Teilhabeziele sollen der Schulung vorausgehen, um Inhalte und individuelle Unterstützungsmaßnahmen festlegen zu können. Die Zielausrichtung ist eine verbesserte Teilhabe durch Eingliederung in den Sozialraum und die jeweilig unterschiedlichen Handlungsfelder (z. B. Schule, Arbeit, Wohnen, Freizeit etc.) (vgl. WOLF 2021: 132). Im Mittelpunkt steht daher das Interesse an Lebensbereichen und Aktivitäten des Teilnehmenden (vgl. WOLF 2021: 372). Der Fokus liegt folglich nicht nur auf der Bedarfserhebung, die sich auf Defizite fokussiert. Vielmehr gilt es, die Lebensbedingungen, sozialstrukturelle Voraussetzungen für eine gelingende Teilhabe sowie Wahl- und Partizipationsmöglichkeiten der adressierten Person miteinzuschließen (vgl. BHP Ohne Jahr: 12). Mobilitätsschulungen können in Verbindung mit anderen Schulungs- und Förderangeboten, wie z. B. einem Einkaufstraining oder im Zusammenhang mit Arbeitsqualifikationen, stattfinden (vgl. WOLF 2021:

214). Durch die Verknüpfung mit subjektiv gewünschten Alltagstätigkeiten kann die intrinsische Motivation der Schulungsteilnehmenden zusätzlich verstärkt werden.

Das URBAN TRANSPORTATION CENTER UNIVERSITY OF ILLINOIS AT CHICAGO (2017: 21) führt folgende Faktoren auf, die bei der Planung und Umsetzung einer Mobilitätsschulung für Menschen mit geistiger Behinderung berücksichtigt werden sollten und sich positiv auf den Erfolg einer solchen Schulung auswirken:

- Kürzere Strecke
- Erfahrungen, Vorkenntnisse und bereits vorhandene Kompetenzen der Teilnehmenden
- Bereits vorhandenes Erfahrungsniveau der Fachkraft
- Kommunikationsform der Fachkraft mit den Teilnehmenden und deren Bezugspersonen auf Augenhöhe
- Nachbereitung der Mobilitätsschulung
- Hilf- / Unterstützungsformen
- Motivation der Fachkraft, der Teilnehmenden und der Eltern im Zusammenhang mit der Mobilitätsschulung

Das North Yorkshire County Council empfiehlt in seinem Arbeitsbuch zur eigenständigen Mobilität von Menschen mit geistiger Behinderung, dass mit Beginn einer Mobilitätsschulung alle erforderlichen Informationen als Ausgangspunkt festzuhalten sind. Es werden Informationen über Fähigkeiten und Kenntnisse sowie Bedürfnisse der teilnehmenden Person selbst, einer Bezugsperson und den Eltern gesammelt. Besagte relevante Inhalte könnten beispielsweise sein: das Gefahren- und Sicherheitsbewusstsein der Teilnehmerin bzw. des Teilnehmers und ihre bzw. seine Fähigkeit, angemessen zu reagieren, relevante medizinische Informationen, körperliche Fähigkeiten, bevorzugte Kommunikationswege, Fähigkeiten zur Routenplanung, Geldkenntnisse, soziale Fähigkeiten und das Motivationsniveau. Zudem werden Informationen über Transportmittel und mögliche Alternativen, die erprobt werden können, erfasst. Alle zugrundeliegenden Informationen ermöglichen es der Fachkraft, das erforderliche Unterstützungsniveau der oder des Teilnehmenden zu beurteilen (vgl. NORTH YORKSHIRE COUNTY COUNCIL 2019: 6ff.). Für die Teilnehmerin bzw. den Teilnehmer selbst kann es hilfreich sein, einen Unterstützerkreis aus Familienmitgliedern, Freunden, persönlichen Assistenten, pädagogischen Fachkräften, Nachbarn etc. aufzubauen (vgl. RIDE CONNECTION 2009: 14; THE KENNEDY CENTER Ohne Jahr). Dieser kann wesentliche und wichtige Informationen weitergeben, die für die persönliche Mobilitätsschulung relevant sind (vgl. WOLF 2021: 292). Eine klare Kommunikation und eine gute vertrauensvolle Beziehung zwischen Mobilitätsfachkraft, Eltern und Teilnehmerin bzw. Teilnehmer sind entscheidend für den Erfolg der Mobilitätsschulung. Sie wirkt sich zudem positiv auf Bedenken, Unsicherheiten

und Ängste aus (vgl. URBAN TRANSPORTATION CENTER UNIVERSITY OF ILLINOIS AT CHICAGO 2017: 16).

Eine Mobilitätsschulung erfolgt in Form von Theorieeinheiten (wie z. B. Uhrzeit lesen, Bus- oder Zugfahrpläne lesen, Umgang mit Geld, Bewusstsein über andere Verkehrsteilnehmer oder Risiken und Gefahren) sowie einem praktischen Teil der Mobilitätsschulung (vgl. NORTH YORKSHIRE COUNTY COUNCIL 2019: 4).

Die Planung einer persönlichen Schulung umfasst vor allem Komponenten der Handlungsanforderungen sowie der Lernausgangslage. Der Zusammenhang zwischen den eigenen Handlungskompetenzen – wie z. B. körperliche Verfassung und Leistung, insbesondere die Motorik und das Tempo von Lernprozessen, die Aufmerksamkeit, Verkehrswahrnehmung und Reaktion – und den charakteristischen Anforderungen im Straßenverkehr, bildet unter Berücksichtigung der jeweiligen körperlichen Fertigkeiten einen Grundrahmen. Um Mobilitätsschulungen ableiten zu können, bedarf es daher einer personen-körperbezogenen (subjektiven) sowie einer sozial-strukturellen (objektiven) Perspektive (vgl. WOLF 2021: 61). Innerhalb von Schulungsangeboten müssen zur Erweiterung des unmittelbar persönlichen und erweiterten sozialen Umfeldes die Umgebung, die regionalen Bedingungen und die Infrastruktur des Straßenverkehrs berücksichtigt werden. Mögliche Barrieren können so frühzeitig erkannt und eventuell im Vorfeld ausgeräumt werden (vgl. WOLF 2021: 291).

Sind bestimmte Schwierigkeiten und Kompetenzen nicht hinreichend bekannt, sollte eine Erfassung verkehrsrelevanter Fähigkeiten vorangestellt werden (vgl. WOLF 2021: 214). Die entsprechenden Mobilitätskompetenzen sind von der Fachkraft zu bewerten. Sowohl praktische Übungen als auch theoriebasierte Schulungsinhalte, welche individuell auf die Teilnehmerin bzw. den Teilnehmer zugeschnitten und an deren Kompetenzen angepasst werden, sind in der Planung einzubeziehen, sofern diese unterstützend sein können (vgl. NORTH YORKSHIRE COUNTY COUNCIL 2019: 8). Eine Einschätzung der bereits vorhandenen Fähigkeiten und Kompetenzen ermöglicht der Fachkraft die Mobilitätsschulung auf Grundlage der individuellen Bedürfnisse der Teilnehmerin bzw. des Teilnehmers zu planen (vgl. URBAN TRANSPORTATION CENTER UNIVERSITY OF ILLINOIS AT CHICAGO 2017: 15).

Mit einem Überprüfungsbogen können im Vorfeld der Mobilitätsschulung anhand von Beobachtungen bzw. Fragen an die Teilnehmerin bzw. den Teilnehmer einzelne mobilitätsspezifische Fähigkeiten als Lernausgangslage festgehalten werden. Ein solcher Überprüfungsbogen kann als Orientierungshilfe bei der Konzeption der darauffolgenden Schulungsplanung helfen. Der Austausch über diese Einschätzung mit engen Bezugspersonen wird dabei als relevant erachtet (vgl. THE KENNEDY CENTER Ohne Jahr; WOLF 2021: 319). Darüber hinaus ist es zur Bestimmung der Ausgangslage wichtig, die Teilnehmerin bzw. den Teilnehmer im Realverkehr in Begleitung zu beobachten und wahrzunehmen (vgl. THE KENNEDY CENTER Ohne Jahr).

Zur Auswahl der wichtigsten Schulungsinhalte im Bereich Mobilität wird dem Handbuch *Kompetent mobil* (vgl. DINGS et al. 2014) ein Assessmentverfahren vorangestellt. Sind bestimmte Schwierigkeiten und Kompetenzen nicht hinreichend bekannt, kann als vorgezogener Kompetenztest das Assessmentverfahren in Form der Selbst- wie auch Fremdeinschätzung herangezogen werden. Die Selbsteinschätzung der Teilnehmerin bzw. des Teilnehmers kann mit Hilfe der Fachkraft erfolgen. Kompetenzbereiche, die erhoben werden, finden sich u. a. in den Bereichen Regelkenntnis, Rücksichtnahme, Fortbewegungsart, motorische Fähigkeiten, Umgang mit Barrieren, spezifische Kenntnisse für den ÖPNV und das Fahrrad.

Im Projekt MogLi wurde ein Test zur Erfassung von Mobilitätskompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung entwickelt. Dieser umfasst die Kompetenzbereiche visuelle und auditive Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, Reaktion, Gedächtnis, Motorik, Kommunikation, Sozialkompetenz, Kognition und Interaktion. Ein wesentlicher Teil des Tests besteht aus der Bewertung des Mobilitätsverhaltens in der realen Verkehrssituation. Das Bewertungsverfahren identifiziert individuelle Mobilitätsbedürfnisse und -kompetenzen und leitet aus den Testergebnissen Unterstützungsmöglichkeiten ab (vgl. HAVEMAN et al. 2013: 292).

Im Pre-Screening-Assessment des Kennedy Centers lässt sich feststellen, welches Unterrichtsniveau und die damit verbundenen Inhaltsbereiche für die Teilnehmerin bzw. den Teilnehmer am besten geeignet sind. Die Bewertung konzentriert sich auf relevante Kompetenzbereiche, die im Zusammenhang mit der selbstständigen Mobilität stehen. Abgefragt werden Kompetenzbereiche wie z. B.

- sich fokussieren und konzentrieren
- Anweisungen befolgen
- mit unerwarteten Situationen umgehen
- Verständnis über Straßenverkehrssicherheit und Gefahrenbewusstsein haben
- verkehrssicheres Verhalten zeigen
- Perspektivenübernahme zeigen
- persönliche Informationen kennen
- Sozialverhalten zeigen (vgl. THE KENNEDY CENTER Ohne Jahr).

Auch nach einer Mobilitätsschulung können zuvor erhobene Mobilitätskompetenzen mit jenen nach dem Angebot verglichen werden (vgl. HAVEMAN et al. 2013: 294).

