

Daubitz, Stephan; Schwedes, Oliver; Klindworth, Vanessa

Working Paper

Von der Verkehrserziehung zur Mobilitätsbildung

IVP-Discussion Paper, No. 2015 (1)

Provided in Cooperation with:

Fachgebiet Integrierte Verkehrsplanung, Technische Universität Berlin

Suggested Citation: Daubitz, Stephan; Schwedes, Oliver; Klindworth, Vanessa (2015) : Von der Verkehrserziehung zur Mobilitätsbildung, IVP-Discussion Paper, No. 2015 (1), Technische Universität Berlin, Fachgebiet Integrierte Verkehrsplanung, Berlin

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/200073>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.



Stephan Daubitz/Oliver Schwedes/
Vanessa Klindworth

VON DER VERKEHRSERZIEHUNG ZUR MOBILITÄTSBILDUNG

DISCUSSION PAPER

IVP-Discussion Paper 2015 (1)

Stephan Daubitz / Oliver Schwedes / Vanessa Klindworth

Von der Verkehrserziehung zur Mobilitätsbildung

Die IVP-Discussion Papers sind wissenschaftliche Arbeitspapiere mit einem vorläufigen Charakter und sollen den wissenschaftlichen Diskurs befördern. Stellungnahmen und Diskussionsbeiträge sind von den Autoren ausdrücklich erwünscht.

IVP-Discussion Papers are scientific working papers of a preliminary character aimed at promoting scientific discourse. Comments and contributions to the discussion are expressly desired by the authors.

Herausgeber:

Fachgebiet Integrierte Verkehrsplanung

Leitung: Prof. Dr. Oliver Schwedes

Sekr. SG 4, Salzufer 17–19, 10587 Berlin

Telefon: +49 (0)30/314-25145

Fax: +49 (0)30/314-27875

Homepage: <http://www.ivp.tu-berlin.de/>

Institut für Land- und Seeverkehr

Fakultät Verkehrs und Maschinensysteme

Technische Universität Berlin

ISSN 2197-6341

Zitierweise:

Daubitz, Stephan / Oliver Schwedes / Vanessa Klindworth (2015): Von der Verkehrserziehung zur Mobilitätsbildung. IVP-Discussion Paper. 01/2015. Berlin.

Zusammenfassung

Das Thema Verkehrserziehung und das damit einhergehende Ziel, die Sicherheit von Kindern und Jugendlichen im Straßenverkehr zu gewährleisten und zu fördern, ist seit den 1930er Jahren in Deutschland relevant. Seither hat sich das Thema inhaltlich wie auch terminologisch mehrmals geändert. Zwar wird Verkehrserziehung seit Jahren um den Begriff der Mobilitätserziehung ergänzt oder ersetzt, es stellt sich jedoch die Frage, ob es sich hierbei wirklich um eine Anpassung an aktuelle Mobilitätsanforderungen handelt. Zudem bleibt derzeit in der Literatur und Diskussion die Frage offen, ob es an Stelle einer Form von Erziehung nicht vielmehr um die Frage nach der Bildung von Mobilität geht und wie diese im schulischen Kontext erreicht werden kann.

Im Rahmen dieses Papers soll daher nach der Vorstellung des historischen Wandels der Begriffe und der Beschreibung der aktuellen Debatte ein neues Konzept der Mobilitätsbildung vorgestellt werden. Dieses beruht auf dem Ansatz, Fähigkeiten, wie eigene Urteile zu bilden und Erklärungen zu geben, zu fördern sowie ein abstraktes und logisches Denken im Kontext Mobilität aufzubauen.

Abstract

Since the 1930s the topic of road safety education with the goal to ensure the safety of children and adolescents in traffic has been relevant in Germany. Since the emergence of the term, the content has changed several times. Although traffic education has been supplemented or replaced by the concept of mobility education in recent years, the question arises if this really is an adaptation to current mobility requirements. In addition, it is an open question in literature and discussion whether it is, rather than a form of education, a question of the formation of mobility and how this can be achieved in the school context.

In this paper we elaborate on the historical change of the terms and the description of the current debate. In the sequel we present a new concept of mobility training, which is based on the approach to promote the ability to form own judgments and to give explanations, as well as to build an abstract and logical thinking in the context of mobility.

Inhalt

1	Einleitung	4
2	Historische Betrachtung des Begriffswandels	6
3	Zur aktuellen Debatte	20
4	Mobilitätsbildung als neues Konzept.....	25
5	Fazit	27
6	Literaturverzeichnis.....	30

1 Einleitung

Bildung war zu jeder Zeit ein heißumstrittenes Politikfeld, und Orte wie Kindertagesstätten, Schulen und Universitäten waren und sind permanenten Reformanstrengungen oder Veränderungen unterworfen. Angesichts der Verdichtung von Lehrinhalten und der generellen Beschleunigung von „Bildungskarrieren“ gibt es zunehmend Stimmen, die eine *humane Bildung* einfordern. In bildungspolitischen Debatten wird eine humane Bildung gefordert, die sich zum Ziel setzt, jeden Menschen als Ganzes zu betrachten, zu respektieren und günstige Bedingungen für die individuelle Entfaltung zu schaffen. Mit der Erreichung dieses Bildungsziels ist die Förderung von Fähigkeiten wie eigene Urteile zu bilden, Erklärungen zu geben und ein abstraktes und logisches Denken aufzubauen verbunden (vgl. Nida-Rümelin 2013: 223, 233). Bildungsziel in diesem Sinne ist eine humane Vernunft und eine Praxis, die Emanzipation, Inklusion und Demokratie ermöglicht.

Wird Mobilität verstanden als antizipierte potenzielle Ortsveränderung von Menschen, die aus räumlichen, physischen, sozialen und virtuellen Rahmenbedingungen und deren subjektiven Wahrnehmungen resultieren (vgl. Ahrend et. al. 2013: 2), wird deutlich, dass ein humaner Bildungsansatz hier anknüpfen kann und muss, um für den Bereich der Mobilität eine humane Vernunft und Praxis zu ermöglichen. Wie das konkret aussehen kann und auf welchem begrifflichen Fundament diese Form von Mobilitätsbildung gegründet ist, wollen wir in diesem Discussion Paper zur Diskussion stellen.

Der Titel von der Verkehrserziehung zur Mobilitätsbildung verdeutlicht, dass es eine zeitliche Abfolge von Begrifflichkeiten und unterschiedlichen pädagogischen und inhaltlichen Füllungen zu dem Thema Vermittlung von Wissen über Mobilität und Verkehr gegeben haben muss. Schon in den 1930er Jahren wurde der Begriff der schulischen Verkehrserziehung durch den preußischen Kultusminister initialisiert. Der Hintergrund lag damals in der Vermittlung der Verkehrsregeln zur Erhöhung der Verkehrssicherheit von Kindern und Heranwachsenden. Inzwischen sind über 80 Jahre vergangen und doch macht es bei der Betrachtung der Ziele der heutigen schulischen Thematisierung von Mobilität und Verkehr den Eindruck, als seien die ursprünglichen Motive noch heute ebenso präsent wie damals. Zwar wird der Begriff Verkehrserziehung seit einigen Jahren um den Begriff der Mobilitätserziehung ergänzt oder ersetzt, es stellt sich jedoch die Frage, ob es sich hierbei nur um eine leere Worthölse handelt, die zwar dem Zeitgeist entspricht, aber eine wirkliche Anpassung an aktuelle Mobilitätsanforderungen verpasst. Zudem bleibt in der Literatur bisher die Frage offen, ob es an Stelle einer Form der Erziehung nicht vielmehr um die Frage nach der Bildung von Mobilität geht und inwiefern beide Begriffe und Ausprägungen miteinander zusammenhängen.

Im Folgenden soll nun der Wandel des Begriffs der Verkehrserziehung hin zur Mobilitätsbildung bis heute historisch dargestellt werden. Dabei wird aufgezeigt, ab wann welcher Begriff benutzt wurde, welche Motive und Hintergründe dazu beitrugen

und welche theoretischen als auch praktischen Folgen anderer Disziplinen sich daraus für die Umsetzung der schulischen Verkehrserziehung erkennen lassen. Anschließend wird der aktuelle Umgang mit den Begrifflichkeiten beschrieben. Die Betrachtung der Entwicklung dient dabei der Schaffung einer begrifflichen Grundlage, auf Basis derer im Anschluss ein neues Konzept der Mobilitätsbildung in Kapitel vier entwickelt wird, das wir zur Diskussion stellen.

2 Historische Betrachtung des Begriffswandels

Der Begriff der Verkehrserziehung und der damit verbundene Gedanke, Kinder und Jugendliche zu sicheren und reflektierten Verkehrsteilnehmenden auszubilden, beschäftigt Verantwortliche aus Politik und Verwaltung, Erziehungswissenschaftler, Pädagogen und auch Verkehrswissenschaftler bereits seit über 100 Jahren. In dieser Zeit hat sich sowohl der Begriff als auch die Idee der Verkehrserziehung aufgrund sich verändernder technischer, politischer oder auch gesellschaftlicher Hintergründe mehrmals gewandelt. So lassen sich mehrere Phasen von der Entstehung der Verkehrserziehung bis hin zur heutigen Mobilitätsbildung erkennen. Um die einzelnen Begriffe und deren Ausprägung historisch darzustellen, wird im Folgenden die Entwicklung genauer betrachtet. Hierzu werden jeweils die Motive und Hintergründe für den Wandel, eine Definition für das jeweilige Verständnis von Verkehrserziehung, die Akteure sowie die theoretischen und praktischen Folgen für die schulische Umsetzung dargestellt. Diese Aspekte werden darüber hinaus jeweils in den Rahmen der Erziehungs- und Verkehrswissenschaften des entsprechenden Zeitabschnitts eingeordnet, um so zusätzlich die Einflüsse dieser Disziplinen reflektieren und entsprechende Schlüsse ziehen zu können. Die Betrachtung dient als Grundlage, um anschließend die hier erarbeitete aktuelle Bedeutung des Begriffs der Verkehrs- und Mobilitätserziehung aus der Perspektive eines spezifischen Verständnisses von Mobilitätsbildung zu diskutieren.

Die Anfänge

Die schnelle Entwicklung des motorisierten Straßenverkehrs zu Beginn des 20. Jahrhunderts führte zu einer starken Zunahme des Verkehrs auf deutschen Straßen (vgl. Limbourg 2003: 1). Damit einher gingen eine starke Zunahme der Verkehrsunfallzahlen und insbesondere ein steigender Anteil der verunglückten Kinder (vgl. ebd., Fack 2000: 197). Daher forderten schon 1900 Automobilisten die Bildung der Bevölkerung hinsichtlich der neuen Verkehrsverhältnisse (vgl. Fack 200: 113). In einer Vielzahl von öffentlichen Debatten über Automobilunfälle wurde zudem der Wunsch nach einer Ausbildung der Automobilnutzenden deutlich (vgl. Fack 2000: 181). Durch den rasanten Anstieg des motorisierten Verkehrs blieben Nutzung und Teilnahme am Straßenverkehr kaum noch vermeidbar, wobei eine Selbstregulierung des Verkehrs aufgrund der schnellen Entwicklung nicht möglich war (vgl. Fack 2000: 191). Die Rechte und Vorschriften für Automobilnutzende wurden ab 1900 bis in die 1920er Jahre kontinuierlich erweitert (vgl. Holzapfel 2012: 34). Dies zeigt sich ab 1909 neben der Einführung des Haftpflichtgesetzes für Automobile auch durch die Einführung einer Automobilverkehrsordnung (vgl. ebd.: 28; Fack 2000: 158), die erste Ansätze für eine Verkehrserziehung notwendig machte (vgl. Böcher et al. 1978: 16). Der Grund hierfür lag darin, dass ab 1907 Verkehrsvorschriften eingeführt wurden und auch das Aufstellen von Verkehrsschildern erfolgte, sie aber oftmals nicht befolgt wurden (vgl. Holzapfel 2012: 33; Fack 2000: 181, 202). Als Konsequenz daraus ergaben sich praktische Verkehrsübungen, erste Belehrungen der

Schülerinnen und Schüler und deren Eltern ein Mal pro Schuljahr und Klasse sowie Verwarnungen und Bestrafungen durch die Schule bei Nichteinhaltung der geltenden Regeln, auch als zu Fuß Gehende (vgl. Fack 2000: 197 ff.). Für die Automobilisten gab es ab 1911 die ersten Ansätze zur praktischen Fahrausbildung, die die Anfänge des heutigen Führerscheins bilden (vgl. Fack 2000: 183).

