



OLIVER SCHWEDES / DETLEF PECH
JULIA BECKER / STEPHAN DAUBITZ
VERENA RÖLL / DIANA STAGE / JURIK STILLER

Von der Verkehrserziehung zur Mobilitätsbildung

DISCUSSION PAPER

24. März 2021

Oliver Schwedes
Detlef Pech
Julia Becker
Stephan Daubitz,
Verena Röhl
Diana Stage
Jurik Stiller
unter Mitarbeit von Antje Loose

Von der Verkehrserziehung zur Mobilitätsbildung (**2. Auflage**)

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 encouraged by the authors.

Berlin, März 2021

Herausgeber:

Fachgebiet Integrierte Verkehrsplanung
Leitung: Prof. Dr. Oliver Schwedes

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

Telefon: +49(0)30 314-78767

Sekretariat: +49(0)30 314-25145

Telefax: +49(0)30 314-27875

oliver.schwedes@tu-berlin.de

Technische Universität Berlin
Fakultät Verkehrs- und Maschinensysteme
Institut für Land- und Seeverkehr

www.ivp.tu-berlin.de

© TU Berlin Alle Rechte vorbehalten

ISSN 2197-6341

Gefördert durch:



Bundesministerium
für Verkehr und
digitale Infrastruktur

aufgrund eines Beschlusses
des Deutschen Bundestages

Zusammenfassung

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. Dabei hat sich die inhaltliche wie auch terminologische Ausrichtung mehrmals geändert. Zwar wird Verkehrserziehung seit Jahren um den Begriff der Mobilitätserziehung ergänzt oder ersetzt, es ist jedoch fraglich, inwiefern es sich hierbei wirklich um eine Anpassung an aktuelle Mobilitätsanforderungen handelt. Weder in der wissenschaftlichen noch in der gesellschaftlichen Debatte hat sich bisher ein Konsens darüber herausgebildet, ob die Verkehrswende auch durch eine umfassende Anpassung der Konzepte im Bereich der Mobilitätsbildung flankiert werden muss.

Im Rahmen dieses Papers wird im Lichte des historischen Wandels der Begriffe und der Beschreibung der aktuellen Debatten ein neues Konzept der Mobilitätsbildung vorgestellt werden. Dieses beruht auf dem Ansatz, Fähigkeiten wie die eigene Urteilsbildung sowie ein kritisch-reflexives Denken im Kontext von Mobilität zu entwickeln. Das Paper betrachtet weiterhin die Vereinbarung des dargelegten Verständnisses mit den aktuellen Voraussetzungen in Kitas und Grundschulen und formuliert daran anschließend Ansprüche an Mobilitätsbildung.

Abstract

Traffic safety education is linked to the goal of guarantying and promoting road safety for children and young people. In Germany, the topic has undergone drastic changes since its introduction in the 1930s. This has led to multiple adaptations of the terminology and its contents. Today, traffic safety education has been expanded, or even replaced, by mobility education (Mobilitätserziehung). In German, the term Erziehung is linked to the mediation of knowledge and competencies. It has to be debated, if this allows for an actual adaption to changing mobility needs. An unresolved question within the academic field thus remains, whether a terminological adjustment and definition of a comprehensive mobility education is necessary due to the urgent need for a transport transformation.

The paper presents an overview of the historical development and current debates of the different terms before introducing a new understanding of mobility education (German: Mobilitätsbildung). This concept is based upon the approach of fostering capacity building, such as the capacity to make our own decisions and judgements, as well as critical and reflexive thinking in the context of mobility. Moreover, the paper looks at how the current conditions at kindergartens and elementary schools are compatible with this understanding and formulates first requirement for a new form of mobility education.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
2	Historische Betrachtung des Begriffswandels	3
2.1	Die Anfänge	3
2.2	Allgemeine Verbreitung der Motorisierung	4
2.3	Die Zeit des Nationalsozialismus	6
2.4	In der Nachkriegszeit.....	9
2.5	Reformbewegung der 1960er und 1970er Jahre	11
2.6	Die ökologische Wende	14
2.7	Fazit der historischen Betrachtung	15
3	Zur aktuellen Debatte	17
3.1	Begriffsprägende Rahmenbedingungen	17
3.2	Abgrenzung der Begriffsverständnisse.....	21
4	Mobilitätsbildung als neues Konzept	25
4.1	Bildung für nachhaltige Entwicklung.....	26
4.2	Inklusion	28
5	Mobilitätsbildung zwischen Theorie und Praxis.....	30
5.1	Rahmenvorgaben der Bundesländer.....	30
5.2	Exemplarische Betrachtung von Materialien in den Bundesländern	31
5.3	Perspektiven von Erzieher*innen und Grundschullehrkräften	32
5.4	Außerschulische Akteure.....	34
6	Fazit	35
7	Literaturverzeichnis	39