Im schulischen Kontext zeigte sich, dass die Erstellung von Schulwegplänen für Schülerinnen und Schüler zur Förderung des persönlichen Mobilitätsverhaltens beiträgt und gleichzeitig durch die Erfassung möglicher Problemstellen entlang der Schulwege zur Reduzierung von Gefährdungsstellen führt (vgl. NEUMANN-OPITZ 2018: 7). In Anlehnung daran wird anhand einer Wegeanalyse im Austausch mit der Teilnehmerin bzw. dem Teilnehmer über die per-

sönliche Selbsteinschätzung der bisherigen Verkehrsteilnahme, eigene Bedürfnisse, vorhandene persönliche Kompetenzen sowie Bedarfe und Schwierigkeiten gemeinsam eine erste Ausgangslage festgehalten, um gezielt und unterstützend innerhalb einer Mobilitätsschulung darauf einzugehen (vgl. MARKOWETZ, WOLF 2020; WOLF 2021). Darüber hinaus werden Informationen über die Weggestaltung, den Sozialraum und die Verkehrssituation gesammelt. Hierfür fährt bzw. geht die Fachkraft gemeinsam mit der Teilnehmerin bzw. dem Teilnehmer den gewünschten Weg vom Start- bis zum Zielpunkt ab (vgl. WOLF 2021: 322). Physische und soziale Barrieren sowie persönliche Schwierigkeiten können durch Videos, Fotos und Notizen festgehalten werden (vgl. HAVEMAN et al. 2013: 292; WOLF 2021: 322). Ebenso sind umwelt- und personenbezogene Förderfaktoren und Kompetenzen zu notieren. Darauf aufbauend können individuelle Schulungsschwerpunkte in einem Mobilitätsplan festgehalten werden (vgl. WOLF 2021: 322).

Es ist essenziell, dass die Fachkraft die Strecke kennt, bevor die Mobilitätsschulung beginnt. Sie muss die gesamte Strecke bereits geplant haben, selbst begangen sein und / oder befahren haben sowie den zeitlichen Verlauf einschätzen können. Orientierungspunkte und Streckenabweichungen können dabei bereits identifiziert werden (vgl. RIDE CONNECTION 2009: 27). Die persönlichen Orientierungspunkte sind in Theorie- und Praxiseinheiten wieder aufzugreifen (vgl. WOLF 2021: 248). Nach einer Risikobewertung der zu übenden Strecke wird diese für die Mobilitätsschulung festgehalten. Hierbei werden beispielsweise physische und soziale Barrieren, die Lage von Bushaltestellen, Kreuzungen, die Sicherheit der Fußwege (Gehwege, Hindernisse) oder besonders belebte Bushaltestellen etc. erfasst (vgl. NORTH YORKSHIRE COUNTY COUNCIL 2019: 15; RIDE CONNECTION 2009: 27). Die Risikobewertung basiert dabei auf einem professionellen Urteilsvermögen. Es geht dabei nicht darum, Risiken vollständig zu beseitigen, sondern vielmehr diese im Kontext der Mobilitätsschulung zu bewältigen sowie das Risiko im Verhältnis zu einem potentiellen Kompetenzerwerb im Umgang damit abzuwägen (vgl. NORTH YORKSHIRE COUNTY COUNCIL 2019: 15).

Im Projekt MogLi wurde für jede Schülerin und jeden Schüler ein individueller Lernplan entwickelt. Festgehalten werden dabei genaue Anforderungen für die eigenständige Teilnahme am Straßenverkehr (vgl. HAVEMAN et al. 2013: 293). Mit einem individuellen Mobilitätsplan (Lernplan, Schulungsplan etc.) lassen sich die individuell zu schulenden Lerninhalte der Teilnehmerin bzw. des Teilnehmers und passgenaue Lernziele festhalten (vgl. ESSEX COUNTY COUNCIL Ohne Jahr; MARKOWETZ, WOLF 2020: 59; RIDE CONNECTION 2009: 16; WOLF 2021: 323). Das Festhalten von Lernbereichen und -zielen innerhalb eines individuellen Mobilitätsplans hat den Vorteil, dass die Schulung für die Fachkraft selbst sowie die Teilnehmerin bzw. den Teilnehmer transparent wird (vgl. WOLF 2021: 294). Die Dokumentation der Lernziele und Schulungsmaßnahmen ermöglicht eine gute Struktur der einzelnen, aufeinander aufbauenden Einheiten. Weitere Planungen werden dadurch ebenfalls erleichtert sowie Lernerfahrungen der bzw. des Teilnehmenden festgehalten (vgl. WOLF 2021: 323f.). Durch ein festgelegtes Richtziel kann ableitend der Rahmen der Schulung (Zeitraum sowie Grob-

und Feinziele) konkretisiert werden (vgl. WOLF 2021: 323). An bereits bestehende Vorerfahrungen und Kompetenzen gilt es dabei anzuknüpfen (vgl. MARKOWETZ, WOLF 2020: 284; RIDE CONNECTION 2009: 17).

WOLF (2021: 292) zufolge ist zu Beginn einer Mobilitätsschulung im Straßenverkehr eine enge Begleitung notwendig. Hierbei muss die Teilnehmerin bzw. der Teilnehmer in seinem Mobilitätsverhalten beobachtet und wahrgenommen werden, um die Schulung fortführend darauf aufzubauen. Nach GALLIMORE (2017) besteht eine erfolgreiche Mobilitätsschulung aus den folgenden fünf Schritten:

- Die Fachkraft kennt die Teilnehmerin bzw. den Teilnehmer.
- Das Lernziel der Mobilitätsschulung ist bestimmt.
- Die Strecke ist bereits im Voraus der Schulung geplant.
- Nur die geplante Strecke ist Teil der Mobilitätsschulung.
- Die Fachkraft zieht sich nach und nach aus der Schulungssituation zurück und erlaubt damit der Teilnehmerin bzw. dem Teilnehmer, selbstständig seine Strecke zu gehen bzw. zu fahren (vgl. GALLIMORE 2017: 31).

Die Fachkraft und Bezugspersonen müssen berücksichtigen, ob die Teilnehmerin bzw. der Teilnehmer emotional dafür bereit ist, sich auf eine Schulung zur persönlichen Mobilität einzulassen (vgl. GALLIMORE 2017: 31).

Vordergründig ist wichtig, das Ziel der Mobilitätsschulung festzulegen. Die Strecke sowie das Lernziel selbst müssen für die bzw. den Teilnehmenden relevant, das Wegeziel erreichbar und realistisch sein – es muss für sie bzw. ihn also von Bedeutung sein. Empfohlen wird, die „sicherste“ Strecke zu wählen und diese strukturiert in kleinen, definierten Abschnitten zu schulen. Dabei müssen Handlungs- und Unterstützungsstrategien stets auf die teilnehmende Person zugeschnitten sein (vgl. GALLIMORE 2017: 25). Im Projekte MogLi wurde beispielsweise der individuelle Schulweg (inklusive Fußweg und ÖPNV) in verschiedene Abschnitte eingeteilt. Dabei wurden auf Grundlage eines Schulwegplans bestehende Barrieren und Schwierigkeiten der Schülerin bzw. des Schülers festgehalten und beschrieben, um diese in der Realsituation durch individuelle Vor-Ort-Maßnahmen zu schulen (vgl. HAVEMAN et al. 2013: 293). Wichtig ist, dass die Fachkraft gegenüber der Teilnehmerin bzw. dem Teilnehmer Handlungsstrategien vermittelt, die von ihr bzw. ihm erfolgreich ausgeführt werden können. Je mehr sich die Fachkraft selbst in ihren Anweisungen zurückziehen kann, desto besser wirkt sich das auf den Lernerfolg aus (vgl. GALLIMORE 2017: 135). Dabei gilt es, Lernaktivitäten für die Teilnehmerin bzw. den Teilnehmer festzulegen, die für eine selbstständige Weggestaltung vorhanden sein müssen. Werden diese selbstständig umgesetzt, kann sich die Fachkraft zurückziehen (vgl. GALLIMORE 2017: 25; RIDE CONNECTION 2009: 45). Wird z. B. innerhalb der Mobilitätsschulung beim Busfahren über mehrere Schulungs-

einheiten hinweg eigenaktiv der Haltewunsch angezeigt, dann ist es an der Zeit, sich als Fachkraft aus dieser Handlungssituation zurückziehen, damit die Teilnehmerin bzw. der Teilnehmer diesen Schritt selbstständig ausführen kann (vgl. GALLIMORE 2017: 84). Damit sich die Fachkraft aus der Schulung komplett zurückziehen kann, ist es wichtig, dass die beschulte Person ihren gesamten Weg zu Fuß und / oder mit dem ÖPNV sicher und selbstständig und von einer Begleitperson unabhängig bewältigt (vgl. GALLIMORE 2017: 25; HAVEMAN et al. 2013: 293; WOLF 2021: 293). Hierbei wird insbesondere die persönliche Handlungskompetenz angesprochen, da bei spontanen Veränderungen Kompetenzen auf die veränderte Situation übertragen werden müssen oder zumindest Unterstützung eingefordert werden muss (vgl. WOLF 2021: 293).

War die Teilnehmerin bzw. der Teilnehmer bisher noch nicht allein im Straßenverkehr unterwegs, so kann es sinnvoll sein, in der Mobilitätsschulung zuerst eine kurze und nicht komplexe Wegstrecke zu üben; das kann z. B. der Weg von zu Hause zu einer nahegelegenen Bäckerei sein. Wichtig ist, dass die Teilnehmerin bzw. der Teilnehmer zunächst Selbstvertrauen gewinnt, im Straßenverkehr eigenständig unterwegs zu sein. Erst dann kann die Schulung überhaupt auf längere und komplexere Strecken erweitert werden, innerhalb derer möglicherweise dann auch auf den ÖPNV zurückgegriffen wird (vgl. GALLIMORE 2017: 31). Auch wenn die Wunschstrecke der teilnehmenden Person für den Anfang zu schwer ist, kann es sinnvoll sein, in kleinen Schrittfolgen vorzugehen (vgl. MARKOWETZ, WOLF 2020: 18). Dabei ist nicht die kürzeste Distanz vorrangig, sondern die Sicherheit bei der Ausführung. So kann ein entsprechend längerer aber damit sicherer Weg eine bessere Alternative darstellen (vgl. WOLF 2021: 292).