Zwar wird in allen herangezogenen Quellen der Begriff Verkehrserziehung verwendet, tatsächlich sind damit zu dieser Zeit aber eher Verkehrsbelehrungen über die neue Verkehrsordnung allgemein gemeint (vgl. Böcher et al. 1978: 16). Die neu eingeführten Regeln für den motorisierten Verkehr galten als Fixpunkt, welcher der Bevölkerung eingeschärft werden sollte (vgl. Fack 2000: 202). Es handelte sich zu jener Zeit folglich nicht um eine umfassende Verkehrserziehung, die auch die Hintergründe des Verkehrs beleuchtete, sondern um eine erste Einweisung in den Straßenverkehr für jedermann (vgl. Fack 2000: 202). Das Hauptaugenmerk der Verkehrserziehung lag somit anfänglich in erster Linie auf der Fahrausbildung der Automobilisten und nur zweitrangig in der Verkehrsschulung der übrigen Bevölkerung, wobei die besonderen Belange von Kindern und Jugendlichen noch unberücksichtigt blieben. Wird hierzu der pädagogische Rahmen betrachtet, zeigt sich, dass das Bildungssystem zu Beginn des 20. Jahrhunderts insbesondere die Aufgabe hatte, die Gesellschaft mit disziplinierten und mit einem basalen Wissenskanon ausgestatteten Arbeitskräften zu versorgen, wobei die Lernziele an die Qualifikationsanforderungen der Industrie angepasst waren (vgl. Tenorth 2012: 9; Herrlitz et al. 2009: 108). Etwas anderes als eine Einweisung von Kindern und Jugendlichen hätte vermutlich nicht in den Rahmen der Bildungspläne gepasst, bzw. in deren Ausrichtung nicht integriert werden können. Zumal auch der Begriff des Verkehrs erst um 1900 im heutigen Sinne genutzt und 1909 überhaupt erstmals allgemeingültig definiert wurde (vgl. Holzapfel 2012: 5). Dennoch lässt sich von Seiten der Erziehungswissenschaften ein Wandel zu Beginn des 20. Jahrhunderts feststellen. Die Pädagogik war zu jener Zeit geprägt von starkem sozialem Engagement. Eine Ausprägung hiervon lässt sich beispielsweise darin erkennen, dass zu diesem Zeitpunkt auch erstmals die Frauenbildung in der Pädagogik thematisiert wurde (vgl. Gudjons 2012: 103).

Allgemeine Verbreitung der Motorisierung

Die Bevölkerung und insbesondere die Kinder und Jugendlichen traten erst in den 1920er Jahren in den Fokus der Verkehrserziehung. Dies geht einher mit der inhaltlich fundamentalen Erweiterung der Lehr- und Bildungspläne im Schulwesen. Hier richtete sich die Aufmerksamkeit auf die Lernmöglichkeiten sowie Persönlichkeitsbildung von Kindern und Jugendlichen. Die Didaktik orientierte sich erstmals an dem Grundsatz, dass alles Lernen vom Kind ausgehen soll, damit die Kinder auch wirklich und vor allem selbst am Lernen beteiligt sind (vgl. Fend 2006: 224). Abgeleitet wurde diese Neuerung aus der Kritik der 1910er Jahre, die bemängelte, dass sich die schulische Bildung zu stark an Verwaltungsnormen und Verfahren analog zur Industrieproduktion orientiert habe (vgl. Tenorth 2012: 10).

Der Automobilbesitz stieg in den 1920er Jahren weiter an (vgl. Holzapfel 2012: 35). Durch die damit verbundene Zunahme des motorisierten Straßenverkehrs nahmen auch die Unfallzahlen weiter zu. Besonders betroffen waren die nichtmotorisierten Verkehrsteilnehmenden zu Fuß oder mit dem Fahrrad (vgl. Bast 2009: 9 f.). Auch die Unfallzahlen mit Beteiligung von Kindern und Jugendlichen stiegen immer weiter an (vgl. Fack 2000: 285). Die Aufmerksamkeit der Verkehrsplanung, die sich ab 1930 als eigene Disziplin herausbildete (vgl. Dienel 1997: 16), berücksichtigte im Gegensatz zur Pädagogik dennoch weiterhin nicht die unmotorisierten Verkehrsnutzenden und im Besonderen die Kinder, sondern konzentrierte sich einseitig auf das Automobil und deren Nutzenden (vgl. Holzapfel 2012: 37).

Als Grund für die steigenden Unfallzahlen wird zum einen die Nichtbeachtung der Verkehrsregeln trotz Regelkenntnis genannt (vgl. Limbourg 2003: 1). Zum anderen werden hinsichtlich der Kinder oftmals deren Sorglosigkeit sowie deren Unkenntnis der Verkehrsgefahren angeführt (vgl. Fack 2000: 286). In jedem Fall führte der steigende motorisierte Verkehr zu einem Verlust der Straße als Lebensraum für die Bevölkerung und zu einer völlig neuen Netzkonfiguration. Der Pkw-Verkehr stand bei der Stadt- und Verkehrsplanung zu jener Zeit im Mittelpunkt der Planung (vgl. Holzapfel 2012: 39). Auch mit der Verabschiedung der Charta von Athen¹ als Leitbild zur Schaffung von funktionalen Städten wurde der Charakter der Planung ab 1930 weiter stark geprägt und vorangetrieben. Vor diesem Hintergrund entwickelten sich in den 1920er Jahren Forderungen von Seiten des Deutschen Schutzverbandes für Kraft und Verkehr eine allgemeine Verkehrsaufklärung und den dazugehörigen Verkehrsunterricht in der Schule zu verankern. Dabei sollte es vor allem darum gehen, den Schülerinnen und Schülern Verkehrsregeln zu vermitteln und dadurch deren sichere Teilnahme am Straßenverkehr zu erzielen (vgl. Böcher et al. 1978: 17). 1925 forderte die Verkehrswacht die Einführung der Verkehrserziehung als Pflichtfach in der Schule (vgl. Fack 2000: 289). Die Forderung nach mehr Verkehrsdisziplin und die Einbeziehung der nichtmotorisierten Verkehrsteilnehmenden in die Verkehrserziehung führten 1930 zur Institutionalisierung der Verkehrserziehung durch den preußischen Kultusminister (vgl. Limbourg 2003: 1). Es wurde erkannt, dass nicht nur die motorisierten Teilnehmenden des Verkehrs, sondern auch die nichtmotorisierten Verkehrsteilnehmenden im Straßenverkehr aufeinandertreffen und daher gezielt geschult werden müssen. Die Motivation hierbei lag einerseits auf der Minimierung der Unfälle im Verkehr, andererseits sollte sich die schulische Verkehrserziehung der Kinder auch auf deren Eltern auswirken (vgl. Fack 2000: 285 ff.).

Ab 1930 war Verkehrserziehung somit ein fester Bestandteil der schulischen Erziehung und Bildung (vgl. Limbourg 2003: 1). Obwohl ab diesem Zeitpunkt auch eine Reflexion über den pädagogischen Gehalt der Verkehrserziehung einsetzte, standen Aspekte der Unfallverhütung klar im Vordergrund

¹ Die Charta von Athen wurde 1933 auf dem *Internationalen Kongress für neues Bauen* in Athen von Stadtplanern und Architekten verabschiedet. Die Charta von Athen stand als Ergebnis des Kongresses für die Entflechtung städtischer Funktionsbereiche und die Erschaffung von lebenswerten Arbeits- und Wohnumfeldern.

(vgl. Böcher et al. 1978: 18; Fack 2000: 264). In dieser Entwicklungsphase kann der Begriff Verkehrserziehung definiert werden als eine Erziehung zum richtigen Verkehrsverhalten, um Unfälle zu vermeiden (vgl. Fack 2000: 290). Die Definition zeigt die starke Dominanz der Unfallverhütungsintention der Verkehrserziehung. Eine wirkliche Umsetzung der Erziehungsarbeit, im Sinne einer charakterlichen Entwicklung, ist innerhalb der Verkehrserziehung unmittelbar nach der Institutionalisierung noch nicht zu erkennen. Es handelt sich in erster Linie um eine Erziehung zum Gehorsam (vgl. Fack 2000: 300).

Neu ist nach der Institutionalisierung die Benutzung des Begriffs Verkehrsunterricht als Form der Ausprägung der Verkehrserziehung. Zu den Akteuren zählen neben Lehrkräften nun auch die Polizei und ab 1928 die Deutsche Verkehrswacht als außerschulische Institutionen, die die Verkehrserziehung inhaltlich unterstützen (vgl. Böcher et al. 1978: 13; Fack 2000: 264; Mertens 1969: 17).

Als praktische Folgen der Institutionalisierung der Verkehrserziehung sind neben den verkehrlichen Unterweisungen und dem Einüben der Verkehrsregeln innerhalb des Unterrichts auch das Erscheinen des ersten Handbuchs der Verkehrserziehung und das regelmäßige Erscheinen von Publikationen zur Verkehrserziehung von der Deutschen Verkehrswacht zu nennen (vgl. Fack 2000: 456ff.; Mertens 1969: 14; Böcher et al. 1978: 17). Aus theoretischer Sicht führte die Institutionalisierung der Verkehrserziehung somit auch zu einer ersten pädagogischen Reflexion über die Inhalte (vgl. Böcher et al. 1978: 18).

Zur Zeit des Nationalsozialismus

Die ersten Ansätze der pädagogischen Auseinandersetzung mit dem Thema Verkehr wurden in der Zeit des Nationalsozialismus in Deutschland unterbrochen. Stattdessen erfuhr die Verkehrserziehung inhaltlich eine disziplin- und ordnungsspezifische Zuspitzung entsprechend der politischen und gesellschaftlichen Einstellung der Nationalsozialisten (vgl. Fack 2000: 363). Die übergeordneten nationalsozialistischen Grundzüge Hitlers Erziehungsidee lagen im Prinzip von Führung, Gefolgschaft und Gehorsam (vgl. Gudjons 2012: 108). Dabei ging es darum, mit harten Maßnahmen durchzugreifen, keine Schwächen zu zulassen, Kinder und Jugendliche zu herrschen, unerschrockenen und gewalttätigen Erwachsenen zu erziehen, die zudem stark, schön und athletisch sind (vgl. Herrlitz et al. 2009: 139). Das Bildungswesen symbolisierte eine in sich geschlossene *Schule der Diktatur*, deren Erziehungslehre einem totalitären Programm glich und faschistische Erziehungsziele verfolgte, die Mittel und Ausdruck einer Weltanschauung widerspiegeln (vgl. Herrlitz et al. 2009: 140). Ein schulpolitisches Gesamtkonzept wurde hierbei nicht verfolgt, Schule und Unterricht spielten nur eine untergeordnete Rolle (vgl. Herrlitz et al. 2009: 154). Vielmehr erfolgte eine Instrumentalisierung und Gleichschaltung der Schule für politische Zwecke, die ihren traurigen Höhepunkt in der vollständigen Zerstörung des jüdischen Schulwesens fand (vgl. Fend 2006: 224 f.; Herrlitz et al. 2009: 154). Rückblickend stellt sich somit

die Frage, ob die Grundsätze des Nationalsozialismus überhaupt als Pädagogik oder Erziehungsziele bezeichnet werden können oder ob es vielmehr nur um Zucht und eine strikte Rollen Anpassung ging.

Werden auf der anderen Seite die verkehrsplanerischen Hintergründe zur Zeit des Nationalsozialismus betrachtet, steht hierbei die Massenmotorisierung der Bevölkerung im Vordergrund. Die nationalsozialistische Idee eines Volkswagens, also eines Autos fürs Volk und somit für jeden, machte den Nationalsozialismus zum ideologischen Begründer der massenhaften Automobilisierung (vgl. Dienel/Trischler 1997: 286). Während der Bau und Ausbau der Autobahnen stark vorangetrieben wurde, entwickelte sich der Volkswagen zum Militärfahrzeug, so dass die Autobahnen zu jener Zeit von den vorhandenen Pkws gar nicht ausgefüllt wurden (vgl. Holzapfel 2012: 8). Insgesamt ging es innerhalb der Planung in erster Linie darum, Verkehrsanlagen zu schaffen, die autogerecht sind und eine schnelle und gute Infrastruktur ermöglichen, da dies auch für die Mittelbeschaffung und Kriegsführung als starker Vorteil gewertet wurde (vgl. Holzapfel 2012: 40). In der weiter ansteigenden Motorisierung der Bevölkerung lag wiederum der Grund für die hohen Unfallzahlen, insbesondere mit Beteiligung von Kindern (vgl. Fack 2000: 384). Die Begründung hierfür wurde weiterhin in der Unkenntnis der Regeln und in der Nichtbefolgung der Vorschriften gesehen, was wiederum die Unfallverhütung im Rahmen der Verkehrserziehung zum zentralen Motiv machte (vgl. Böcher et al. 1978: 18; Tost 1938: 3ff.). Insgesamt aber blieb die nationalsozialistische Weltanschauung das übergeordnete Erziehungsziel auch in der Verkehrserziehung (vgl. Fack 2000: 366). Die Bildungsziele umfassten dabei die Erziehung zum faschistischen Staat, die Eingliederung der Jugend in die Parteiverbände, die negative Selektion als minderwertig angesehener und die positive Selektion als befähigt angesehener Kinder, im Sinne der Nationalsozialisten, sowie den Aufbau eines Systems von außerschulischen Fort- und Ausbildungsstätten (vgl. Gudjons 2012: 108).