1 Einleitung

Die Themen Umweltschutz, Klimapolitik und die Folgen des Klimawandels sind aus der täglichen Berichterstattung nicht mehr wegzudenken, sie sind Gegenstand mitunter hitziger Debatten und Auseinandersetzungen. Die globale Wichtigkeit dieser Themen wird unter anderem durch die *Fridays for Future*-Bewegung betont, bei der hunderttausende Schüler*innen in deutschen Städten und auf der ganzen Welt gegen Inkonsequenz in der Klimapolitik protestieren. Um die Ziele des Pariser Abkommens sowie die Begrenzung der Erderwärmung auf maximal zwei Grad Celsius einzuhalten, muss die mit der Energiewende eng verknüpfte Verkehrswende erreicht werden. Da Mobilität eine Art Grundrecht darstellt (vgl. Manderscheid 2012: 558), und in einer globalisierten Welt mit stetig steigenden Mobilitätsbedürfnissen nicht wegzudenken ist, muss das Mobilitätsverhalten nachhaltig verändert werden und eine zukunftsfähige Mobilitätskultur etabliert werden (vgl. Hoor 2021: 165).

Die Begriffe Verkehr und Mobilität werden oft synonym verwendet (vgl. Schwedes et al. 2018: 5), ihnen liegen jedoch unterschiedliche Bedeutungen zugrunde. Die Verwirklichung von Ortsveränderungen durch Bewegung bildet das Element Verkehr (vgl. ebd.). Das Bewegungselement des Verkehrs – sprich der Prozess – erfasst die zeitlichen Gegebenheiten der Ortsveränderungen von Personen, Gütern und Daten (vgl. ebd.: 6f.). Das handelnde Subjekt, also der Mensch mit seinen Ansprüchen und Bedürfnissen, beeinflusst das Bilden von Prozessen, also den Verkehr (vgl. ebd.: 7). Es trifft verkehrsrelevante Entscheidungen und leitet davon sein Handeln ab (vgl. ebd.: 8). Hierbei ist die subjektive Wahrnehmung des Menschen zentral. Sie wird als Mobilität¹ bezeichnet und umfasst die „subjektive Ausprägung der Ortsveränderungsmöglichkeiten, die der Mensch in seinem individuellen Möglichkeitsraum als handlungsmächtiger Akteur absteckt“ (ebd.: 9). Dieser persönliche Möglichkeitsraum ergibt sich aus räumlichen, physischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und deren subjektiver Wahrnehmung (ebd.: 6).

Das Thema Mobilität hat bereits eine hohe Relevanz für Kinder. Kinder sind mobil, bewegen sich im Raum und nehmen mit unterschiedlichen Verkehrsmitteln zu unterschiedlichen Zwecken am Verkehr teil. Zudem sind sie von Entscheidungen der Stadtentwicklung betroffen, da beispielsweise die

¹ Für Mobilität gibt es in der Wissenschaft keine einheitliche Definition. Das Fachgebiet Integrierte Verkehrsplanung der Technischen Universität Berlin berücksichtigt in ihrer Definition sowohl die ingenieurwissenschaftliche als auch die sozialwissenschaftliche Perspektive.

Siedlungsstruktur oder das Vorhandensein von Spielplätzen, Grünflächen, Sportplätzen etc. starke Auswirkungen auf ihre Freizeitgestaltung hat. Gemäß den Kinderrechten muss ihnen auch eine Teilhabe an politischen Entscheidungen ermöglicht werden. Mobilität hat somit eine Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung für Kinder und kann somit in bedeutsame Bildungsprozesse eingebunden werden.

Wie die jungen Aktivist*innen von *Fridays for Future* exemplarisch zeigen, haben auch Kinder und Jugendliche großes Interesse an klimapolitischen Themen. Um die Verkehrswende voranzutreiben, müssen Themen wie nachhaltige Entwicklung und gesellschaftliche Transformation stärker in Kitas und Schulen eingebunden werden. Dabei zeigen die bisherigen Erfahrungen, dass die Formen klassischer Verkehrserziehung nicht ausreichen, um einen Wandel herbeizuführen.