Von Vorteil kann es auch sein, mit der Teilnehmerin bzw. dem Teilnehmer zuerst den letzten Streckenabschnitt zu üben. Diese Möglichkeit des Schulungsvorgehens wird konträr zur sonst üblichen „forward chaining“ (Vorwärtsverkettung) als „backward chaining“ (Rückwärtsverkettung) bezeichnet. So würde die Teilnehmerin bzw. der Teilnehmer auf ihrer bzw. seiner Strecke zuerst den letzteren Streckenabschnitt lernen; beispielsweise ausgehend von der sich vor dem Einkaufszentrum befindenden Ziel-Bushaltestelle zum sich im Einkaufszentrum befindenden Buchladen. Dieses Vorgehen ist damit begründet, dass die teilnehmende Person motiviert und konzentriert bleibt, ihre Strecke zu lernen, da sie in kurzer Zeit auch an ihrem Ziel, dem Buchladen, ankommt. Die Bewältigung der Strecke ist mit einem direkt verbundenen Erfolgserlebnis verknüpft, welches wiederum einen positiven Effekt auf die intrinsische Motivation für das weitere Vorgehen hat. Sobald der letzte Abschnitt der Strecke gelernt wurde, kann ein weiterer Abschnitt in die Mobilitätsschulung einbezogen werden. Ein Vorteil des „backward chaining“ besteht dabei darin, dass es der Teilnehmerin bzw. dem Teilnehmer ermöglicht wird, schrittweise Fähigkeiten und Selbstvertrauen aufzubauen, und die eigene Motivation aufrechterhalten bleibt, da jedes Mal auch das endgültige Streckenziel erreicht wird. Es sollte der Teilnehmerin bzw. dem Teilnehmer stets ermöglicht werden, erfolgreich zu sein (vgl. GALLIMORE 2017: 42). Wenn es sich um eine lange oder komplexe

Strecke handelt, macht diese Vorgehensweise besonders Sinn. Oder wenn beispielsweise die Fachkraft mit einer Teilnehmerin bzw. einem Teilnehmer bereits in den frühen Morgenstunden das Busfahren zur Schule üben möchte, könnte es für sie bzw. ihn eventuell demotivierend sein, Schulungsinhalte im Sinne des „forward chaining“ durchzuführen (vgl. GALLIMORE 2017: 62).

Positives Verhalten und Lernfortschritte der Teilnehmerin bzw. des Teilnehmers müssen gestärkt werden (vgl. GALLIMORE 2017: 135; RIDE CONNECTION 2009: 42). Die Fachkraft sollte sich außerdem während der Mobilitätsschulung dabei zurückhalten, über nicht für die Schulung relevante Themen zu sprechen, um letztendlich die Aufmerksamkeit der bzw. des Teilnehmenden nicht auf andere Aspekte hin zu leiten (vgl. GALLIMORE 2017: 135).

Für die eigenständige Mobilität der bzw. des Teilnehmenden ist es wichtig, dass diese bzw. dieser ein Zeitbewusstsein und -management vorweisen kann. Ist sie bzw. er auf den ÖPNV angewiesen, muss diese Person wissen, wann der Bus oder die Bahn abfährt, um z. B. rechtzeitig an der Arbeitsstelle anzukommen. Vielen Menschen mit geistiger Behinderung fällt es schwer, das Zeitkonzept zu verstehen oder auch die Uhr zu lesen. So können zur Unterstützung eine Armbanduhr oder ein Mobiltelefon mit Alarmfunktion helfen, rechtzeitig das Haus zu verlassen (vgl. GALLIMORE 2017: 78).

Wichtig ist es, innerhalb einer Mobilitätsschulung „Backup-Strategien“ zu integrieren, die für eine weitestgehende Sicherheit der Teilnehmerin bzw. des Teilnehmers gewährleisten. Dabei geht es mitunter um das Lernen und Wissen über Handlungsmöglichkeiten bei unerwarteten Zwischenfällen (wie z. B. den Bus verpassen, falsches Ein- / Aussteigen etc.) (vgl. GALLIMORE 2017: 135; WOLF 2021: 249). Verpasst die Teilnehmerin bzw. der Teilnehmer beispielsweise seinen Bus, darf er bzw. sie nicht in Panik verfallen. Das Wissen, wann der nächste planmäßige Bus ankommt und ob dieser auch das Ziel der Person anfährt sind dabei relevante Informationen. Die teilnehmende Person müsste im Falle einer niedrig frequentierten Buslinie entscheiden, ob sie auf den nächsten Bus wartet oder ob sie z. B. eine Bezugsperson anruft (vgl. THE KENNEDY CENTER Ohne Jahr).

Die Fachkraft sollte der Teilnehmerin bzw. dem Teilnehmer dabei helfen, Personen zu bestimmen, an die sie bzw. er sich im „Notfall“ wenden könnte – z. B. Busfahrer, Polizisten, Mitarbeiter von lokalen Geschäften etc. (vgl. RIDE CONNECTION 2009: 14f.). Gemeinsam kann mit der teilnehmenden Person auch eine Notfall-Kontaktkarte erstellt werden. Dieses Hilfsmittel sollte einfach gehalten sein und den Namen, die Adresse sowie die Telefonnummern von mindestens drei Bezugspersonen enthalten (vgl. RIDE CONNECTION 2009: 30). Bei Bedarf können Kommunikationskarten für Teilnehmende, welche Schwierigkeiten haben, ihre Bedürfnisse mündlich auszudrücken, entwickelt werden. Hierbei können unterschiedliche Mitteilungen aufgeführt werden, die der Teilnehmerin bzw. dem Teilnehmer dabei helfen, ihren bzw. seinen Streckenwunsch zu äußern (vgl. CITY OF EDMONTON Ohne Jahr).

Im Kontext der eigenständigen Mobilität kann es außerdem sinnvoll sein, dass die Teilnehmerin bzw. der Teilnehmer vor Reiseantritt einer Bezugsperson mitteilt, wohin sie bzw. er gehen wird und wann sie bzw. er voraussichtlich am Ziel ankommt. Außerdem könnte von der teilnehmenden Person Bescheid gegeben werden, dass sie am Ziel angekommen ist (vgl. RIDE CONNECTION 2009: 29; THE KENNEDY CENTER Ohne Jahr). Eventuell ist es notwendig, dass dabei der Umgang mit einem Mobiltelefon gesondert gefördert wird (vgl. HAVEMAN et al. 2013: 292).

Durch das wiederholte Üben einer Strecke wird diese kognitiv abgebildet und im Langzeitgedächtnis gespeichert. Handlungsschritte auf dem Weg können somit abgerufen und Orientierungspunkte erkannt werden. Dabei ist es wichtig, Orientierungspunkte auszuwählen, die Beständigkeit haben, leicht zu erkennen und für die Teilnehmerin bzw. den Teilnehmer relevant sind. Besondere Gebäude, Kirchen, Statuen oder Institutionen sind gute Orientierungspunkte – Werbetafeln, die sich ständig ändern, wären dahingehend ungeeignet. Dasselbe gilt für alle Orientierungspunkte, die nicht zu jeder Jahreszeit gut sichtbar sind und leicht übersehen werden könnten (vgl. RIDE CONNECTION 2009: 22; THE KENNEDY CENTER ohne Jahr). Als kognitive Karten werden räumliche Informationen als deren Repräsentationen gespeichert. Je mehr Erfahrungen innerhalb der Umwelt gesammelt werden, umso positivere Auswirkungen hat dies auf die persönliche Orientierung (vgl. WOLF 2021: 270). Die auf der persönlichen Strecke der Teilnehmerin bzw. des Teilnehmers identifizierten persönlichen Orientierungspunkte müssen innerhalb von Theorie- und Praxiseinheiten aufgegriffen werden (vgl. WOLF 2021: 374). Das Organisieren von räumlichen Informationen hilft den Teilnehmenden auch dabei, sich innerhalb neuer Umgebungen zu orientieren, da diese als Erinnerungshilfe zur Wegfindung verhelfen (vgl. RIDE CONNECTION 2009: 22).

Sobald die Teilnehmerin bzw. der Teilnehmer beginnt, Handlungsschritte und einen Teil der Strecke selbstständig auszuführen ohne dabei Unterstützung seitens der Fachkraft zu benötigen, ist das ein Anzeichen dafür, dass die Fachkraft sich in diesen Situationen verstärkt zurückziehen kann, aber trotzdem bei Bedarf noch aus der Nähe eingreifen könnte (vgl. GALILIMORE 2017: 42; RIDE CONNECTION 2009: 45). Das schrittweise Zurückziehen wird als Schattenbegleitung bezeichnet, bei der die Teilnehmenden sukzessive die gesamte Entscheidungsfindung übernehmen sollen. Die Fachkraft hält sich dabei in etwas weiterer Entfernung auf und begleitet die Teilnehmerin bzw. den Teilnehmer sozusagen nur noch im „Schatten“ (dabei immer noch in Sichtweite) (vgl. NORTH YORKSHIRE COUNTY COUNCIL 2019: 35; RIDE CONNECTION 2009: 46; THE KENNEDY CENTER Ohne Jahr; WOLF 2021: 296). Die Fachkraft muss die teilnehmende Person auf diesen Tag vorbereiten (vgl. RIDE CONNECTION 2009: 46).

3.1.5 Schritte zur Selbstständigkeit auf dem geplanten Weg

Die Fachkraft geht bzw. fährt gemeinsam mit der Teilnehmerin bzw. dem Teilnehmer den Weg (vgl. Abbildung 1):

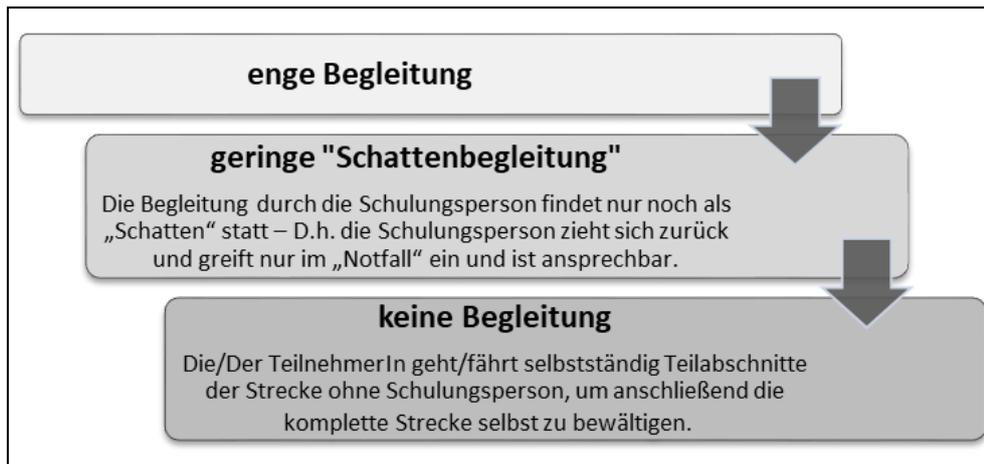


Abbildung 1: Schritte zur Selbstständigkeit (WOLF 2021: 296)

Um selbstständig im Straßenverkehr unterwegs zu sein, benötigen Menschen mit geistiger Behinderung bestimmte Fähigkeiten und Kompetenzen wie Zeitmanagement, Schriftverständnis, Problemlösungskompetenzen und eine gewisse Aufmerksamkeitsspanne sowie Gedächtnisleistungen (vgl. SHERMAN, SHERMAN 2013: 274; MENGUE-TOPIO, BACHIMONT, COURBOIS 2017: 8). Zudem werden unterschiedliche Handlungsschritte verlangt, die ausgeführt werden müssen. So erfordert z. B. das Fahren mit dem Bus eine Reihe von Handlungsschritten wie: zur Bushaltestelle gehen; an der Haltestelle den richtigen Bus identifizieren, warten, wenn der vorbeifahrende Bus nicht der richtige ist, in den richtigen Bus einsteigen und dabei zuvor andere Fahrgäste aussteigen lassen, einen Sitzplatz einnehmen, Haltewunsch signalisieren, auf den Ausstieg vorbereiten und an der gewünschten Haltestelle aussteigen (vgl. MENGUE-TOPIO, BACHIMONT, COURBOIS 2017: 8).