Innerhalb der schulischen Verkehrserziehung wurden einerseits Belehrungen und Kenntnisvermittlung der Verkehrsvorschriften als Ziele und Inhalte definiert, um Kinder und Jugendliche durch den Verkehrsunterricht vor Unfällen zu schützen (vgl. Böcher et al. 1978: 18; Fack 2000: 363, 372). Hierbei handelt es sich um die Übernahme der Grundsätze und Ausrichtung der Verkehrserziehung nach der Institutionalisierung. Andererseits, und hier lag der Schwerpunkt im Nationalsozialismus, umfasste die Verkehrserziehung die Charaktererziehung der Schülerinnen und Schüler (vgl. Tost 1938: 9). Hierbei ging es vor allem darum, charakterliche Eigenschaften wie Leichtsinn, Schwerfälligkeit und Rücksichtslosigkeit im Sinne der nationalsozialistischen Erziehungsidee umzuerziehen (vgl. ebd. 1938: 9). Tost bezeichnet diese Eigenschaften als innere Kräfte des Menschen, die es galt „unwirksam und unschädlich zu machen“ (ebd. 1938: 9). Durch die nationalsozialistische Charaktererziehung sollten diese Charakterzüge, die wiederum als Unfallursache galten, in Eigenschaften wie Konzentrationsfähigkeit, Entschlossenheit, Disziplin sowie Verantwortungsbewusstsein und Gemeinschaftsinn umgewandelt werden. Die Charaktererziehung sollte hierbei einheitlich von den

gesamten Lehrinhalten getragen werden, damit die Werte der nationalsozialistischen Erziehungsidee geschaffen werden. Die Verkehrserziehung diene hierbei lediglich als ein Schulfach, welches zusätzlich die Kenntnisvermittlung der Verkehrsregeln übernahm (vgl. ebd.). Ein theoretisches Ziel der Verkehrserziehung war zwar, dass Kinder und Jugendliche ein Verständnis für die Notwendigkeit und die Bedeutung des Verkehrs entwickelten, ein tiefergehendes Verständnis des Verkehrs und seinen Auswirkungen blieb jedoch aus (vgl. ebd. 1938: 12). Der spezifische Inhalt der nationalsozialistischen Verkehrserziehung lag somit in der Umsetzung der anerzogenen charakterlichen Eigenschaften im Verkehr und der gefestigten Erkenntnis, Verkehr als Gemeinschaft zu begreifen (vgl. ebd. 1938: 10).

Hauptakteur war neben den Schulen weiterhin die Deutsche Verkehrswacht (vgl. Fack 2000: 369), doch auch die Hitlerjugend wurde als außerschulische Ausbildungsstätte für die Vermittlung der Verkehrserziehung genutzt (vgl. ebd. 2000: 373, 394). Insgesamt betrachtet hatte die Verkehrserziehung im Zweiten Weltkrieg jedoch eher eine Randposition, obwohl noch 1941 die Wichtigkeit der Unfallverhütung von Seiten des Reichserziehungsministers betont wurde (vgl. ebd. 2000: 395).

1938 kritisierte Tost, dass der Begriff Verkehrserziehung nicht definiert sei und daher für Unsicherheit bei Lehrenden und Schülerinnen und Schülern Sorge. Seiner Ansicht nach habe der Begriff die Bezeichnung Verkehrsunterricht als modernes Wort ersetzt, eine genaue Definition müsse jedoch erfolgen, um eine klare Ausgangslage zu schaffen (vgl. Tost 1938: 8). Hier ist zu erkennen, dass das Problem der heutigen Begriffsauslegung auch schon bei der Entstehung der schulischen Verkehrserziehung und deren Definition auftrat.

In der Nachkriegszeit

Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs setzte die Verkehrserziehungsarbeit in der Bundesrepublik Deutschland wieder ein, wobei sie zunächst an die Ziele der Vorkriegszeit anknüpfte (vgl. Mertens 1969: 15; Böcher et al. 1978: 18). Dies geht einher mit der Wiederaufbauphase des Schul- und Bildungswesens nach dem Zweiten Weltkrieg. Dabei ging es vor allem darum, den Schulalltag schnellstmöglich auf Grundlage der Schulorganisation während des Krieges wiederherzustellen, mit dem Ziel der Basisinstitution Schule nach den beträchtlichen Zerstörungen wieder zu einem ordentlichen Betrieb zu verhelfen (vgl. Herrlitz et al. 2009: 157). Allerdings wurden hierbei die bis dahin gewachsenen traditionellen Bildungsstrukturen wiederbelebt (vgl. Gudjons 2012: 110). Statt die Chance zu nutzen, eine grundlegende Neugestaltung des Schulwesens nach dem Zweiten Weltkrieg zu initiieren, gab es nur punktuelle Ansätze ohne ein umfassendes Gesamtkonzept. Die Stagnation innerhalb des Schulwesens begründet sich auch in der politisch und finanziell angespannten Situation Nachkriegsdeutschlands. Die Ziele des Schulwesens lagen somit vor allem in der Revision der nationalsozialistischen Bildungsinhalte schulischen Lernens, der Veränderung der Schulstruktur sowie der

Auswechslung des nationalsozialistischen Schulpersonals (vgl. Herrlitz et al. 2009: 158). Der Entnazifizierungserfolg bezüglich des Lehrpersonals ist jedoch fraglich und wird auch aus heutiger Sicht als eher gering eingeschätzt (vgl. Herrlitz et al. 2009: 161).

In Bezug auf die Verkehrserziehung erfolgte ab 1947 die Einrichtung von Verkehrssicherungsausschüssen zur Unterstützung der schulischen Verkehrssicherheitsarbeit (vgl. Fack 2000: 407). Eine in diesem Zuge durchgeführte pädagogische Tagung für Verkehrserziehung kam 1956 erneut zu dem Ergebnis, dass die Verkehrsregeln zwar bekannt sind, diese aber nicht befolgt werden. Daher wurde im Rahmen der Tagung erarbeitet, dass das Wissen der Verkehrsregeln allein nicht ausreiche, um eine sichere Verkehrsteilnahme zu gewährleisten. Stattdessen wurde betont, wie wichtig darüber hinaus die charakterliche Dimension der Verkehrserziehung sei (vgl. Böcher et al. 1978: 18). Als Ziel der Verkehrserziehung wurde somit auch eine Charaktererziehung angestrebt, worunter das Streben nach „Gesittung“, also eine Orientierung an den Regeln der Moral und allgemeinen Werten, zu verstehen sei (vgl. ebd. et al. 1978: 19). Dabei ging es nicht wie im Nationalsozialismus darum, negative Charakterzüge zum Wohl der Gemeinschaft und zur „Stärkung des deutschen Volkes“ umzuerziehen, sondern darum, das Verhalten im Verkehr in Abhängigkeit vom Grad der Gesittungsbildung zu verstehen (vgl. Böcher et al. 1978: 20). Es sollte nicht mehr darum gehen, das Wissen der Regeln und Vorschriften starr anzuwenden, sondern auch nach moralischen Ansätzen zu handeln. Dennoch wird auch bei der schulischen Verkehrserziehung die Weiterführung statt Neugestaltung der Bildungsstrukturen deutlich.

Auf Seiten der Verkehrsplanung zeigt sich hingegen ein Trend zur Neugestaltung. Zwar waren auch in dieser Disziplin die Planer größtenteils dieselben wie zu Zeiten des Zweiten Weltkriegs, wodurch die Planung nach dem Krieg teilweise nur unter einem neuen Namen *verkauft* wurde (vgl. Holzapfel 2012: 41, 45). Doch durch die Propaganda eines Neuanfangs zu Beginn der 1950er Jahre wurde der Straßenbau vorangetrieben. Dabei schreckte man auch nicht davor zurück, noch intakte Bauwerke zu beseitigen und deren Abriss zum Wohl der Verkehrsinfrastruktur durch bauliche Maßnahmen billigend in Kauf zu nehmen (vgl. ebd. 2012: 44). Als besonderen Umstand ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass in den 1950er und 1960er Jahren Verkehrsplaner in der Regel Bauingenieure waren. Diese vertraten bei der Planung des Verkehrs und dessen Infrastruktur die Logik des Denkens aus der Statik von Bauwerken. Dies entspricht der Ansicht, dass eine belastete Straße ausgebaut werden muss, damit das System nicht zusammenbricht (vgl. ebd. 2012: 41). Ausgehend davon, sind die starke Fixierung und der Ausbau des Verkehrsträgers Straße innerhalb der Verkehrsplanung nicht verwunderlich. Es entstanden zu dieser Zeit die ersten Generalverkehrspläne ohne Bürgerbeteiligung, in denen die Neugliederung des historisch gewachsenen Straßennetzes festgelegt wurde. Dabei ging es vor allem darum, die Innenstädte zu beruhigen und Fußgängerzonen zu schaffen, die von außen durch Verbindungsstraßen

zusammengehalten und versorgt werden (vgl. ebd. 2012: 52). Hier ist erneut oder immer noch die starke Orientierung an der Charta von Athen zu erkennen.

In der Nachkriegszeit wurden bei der Planung alle Verkehrsarten zwar getrennt voneinander betrachtet, stark im Vordergrund stand dabei jedoch immer der Pkw (vgl. ebd. 2012: 42 f.). Seit Beginn der 1950er Jahre war ein eigener Pkw zum Traum fast einer jeden Familie geworden (vgl. Dienel/Trischler 1997: 287). Dieser Wunsch wurde von Seiten des Staates dahin gehend unterstützt, dass zunächst ab dem 1. Januar 1950 die seit dem Krieg verhängten Sonntagsfahrverbote aufgehoben wurden (vgl. Dienel/Trischler 1997: 291). Drei Jahre später kam es sogar zur Aufhebung aller Geschwindigkeitsbeschränkungen für Pkws, sowohl außer- als auch innerorts. Erst nach vier Jahren wurde diese Aufhebung 1957 aufgrund vieler Unfälle, Verletzter und Verunglückter zumindest innerorts wieder auf eine Beschränkung von 50 km/h korrigiert (vgl. Holzapfel 2012: 45 f.).

Die dennoch weiterhin steigenden Unfallzahlen in den 1950er Jahren gingen somit einher mit einer grundlegenden Veränderung der Verkehrsstruktur und einer Neuordnung nach dem Zweiten Weltkrieg, insbesondere der zunehmenden Verkehrsdichte und der sich wandelnden sozialen Durchmischung der Verkehrsteilnehmenden (vgl. Limbourg 2003: 1; Mertens 1969: 15). Daher kann als zentrales Motiv der schulischen Verkehrserziehung auch hier die Unfallverhütung genannt werden (vgl. Fack 2000: 410). Die Verkehrserziehung sollte somit in Kombination mit der Charaktererziehung weiterhin auch darauf abzielen, Kindern für die Bewältigung der Gefahren des modernen Straßenverkehrs zu schulen (vgl. Böcher et al. 1978: 20). Die Verkehrserziehung der 1950er Jahre lässt sich also allgemein definieren als ein Zusammenspiel von Charaktererziehung und Gesittungsbildung sowie Vermittlung von Verkehrswissen, welches von Schulen, Polizei und ab 1950 auch von Jugendverkehrsschulen vermittelt wurde. Eine spezielle Definition der Verkehrserziehung aus pädagogischer Sicht lieferte Vonolfen (vgl. Böcher et al. 1978: 20 f.). Dieser unterscheidet die schulischen Unterrichtsinhalte in Verkehrskunde und Verkehrserziehung. Dabei geht es bei der Verkehrskunde um die Vermittlung des konkreten Wissens und Könnens. Die Verkehrserziehung hingegen ist als charakterliche Erziehung und Formung der Persönlichkeit zu verstehen, die Kinder und Jugendliche dazu befähigt, das erworbene Wissen auf das System Verkehr anzuwenden. In dieser Definition wird Verkehrserziehung als Teil der Gesamterziehung im Unterrichtsprinzip verankert. Insgesamt kann Verkehrserziehung in den 1950er Jahren als ein Konzept des Verständnisses für die Regeln des Verkehrs verstanden werden (vgl. Fack 2000: 411).