Der Titel „Von der Verkehrserziehung zur Mobilitätsbildung“ verweist auf einen historischen Wandel in diesem Themengebiet, den wir im Folgenden in Kapitel 2 nachzeichnen werden. Der historische Rückblick reicht dabei zurück bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts, da die seit diesem Zeitpunkt einsetzenden Veränderungen der mobilen Möglichkeiten die Terminologie maßgeblich beeinflusst haben. Anschließend werden in Kapitel 3 zentrale Begriffe der aktuellen Debatte vorgestellt. Auf dieser Basis wird in Kapitel 4 ein neues Konzept der Mobilitätsbildung abgeleitet, welches wir zur Diskussion stellen. Daraufhin werden in Kapitel 5 die Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen in den Blick genommen, um erste Rückschlüsse auf die Voraussetzungen zu ziehen, inwiefern das vorgestellte Konzept an vorhandene Strukturen anschlussfähig ist. Abschließend wird in Kapitel 6 ein Fazit aus der Diskussion gezogen und ein Ausblick gegeben.

2 Historische Betrachtung des Begriffswandels

Seit ihren Anfängen 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.

2.1 Die Anfänge

Die schnelle Entwicklung des motorisierten Straßenverkehrs zu Beginn des 20. Jahrhunderts führte zu einem starken Verkehrswachstum auf deutschen Straßen (vgl. Limbourg 2003: 1). Damit einher gingen eine starke Zunahme der Verkehrsunfallzahlen und insbesondere ein steigender Anteil verunglückter Kinder (vgl. ebd., Fack 2000: 197).

Daher forderten schon 1900 Automobilisten, der Bevölkerung zu vermitteln, wie sie sich in den neuen, zunehmend gefährlichen, Verkehrsverhältnissen zu bewegen haben (vgl. ebd.: 113). In einer Vielzahl von öffentlichen Debatten über Automobilunfälle wurde zudem der Wunsch nach einer Ausbildung der Automobilnutzenden deutlich (vgl. ebd.: 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. ebd.: 191). Rechte und Vorschriften für Automobilnutzende wurden von 1900 bis in die 1920er Jahre kontinuierlich erweitert (vgl. Holzapfel 2020: 34). Dies zeigt sich beispielsweise durch die Einführung des Haftpflichtgesetzes für Automobile und der Straßenverkehrsordnung im Jahr 1909 (vgl. ebd.: 35; Fack 2000: 158). Bereits 1907 wurden Verkehrsvorschriften eingeführt und Verkehrsschilder aufgestellt, wobei die Regeln von Verkehrsteilnehmern oftmals nicht befolgt wurden (vgl. Holzapfel 2020: 39; Fack

2000: 181, 202). Dies machte einen ersten Ansatz für eine Verkehrserziehung notwendig (vgl. Böcher et al. 1978: 16). Daraus ergaben sich praktische Verkehrsübungen, erste Belehrungen von Schüler*innen und deren Eltern ein Mal pro Schuljahr sowie Verwarnungen und Bestrafungen durch die Schule bei Nichteinhaltung der geltenden Regeln, auch für 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. ebd.: 183).

In allen herangezogenen Quellen wird der Begriff Verkehrserziehung zu dieser Zeit als Verkehrsbelehrung über die neue Verkehrsordnung verstanden (vgl. Böcher et al. 1978: 16). Die neu eingeführten Regeln für den motorisierten Individualverkehr galten als Fixpunkt, an die die Bevölkerung angepasst werden sollte (vgl. Fack 2000: 202). Das Hauptaugenmerk der Verkehrserziehung lag anfänglich auf der Fahrausbildung der Automobilisten und nur zweitrangig in der Verkehrsschulung der übrigen Bevölkerung. Insbesondere die Belange, Perspektiven und motorischen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen blieben noch gänzlich unberücksichtigt.

Wird hierzu der pädagogische Rahmen betrachtet, zeigt sich, dass das Bildungssystem zu Beginn des 20. Jahrhunderts insbesondere die Aufgabe hatte, die Gesellschaft mit Arbeitskräften, die über einen basalen Wissenskanon verfügen, zu versorgen. Die Lernziele waren dabei an die Qualifikationsanforderungen der Industrie angepasst (vgl. Tenorth 2012: 9; Herrlitz et al. 2009: 108). Durch die schrittweise durchgesetzte allgemeine Schulpflicht zu dieser Zeit entwickelten sich unterschiedliche Auffassungen von Bildung, Unterricht und Schulgestaltung. Um 1900 bis in die 1930er Jahre entstanden unterschiedliche reformpädagogische Ansätze, die heute noch den pädagogischen Diskurs prägen (vgl. Meyer 1987: 75).