Die teilnehmende Person muss auf ihrer Strecke in dem Maße begleitet werden, bis sie in der Lage ist, den geplanten Weg selbstständig zurückzulegen und sie die dafür notwendigen Mobilitätskompetenzen erlernt hat (vgl. MONNINGER 2015; WOLF 2021). Sobald die Teilnehmerin bzw. der Teilnehmer bereits die Kompetenzen und Fähigkeiten besitzt, die für ein sicheres und eigenständiges Mobilitätserleben notwendig sind, kann sich die Fachkraft mit dem Angebot der Mobilitätsschulung zurückziehen (vgl. GALLIMORE 2017: 42). Stets sollte die Fachkraft sich, wie zuvor erwähnt, dabei langsam aus dem Schulungsangebot zurückziehen. Eine „fade-out“ Technik (schrittweise Verringerung der Unterstützung) wird dabei als sehr wichtig empfunden (vgl. NORTH YORKSHIRE COUNTY COUNCIL 2019: 35). Wichtig ist, der Teilnehmerin bzw. dem Teilnehmer Zeit zu geben, um ihre bzw. seine Fähigkeiten und Kompetenzen zu festigen sowie Selbstvertrauen zu entwickeln, bevor ein weiteres, aufbau-

endes Mobilitätsschulungsangebot mit einer eventuell komplexeren Strecke angeboten wird (vgl. GALLIMORE 2017: 135). Geht oder fährt die Teilnehmerin bzw. der Teilnehmer seine komplette Strecke eigenständig, folgt die Fachkraft beispielsweise mit dem privaten Pkw und beobachtet deren bzw. dessen unabhängige Mobilität (vgl. NORTH ORANGE CONTINUING EDUCATION Ohne Jahr).

Nach einer etwas längeren Phase ohne Begleitung der Teilnehmerin bzw. des Teilnehmers (ca. ein Monat) kann es sich als sinnvoll erweisen, erneut gemeinsam den bereits erlernten Weg zu gehen bzw. zu fahren, um die selbstständige Wegegestaltung und Fortschritte zu erfahren und eventuell vorhandene Fragen oder Schwierigkeiten der Teilnehmerin bzw. des Teilnehmers aufzugreifen (vgl. RIDE CONNECTION 2009: 46; WOLF 2021: 296). Diese Überprüfung wird in Abständen von drei und sechs Monaten erneut durchgeführt (vgl. RIDE CONNECTION 2009: 46). Eine Mobilitätsschulung kann auf weitere Strecken ausgeweitet werden (vgl. WOLF 2021: 293).

3.1.6 Mobilitätsbarrieren

Das Thema Barrierefreiheit ist im Kontext geistiger Behinderung in vielfacher Hinsicht kaum erforscht. Man kann von einer Leerstelle sowohl in der Theorie als auch in der Praxis sprechen (vgl. TRESCHER 2018: 63). Die Berücksichtigung von Barrieren, die für Menschen mit geistiger Behinderung bei ihrer eigenständigen Mobilität und insbesondere beim Zugang zu öffentlichen Verkehrsmitteln bestehen, wird stark vernachlässigt (vgl. HAVEMAN et al. 2013: 290).

Landesweit fehlt es flächendeckend an empirischen Daten im Hinblick auf die persönliche Mobilität von Menschen mit geistiger Behinderung; dabei besonders zu deren Mobilitätsverhalten und vorhandenen Barrieren sowie zur Barrierefreiheit innerhalb des Straßenverkehrs. Für weitere Verbesserungen der Infrastruktur wären diese aber zwingend notwendig (vgl. KROWORSCH 2019: 28). KONIECZNY (2020: 124) betont in diesem Zusammenhang, dass insbesondere die barrierefreie Mobilität von Menschen mit geistiger Behinderung im verkehrs- und teilhabepolitischen Diskurs sowie in der Forschung ein deutlich unterrepräsentiertes Thema ist.

Im Kontext von Barrierefreiheit innerhalb des Sozialraumes und des ÖPNV lassen sich in Deutschland in vielen Landkreisen und Städten bereits Initiativen und Lösungsvorschläge erkennen. Ob, und in welchem Ausmaß hierbei die Zielgruppe Menschen mit geistiger Behinderung berücksichtigt wird, ist nur schwer zu erkennen (vgl. WOLF 2021: 244). „Häufig wird ihre Berücksichtigung bei allgemeinen Beschreibungen zu Barrierefreiheit zwar genannt, im Fortgang werden die Belange bei Maßnahmen oder Planungen allerdings nicht mehr konkretisiert“ (KONIECZNY 2020: 128). Nach § 8 Abs. 3 des Personenbeförderungsgesetzes (PBefG) sind bei der Nahverkehrsplanung Behindertenbeauftragte, Behindertenverbände und

Fahrgastverbände anzuhören und ihre Interessen angemessen zu berücksichtigen (vgl. KONIECZNY 2020: 127; KROWORSCH 2019: 30).

Der UN-BRK (Artikel 9) zufolge ist eine zugängliche Mobilitätsinfrastruktur von grundsätzlicher Bedeutung. Diese trägt letztlich wesentlich zu einer selbstbestimmten Mobilität bei (vgl. KROWORSCH 2019: 26). Barrierefreiheit bezieht sich nicht nur auf öffentliche Verkehrsmittel, sondern auf die gesamte Mobilitätsinfrastruktur – im Sinne von barrierefreien Reiseketten (z. B. der Weg von zu Hause zum Bus, im Bus, vom Bus zur U-Bahn, von dort zum Arbeitsplatz) (vgl. KROWORSCH 2019: 27).

Um Bemühungen in Richtung Barrierefreiheit für Menschen mit geistiger Behinderung erfolgreich zu forcieren, müssen nach HAVEMAN et al. (2013: 290) die vier Ebenen des sozialökologischen Modells – also Individuum, soziales Umfeld, physisches Umfeld und Politik – gleichzeitig adressiert werden.

MONNINGER (2015) geht der Frage nach, mit welchen Maßnahmen für Menschen mit geistiger Behinderung Barrierefreiheit im ÖPNV hergestellt werden kann, und welche verkehrlichen und technischen Anforderungen dabei berücksichtigt werden müssen. Durch eine Problemanalyse lassen sich Barrieren entlang der Reisekette identifizieren (z. B. unsichere Straßenüberquerung, Leitsystem am Bahnhof). Der Autor selbst hat dafür Kriterien in einem Barrierenkatalog festgehalten. Zudem wird die Relevanz der Barriere geprüft (vgl. MONNINGER 2015: 26). Identifizierungskriterien ergeben sich aufgrund eines Mangels an individuellen Fähigkeiten, kritischer Situationen oder Qualitätsmängel in der Verkehrsinfrastruktur (vgl. MONNINGER 2015: 35). Zunächst erfolgt eine genaue Beschreibung der Barriere, um ein Verständnis über die spezifische Schwierigkeit zu entwickeln (vgl. MONNINGER 2015: 34). Dies erfolgt anhand eines Steckbriefes für jede Barriere mit Informationen zur Beschreibung der Barriere, Identifizierung, (pädagogische / verkehrliche) Maßnahmen zu deren Beseitigung sowie Angaben der Erfolgskontrolle einer Maßnahme (vgl. MONNINGER 2015: 33ff.). Auf Basis einer Barrierenidentifizierung können zu einem gewissen Maß generelle Barrieren der betreffenden Personengruppe festgestellt werden, wobei das Mobilitätsverhalten und die persönliche Sichtweise der Betroffenen durch eine persönliche Umfeld- und Wegeanalyse in den Blick genommen werden müssen (vgl. WOLF 2021: 166).

Die Ergebnisse einer Abfrage von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Wohneinrichtungen für Menschen mit Behinderung in Bayern (n = 178) aus dem Projekt MobiLe bezüglich Mobilitätsbarrieren, die für Menschen mit geistiger Behinderung bestehen, zeigen, dass diese vor allem im Bereich von strukturellen und personenspezifischen Barrieren bestehen. Dabei werden folgende Arten von Barrieren und Schwierigkeiten genannt:

- zu 87 % strukturelle Barrieren (z. B. Probleme mit Fahrkartenautomaten oder Fahrplänen, das Fehlen von Leichter Sprache und Piktogrammen, mangelhafte Radwege),

- zu 43 % personenspezifische Barrieren (z. B. überlastete Fahrstrecken, das Einhalten von Umgangsregeln),
- zu 34,9 % materielle Barrieren (z. B. Hindernisse oder Barrieren an Straßenwegen sowie Bahnhöfen),
- zu 22,1 % gesellschaftlich bedingte Barrieren (z. B. fehlende Rücksichtnahme, geringes Zutrauen in die Fähigkeiten der Person, fehlende Unterstützung, Ablehnung),
- zu 11,6 % spontan auftretende Veränderungen (z. B. Zugausfälle, Verspätungen) (vgl. MARKOWETZ, WOLF 2020: 52).

Mobilitätsbarrieren lassen sich PITSCH, THÜMMEL (2017: 243) zufolge nach personenbezogenen Faktoren einerseits und Umweltfaktoren andererseits unterscheiden. Nach WOLF (2021) lässt sich weiterführend und abgeleitet von der persönlichen Mobilität innerhalb eines Sozialraums des Verkehrsteilnehmenden 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 (geringe Akzeptanz, ...)
 - spontan auftretende Gegebenheiten / Veränderungen (Verspätung, Ausfall, Baustelle, ...)
- Personenspezifische Schwierigkeiten (fehlende Kompetenzen)

Nach WOLF (2021: 374) müssen persönliche Lernbedarfe, wie z. B. der Umgang mit Fahrkartenautomaten, Fahrplänen etc., Planungs- und Orientierungsschwierigkeiten in der Weggestaltung oder eine langsame Reaktion etc., erkannt und innerhalb von Mobilitätsbildungsangeboten explizit aufgegriffen werden, um einen subjektorientierten Schwerpunkt zu setzen bzw. alternative Möglichkeiten aufzuzeigen.

Entlang der Wegekette lassen sich Mobilitätsbarrieren übergeordneten Kategorien zuordnen (vgl. MONNINGER 2015) und damit auch Kompetenz- und Inhaltsbereiche für eine jeweilige Mobilitätsart ableiten sowie curricular abbilden. Nachfolgend wird als Beispiel spezifisch die 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, durch Symbole, der Umgebung),
- Planungskompetenz (Handlungsmöglichkeiten bei unerwarteten Zwischenfällen / Verspätungen, Ausfällen, falschem Ein- / Aussteigen) (vgl. WOLF 2021: 248).