Eine grundlegende Neuausrichtung des Schul- und Bildungswesens, und somit auch der Verkehrserziehung als eine Ausprägungsform, erfolgte trotz den Bemühungen nach dem Zweiten Weltkrieg nicht. Als Kritikpunkte in Bezug auf die Verkehrserziehung werden bis in die 1960er Jahre immer wieder von öffentlicher und politischer Seite die zu enge Ordnungs- und Regelorientierung, die Dominanz der

Unfallverhütungsentention sowie die starke Betonung der Verkehrserziehung als Gesittungsbildung genannt (vgl. Böcher et al. 1978: 25).

Die Reformbewegung

Der 1959 vorgelegte Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des Schulwesens eröffnete die Diskussionen der Bildungspolitik der 1960er Jahre (vgl. Herrlitz et al. 2009: 169). Getrieben wurden die Reformbewegung zusätzlich durch die Zunahme der Bildungsmotivation und den rasanten Anstieg der Schülerzahlen (vgl. Gudjons 2012: 284). Dabei ging es vor allem darum, die Inhalte und Strukturen des Bildungswesens so zu gestalten, dass diese den Ansprüchen einer sich rasch verändernden Welt genügen (vgl. Fend 2006: 225). Das Schulreformpaket der 1960er Jahre sah eine Wissenschaftsorientierung der Lerninhalte für alle Schüler und Schülerinnen vor sowie die Förderung des entdeckenden und sozialen Lernens. Die Kinder und Jugendlichen sollten neben den Lerninhalten auch emotionale und intellektuelle Fähigkeiten erlernen. Dazu gehört es, Fragen zu stellen und so Informationen selbst einzuholen, mit unbekannten und schwierigen Situationen selbstständig zurechtzukommen sowie ein problemlösendes Verhalten zu entwickeln (vgl. Herrlitz et al. 2009: 176 f.). Dieser neue Ansatz wirkte sich auch unmittelbar auf die schulische Verkehrserziehung aus und war im Einklang mit der Kritik an den traditionellen Verkehrserziehungskonzepten Anlass für ein neues Verständnis der Verkehrserziehung in den 1960er Jahren. Das Neue an dem Ansatz bestand darin, die starke Fixierung der Verkehrserziehung auf die Straßenverkehrsordnung aufzugeben und stattdessen den Verkehr als Teil der komplexen Umwelt zu betrachten (vgl. Böcher et al. 1978: 20 f.).

Parallel zur Entwicklung neuer Erziehungskonzepte, forcierte die Verkehrspolitik und -planung in den 1960er/70er Jahren eine autogerechte Gestaltung der Städte (vgl. Böcher et al. 1978: 36 und Dienel/Trischler 1997: 225). Dazu gehörte planerisch neben der funktionalen Trennung sowie der Verlagerung des Verkehrs aus den Wohngebieten auch der Bau von Tunneln zum Schutz des Verkehrsflusses (vgl. Holzapfel 2012: 54). Durch diesen neuen Planungsansatz stiegen die Entfernungen im Verkehr deutlich an. Der Verkehr im Zentrum konnte kaum noch abgewickelt werden. Als Folge davon wurde der Ausbau des Straßensystems auf Kosten von Straßenbahnen sowie Rad- und Fußwegen weiter stark vorangetrieben, um für den motorisierten Individualverkehr mehr Platz zu schaffen (vgl. Dienel/Trischler 1997: 303; Holzapfel 2012: 77). Dies ist gerade dahingehend erstaunlich, dass in den 1960er Jahren nicht mehr überwiegend Bauingenieure wie noch im Jahrzehnt zuvor, sondern Architekten, Stadt- und Raumplaner für die Verkehrsplanung zuständig waren (vgl. Dienel/Trischler 1997: 22). Der Pkw galt weiterhin als Wahrzeichen des individuellen Lebensstandards, und auch der öffentliche Personenverkehr litt unter der Durchsetzung der Massenmotorisierung, sodass die Fahrgastzahlen stetig sanken (vgl. Dienel/Trischler 1997: 149f.). Im Ergebnis kam es 1963 zum ersten Mal zu einem Verkehrsstau auf deutschen Autobahnen, obwohl Deutschland zu jener Zeit über die meisten Autobahnen in ganz Europa verfügte. Als Folge des Staus und der entsetzten Reaktionen der

Bevölkerungen, angetrieben durch die Medien, wurden die deutschen Autobahnen bis 1990 in ihrer Länge verdreifacht (vgl. Holzapfel 2012: 75 f.). Die Kinderunfallzahlen in Deutschland waren zu dieser Zeit wiederum europaweit die höchsten, wobei Kinder vorwiegend mit dem Fahrrad oder zu Fuß verunglückten (vgl. Limbourg 2003: 1f.).

Diese Umstände führten in der Kombination zu der Einsicht, dass die Unfallverhütung als Ziel der Verkehrserziehung nicht die Komplexität des Verkehrs erfasst und gemäß der allgemeinen pädagogischen Entwicklung um Sach- und Sozialkompetenzen erweitert werden muss. Die Motivation der Verkehrserziehung der 1960er Jahre lag somit darin, die Verkehrsteilnehmenden zu einer richtigen Beurteilung von Verkehrssituationen zu qualifizieren (vgl. Böcher et al. 1978: 30 f.). Dies ging einher mit einer Neubestimmung der Verkehrserziehung und dem Lernziel, selbstständig richtige Entscheidungen in Verkehrssituationen zu treffen (vgl. Mertens 1969: 49). Verkehrserziehung wurde somit verstanden als Bemühungen, die das Verhalten von Kindern im Straßenverkehr positiv beeinflussen sollen (vgl. Mertens 1969: 16), wobei in der Praxis weiterhin die Vermittlung von Verkehrswissen und -regeln im Mittelpunkt stand (vgl. Mertens 1969: 63). Den Schülern und Schülerinnen sollten sowohl die negativen als auch die positiven Aspekte des Verkehrs näher gebracht werden (vgl. Böcher et al. 1978: 48). Das langfristige Ziel war eine systematische Verkehrserziehung durch die Zusammenarbeit verschiedener Akteure aufzubauen (vgl. Mertens 1969: 186). Erstmals wurden in diesem Zusammenhang neben den Schulen, der Polizei und außerschulischen Organisationen auch die Vorbildfunktion der Eltern und deren Ersterziehung betont (vgl. Mertens 1969: 152). Hier ist zu erkennen, dass der Umfang der Unterstützung von außerschulischen Partnern in den 1960er Jahren zunahm. Interessant ist bei der Sichtung der zeitgenössischen Quellen, dass vereinzelt die Begriffe Verkehrserziehung und Verkehrsbildung als ein zusammengehörender Ausdruck gebraucht werden (vgl. z.B. Mertens 1969: 63). Eine Unterscheidung per Definition konnte hierzu jedoch nicht gefunden werden.

Neben den positiven Entwicklungen setzte in den 1960er Jahren aber auch Kritik an der Verkehrserziehung aufgrund des mangelnden Praxisbezugs ein. Die Belehrung des allgemeinen theoretischen Verkehrswissens über Regeln, Zeichen und Gefahren sowie die ethisch-moralische Fundierung seien nicht ausreichend (vgl. Mertens 1969: 30, 117). Zum anderen stand zur Kritik, dass die motorischen Aspekte der Kinder bei der Verkehrserziehung zu wenig berücksichtigt werden (vgl. Mertens 1969: 63). Die Diskussionen der 1960er Jahre in Deutschland setzten an der Verkehrswirklichkeit an und forderten dadurch einen neuen, breiteren und tragfähigeren Ansatz der schulischen Verkehrserziehung. Dies geht wiederum damit einher, dass ab Mitte der 1960er Jahre auch die Umweltbelastungen und Auswirkungen des Verkehrs, insbesondere des motorisierten Individualverkehrs, wahrgenommen werden und Einschränkungen öffentlich gefordert wurden (vgl. Dienel/Trischler 1997: 303 f.).

Einzug der sozialen Kompetenzen

Die Forderungen und Diskussionen gegen Ende der 1960er und vor allem zu Beginn der 1970er Jahre schoben in den darauffolgenden Jahren eine zweite Reformbewegung an. Diese wurde vor allem dadurch stark vorangetrieben, dass nun auch intern, also in den Schulen und Universitäten, offene Kritik am Schul- und Bildungssystem geübt wurde (vgl. Gudjons 2012: 110). Die daraus resultierende Reformphase in den 1970er Jahren setzte ihre Schwerpunkte in den Ausbau und die Neugestaltung der Grundschulen, die Angleichung der Schulcurricula untereinander, die Modernisierung der Lehrpläne sowie die wissenschaftliche Ausbildung für alle Lehrkräfte (vgl. Gudjons 2012: 285). Zur gleichen Zeit vollzog sich auch in der schulischen Verkehrserziehung durch die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz aus dem Jahre 1972 eine Wende. Diese ist auch darauf zurückzuführen, dass die Ansätze der 1960er Jahre rund um das *soziale Lernen* nun auch innerhalb der Verkehrserziehung ihre Umsetzung fanden. Limbourg bezeichnet diese Phase als die *soziale Wende* der Verkehrserziehung (vgl. Limbourg 2003: 2). Hierbei stellt sich allerdings die Frage, ob diese Bezeichnung wirklich den Kern des sozialen Aspektes der Erziehungsidee jener Zeit trifft. Aus der heutigen Perspektive wird der Begriff gerne mit Partizipation und Beteiligung in Verbindung gebracht. Schülerinnen und Schüler treffen dabei eigenständig Entscheidungen, indem sie Situationen abschätzen, bewerten und ihre Handlung im Idealfall auch reflektieren. Diese Auffassung stellt in Bezug zu den Änderungen der 1970er Jahre einen falschen Kontext dar. Zwar sollten die Schülerinnen und Schüler ab den 1970er Jahren auch emotionale und soziale Fähigkeiten in der Schule erlernen und somit auch im Verkehrsunterricht anwenden, doch ging es hierbei vielmehr um normative Vorgaben und konkrete Handlungsanweisungen, als um selbst entdeckte und erarbeitete soziale Kompetenzen im heutigen Sinne. Ein Einzug von sozialen Kompetenzen innerhalb der Vermittlung der Inhalte erscheint somit an dieser Stelle als treffendere Bezeichnung.

Die Unfallzahlen mit Beteiligung von Kindern sanken 1970 zwar erstmals, gleichzeitig erreichten die Unfallzahlen insgesamt aber ihren historischen Höhepunkt und der motorisierte Straßenverkehr nahm weiterhin rasant zu (vgl. Limbourg 2003: 2). Anfang der 1970er Jahre stiegen die Pkw-Zulassungszahlen weiterhin an (vgl. Dienel/Trischler 1997: 293). Doch zu Beginn der 1970er Jahre wurden zahlreiche neue Projekte zur Verbesserung des öffentlichen Personennahverkehrs ausgeschrieben und neue Nahverkehrssysteme geplant, um den nun sichtbar werdenden Umweltauswirkungen des Verkehrs entgegen zu wirken (vgl. Dienel/Trischler 1997: 147). Das Leitbild der Planung lautete nun *moderne Urbanität* (vgl. Dienel/Trischler 1997: 147). Ebenso führte der Aufstand der Studentenbewegung 1968 zum Protest gegenüber der Verkehrsplanung und zur Formulierung von Alternativen. Interessen und Ideen wie die *autofreie Stadt* wurden schließlich durch den Einzug der Grünen in den Bundestag nun auch auf politischer Ebene vertreten (vgl. Holzapfel 2012: 79). Die Einführung der autofreien Sonntage in den Jahren 1973 und 1974 symbolisierte damit nahezu das Ende der *Auto-Euphorie* der Nachkriegszeit (vgl. Dienel/Trischler 1997: 290). Zwar war 1973 vordergründig

die Energiekrise ausschlaggebend für die Wiedereinführung der Geschwindigkeitsbegrenzungen auf Landstraßen und Autobahnen, doch auch die Debatten um die Sicherheit – unter anderem von Kindern – im Verkehr beeinflusste die Einführung der Tempo-30-Zonen (vgl. Holzapfel 2012: 80 f.). Insgesamt können die 1970er Jahre vom Standpunkt der Verkehrsplanung demnach als eine Welle der Verkehrsberuhigung und Entschleunigung bezeichnet werden.

Im gesellschaftlichen, verkehrsplanerischen und pädagogischen Kontext wurde in den 1970er Jahren in Bezug auf die Verkehrserziehung zudem erkannt, dass Kinder nur begrenzt in der Lage sind, sich verkehrssicher zu verhalten. Daraus ergab sich die Forderung, dass die motorisierten Verkehrsteilnehmerinnen und Verkehrsteilnehmer sich stärker auf die motorischen Fähigkeiten und die damit verbundenen Einschränkungen von Kindern und Jugendlichen einstellen und Rücksicht nehmen sollen. Es galt daher den Verkehr humaner zu gestalten und die sozialen Kompetenzen der Verkehrsteilnahme schon im Kindesalter zu stärken (vgl. Limbourg 2003: 2). Hier ist ein Paradigmenwechsel dahin gehend festzustellen, dass es ab diesem Zeitpunkt innerhalb der Verkehrserziehung nicht mehr alleine um die einseitige Anpassung des Menschen an den Verkehr geht, im Sinne einer Ordnungs- und Regelorientierung, um im Verkehr zu „überleben“. Vielmehr wurden in den 1970er Jahren die Probleme erkannt, die der Verkehr als solches mit sich bringt. Denn gerade als gesellschaftliches Gefüge stellte der Verkehr viele Gefahrenpotenziale dar, die durch einen unsozialen Umgang aller Verkehrsteilnehmenden auch zu den hohen Unfallzahlen beitrug. Zu den sozialen Kompetenzen, um die die Verkehrserziehung durch die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz 1972 erweitert wurde, zählten neben Rücksichtnahme auch kooperatives Verhalten, Einfühlungsvermögen und Hilfsbereitschaft. Soziale Erziehungsziele traten in den Vordergrund der schulischen Verkehrserziehung und begründeten somit den inhaltlichen Wandel. Verkehrserziehung kann in dieser Entwicklungsphase definiert werden als Vermittlung von Regelkenntnissen sowie Förderung der erforderlichen sozialen Kompetenzen für die Teilnahme am Straßenverkehr (vgl. Limbourg 2003: 2). Die Akteure blieben hierbei dieselben wie in den 1960er Jahren (vgl. Böcher et al. 1978: 58).

Durch die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz wurden Lernziele, Inhalte und Themen der schulischen Verkehrserziehung bestimmt (vgl. Böcher et al. 1978: 61). Diese bekam dadurch einen neuen Stellenwert und die Empfehlungen bildeten gleichzeitig als Rahmenvereinbarung die Basis für die inhaltliche, organisatorische und personelle Umsetzung der Verkehrserziehung an Schulen (vgl. Limbourg 2003: 2).

Die ökologische Wende

In den 1980er und 1990er Jahren wurden immer häufiger die negativen Auswirkungen der Massenmotorisierung in Deutschland auf Menschen und Umwelt thematisiert. Die Welle der Entschleunigung wurde weiter verfolgt, weitere, auch

bauliche Verkehrsberuhigungen wurden umgesetzt, um die Aufenthaltsqualität zu erhöhen (vgl. Holzapfel 2012: 87). Zum ersten Mal nach ihrer Einführung erfolgt von Seiten der Planungsakteure eine Abkehr von der Charta von Athen aufgrund der negativen Folgen der Funktionstrennung. Wieder neuentdeckte bauliche Elemente wie Kreisverkehre wurden vermehrt eingesetzt, trotz der offensichtlichen Nachteile für Radfahrende und zu Fuß Gehende (vgl. Holzapfel 2012: 89). Auf der anderen Seite waren die Folgen der jahrelangen Pkw-freundlichen Planung sehr präsent. Zwar sanken seit Mitte der 1970er Jahre die Unfallzahlen insgesamt und die mit Kinderbeteiligung kontinuierlich (vgl. Destatis 2013a), die resultierenden Belastungen des stetig weitergewachsenen motorisierten Straßenverkehrs für Umwelt und Gesellschaft rückten jedoch immer stärker in das öffentliche Bewusstsein (vgl. Bast 2009: 10).

Auch die Verkehrserziehung setzte sich mit diesem Wandel auseinander und ab 1988 begann die Überarbeitung der aus den 1970er Jahren stammenden Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur schulischen Verkehrserziehung (vgl. Limbourg 2003: 2 f.). Diese *ökologische Wende* wurde stark getragen von Umweltverbänden, Umwelt- und Gesundheitsämtern und ökologisch orientierten Verkehrsclubs (vgl. Limbourg 2003: 2) und kommt in der 1994 erschienenen Neufassung der Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur schulischen Verkehrserziehung zum Ausdruck. Darin wurde festgehalten, dass die Verkehrserziehung neben den klassischen Zielen der Unfallprävention, Sicherheits- sowie Sozialerziehung nun auch umwelt- und gesundheitsbezogene Ziele verfolgt (vgl. KMK 1994: 2). Übertragen auf die Unterrichtsinhalte bedeutete dies, dass die Schülerinnen und Schüler, die durch den Straßenverkehr erzeugten Umwelt- und Gesundheitsschäden kennenlernen und im Gegenzug an umweltverträgliche Mobilitätsformen herangeführt werden sollen (vgl. Limbourg 2003: 2f.). Dazu zählen neben zu Fuß Gehen und Radfahren auch die Nutzung des öffentlichen Personennahverkehrs. Des Weiteren erfolgte durch die Neufassung der Empfehlungen eine Erweiterung der Kooperationen mit außerschulischen Institutionen innerhalb der schulischen Verkehrserziehung. Neben den klassischen Verkehrsverbänden und -vereinen, wurden ab den 1990er Jahren auch Fahrradverbände, öffentliche Verkehrsbetriebe und Umweltverbände zu Partnern und Partnerinnen der Schulen (vgl. KMK 1994: 5; Limbourg 2003: 3). Auch dadurch erweiterten sich die praktischen Übungen innerhalb der Verkehrserziehung und die Radfahrprüfung in Verbindung mit dem Besuch einer Jugendverkehrsschule wurde fester Bestandteil der schulischen Verkehrsausbildung.

Auch wenn die *ökologische Wende* der schulischen Verkehrserziehung in den 1980er und 1990er Jahren vorangetrieben wurde, erfolgte dies vor allem auf Initiative externer Verbände, so dass die Reformen der 1970er Jahre insgesamt betrachtet stecken geblieben sind und das Bildungswesen stattdessen geprägt war von Begriffen wie *Bezahlbarkeit* und *maximale Optimierung* (vgl. Gudjons 2012: 110, 285). Auch auf pädagogischer Seite kann Ende der 1980er Jahre schulpolitisch insgesamt auch nur von einer Politik der kleinen Schritte gesprochen werden. Zu jener Zeit ging es in erster Linie um die Harmonisierung

bestehender Strukturen sowie die Aufbauarbeit der Bildungssysteme im Umfeld der deutschen Wiedervereinigung (vgl. Fend 2006: 225).

Fazit der historischen Betrachtung

Die Betrachtung der einzelnen Phasen der letzten 100 Jahre zeigt deutlich, dass die Idee der schulischen Verkehrserziehung sich aufgrund verändernder pädagogischer, politischer, gesellschaftlicher und auch verkehrsplanerischen Entwicklungen mehrmals gewandelt hat.

Das Zusammenspiel aus Pädagogik und Verkehrsplanung in Bezug auf die Verkehrserziehung veranschaulicht, wie eng beide Disziplinen in der schulischen Verkehrsarbeit miteinander verwoben sind, auch wenn beide auf den ersten Blick nur wenig miteinander verbindet. Welche der beiden Disziplinen den größeren Einfluss hat, ist stark abhängig von den finanziellen, politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Auch eine Aussage darüber, welche Disziplin den stärkeren Einfluss auf die schulische Verkehrserziehung hat, kann hier nicht getroffen werden. Es zeigt sich aber die Tendenz, dass die Auswirkungen der pädagogischen Entwicklung meist mehr Zeit brauchen, um auch konkret in der Disziplin der Verkehrserziehung umgesetzt zu werden.

Festzuhalten bleibt, dass es nicht von Vorteil ist, die schulische Verkehrserziehung isoliert zu betrachten. Denn nur in Abhängigkeit der teils mehr, teils weniger beteiligten oder beeinflussenden Disziplinen kann die Entwicklung und im Folgenden auch die Namens- und Inhaltsgebung verstanden und vor allem weitergeführt und entwickelt werden.

3 Zur aktuellen Debatte

Nicht zuletzt die *ökologische Wende* und die damit verbundenen Neuerungen der Inhalte, insbesondere in Bezug auf die gesundheits- und umweltbezogenen Ziele der schulischen Verkehrserziehung, führten dazu, dass in Literatur und Praxis immer wieder über die Umbenennung der Verkehrserziehung in Mobilitätserziehung diskutiert wurde. Diese Debatte ist bis heute nicht abgeschlossen. Daher sollen nun im Folgenden die verschiedenen Verwendungen und Abgrenzungen der Begriffe, also das jeweilige Begriffsverständnis, dargestellt werden. Zu den Hintergründen, die die Diskussionen und die Begriffe begleiten und beeinflussen, werden hier jedoch zunächst sowohl politische, pädagogische, technische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen, als auch die Entwicklung der Unfallzahlen mit Beteiligung von Kindern kurz benannt.

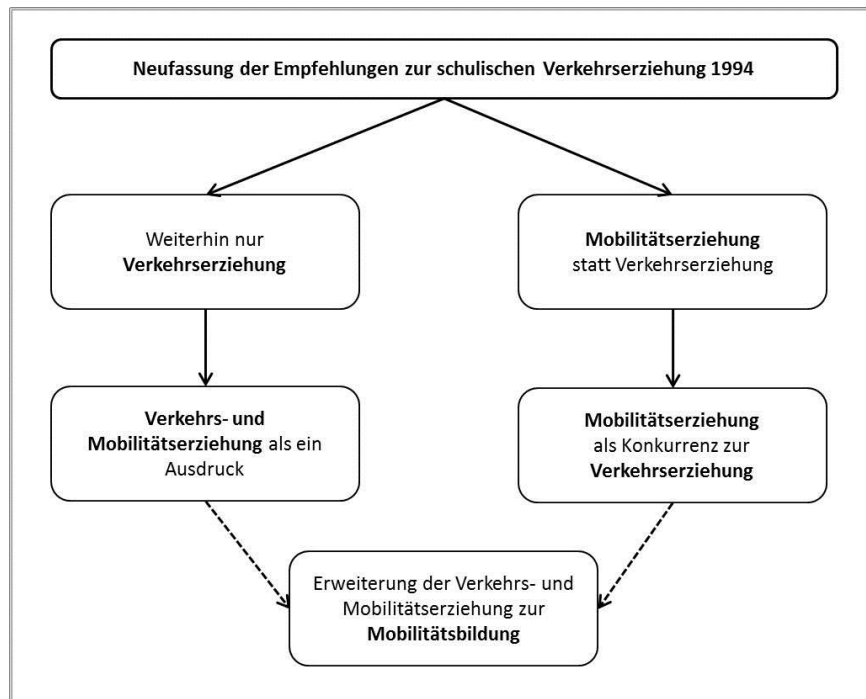
Auf politischer Ebene spielt die Verabschiedung des Programms Agenda 21 im Jahr 1992 eine zentrale Rolle, die in den Diskussionen um die Umbenennung oftmals herangezogen wird. Dabei handelt es sich um ein entwicklungs- und umweltpolitisches Aktionsprogramm für das 21. Jahrhundert. Das Leitpapier zur nachhaltigen Entwicklung wurde 1992 auf der Konferenz für Umwelt und Entwicklung der Vereinten Nationen in Rio de Janeiro von 178 Staaten beschlossen und ist weltweit zu einer Leitlinie nachhaltigen öffentlichen Handels geworden (vgl. VCD 2003: 6).