Für die Unterrichts- und / oder Schulungsgestaltung sind weitere inhaltliche Strukturierungen in Zuordnung zu Kompetenzbereichen vorzunehmen.

Aufgrund von Problemen bei der Orientierung oder der Neuplanung, z. B. bei Verbindungsausfällen, müssen mit der Teilnehmerin bzw. dem Teilnehmer individuelle Handlungsstrategien erarbeitet werden. Sind z. B. Fahrpläne oder die Fahrplanauskunft im Internet zu komplex, kann ein persönlicher Fahrplan / Linienplan angefertigt werden, oder es bietet sich alternativ an, Reisebilderbücher (journey picture books) mit der Person anzufertigen (vgl. MONNINGER 2015: 114; URBAN TRANSPORTATION CENTER UNIVERSITY OF ILLINOIS AT CHICAGO 2017: 42; WOLF 2021: 374).

Ein persönlich individualisierter Fahrplan oder Liniennetzplan könnte für den privaten Gebrauch ortsspezifisch und nur auf die Bedürfnisse der Teilnehmerin bzw. des Teilnehmers hin ausgerichtet werden. Dieser Plan wird gemeinsam mit ihr bzw. ihm entwickelt, er ist vereinfacht und kann auch zusätzliche Orientierungspunkte (Rathaus, Kirche, Supermarkt etc.) sowie weitere Angaben, die wichtig für die Person sind, enthalten. Das können beispielsweise bestimmte Abfahrtszeiten einer / mehrerer Verbindung/en, Haltestellenbezeichnungen und -abfolge, Fahrtdauer oder persönliche Hilfestellungen / Informationen sein. Bereits verfügbare Linienpläne der Verkehrsgesellschaft einer Bus- / Bahnlinie können aufbereitet bzw. als Vorlage herangezogen werden (vgl. MONNINGER 2015: 114). Anhand von weiteren Angaben, wie z. B. bestimmte persönliche Ziele von Verwandten, Ämtern, Ärzten etc., kann der Plan selbst noch in seiner Form individualisiert werden. Festzuhalten ist, dass es für Menschen mit geistiger Behinderung schwierig bleibt, strukturelle Schwierigkeiten der Umwelt umfänglich auszugleichen (vgl. WOLF 2021: 244). Der öffentliche Raum, einschließlich des ÖPNV, zeichnet sich durch ein hohes Maß an Komplexität und Informationsgehalt aus (vgl. KONIECZNY 2020: 125). Grundlegend für alle Maßnahmen zur Barrierefreiheit sind nach ARNADE, HEIDEN (2007: 50) die drei Faustregeln:

1. Die „Räder-Füße-Regel“: Angebote sollten sowohl für Rollstuhlfahrer als auch für Fußgänger nutzbar sein.

2. Die „Zwei-Kanal“- oder „Mehr-Kanal-Regel“: Alle Informationen sollten durch mindestens zwei Sinne (Sehen, Hören, Fühlen) erfahrbar sein.
3. Die „KISS-Regel“: Informationen sollten nach der Regel „Keep it short and simple“ (einfach und verständlich) gestaltet sein.

Vor allem für Menschen mit einer geistigen Behinderung sind Maßnahmen zur Barrierefreiheit im Bereich Verstehen und Orientieren zu treffen. STÖPPLER (2015: 63) nennt dazu folgende Kategorien:

- Leichte Sprache,
- Bildsprache (Symbole, Piktogramme),
- Bedienbarkeit technischer Geräte und
- Orientierungssysteme und Markierungen.

Insbesondere im Bereich der Fahrgastinformationen (visuell, akustisch und / oder in taktiler Form) besteht ein großer Handlungsbedarf für die Belange von Menschen mit geistiger Behinderung. Für sie ist in diesem Zusammenhang wichtig, dass diese Informationen vor allem klar zu erkennen, wiederholend und einheitlich sind. Zudem müssen die wichtigsten Informationen klar hervorgehoben sein (Priorisierung) (vgl. MONNINGER 2015: 103). Aushangfahrpläne weisen meist einen komplex aufgeführten Informationsgehalt (große Füllmenge) auf, was mit hohen Anforderungen verbunden ist. Sie müssen notwendigerweise durch eine barrierefreie Oberfläche vereinfacht und am besten digitalisiert dargestellt werden. Zusätzlich müssen an Haltestellen des ÖPNV Informationen über grafische und akustische Quellen erschlossen werden können (vgl. WOLF 2021: 235).

„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“ (WOLF 2021: 242).

Innerhalb des öffentlichen Personennahverkehrs sollten flächendeckend Symbole und Piktogramme verwendet werden, damit auch Personen ohne Schriftsprachverständnis Informationen entnehmen können (vgl. HAVEMAN et al. 2013; MONNINGER et al. 2012; WOLF 2021). Nach WOLF (2021: 243) sind Endhaltestellenbezeichnungen an Bussen und Bahnen sowie dynamische Haltestellenanzeigen innerhalb der Fahrzeuge flächendeckend mit Piktogrammen (z. B. mit Piktogrammen wie einem Fußball für Stadion oder einem Elefanten für Tierpark) und ortsspezifische Fotos (z. B. Markplatz, Rathaus) zu kennzeichnen. Laut dem Kriterienkatalog für Barrierefreiheit für Menschen mit kognitiven Einschränkungen sollten Piktogramme aus einem einzelnen Zeichen in einem direkten Zusammenhang mit der Bedeutung (Symbolgehalt) stehen, was den Symbolgehalt eindeutig und begrenzt erscheinen lässt. Textinformationen können ergänzend integriert werden. Zusätzlich können Inhalte auch durch

Sprachausgabe bereitgestellt werden, um Informationen zu verstehen. Damit wird automatisch eine größere Gruppe von Menschen mit Behinderung angesprochen (vgl. Bundesvereinigung Lebenshilfe, Landesverband Baden-Württemberg 2011: 19). Die Nutzerinnen und Nutzer des ÖPNV mit geistiger Behinderung benötigen im realen Kontext klare Hinweise wie z. B. einfache Schriftzüge, wichtige aktuelle Informationen, Wegweisungskonzepte (Linien / Farben) und Piktogramme. Grundsätzlich empfiehlt sich eine serifenlose Schrift mit einem sachlich-funktionellen Charakter (vgl. Bundesvereinigung Lebenshilfe, Landesverband Baden-Württemberg 2011: 44). Ein prägnantes Foto kann vielfach für die Zielgruppe Menschen mit geistiger Behinderung sogar informativer sein als eine abstrakte Infografik oder Illustration (vgl. Bundesvereinigung Lebenshilfe, Landesverband Baden-Württemberg 2011: 17). Bahnhöfe müssen über ein deutlicheres und leicht zu verstehendes Orientierungs- und Leitsystem verfügen; darin inbegriffen sind Farbzuordnungen, Piktogramme sowie relevante Informationsangaben als Orientierungsmöglichkeiten (vgl. WOLF 2021: 144).

SHERMAN, SHERMAN (2013: 271) betonen die Notwendigkeit eines integrierten und präventiven interdisziplinären Bildungsansatzes, der sich insbesondere an Designfachleute richtet, als einen sinnvollen Schritt zur Schaffung tatsächlich inklusiver und behindertenfreundlicher Sozialräume. Der Aufbau einer Umgebung nach den Prinzipien des Universal Design scheint effizienter zu sein, als nachträglich Änderungen vorzunehmen (vgl. HAVEMAN et al. 2013: 298). Die Realisierung barrierefreier Maßnahmen wäre nicht nur für die Gruppe der Menschen mit geistiger Behinderung von Vorteil, sondern würde sich auch als hilfreich für Senioren oder ortsfremde Fahrgäste erweisen (vgl. PITSCH, THÜMMEL 2017: 261).

3.2 Zusammenfassende Bewertung

Insgesamt wurden 45 Quellen in die qualitative Inhaltsanalyse eingeschlossen und im Hinblick auf konzeptionelle sowie curriculare Erkenntnisse und Grundlagen ausgewertet. Die inhaltliche Auswertung verdeutlicht:

Im Kern ist festzuhalten, dass Mobilität im Kontext geistiger Behinderung nicht hinreichend empirisch von der Bildungsforschung aufgearbeitet ist. Vielmehr ist sie in der nationalen wie internationalen Literatur und Forschung der Pädagogik bei geistiger Behinderung ein eher vernachlässigtes Thema. 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).

Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung werden in der Grundlagenliteratur vor allem vom Kinde (ohne Behinderung) aus im Kontext pädagogischer, lerntheoretischer und (verkehrs-)psychologischer Schwerpunktsetzung thematisiert (z. B. FUNK 2013; RICHTER 2016, 2018; SPITTA 2005; WARWITZ 2009; WEIHRAUCH 2014). Die Zielgruppe Menschen mit geistiger

Behinderung bleibt dabei unterrepräsentiert; das betrifft vor allem auch die verkehrspsychologische Schwerpunktsetzung (vgl. WOLF 2021: 29f.). Die Zielgruppe Menschen mit geistiger Behinderung wird bisher innerhalb von Mobilitätskonzepten / -curricula weitestgehend außer Acht gelassen. Hierbei besteht weiterhin der Bedarf einer Verankerung theoretischer und praktischer Schwerpunktsetzung sowie an lebenslaufbezogenen und handlungsleitenden Umsetzungsmöglichkeiten (vgl. WOLF 2021: 394).

„So werden der Praxis nicht die Ergebnisse zur Verfügung gestellt, die notwendig wären, um Wissensbestände und Erkenntnisse als Grundlage im pädagogischen Handlungsfeld heranzuziehen“ (WOLF 2021: 29).

Insbesondere besteht ein Bedarf an Sozialraumanalysen. Es fehlt an Informationen über Barrieren und Schwierigkeiten für Menschen mit geistiger Behinderung innerhalb des ÖPNV sowie über Mobilitätshemmnisse im öffentlichen Raum. Mit KONIECZNY (2020: 124) ist anzuführen, dass die barrierefreie Mobilität von Menschen mit geistiger Behinderung im verkehrs- und teilhabepolitischen Diskurs sowie in der Forschung ein deutlich unterrepräsentiertes Thema darstellt. Diese Einschätzung wird durch die Dissertation von WOLF (2021), aber auch durch eine internationale Literaturrecherche von TRESCHER (2018), bestätigt. Auch liegen bislang keine nationalen oder internationalen Längsschnittstudien vor, welche repräsentativ herangezogen werden und Vergleiche untereinander zulassen könnten (vgl. BMAS 2016; CLEAVER, HUNTER, OUELLETTE-KUNTZ 2009; MARKOWETZ, WOLF 2020; WOLF 2021).