Als pädagogischer Hintergrund der Diskussion muss hier zunächst der *PISA-Schock* im Jahre 2000 genannt werden. Die Ergebnisse der Vergleichsstudie fielen für Deutschland sehr dürrtig aus und zeigten neben großen Lerndefiziten in den Hauptfächern auch eine sehr hohe Leistungsstreuung sowie eine starke Auswirkung des sozialen Umfelds im Bildungswesen auf (vgl. Gudjons 2012: 286 f.). Die Ergebnisse führten wiederum zu neuen Bestrebungen und Entwicklungen im Bildungswesen. Ein neuer Reformschub setzte Schwerpunkte in der Einführung von Ganztagschulen, den Ausbau der Frühförderung, die Einführung des Zentralabiturs und Bildungsstandards (vgl. Gudjons 2012: 287 f.). Ein neuer Ansatz, der sich auch auf die schulische Verkehrs- bzw. Mobilitätserziehung auswirkte, liegt in der Schulentwicklung als Teil der Bildungsreform. Dabei geht es darum, dass Schulen ihre eigenen speziellen Bedingungen formulieren, schulspezifische Ziele und Maßnahmen setzen und den Prozess fortlaufend fortführen und evaluieren. Der kontinuierliche Veränderungsprozess dient der Steigerung der Unterrichts- sowie der gesamten Schulqualität (vgl. Gudjons 2012: 290). Dieser schulspezifische Prozess führt in der Konsequenz dazu, dass verschiedene Schulen unterschiedliche Schwerpunkte setzen und auch in der Begriffsauslegung ihrer Ziele und Maßnahmen sich zwar an den festgelegten übergeordneten Bildungsstandards orientieren, sich aber auch in der Nutzung verschiedener Begriffe für eine Sache – beispielsweise dem Verkehrsunterricht – unterscheiden können.

Von Seiten der technischen Rahmenbedingungen wird der Einfluss auf Alltag und Mobilität seit den 1990er Jahren immer größer. Technische Neuerungen wie Mobiltelefone, die Nutzung des Internets, Smartphones und Fahrerassistenzsysteme sind heute alltäglich und so gewinnt auch der Datenverkehr als Ausdruck der Mobilität immer mehr Beachtung (vgl. VCD 2003: 9).

Aus gesellschaftlicher Sicht ist durch die Entwicklung der letzten 20 Jahre zu betonen, dass Kinder schon früh einen sehr entfernungsintensiven Lebensstil haben, ihr direktes Wohnumfeld jedoch kaum kennen. Dadurch kommt es oftmals zu einem Verlust der Straße als öffentlicher Begegnungsraum für Kinder (vgl. VCD 2003: 9). Immer mehr Kinder werden mit dem Pkw von ihren Eltern zur Schule gebracht und so steigen die Pkw-Bringquoten stetig an (vgl. Spitta 2000: 5). Die Zahl der getöteten Kinder im Straßenverkehr ist zwar rückläufig, dies liegt aber zum einen an der demographischen Entwicklung in Deutschland und den damit verbundenen rückläufigen Geburtenraten. Zum anderen lassen Eltern kleinere Kinder nur noch sehr selten alleine auf die Straße (vgl. VCD 2003: 10). Daher lassen die sinkenden Unfallzahlen nicht automatisch darauf schließen, dass sich die Verkehrssituation verbessert hat und eine Notwendigkeit der Verkehrs- und Mobilitätserziehung nicht mehr gegeben ist. Im Gegenteil, Verkehrsunfälle stellen in Deutschland trotz sinkender Zahlen noch immer eine große Gefährdung für Kinder zwischen fünf und fünfzehn Jahren dar (vgl. Destatis 2013b). Mit einer Abnahme des Verkehrs ist nicht zu rechnen. Dennoch dürfen die verkehrsbedingten Umweltbelastungen nicht weiter steigen, sondern sollten verringert werden, woraus sich die heutigen Anforderungen an den Verkehr und auch an dessen Planung ergeben. Das Ziel sollte somit zukünftig in der Integration aller Verkehrsmittel liegen.

Diese Erfahrungen und Ansichten haben die Begriffsdiskussionen der letzten zwei Jahrzehnte geprägt und zu dem konzeptionellen Ansatz der Mobilitätserziehung geführt. Ausgehend von der Neufassung der Empfehlungen der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 1994, in denen weiterhin und ausschließlich der Begriff Verkehrserziehung verwendet wurde, führte Bongard 1996 den Begriff Mobilitätserziehung ein (vgl. Bongard 1996). Dieser wurde 1999 im Rahmen eines Symposiums zur schulischen Verkehrserziehung definiert als Schulerziehung im Sinne einer Erziehung und Bildung zur nachhaltigen Mobilität (vgl. Hohenadel 1999). Auf Grundlage dieser neuen Begriffseinführung und -definition entwickelten sich im Laufe der folgenden Jahre mehrere Varianten im Umgang mit den beiden Begriffen, die in Abbildung 1 dargestellt und nachfolgend näher erläutert werden.

Abbildung 1: Die Begriffsentwicklung seit 1994

Quelle: Eigene Darstellung

Die erste Variante im Umgang mit den Begriffen Verkehrs- und Mobilitätserziehung verwendet weiterhin lediglich den Begriff Verkehrserziehung, der sowohl die Sicherheitserziehung als auch die Sozial-, Umwelt- und Gesundheitserziehung umfasst. Dies geht einher mit der Bezeichnung innerhalb der Neufassung der Empfehlungen der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 1994 (vgl. KMK 1994). Zudem benutzt die Deutsche Verkehrswacht aktuell ausschließlich den Begriff Verkehrserziehung (vgl. Deutsche Verkehrswacht 2014) und auch in vielen Lehrplänen verschiedener Bundesländer Deutschlands wird allein der Begriff Verkehrserziehung verwendet.

Ein weiterer Umgang, insbesondere in Bezug auf die gesundheits- und umweltbezogenen Ziele der schulischen Ausbildung, ist die Forderung nach der Umbenennung der Verkehrserziehung in Mobilitätserziehung. In Abgrenzung zur konventionellen Verkehrserziehung, bei der es darum geht, die Kinder an den Straßenverkehr anzupassen (vgl. Funk 2009: 16; Limbourg 1998: 3; Limbourg 2004: 2; Spitta 2004: 4), wird mit der Mobilitätserziehung die Heranführung der Schülerinnen und Schüler zu einer „kritischen Auseinandersetzungen mit den derzeitigen Mobilitätsformen, dem daraus resultierenden Verkehr und seinen Auswirkungen auf die Sicherheit, [...] und die Umwelt der Menschen“ (Limbourg 2002: 3) angestrebt. Mit Verweis auf die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1994 wird die Mobilitätserziehung daher oft als eine Erweiterung und Neuerung der Verkehrserziehung verstanden.

Eine dritte Variante schließlich, die eher randständig ist, aber dennoch erwähnt werden soll, bildet die Auffassung, dass Mobilitätserziehung als Konkurrenz zur Verkehrserziehung verstanden wird. Beide Begriffe werden hierbei getrennt voneinander und jeweils eigenständig verwendet. Diese Ansicht wird einerseits durch Studien gestützt, die besagen, dass die Begrifflichkeiten Verkehrs- und Mobilitätserziehung und deren inhaltliche Bedeutung für viele Lehrkräfte unbekannt sind. Aus diesem Umstand heraus, wird die Bildung für eine nachhaltige Mobilität als Konkurrenz der klassischen, sicherheitsbezogenen Verkehrserziehung verstanden (vgl. Eisenmann et al. 2005a: 9). Dabei lassen sich zwei Argumentationsstränge unterscheiden: Sicherheit und Nachhaltigkeit (vgl. Schlegel 2001). Den Aspekt der Sicherheit deckt hierbei die klassische Verkehrserziehung durch die Schulung des Sicherheits- und Regelverhaltens der Kinder im Verkehr ab. Die Mobilitätserziehung hingegen ermöglicht die Behandlung von Nachhaltigkeitsthemen im Unterricht. Die Verknüpfung beider Aspekte wird bei dieser Variante weder erkannt noch in der Lehre genutzt. Von Seiten der Lehrkräfte wird hingegen oftmals die Ansicht vertreten, dass die gesellschaftliche Prägung der Kinder zu Themen wie Autoverkehr und Konsum die kritische Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeitsthemen sehr erschwert (vgl. Eisenmann et al. 2005a: 9).

Die derzeit häufigste Verwendung ist die Variante beide Begriffe, Verkehrs- und Mobilitätserziehung, synonym zu benutzen (vgl. z. B. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder 2003; Bleyer 2003). Sehr deutlich spiegelt sich dieser Umgang auch in der 2012 von der Kultusministerkonferenz herausgegebenen Neufassung der Empfehlungen zur Mobilitäts- und Verkehrserziehung in der Schule wider (vgl. KMK 2012). Im Gegensatz zu den Empfehlungen von 1994, in denen nur der Begriff Verkehrserziehung verwendet wurde, werden seit 2012 beide Begriffe immer als eine Art Einheit benutzt, eine Unterscheidung oder Abgrenzung der Begriffe erfolgt nicht. Es wird in dieser Variante demnach auf eine inhaltliche Differenzierung der Begriffe verzichtet. Eine inhaltliche Neuerung besteht darin, dass sich Kinder und Jugendliche zukünftig stärker an der Gestaltung des Verkehrs beteiligen und mit der Entwicklung einer zukunftsfähigen Mobilität kritisch auseinandersetzen sollen (vgl. KMK 2012: 2 ff.).

Als letzte und aktuellste Variante der Begriffsbildung ist an dieser Stelle neben den Begriffen Verkehrs- und Mobilitätserziehung als Weiterentwicklung der Begriff Mobilitätsbildung zu nennen. Dieser Ansatz, der einen starken Bezug zur Agenda 21 aufzeigt, setzt inhaltliche Schwerpunkte in die Verkehrsmittelkompetenz, die Gestaltungscompetenz in Bezug auf die Verkehrsraumgestaltung und Anreize zur Bewegung. Im Unterschied zur Mobilitäts- und Verkehrserziehung und deren beherrschenden Vermittlung von Regel- und Ordnungswissen, bildet bei der Mobilitätsbildung das kritische Hinterfragen der Regeln des Verkehrs das zentrale Motiv (vgl. Eisenmann et al. 2005b: 33). Dabei geht es vor allem darum, Schülerinnen und Schüler zur Offenheit, Reflexivität und Zukunftsfähigkeit zu befähigen, wobei die Vermittlungsform der Erziehung hierfür unpassend erscheint

(vgl. Eisenmann et al. 2005b: 32). Somit ist unter dem Begriff der Mobilitätsbildung nicht nur ein weiterer Begriff zu verstehen, sondern eine Weiterentwicklung der bestehenden Konzepte.² Diese Idee soll nun im folgenden Kapitel, unter Berücksichtigung der hier beschriebenen historischen Entwicklung und den jeweiligen politischen, technischen und gesellschaftlichen Hintergründen, ausführlich diskutiert werden. Insgesamt lässt sich an dieser Stelle jedoch schon festhalten, dass es bis heute noch keine eindeutige Verwendung und Abgrenzung der Begriffe gibt.

² In diesem Sinne hat das Land Niedersachsen sein Curriculum Mobilität erarbeitet, das 2002 in den allgemein und berufsbildenden Schulen eingeführt wurde und die bis dahin gültigen Rahmenrichtlinien für Verkehrserziehung aus dem Jahre 1985 ersetzt hat (vgl. <http://www.curriculum-mobilitaet.de/>).

4 Mobilitätsbildung als neues Konzept

Betrachtet man die Historie der Verkehrs- bzw. Mobilitätserziehung so ist diese an die Vorstellungen von Mobilität und Verkehr gekoppelt und die jeweiligen Schwerpunktsetzungen ähneln in ihrem zeitlich historischen Ablauf einer Maslowschen Bedürfnispyramide. So wurden zu Anfang ausschließlich Sicherheitsbedürfnisse thematisiert, wobei hier das prägende Element eine autodominierte Verkehrslandschaft war und noch immer ist, an denen sich das sicherheitsrelevante Verkehrsverhalten orientiert. Auf einer weiteren Ebene wurden soziale Bedürfnisse angesprochen. In dieser Form erscheint die Forderung der sozialen Kompetenz eher aber synonym zu einer Forderung nach einer generellen Hilfsbereitschaft und Rücksichtnahme. Ausgangspunkt dieser Konzeptionen der Verkehrserziehung sind hier wiederum die Konflikte im Verkehr. Die Einforderung von sozialer Kompetenz ist eher als normative Vorgabe zu verstehen. Die Konzeption beinhaltet nicht einen möglichen Perspektivwechsel der eigenen wahrnehmbaren Mobilität oder der wahrnehmbaren Mobilität anderer Menschen. Es ist die Forderung für ein Miteinander, aber nicht unbedingt für ein reflektiertes Miteinander. In einem weiteren Schritt werden im Rahmen der Konzeption von Mobilitätserziehung der Zusammenhang von Umwelt und Mobilität vermittelt.