Angebote und Projekte zur Mobilitätsschulung für Menschen mit geistiger Behinderung (meist bezeichnet als Mobilitätstraining, ÖPNV-Training, Bus-Training) lassen sich im internationalen Vergleich lediglich vereinzelt, insbesondere anhand von Internetauftritten, finden. Allerdings verbleiben diese vor allem auf einer beschreibenden und informativen Ebene und weisen weniger einen konzeptionellen und anwendungsbezogenen Bezug anhand von Lehr- und Lerninhalten sowie differenzierten Schulungsmöglichkeiten auf. So können so gut wie keine curricularen Inhalte für die direkte Anwendung von Mobilitätsbildungsangeboten herangezogen werden.

Im Hinblick auf die Lehrpläne im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung lässt sich feststellen, dass diese oft sehr veraltet sind und die Thematik Mobilität unterschiedlich inhaltlich differenziert aufgeführt wird. Bekannt ist, dass einige Schulen und Lehrkräfte in der täglichen Schulpraxis, je nach Unterrichtsfach, auf neu entwickelte und damit aktualisierte Lehrpläne aus anderen Bundesländern, als das dem jeweils schulisch Zugehörigen, zurückgreifen. So nutzen nicht wenige Lehrkräfte auch den Lehrplan der allgemeinen Schule anderer Bundesländer.

Für die Entwicklung curriculärer Lehr- und Lerninhalte bleibt festzuhalten: Es bedarf an Basisinhalten sowie themenspezifischen Inhalten, bezogen auf unterschiedliche Verkehrsteilnehmerrollen. Schulungsmaterialien müssen in elementarisierten Formen zur Verfügung stehen

sowie einen handlungsorientierten Unterricht für die Zielgruppe Erwachsene mit geistiger Behinderung zulassen (vgl. WOLF 2021: 166). Die zu entwickelnden Materialien sollten auf die sich vergrößernde Selbstständigkeit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer Bezug nehmen und auch hierbei unterstützende Hilfsmittel (z. B. der Umgang mit dem Handy, die eigene Entwicklung von Piktogrammen zur Verknüpfung) mit eingebaut werden, da dies in der Literatur als große Erleichterung bezeichnet wird.

Literatur

- ARNADE, S.; HEIDEN, H.-G. (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).
- ASSOCIATION OF TRAVEL INSTRUCTION (Ohne Jahr): Promoting Independence in Public Transit. Verfügbar unter: <https://www.travelinstruction.org/> (15.03.22).
- BHP. Berufs- und Fachverband der Heilpädagogik (Ohne Jahr): Positionspapier und Arbeitshilfe zum Bundesteilhabegesetz (BTHG). Berlin.
- 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.
- BMAS. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2021): Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung. Bonn.
- Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e. V.; Landesverband Baden-Württemberg der Lebenshilfe für Menschen mit Behinderung e. V. (2011): Barrierefreiheit für Menschen mit kognitiven Einschränkungen. Kriterienkatalog.
- CITY OF EDMONTON (Ohne Jahr): Accessibility on Transit: ETS Travel Training. Verfügbar unter: <https://transforming.edmonton.ca/accessibility-on-transit-ets-travel-training/> (15.03.22).
- CLEAVER, S.; HUNTER, D.; OUELLETTE-KUNTZ, H. (2009): Physical mobility limitations in adults with intellectual disabilities: a systematic review. In: Journal of Intellectual Disability Research. Issue 2/2009, pp. 93-105.
- DINGS, W.; ANNEKEN, V.; BAUER, O.; BECKER, N.; BUNGTERT, T.; HOHENDORF, N.; KÜNEMUND, M.; MAGDALINSKI, M.; MIES, J.; NAGEL, L.; RICHARZ, P.; SAUERLAND, K.; WILL, L. (2014): Kompetent mobil. Handbuch zur Förderung der Mobilitätskompetenz

von Menschen mit Behinderung. Berufsförderungswerk Bad Wildbad gGmbH, Berufsgenossenschaft für Gesundheitsdienst und Wohlfahrtspflege, Deutscher Rollstuhl – Sportverband e. V., Josefsheim Bigge gGmbH (Hrsg.). Überarbeitung 2020. BGW Hamburg.

EASTERSEALS PROJECT ACTION CONSULTING (ESPAC) (Ohne Jahr): Verfügbar unter: <https://www.projectaction.com> (02.03.22).

ESSEX COUNTY COUNCIL (Ohne Jahr): Essex Travel Training. Verfügbar unter: <https://www.travel-training.co.uk> (05.03.22).

FRIEDMAN C.; RIZZOLO, M. C. (2016): The State of Transportation for People With Intellectual and Developmental Disabilities in Medicaid Home and Community-Based Services 1915(c) Waivers. In: Journal of Disability Policy Studies 2016/3, 168-177.

FUNK, W. (2013): Mobilitäts- und Verkehrssicherheitsforschung im Institut für empirische Soziologie an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Ergänzte und aktualisierte Neuauflage. 1/2013. Nürnberg: IfeS.

GALLIMORE, D. (2017): The essential guide to safe travel-training for children with autism and intellectual disabilities. eBook. London: Jessica Kingsley Publishers.

HAVEMAN, M.; TILLMANN, V.; STÖPLER, R.; KVAS, S.; MONNINGER, D. (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, 4/2013, pp. 289-299.

KMK. Kultusministerkonferenz (2012): Empfehlung zur Mobilitäts- und Verkehrserziehung in der Schule. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_07_07-Mobilitaets-Verkehrserziehung.pdf (03.05.2022).

KNEIDINGER, A. (2014): Exklusion durch Mobilitätsbarrieren – Erkundigungen in Heilbronn. Zulassungsarbeit 1. Staatsexamen.

KONIECZNY, E. (2020): Mobilität für Alle. Herausforderungen und Chancen neuer Mobilitätsangebote. In: Teilhabe, 3/2020, S. 124-129.

KROWORSCH, S. (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, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Aufl. 4. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

MARKOWETZ, R.; WOLF, M. (2020): Förderung eigenständiger Mobilität von Erwachsenen mit geistiger Behinderung. Forschungsbericht. Bundesanstalt für Straßenwesen (BAST) (Hrsg.). Bergisch Gladbach: Fachverlag NW.

McMAHON, D.; CIHAK, D. F.; WRIGHT, R. (2015): Augmented Reality as a Navigation Tool to Employment Opportunities for Postsecondary Education Students With Intellectual Dis-

- abilities and Autism. In: *Journal of Research on Technology in Education*, 3/2015, pp. 157-172.
- MENGUE-TOPIO, H.; BACHIMONT, F.; COURBOIS, Y. (2017): Influence des stimuli sociaux sur l'apprentissage de l'utilisation des transports en commun chez les personnes avec une déficience intellectuelle. In: *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3/2017, pp. 7-13.
- MONNINGER, D. (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.
- MONNINGER, D.; TILMANN, V.; KVAS, S.; HERTRAMPF-MÜLLER, U.; ROOSEN, H.; ARNOLD, T.; KUPSCH, A.; KLOTH, H.; BUSCH, F.; STÖPPLER, R.; HAVEMAN, M. (2012): Barrierefreier Schülerverkehr. Verbundprojekt. MogLi – Barrierefreier Schülerverkehr. Gemeinsamer Schlussbericht. München, Dortmund, Gießen, Nordhorn.
- NAKAMURA F.; OOIE, K. (2017): A study on mobility improvement for intellectually disabled student commuters. In: *IATSS Research*, 41/2017, pp. 74-81.
- NEUMANN-OPITZ, N. (2018): Rad-Schulwegpläne in Baden-Württemberg. Begleitevaluation zu deren Erstellung mithilfe des WebGIS-Tools. Bundesanstalt für Straßenwesen (Hrsg.). Bergisch Gladbach: Fachverlag NW.
- NORTH YORKSHIRE COUNTY COUNCIL (2019): Independent Travel Training Candidate Workbook. Train the Trainer. North Yorkshire.
- NORTH ORANGE CONTINUING EDUCATION (Ohne Jahr): Mobility Training. Verfügbar unter: <https://noce.edu/student-services/disability/educational-coach/mobility/> (09.03.22).
- PFEIFFER, B.; FALO, K.; GALLAGHER, L.; KAUFMANN, C.; LI, J.; YABOR, F. (2020): Community mobility plans for individuals with developmental disabilities: A feasibility study. In: *British Journal of Occupational Therapy*, 2020/5, pp. 334-343.
- PITSCH, H.-J.; THÜMMEL, I. (2017): Methodenkompendium für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Band 3: Lernen in der Sekundarstufe II. Oberhausen: ATHENA.
- RICHTER, S. (2016): Verkehrspsychologie – Verkehrspädagogik. Eine Einführung für Lehramtsstudierende. Dresden.
- RICHTER, S. (2018): Situation: Radfahren - Aufsteigen und Losfahren. In: SCHLAG, B. RICHTER, S.; BUCHHOLZ, K.; GEHLERT, T. (2018): Ganzheitliche Verkehrserziehung für Kinder und Jugendliche Teil 1: Wissenschaftliche Grundlagen. Forschungsbericht Nr. 50. Gesamtverband der Deutschen Versicherungswirtschaft e.V. Unfallforschung der Versicherer. Berlin.
- RIDE CONNECTION (2009): A Guide to Travel Training. Portland.
- SCHEURINGER, G. (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 (27.06.22).

- SHERMAN, J.; SHERMAN, S. (2013): Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 4/2013, pp. 271-276.
- SMITH, C. C.; CIHAK, D. F.; KIM, B.; McMAHON, D. D.; WRIGHT, R. (2017): Examining Augmented Reality to Improve Navigation Skills in Postsecondary Students With Intellectual Disability. In: Journal of Special Education Technology, 2017/1, pp. 3-11.
- SPITTA, P. (2005): Praxisbuch Mobilitätserziehung. Unterrichtsideen, Projekte und Material für die Grundschule. Verkehrsclub Deutschland e.V. (VCD) (Hrsg.). Berlin: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- STÖPPLER, R. (2015): Menschen mit (Mobilitäts-) Behinderung. Teilhabe und Verkehrssicherheit. Handbuch für Fachkräfte zur Förderung der Mobilitätskompetenzen von Menschen mit Behinderungen. Deutscher Verkehrssicherheitsrat (Hrsg.). Bonn.
- STÖPPLER, R. (2017): Einführung in die Pädagogik bei geistiger Behinderung. Aufl. 2. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- STÖPPLER, R. (2018): Inklusiv mobil. Mobilitätsförderung bei Menschen mit geistiger Behinderung. Dortmund: verlag modernes lernen.
- THE KENNEDY CENTER (Ohne Jahr): Curriculum. Verfügbar unter: <https://www.thekennedycenterinc.org/what-we-do/programs-services/mobility-services/publications-resources.html> (05.03.22).
- TILLMANN, V. (2015): Teilhabe am Verkehrssystem. Einfluss selbständiger Mobilität auf die Freizeitgestaltung junger Menschen mit geistiger Behinderung. Dortmund: Springer VS.
- TRESCHER, H. (2018): Kognitive Beeinträchtigung und Barrierefreiheit. Eine Pilotstudie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- URBAN TRANSPORTATION CENTER UNIVERSITY OF ILLINOIS AT CHICAGO (2017): CPS Travel Training Evaluation Project. National Center for Transit Research (NCTR). South Florida.
- VMS. VERKEHRSWACHT MEDIEN & SERVICE GMBH (Ohne Jahr): Mobil teilhaben. Verfügbar unter: <https://www.verkehrswacht-medien-service.de/mobil-teilhaben/> (14.03.22).
- WARWITZ, S. (2009): Verkehrserziehung vom Kinde aus. Wahrnehmen – Spielen – Denken – Handeln. Aufl. 6. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- WEIHRAUCH, S. (2014): Verkehrs- und Mobilitätserziehung in der Grundschule. Didaktisch und methodische Hinweise sowie Erkenntnisse über schul- sowie Freizeitwege der Grundschüler. Hamburg: Diplomica Verlag.
- WOLF, M. (2021): Mobilitätsbildung für Menschen mit geistiger Behinderung. Theoriebasierte Entwicklung und praktische Exploration eines kompetenzorientierten Mobilitätscurriculums. Dissertation. LMU München: Fakultät für Psychologie und Pädagogik.

Lehrpläne

BADEN-WÜRTTEMBERG. Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte.

https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents_E859681902/lbw/Bildungsplaene/Bildungsplaene-SBBZ/SBBZ-GE/BPL_SchuleGeistigbehinderte_online_oV.pdf (04.04.22).

BAYERN. Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.

https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/foerderschule/inhalt/fachlehrplaene?w_schulart=foerderschule&wt_1=schulart&w_foerderschwerpunkt=geistige-entwicklung&wt_2=foerderschwerpunkt (15.04.22).

BERLIN/BRANDENBURG. Handreichung zum Rahmenlehrplan für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“.

https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sonderpaedagogischer_foerderschwerpunkt/Handreichung_Geistige_Entwicklung.pdf (04.04.22).

BREMEN. Sonderpädagogische Förderung. Rahmenplan für die Primarstufe, die Sekundarstufe I und II.

file:///C:/Users/ru24bus/Downloads/02-08-01_Sonderpädagogik.pdf (04.04.22).

HAMBURG. Bildungsplan. Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.

<https://www.hamburg.de/bildungsplaene/> (15.04.22).

HESSEN. Lehrplan Verkehrserziehung. Schule für Lernhilfe.

https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-06/lp_lh_verkehrserziehung.pdf (04.04.22).

RHEINLAND-PFALZ. Lehrplan. Förderschwerpunkt Lernen.

<https://lehrplaene.bildung-rp.de/> (04.04.22).

SAARLAND. Lehrplan der Förderschule geistige Entwicklung.

https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene_Foerderschulen/LP_FS_G/LP_Foerderschule_geistige_Entw_2004.html (04.04.22).

SACHSEN. Lehrplan der Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.

http://lpdb.schule-sachsen.de/lpdb/web/downloads/2106_lp_foesg_selbststaendige_lebensfuehrung_2017.pdf?v2 (04.04.22).

**Bisher erschienene Materialien aus dem Institut für empirische Soziologie
an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg**

- Heft 1/1998 Faßmann, H.: Das Abbrecherproblem – die Probleme der Abbrecher. Zum Abbruch der Erstausbildung in Berufsbildungswerken (17 Seiten, Schutzgebühr 5,-- €)
- Heft 2/1998 Funk, W.: Determinants of Verbal Aggression, Physical Violence, and Vandalism in Schools. Results from the „Nuremberg Pupils Survey 1994: Violence in Schools“ (15 Seiten, Schutzgebühr 5,-- €)
- Heft 3/1998 Faßmann, H.: Ein Instrument zur Früherkennung und Reduzierung von Ausbildungsabbrüchen in Berufsbildungswerken – Anliegen, Struktur, Handhabung und Erprobungsergebnisse (20 Seiten, Schutzgebühr 5,-- €)
- Heft 4/1998 Funk, W.: Violence in German Schools: Perceptions and Reality, Safety policies (15 Seiten, Schutzgebühr 5,-- €)
- Heft 5/1998 Faßmann, H.: Abbrecherproblematik und Prävention von Ausbildungsabbrüchen (18 Seiten, Schutzgebühr 5,-- €)
- Heft 1/1999 Faßmann, H.; Reiprich, S.; Steger, R.: Konzept der BAR-Modellinitiative „*REGIONALE Netzwerke zur beruflichen Rehabilitation (lern-) behinderter Jugendlicher (REGINE)*“ und erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung (13 Seiten, Schutzgebühr 5,-- €)
- Heft 2/1999 Reith, M.: Das 3i-Programm der Siemens AG: Instrument des Kulturwandels und Keimzelle für ein leistungsfähiges Ideenmanagement (vergriffen)
- Heft 3/1999 Oertel, M.: Zentrale Ergebnisse einer Erfassung des Leistungsangebotes von Krebsberatungsstellen auf der Grundlage des "Anforderungsprofils für Krebsberatungsstellen - Bedarf, Aufgaben, Finanzierung" (13 Seiten, Schutzgebühr 5,-- €)
- Heft 1/2000 Faßmann, H.: REGINE und Mobilis im Spannungsfeld zwischen allgemeinen und besonderen Leistungen (16 Seiten, Schutzgebühr 5,-- €)
- Heft 2/2000 Funk, W.: Verbal Aggression, Physical Violence, and Vandalism in Schools. Its Determinants and Future Perspectives of Research and Prevention (21 Seiten, Schutzgebühr 5,-- €)
- Heft 3/2000 Funk W.: Violence in German Schools: The Current Situation (16 Seiten, Schutzgebühr 5,-- €)
- Heft 4/2000 Faßmann, H.: Aufgaben und Zielsetzung eines Case Managements in der Rehabilitation (26 Seiten, Schutzgebühr 5,-- €)
- Heft 5/2000 Funk, W.: Gewalt in der Schule. Determinanten und Perspektiven zukünftiger Forschung (35 Seiten, Schutzgebühr 7,-- €)
- Heft 6/2000 Faßmann, H.; Steger, R.: REGINE – Ein neues Lernortkonzept zur Rehabilitation (lern-) behinderter Jugendlicher – Erste Erfahrungen und Folgerungen (7 Seiten, Schutzgebühr 5,-- €)

- Heft 7/2000 Funk, W.: Sicherheitsempfinden in Nürnberg. Zusammenfassung wichtiger Ergebnisse einer Bürgerbefragung im Jahr 1999 im Einzugsgebiet der Polizeiinspektion Nürnberg-West (24 Seiten, Schutzgebühr 5,-- €)
- Heft 8/2000 Funk, W.: Der Einfluß unterschiedlicher Sozialkontexte auf die Gewalt an Schulen. Ergebnisse der Nürnberger Schüler Studie 1994 (29 Seiten, Schutzgebühr 5,-- €)
- Heft 1/2001 Funk, W.: Violence in German schools. Its determinants and its prevention in the scope of community crime prevention schemes (24 Seiten, Schutzgebühr 5,-- €)
- Heft 2/2001 Faßmann, H.: Soziale Konflikte in der rehabilitationswissenschaftlichen Evaluationspraxis – Ursachen, Prävention und Management. (31 Seiten, Schutzgebühr 5,-- €)
- Heft 3/2001 Stamm, M.: Evaluation von Verkehrsräumen durch ein Semantisches Differential. (163 Seiten, Schutzgebühr 17,-- €)
- Heft 1/2002 Faßmann, H.: Probleme der Umsetzung des Postulats „*So normal wie möglich – so speziell wie erforderlich!*“ am Beispiel erster Ergebnisse des Modellprojekts „REGlonale NETzwerke zur beruflichen Rehabilitation (lern-) behinderter Jugendlicher (REGINE)“. (35 Seiten, Schutzgebühr 5,-- €)
- Heft 2/2002 Funk, W.; Wiedemann, A.: Sicherheit von Kindern im Straßenverkehr. Eine kritische Sichtung der Maßnahmenlandschaft (29 Seiten, Schutzgebühr 5,-- €)
- Heft 3/2002 Brader, D.; Faßmann, H.; Wübbeke, Chr.: „Case Management zur Erhaltung von Arbeits- und Ausbildungsverhältnissen behinderter Menschen (CMB)“ – Erster Sachstandsbericht einer Modellinitiative der Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation. (161 Seiten, Schutzgebühr 19,-- €)
- Heft 4/2002 Funk, W.: Schulklima in Hessen – Deutsche Teilstudie zu einer international vergleichenden Untersuchung im Auftrag des Observatoriums für Gewalt an Schulen, Universität Bordeaux. Endbericht. (126 Seiten, Schutzgebühr 15,-- €)
- Heft 1/2003 Funk, W.: 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. (35 Seiten, Schutzgebühr 7,-- €)
- Heft 2/2003 Faßmann, H.: Case Management und Netzwerkkooperation zur Erhaltung von Beschäftigungsverhältnissen behinderter Menschen – Chancen, Probleme und Handlungsmöglichkeiten. (26 Seiten, Schutzgebühr 7,-- €)
- Heft 3/2003 Funk, W.: School Climate and Violence in Schools – Results from the German Part of the European Survey on School Life. (20 Seiten, Schutzgebühr 5,-- €)
- Heft 4/2003 Faßmann, H.; Lechner, B.; Steger, R.: Qualitätsstandards für den Lernort „*Betriebliche Berufsausbildung und reha-spezifische Förderung durch einen Bildungsträger*“ - Ergebnisse einer Modellinitiative der *Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation* „REGlonale NETzwerke zur beruflichen Rehabilitation (lern-) behinderter Jugendlicher (REGINE)“. (75 Seiten; Schutzgebühr 16,-- €)
- Heft 5/2003 Brader, D.; Faßmann, H.; Wübbeke, Chr.: „Case Management zur Erhaltung von Arbeits- und Ausbildungsverhältnissen behinderter Menschen (CMB)“ –