Im Vordergrund der im historischen Kontext vorgestellten Konzepte der Verkehrs- bzw. Mobilitätserziehung steht die Kompetenzvermittlung. Dies kann die Vermittlung von Fertigkeiten der Verkehrsmittelnutzung bis hin zum Einfordern von sozialen bzw. umweltgerechten Kompetenzen im Verkehrsverhalten beinhalten. Konrad Paul Liessmann hat in seiner Streitschrift „Geisterstunde: Die Praxis der Unbildung“ in der Kompetenzorientierung die Praxis der Unbildung schlechthin gesehen (vgl. Liessmann 2014: 58). Im Kern geht es ihm um die sinnlos entfremdete „Kompetenzvermehrung“ die verhindert, dass z. B. Kinder und Jugendliche ein Interesse an der Welt überhaupt entwickeln können (vgl. Liessmann 2014: 53). Übertragbar ist dieser Gedanke auch auf den Bereich der Verkehrs- und Mobilitätserziehung. In den vorgestellten Konzeptionen der Verkehrs- und Mobilitätserziehung werden in erster Linie bestimmte Kompetenzen ausgebildet um den Ansprüchen des Systems Verkehrs gerecht werden zu können. Selbstständig und mündig Mobilitätsentscheidungen treffen zu können beinhaltet die Kompetenzorientierung nicht.

Diese bildungsphilosophische Position ist nicht neu und wurde schon im Jahre 1929 von Alfred North Whitehead in seinem Essay „Die Ziele von Erziehung und Bildung“ auf den Punkt gebracht: „Insbesondere kann es, solange wir der Auffassung sind, dass intellektuelle Bildung bloß in der Aneignung mechanischer geistiger Fähigkeiten und in ausformulierten Feststellungen nützlicher Wahrheiten besteht, keinen Fortschritt geben – obwohl es natürlich viel Aktivität geben wird, inmitten des ziellosen Umstrukturierens von Lehrplänen, in dem fruchtlosen Bestreben, den unausweichlichen Mangel an Zeit zu umgehen“ (Whitehead 2012: 73).

Eine neue Konzeption von Mobilitätsbildung sollte also jenseits von Kompetenzvermittlung viel weitergefasst sein, und ist mit den Begriffen Empowerment, Partizipation und Selbstverwirklichung verbunden. Bleiben wir in dem Bild der Maslowschen Bedürfnispyramide der humanistischen Psychologie, so werden in der neuen Konzeption der Mobilitätsbildung die Individual- und Selbstverwirklichungsbedürfnisse in ihrem gesellschaftlichen Kontext angesprochen. Das operationalisierbare Ziel einer neuen Konzeption von Mobilitätsbildung ist die individuelle Einsicht in die Notwendigkeit einer sozialen und umweltgerechten Mobilität. Der emanzipative Charakter humanistischer Bildungspraxis bildet somit das Fundament von Mobilitätsbildung. Die Zielstellung bezüglich der eigenen Mobilität ist es daher eine vernünftige, wohlbegründete Überzeugung bezüglich der eigenen Mobilität auszubilden und diese autonom zu gestalten bzw. verantwortlich wahrzunehmen. Mobilitätsbildung ist nicht abgetrennt von gesellschaftlichen Lebensprozessen, sondern ist, angelehnt an den Bildungsbegriff von Oskar Negt, immer auch „auf der praktischen Ebene die Suche nach Alternativen zum Bestehenden“ (Negt 2014: 30f.).

Natürlich werden im Rahmen einer Konzeption von Mobilitätsbildung auch Fertigkeiten und Fähigkeiten vermittelt. Diese Fähigkeiten sind z. B. wesentlicher Bestandteil, um Menschen das System Verkehr überhaupt zugänglich zu machen und den eigenen Möglichkeitsraum für potenzielle Ortsveränderungen wahrzunehmen. Die erworbenen Fähigkeiten ermöglichen Emanzipation, wie etwa Fahrradkurse für Frauen mit Migrationshintergrund zeigen. Somit ist Mobilitätsbildung auch Persönlichkeitsbildung. Im Kern geht es um die Möglichkeit eine innere Stimmigkeit der Lebenspraxis herstellen zu können. Hierbei ist die Wahrnehmungsfähigkeit der eigenen Mobilität und der Mobilität anderer von besonderer Bedeutung. Die eigene Mobilität und die anderer Menschen zu reflektieren ist ein wesentliches Fundament für eine Mobilität die zum Ziel hat durch angemessen konzipierte Maßnahmen subjektiv vorstellbare Möglichkeiten zur Ortsveränderung zu vermitteln und zu erweitern.

Karl Jaspers postulierte in seinen „Meditationen über Bildung“, dass Bildung Lebensform sei (vgl. Jaspers 1999: 113). Gleichsam mit ihren Überlieferungen bzw. pädagogischen Konzepten etc. wird sie zur zweiten Natur des Menschen. In diesem Sinne ist das neue Konzept von Mobilitätsbildung als prozesshaft zu begreifen, indem konkrete didaktische Curricula immer wieder weiterentwickelt werden und sich an den Bedürfnissen der jeweiligen Zielgruppen (z. B. verschiedene Altersgruppen, Gruppen mit unterschiedlichen Bildungs- oder kulturellen Hintergrund etc.) mit dem Ziel des Empowerment, der Partizipation und Selbstverwirklichung orientieren. Mobilitätsbildung ist niemals eine punktuelle Veranstaltung, sondern wird zu verschiedenen Lebensphasen und Lebensorten zielgruppenorientiert thematisiert. Somit ist die neue Konzeption der Mobilitätsbildung von den Erkenntnissen der sozialwissenschaftlichen psychologischen Mobilitätsforschung abhängig. Nur mit dem Wissen über die Heterogenität von Mobilität ist eine entsprechende Konzeption auch umzusetzen.

5 Fazit

Mobilitätsbildung soll Menschen ermächtigen, selbstbestimmt ihre Mobilität zu gestalten. Sie beinhaltet Strategien, Maßnahmen und Lehrinhalte, die es ermöglichen, sich darüber bewusst zu werden, welche Möglichkeiten potenzieller Ortveränderungen einem Mensch zur Verfügung stehen. Ermächtigung heißt in diesem Kontext also die Selbstverantwortung und Verantwortung für die Umwelt zu übernehmen. Selbstverantwortlich über die eigene Mobilität zu entscheiden bedeutet im Sinne eines Aufklärungsgedanken auch immer die Einsicht in Notwendigkeiten. Es werden notwendige Entscheidungen abverlangt, um uns in Zukunft selbstverwirklichen zu können. Wenn wir über die Möglichkeiten nachdenken, individuell uneingeschränkt unterwegs zu sein, müssen wir uns über deren Konsequenzen im Klaren sein. Wenn also zum Beispiel die gegenwärtig dominante Form der Automobilität für alle möglich sein soll, was bedeutet dies als Konsequenz für die Gesellschaft und Umwelt? Mobilitätsbildung beinhaltet nicht nur die Erweiterung von Möglichkeitsräumen, sondern ist immer auch mit dem Gedanken verbunden, sich über die Konsequenzen der eigenen Mobilität bewusst zu sein. Somit ist die Basis unseres Konzepts von Mobilitätsbildung durch die von der humanistischen Bildungspraxis geprägten Prinzipien der Rationalität, Freiheit und Verantwortung bestimmt.

Der Begriff der Mobilitätsbildung, den wir zur Diskussion stellen, weist über Sicherheitsgedanken und normative Vorstellungen hinaus. Er ist vergleichbar eines Empowerments, der zum einen als Komponente das Wissen um die Möglichkeiten – das Wissen um die verfügbaren Verkehrsmittel – und zum anderen ein Element der Fähigkeit zur Selbstreflexion – das Wissen darum, wie ich mich bewege – enthält. Es geht also um eine bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen Mobilität. Ein Verkehrsmittel im Sinne dieses Verständnisses von Mobilitätsbildung wird nicht genutzt weil alle in meiner Umgebung dieses nutzen, sondern weil ich dieses Verkehrsmittel nutzen will. Die Ausbildung des Reflexionsvermögens ist ein wesentliches Element der Mobilitätsbildung. Weg von normativen *du musst*-Botschaften hin zu *du sollst dir darüber bewusst sein was es gibt und welche Auswirkungen es hat*. Hier kann von den Erfahrungen der Sucht-, Gewalt-, und Gesundheitsprävention gelernt werden. Denn ähnlich wie bei Ernährungs- und Gesundheitsverhalten, ist auch das Mobilitätsverhalten durch tägliche Routinen geprägt. Gewohnheiten werden nicht reflektiert und sind so tief verankert, dass Verhaltensänderungen nur schwer initiiert werden. Vor allem vordergründig normative Argumentationsansätze greifen nicht. Die Chance für Verhaltensänderungen ergibt sich meistens nur dann, wenn ambivalente Entscheidungssituationen vorkommen. Genau hier können dann entsprechende Interventionen ansetzen.

Wie kann Mobilitätsbildung nun konkret umgesetzt werden? Die Inhalte und Methoden von Mobilitätsbildung sind abhängig von ihren Adressaten und den verschiedenen Alters- und Zielgruppen. Zu Beginn muss die Voraussetzung gelegt werden, um Mobilitätsbedürfnisse überhaupt verwirklichen zu können. In der frühkindlichen Phase geht es daher zunächst um die Herausbildung von Bewegungsfähigkeit und Motorik sowie die Fähigkeit, sich selbst und andere wahrzunehmen.

Das Sicherheitstraining spielt daher von vornherein eine wichtige Rolle. Ein wesentliches Element in der Mobilitätsbildung wird hierbei die Vermittlung eines Perspektivwechsels sein. Durch die Erfahrungen, die mit verschiedenen Verkehrsmitteln gemacht werden, sollen zum Beispiel Sicherheitsaspekte aus der jeweiligen Sicht des zu nutzenden Verkehrsmittels thematisiert werden. Durch die Erfahrung der verschiedenen Verkehrsträger ist zu erwarten, dass anders Rücksicht genommen wird. Es geht hier nicht um einen bloßen moralischen Apell. Durch die Erfahrung des Perspektivwechsels sollen einseitige Wahrnehmungen von Verkehrsträgern vermieden werden. Eine praktische Anwendung könnte darin bestehen, den Perspektivwechsel zu vollziehen, indem bestimmte Verkehrssituationen aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden. Ein Beispiel hierfür wäre es, eine Verkehrssituation aus verschiedenen Nutzendenperspektiven durchzuspielen und dabei die Verkehrsmittel Fahrrad, Auto und zu Fuß gehen zu hinterfragen und zu reflektieren. An dieser Stelle ist auch eine Brücke der Mobilitätsbildung zu den Themen der althergebrachten Verkehrserziehung der Sicherheit und gegenseitige Rücksichtnahme im Straßenverkehr zu erkennen. Sowohl in der Literatur als auch in pädagogischen Konzepten ist der Begriff der Rücksichtnahme nicht hergeleitet. Das normative Statement *Nimmt Rücksicht* bleibt unverstanden, wenn es nicht eingeübt wird und nicht mit dem Perspektivwechsel zu anderen Verkehrsteilnehmenden verbunden wird. Der Begriff der Rücksicht bleibt daher eine isolierte Forderung, die als entfremdet empfunden wird. Mit dem Verstehen geht Respektieren einher. Ein Perspektivwechsel kann so den Möglichkeitsraum erweitern.

Die Ansprüche und Bedürfnisse an den Möglichkeitsraum verändern sich mit dem Alter. So gesehen ist Mobilitätsbildung keine punktuelle einmalige Veranstaltung, sondern eine immer wiederkehrende lebensbegleitende Anforderung an den Menschen sich mit Mobilität und sich verändernden Bedingungen auseinanderzusetzen. Eine reflektierte Verkehrsmittelwahl muss nicht immer ein nachhaltiges Verkehrsmittel sein, sondern ist immer auch mit einem Abwägen verbunden. Es gibt die Bereiche Familie, Arbeit, Freizeit die wesentlich mitbestimmend für die Gestaltung des Lebens und für Mobilitätsentscheidungen sind. Der Abwägungsprozess von Mobilitätsentscheidungen ist eventuell nachhaltiger, da in der Abwägung vielleicht versuchte Wege vermieden werden oder eine entsprechende Verkehrsmittelwahl getroffen wird. Die Reflexion über die Mobilität bekommt zum Beispiel das Umfeld mit, wenn darüber gesprochen wird. Daher ist

Mobilitätsbildung eng mit der Entwicklung einer spezifischen Mobilitätskultur einer Gesellschaft verbunden.

Mobilitätsbildung sollte evidenzbasiert sein. So sind Inhalte und Curricula nicht nur an der Praxis des Mobilitätsalltags auszurichten, sondern auch die wissenschaftlichen Erkenntnisse der Mobilitätsforschung sind für die Entwicklung qualitativ guter Programme zu berücksichtigen. Das Wissen über den Verlauf von Mobilitätsbiographien und über Mobilitätsroutinen ist beispielsweise wichtig, um überhaupt sinnvolle und adäquate Interventionen, Maßnahmen oder Unterrichtseinheiten entwickeln zu können.