- Zweiter Sachstandsbericht einer Modellinitiative der *Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation*. (131 Seiten; Schutzgebühr 21,-- €)
- Heft 6/2003 Steger, R.: Netzwerkentwicklung im professionellen Bereich dargestellt am Modellprojekt *REGINE* und dem Beraternetzwerk *zetTeam* (56 Seiten; Schutzgebühr 14,-- €)
- Heft 1/2004 Faßmann, H.; Lechner, B.; Steger, R.; Zimmermann, R.: „REGIONALE NETZWERKE zur beruflichen Rehabilitation (lern-) behinderter Jugendlicher (REGINE)“ – Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung einer Modellinitiative der *Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation*. (362 Seiten; Schutzgebühr 44,-- €)
- Heft 2/2004 Funk, W.: Verkehrssicherheit von Babys und Kleinkindern – oder: Wie nehmen eigentlich unsere Jüngsten am Straßenverkehr teil? (18 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 5,-- €)
- Heft 3/2004 Brader, D.; Faßmann, H.; Steger, R.; Wübbeke, Chr.: Qualitätsstandards für ein "Case Management zur Erhaltung von Beschäftigungsverhältnissen behinderter Menschen (CMB)" – Ergebnisse einer Modellinitiative der *Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation*. (107 Seiten; Schutzgebühr: 19,-- €)
- Heft 1/2005 Brader, D.; Faßmann, H.; Lewerenz, J.; Steger, R.; Wübbeke, Chr.: „Case Management zur Erhaltung von Beschäftigungsverhältnissen behinderter Menschen (CMB)“ – Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung einer Modellinitiative der *Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation*. (294 Seiten; print on demand, Schutzgebühr 44,-- €)
- Heft 2/2005 Faßmann, H.: Wohnortnahe betriebliche Ausbildung – Modelle und ihre praktische Umsetzung. (29 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 8,-- €)
- Heft 1/2006 Funk, W.: In Schule, um Schule und um Schule herum. Impulse für eine kommunal vernetzte schulische Verkehrserziehung. (46 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 10,-- €)
- Heft 2/2006 Funk, W.: Schulweg- / Schulmobilitätspläne – Wie machen es unsere europäischen Nachbarn? (20 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 5,-- €)
- Heft 1/2007 Faßmann, H.: Rehabilitationsforschung im Institut für empirische Soziologie an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (37 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 10,-- €)
- Heft 2/2007 Funk, W.: Verkehrssicherheitsforschung im Institut für empirische Soziologie an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (22 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 5,-- €)
- Heft 3/2007 Faßmann, H.: Evaluation von nachhaltigen Erfolgen bei wohnortnaher betrieblicher Erstausbildung und reha-spezifischer Förderung durch einen Bildungsträger. Sicherung von Ergebnissen des BAR-Modellprojekts „REGIONALE NETZWERKE zur beruflichen Rehabilitation (lern-)behinderter Jugendlicher (REGINE)“. (61 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 15,-- €)
- Heft 1/2008 Faßmann, H.; Grüninger, M.; Schneider, A. H.; Steger, R.: „Bedarfs- und Bestandsanalyse von Vorsorge- und Rehabilitationsmaßnahmen für Mütter und Väter in Einrichtungen des Deutschen Müttergenesungswerkes (MGW).“ Ab-

- schlussbericht zu einem Forschungsprojekt des BMFSFJ. (285 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 49,-- €)
- Heft 2/2008 Faßmann, H.: Möglichkeiten und Erfolge der beruflichen Rehabilitation von Personen mit Aphasie. Ergebnisse einer Literaturanalyse. (64 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 15,-- €)
- Heft 3/2008 Grüniger, M.: Das Unfallrisiko junger Fahrerinnen und Fahrer im geographischen Kontext. Eine Auswertung der Unfallstatistik 2004 in Bayern. (ca. 300 Seiten inkl. 17 farbige Karten, Schutzgebühr 65,-- €)
- Heft 4/2008 Faßmann, H.: Evaluation des Modellprojekts „Integrative Berufliche Rehabilitation von Personen mit Aphasie (IBRA)“. Abschlussbericht. (194 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 36,-- €)
- Heft 5/2008 Funk, W.: Mobilität von Kindern und Jugendlichen. Langfristige Trends der Änderung ihres Verkehrsverhaltens. (34 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 10,-- €)
- Heft 6/2008 Funk, W.: Edukative Verkehrssicherheitsmaßnahmen im Elementar und Primarbereich – Bestandsaufnahme und Perspektiven. (ca. 28 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 8,-- €)
- Heft 1/2009 Faßmann, H.; Steger, R.: Betriebliches Eingliederungsmanagement (BEM) – Besondere Anreize für Unternehmen zur Umsetzung von BEM in die Praxis?! Ergebnisse einer Fachkonferenz am 21. und 22. Januar 2009 im Berufsförderungswerk Nürnberg. (32 Seiten, print on demand, Schutzgebühr € 9,--)
- Heft 2/2009 Funk, W.: Kinder als Radfahrer in der Altersstufe der Sekundarstufe I. Fachliches Hintergrundpapier für die Präventionskampagne „Risiko raus“. (28 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 8,-- €)
- Heft 1/2010 Faßmann, H.; Svetlova, K.: Struktur- und Prozessanalyse der arbeitsmarktpolitischen Maßnahme Ganzheitliches Integrationscoaching – Modell GINCO – Endbericht –. (184 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 35,-- €)
- Heft 2/2010 Faßmann, H.; Emmert, M.: Betriebliches Eingliederungsmanagement – Anreizmöglichkeiten und ökonomische Nutzenbewertung. (174 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 35,-- €)
- Heft 1/2011 Faßmann, H.: Rehabilitationsforschung im Institut für empirische Soziologie an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, 2. aktualisierte und erweiterte Auflage (51 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 10,-- €)
- Heft 2/2011 entfällt
- Heft 3/2011 Svetlova, K.: Bericht über die Ergebnisse einer Befragung von Eltern und Expertinnen im Rahmen des Modellprojektes Familienstützpunkte in Nürnberg. Ermittlung des Bedarfs zur Familienbildung in Nürnberg (59 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 10,-- €)
- Heft 1/2012 Svetlova, K., Faßmann, H.: Wirkungsanalyse der arbeitsmarktpolitischen Maßnahme Ganzheitliches Integrationscoaching – Modell GINCO – Endbericht –. (162 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 34,-- €)

- Heft 2/2012 Svetlova, K.: Wissenschaftliche Begleitung des Modellprojektes „Integrative Berufliche Rehabilitation von Personen mit Hörbehinderung (IBRH)“. (78 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 10,-- €)
- Heft 3/2012 Funk, W.: Einstiegsrisiko bei Fahranfängern mit späterem Einstieg in die Fahrkarriere. Überarbeiteter Schlussbericht. (70 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 10,-- €).
- Heft 1/2013 Funk, W.: Mobilitäts- und Verkehrssicherheitsforschung im Institut für empirische Soziologie an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Ergänzte und aktualisierte Neuauflage. (44 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 10,-- €)
- Heft 2/2013 Faßmann, H.; Zapfel, S.: Rehabilitationsforschung im Institut für empirische Soziologie an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, 3. aktualisierte und erweiterte Auflage. (56 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 10,-- €)
- Heft 1/2015 Schrauth, B.; Funk, W.; Abraham, M.: Pendelmobilität in Erlangen. Ergebnisbericht einer Mobilitätsbefragung unter Arbeitnehmern in Erlangen. (60 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 10,-- €)
- Heft 1/2017 Faßmann, H.; Zapfel, S.; Zielinski, B.: Rehabilitationsbezogene Forschung am Institut für empirische Soziologie an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. (56 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 10,-- €)
- Heft 2/2017 Johnsen, A.; Funk, W.: Safety4Bikes. Arbeitspaket 1:Nutzerstudien. Analyse der Ziel- und Anspruchsgruppen. (114 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 15,-- €)
- Heft 1/2018 Zapfel, S.; Zielinski, B.; Schröttle, M.; Puhe, H.: Möglichkeiten der repräsentativen Stichprobenziehung bei Menschen mit Behinderung in Deutschland – einschließlich der Option von Sonderziehungen. (33 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 10,-- €)
- Heft 2/2018 Johnsen, A.; Strand, N.; Andersson, J.; Patten, Ch.; Kraetsch, C.; Takman, J.: Literature review on the acceptance and road safety, ethical, legal, social and economic implications of automated vehicles. Deliverable 2.1 from the EU-H2020-project BRAVE – BRidging the gaps for the adoption of Automated Vehicles. (81 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 20,-- €)
- Heft 3/2018 Johnsen, A.; Funk, W.: An exploratory study on the perception of the safety of child cyclists aged between 8 and 14 years. (15 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 5,-- €)
- Heft 1/2019 Kappes, R.; Matviienko, A.; Heinovski, J.; Funk, W.; Brink-Abeler, L.; Isken, M.; Deiters, J.; Fudickar, S.; Hein, A.; Heuten, W.; Boll, S.; Franke, M.; Klingler, F.; Sommer, Ch.; Dressler, F.; Johnsen, A.; Kraetsch, C.: Safety4Bikes: Assistance Systems for Cycling Children to Increase Safety. (17 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 5,-- €)
- Heft 1/2020 Zapfel, S.; Mederer, B.; Zielinski, B.; Schrauth, B.; Roßnagel, T.; Kraetsch, C.; Maier, S.: Teilhabe, Behinderung, berufliche Rehabilitation: Forschung am Institut für empirische Soziologie an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. (51 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 15,-- €)

- Heft 2/2020 Schrauth, B.; Maier, S.; Kraetsch, C.; Funk, W.: Report on the finding of the population survey. Deliverable 2.3 from the EU-H2020-project BRAVE – BRidging the gaps for the adoption of Automated VEHicles. (174 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 25,-- €)
- Heft 3/2020 Rögele, B.; Funk, W.: Safety4Bikes. Arbeitspaket 1: Usability-Evaluation des Gesamtsystems aus der Anforderungsperspektive von Kindern. (46 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 10,-- €)
- Heft 4/2020 Funk, W.; Rögele, B.: Safety4Bikes. Assistenzsystem für mehr Sicherheit von fahradfahrenden Kindern. Schlussbericht zum Arbeitspaket 1: „Nutzerstudien und ELSI“. Sachbericht zum Verwendungsnachweis Teil II: Ausführlicher Sachbericht. (25 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 5,-- €)
- Heft 1/2022 Zapfel, S.; Zielinski, B.; Mederer, B.; Schrauth, B.; Kraetsch, C.; Roßnagel, T.; Maier, S.: 50 Jahre Rehabilitations- und Teilhabeforschung am Institut für empirische Soziologie an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. (65 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 10,-- €)
- Heft 2/2022 Funk, W.; Herl, T.; Kraetsch, C.; Rögele, B.; Maier, S.; Schrauth, B.: Überblick über Maßnahmen und strukturelle Bedingungen der aktuell in den Ländern durchgeführten Präventionsmaßnahmen zur Verkehrssicherheit in Bildungseinrichtungen. Schlussbericht DGUV FP 448. (150 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 25,-- €)
- Heft 1/2023 Funk, W.: Materialien für die schulische Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung. Ein aktueller Überblick. (55 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 10,-- €)
- Heft 1/2024 Zapfel, S.; Zielinski, B.; Roßnagel, T.; Kraetsch, C.; Mederer, B.; Schrauth, B.: Teilhabe, Behinderung und berufliche Rehabilitation: Schlüsselbegriffe, Erklärungsansätze, aktuelle Entwicklungen und Forschung am Institut für empirische Soziologie an der Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg. (87 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 15,-- €)
- Heft 2/2024 Wolf, M.: Internationale Online-Recherche zur Thematik „Mobilitätsbildung für Menschen mit geistiger Behinderung“. (50 Seiten, print on demand, Schutzgebühr 10,-- €)