Mobilitätsbildung sollte einen organisatorischen Rahmen haben und strukturell eingebunden sein. Hier sollte sich an einem Fachstellenkonzept orientiert werden, das sich zum Beispiel in der Gesundheitsförderung bewährt hat. Eine Fachstelle Mobilität, die sich als Arbeitsfeld hauptsächlich mit Mobilitätsmanagement beschäftigt, könnte entsprechende Curricula und Unterrichtsbausteine entwickeln, die dann von Lehrerinnen und Lehrern genutzt werden können. Entsprechende konzipierte Methoden und Unterrichtsmaterialien sollten dann in Multiplikatorenschulungen von einer Fachstelle durchgeführt werden, um das Konzept der Mobilitätsbildung weiter zu verbreiten. Konzepte der Mobilitätsbildung ließen sich nicht nur in den schulischen Kontext einbinden, sondern könnten zum Beispiel auch in ein betriebliches Mobilitätsmanagement eingebunden werden.

Welche Konsequenzen sind im realen Verkehrsverhalten mit der Vermittlung eines Mobilitätsbildungskonzepts zu erwarten? Ergibt sich daraus ein Verkehrsverhalten, das sich auf eine Nahmobilität beschränkt? Solch eine Erwartung wäre sicherlich noch zu ambitioniert. Denn momentan bestimmen ein neoliberales Freiheitskonzept, Individualisierung und der öffentliche Nahverkehr als nonverbaler *Erlebnisraum* die gegenwärtige Mobilitätskultur, die sich nicht von heute auf morgen verändern lässt. Dennoch liegt die Hoffnung darin, dass mit dem Konzept der Mobilitätsbildung auch für den Bereich der Mobilitätentscheidungen der aufrechte Gang eingeübt wird und jenseits von vordergründigen Kompetenzorientierungen, der Industrialisierung von Wissen oder effizienzorientierten Zwecksetzungen, eine von einer Kultur der (Eigen)Verantwortung geprägte Mobilität mehr und mehr möglich wird.

6 Literaturverzeichnis

- Ahrend, Christine; Daubitz, Stephan; Schwedes, Oliver; Böhme, Uwe; Herget, Melanie (2013): Kleiner Begriffskanon der Mobilitätsforschung. IVP-Discussion Paper. Heft 1/2013. Berlin.
- Bleyer, Gunter (2003): Kinder und Jugendliche im Verkehr: Neue Wege in der Mobilitätserziehung. Vortrag beim 40. Stadtgespräch der Europäischen Akademie für städtische Umwelt. Hamburg. URL: <http://www.eaue.de/Vortrag/Bleyer.pdf>, letzter Zugriff am 07.08.2014.
- Bongard, Adolf-Eugen (1996): Erziehung und Bildung zu umweltbewusster Mobilität. In: Smeddinck, Ulrich (Hrsg.): Umweltverkehr - Bausteine für eine zukunftsfähige Verkehrswelt. Taunusstein: Blottner Verlag, S. 191-201.
- Böcher, Wolfgang; Koch, Hubert; Walter, Karlheinz (1978): Verkehrserziehung: Alibi oder pädagogische Chance? Schriftenreihe der Deutschen Verkehrswacht e.V. Bonn.
- Bundesanstalt für Straßenwesen (Hrsg.) (2009): Das Verkehrsquiz: Evaluationsinstrumente zur Erreichung von Standards in der Verkehrs-/ Mobilitätserziehung der Sekundarstufe. Bericht zum Forschungsprojekt 82.280/2004. Bergisch Gladbach: Wirtschaftsverlag NW.
- Deutsche Verkehrswacht (Hrsg.) (1995): Die neue Verkehrserziehung an der Schule: Kommentar zur Empfehlung der Kultusministerkonferenz vom 17.6.1994. Meckenheim bei Bonn. URL: http://www.verkehrswacht-medien-service.de/fileadmin/vms/images/content/pdf/Grundschule/Mobilitaetserziehung/kommentar_empfehlung_kmk_ve_1994.pdf, letzter Zugriff am 24.11.2014.
- Deutsche Verkehrswacht (Hrsg.) (2010): Grundlagen der Verkehrserziehung. Berlin. URL: <http://www.deutsche-verkehrswacht.de/home/angebote/grundschulkinder/grundlagen-der-verkehrserziehung.html>, letzter Zugriff am 29.03.2015.
- Dienel, Hans-Liudger; Trischler, Helmuth (Hrsg.) (1997): Geschichte der Zukunft des Verkehrs: Verkehrskonzepte von der Frühen Neuzeit bis zum 21. Jahrhundert. Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Eisenmann, Lothar et al. (2005): Stand der Mobilitätserziehung und -beratung in deutschen Schulen und Erarbeitung eines beispielhaften Ansatzes für eine nachhaltige Mobilitätserziehung in Schulen unter Berücksichtigung von Umwelt- und Gesundheitsaspekten: Kurzfassung. Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit. Umweltbundesamt Heidelberg. Heidelberg. URL: http://www.apug.de/archiv/pdf/Kurzfassung_Mobilitaetserziehung.pdf, letzter Zugriff am 29.03.2015.
- Fack, Dietmar (2000): Automobil, Verkehr und Erziehung: Motorisierung und Sozialisation zwischen Beschleunigung und Anpassung 1885-1945. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Fend, Helmut (2006): Geschichte des Bildungswesen: Der Sonderweg im europäischen Kulturraum. Wiesbaden: VS Verlag.
- Funk, Walter (2009): Schulische Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung aus wissenschaftlicher Sicht. Vortrag im Rahmen des 1. Hessischen Verkehrssicherheitsforums. Rotenburg/Fulda. URL: http://www.ukh.de/uploads/media/4.Dr.Funk_01.pdf, letzter Zugriff am 03.04.2014.

- Gudjons, Herbert (2012): Pädagogisches Grundwissen: Überblick – Kompendium – Studienbuch. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Herrlitz, Hans-Georg; Hopf, Wulf; Titze, Hartmut; Cloer, Ernst (2009): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart: Eine Einführung. 5. Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Hohenadel, Dieter (1999): Hallo, Mobilitätserziehung... – ADAC-Symposium zur Schulverkehrserziehung in Bonn. In: Zeitschrift für Verkehrserziehung, 49 Jg., Nr. 1, S. 4-6.
- Holzapfel, Helmut (2012): Urbanismus und Verkehr: Bausteine für Architekten, Stadt- und Verkehrsplaner. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Jaspers, Karl (1999): Was ist Erziehung Ein Lesebuch. 2. Auflage. München Piper Verlag.
- Kultusministerkonferenz (1994): Empfehlungen zur Verkehrserziehung in der Schule. Anlage zu den KMK-Empfehlungen zur Verkehrserziehung in der Fassung vom 17.06.1994. URL: <http://www.mk-intern.bildung-lsa.de/Bildung/be-kmk-verkehrserziehung.pdf>, letzter Zugriff am 07.08.2014.
- Kultusministerkonferenz (1973): Empfehlungen zur Mobilitäts- und Verkehrserziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1973 in der Fassung vom 10.05.2012. 2012. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_07_07-Mobilitaets-Verkehrserziehung.pdf, letzter Zugriff am 29.03.2015.
- Liessmann, Konrad Paul (2014): Geisterstunde: Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift. Wien: Paul Zsolnay Verlag.
- Limbourg, Maria (1998): Die Verkehrs- und Mobilitätserziehung im Wandel der Zeit: Ein kleiner geschichtlicher Rückblick. Vortrag beim ADAC-Symposium „Schulverkehrserziehung auf dem Weg in die Zukunft. Bonn. URL: <https://www.uni-due.de/~qpd402/alt/texte.ml/ADAC.html>, letzter Zugriff am 29.03.2015.
- Limbourg, Maria (2000): Verkehrs- und Mobilitätserziehung im Jugendalter. Vortrag bei der Tagung „Jugendliche, Mobilität und ÖPNV. Hannover. URL: https://www.uni-due.de/~qpd402/alt/texte.ml/Hannover_Uestra.html, letzter Zugriff am 29.03.2015.
- Limbourg, Maria (2002): Neue Ansätze der Mobilitäts-/Verkehrserziehung in Deutschland. Vortrag im Rahmen der Fachtagung Kind und Verkehr der Stiftung für Schadensbekämpfung. Winterthur 2002. URL: <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-11067/Winterthur2002.pdf>, letzter Zugriff am 29.03.2015.
- Limbourg, Maria (2003): Zukunftsorientierte Verkehrs- und Mobilitätserziehung im Kindes- und Jugendalter. Bericht über die Tagung „Mobilität und Verkehrssicherheit für Kinder und Jugendliche“ in Köln am 16. Januar 2003. Düsseldorf. URL: https://www.uni-due.de/~qpd402/alt/texte.ml/pdf/guvv_rheinland.pdf, letzter Zugriff am 29.03.2015.
- Limbourg, Maria (2004): Von der Verkehrserziehung zur Mobilitätserziehung. In: Institut Wohnen und Umwelt, Mit dem Fahrrad durchs Netz – Konzepte und Grundlagen einer zeitgemäßen Mobilitätserziehung. Darmstadt. URL: http://www.uni-due.de/~qpd402/alt/texte.ml/pdf/IWU_VE_MOBI_2004.pdf, letzter Zugriff am 29.03.2015.
- Mertens, Theodor (1969): Der Beitrag der Verkehrserziehung und des Verkehrsunterrichts zur Hebung der Straßenverkehrssicherheit. Köln: Universität zu Köln, Dissertation.

- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder (Hrsg.) (2003): Verkehrs- und Mobilitätserziehung in der Schule: Rahmenvorgaben. Hrsg. v. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen. Frechen: Ritterbach Verlag.
- Negt, Oskar (2014): Philosophie des aufrechten Gangs. Streitschrift für eine neue Schule. Göttingen: Steidl Verlag.
- Nida-Rümelin, Julian (2013): Philosophie einer humanen Bildung. Edition Körber-Stiftung. Hamburg: CPI – Clausen & Bosse, Leck.
- Schlegel, Martin (2010): Mobilitätserziehung: Warum ist das Thema Mobilitätserziehung so wichtig? Arbeitskreis Mobilitätserziehung Berlin. Berlin. URL: <http://www.mobilitaetserziehung-berlin.de/index.php?idcatside=2>, letzter Zugriff am 29.03.2015.
- Spitta, Philipp (2000): Von der Verkehrs- zur Mobilitätserziehung. Vortrag im Rahmen einer Tagung des Verkehrsclub Deutschland. URL: <http://www.lesa21.de/lehrer/v/verkehrserziehung/infos/verkehrserziehung.html>, letzter Zugriff am 29.03.2015.
- Spitta, Philipp (2004): Laufend Lernen: Neue Wege in der Verkehrs- und Mobilitätserziehung. Vortrag im Rahmen des 1. Mobilitätstages „Schule mobil 2004 – m-day“. Köln. URL: <http://lbs.san.hrz.uni-siegen.de/mobilitaetserziehung/vortrag.pdf>, letzter Zugriff am 29.03.2015.
- Statistisches Bundesamt Deutschland (2013): Verkehrsunfälle: Zeitreihen. 2012. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. URL: <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/TransportVerkehr/Verkehrsunfaelle/VerkehrsunfaelleZeitreihen.html>, letzter Zugriff am 03.04.2014.
- Statistisches Bundesamt Deutschland (2013): Verkehrsunfälle: Kinderunfälle im Straßenverkehr. 2012. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/TransportVerkehr/Verkehrsunfaelle/UnfaelleKinder5462405127004.pdf?__blob=publicationFile, letzter Zugriff am 29.03.2015.
- Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.) (2012): Klassiker der Pädagogik 2: Von John Dewey bis Paulo Freire. München: Verlag C.H. Beck.
- Tost, Arthur (1938): Verkehrserziehung – eine notwendige Aufgabe der Schule. Berlin: Inseldruckerei Max Schröder.
- VCD Südlicher Oberrhein e.V. (Hrsg.) (2003): Mobilitätserziehung in Kindergarten und Schule. Arbeitskreis Mobilitätserziehung in der Grundschule Freiburg. Freiburg. URL: http://www.vcd.org/vorort/fileadmin/user_upload/suedlicher-oberrhein/redaktion/1_16-a4.pdf, letzter Zugriff am 29.03.2015.
- Whitehead, Alfred North (2012): Die Ziele von Erziehung und Bildung Frankfurt/Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.