2.2 Allgemeine Verbreitung der Motorisierung

Die Bevölkerung und insbesondere die Kinder und Jugendlichen gerieten erst in den 1920er Jahren in den Fokus der Verkehrserziehung. Dies ging einher mit der fundamentalen inhaltlichen Erweiterung der Lehr- und Bildungspläne im Schulwesen im Zuge der Entstehung der Weimarer Republik. Die Volksschul-Grundstufe, die der heutigen Grundschule entspricht, wurde flächendeckend und verpflichtend für alle durchgesetzt (Meyer 1987: 76). Durch die Gründung einer sozialen Demokratie richtete sich die schulische Bildung normativ daran aus, Bildungschancen und Teilhabemöglichkeiten für alle zu ermöglichen (Kahlert 2015: 183).

Der Automobilbesitz stieg in den 1920er Jahren weiter an (vgl. Holzapfel 2020: 41). 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.), speziell Kinder und Jugendliche (vgl. Fack 2000: 285). Die Aufmerksamkeit der Verkehrsplanung, die sich ab 1930 als eigene Disziplin herausbildete (vgl. Dienel 1997: 16), berücksichtigte die nichtmotorisierten Verkehrsnutzenden und im Besonderen die Kinder jedoch nicht, sondern konzentrierte sich einseitig auf das Automobil (vgl. Holzapfel 2020: 40).

Als Grund für die steigenden Unfallzahlen wird zum einen die Nichtbeachtung der Verkehrsregeln trotz Regelkenntnis genannt (vgl. Limbourg 2003: 1). Kinder wären oftmals sorglos und hätten keine Kenntnisse der Verkehrsgefahren (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 Aufteilung des Straßenraums. Mit der Verabschiedung der Charta von Athen² als Leitbild zur Schaffung funktionaler Städte 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 Schüler*innen Verkehrsregeln zu vermitteln und dadurch deren sichere Teilnahme am Straßenverkehr zu ermöglichen (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 erziehend auf deren Eltern auswirken (vgl. Fack 2000: 285 ff.).

² Die Charta von Athen wurde 1933 auf dem *Internationalen Kongress für neues Bauen* in Athen von Stadtplanern und Architekten verabschiedet. Die Charta steht als Ergebnis des Kongresses in der Öffentlichkeit vor Allem für die Entflechtung städtischer Funktionsbereiche, zielte jedoch auch auf die Erschaffung von lebenswerten Arbeits- und Wohnumfeldern ab, denen ein ‚menschliches Maß‘ zu Grunde lag (vgl. Hotzan 2004: 59).

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 (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). Diese Definition zeigt die starke Dominanz der Unfallverhütungsintention der Verkehrserziehung.

Neu ist nach der Institutionalisierung die Benutzung des Begriffs *Verkehrsunterricht* als Form der Ausprägung der Verkehrserziehung. Zu den Akteuren zählen neben Lehrkräften 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 Bildungsarbeit und der Verkehrserziehung auch zu einer pädagogischen Reflexion über die Inhalte (vgl. Böcher et al. 1978: 18).

2.3 Die 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). 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. ebd.: 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 bezeichnet werden können oder ob es vielmehr 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. Insgesamt ging es innerhalb der Infrastrukturplanung 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 2020: 47). Die weiter ansteigende Motorisierung der Bevölkerung verursachte weiter steigende Unfallzahlen insbesondere mit Beteiligung von Kindern (vgl. Fack 2000: 384). Erneut wurden die Unkenntnis der Regeln sowie die Nichtbefolgung der Vorschriften als Ursachen identifiziert und die Unfallverhütung zum zentralen Motiv im Rahmen der Verkehrserziehung (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).

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, die sich bereits in den Jahren vor 1933 etabliert hatten. Andererseits, und hier lag der Schwerpunkt im Nationalsozialismus, umfasste die Verkehrserziehung im damaligen Verständnis die Verhaltenserziehung der Schüler*innen (vgl. Tost 1938: 9). Dabei ging es vor allem darum, Menschen mit vermeintlichen charakterlichen 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“ (ebd. 1938: 9) zu machen. Durch die nationalsozialistische Erziehung sollten diese Charakterzüge, die wiederum als Unfallursache galten, in Eigenschaften wie Konzentrationsfähigkeit, Entschlossenheit, Disziplin sowie Verantwortungsbewusstsein und Gemeinschaftssinn umgewandelt werden.

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 seiner 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).

Neben der schulischen Verkehrserziehung wurden ab 1936 vom nationalsozialistischen Kraftfahrkorps (NSKK) erste Jugendverkehrsschulen und Verkehrsgärten geschaffen, die sich allerdings erst ab den 1960er Jahren unter der Leitung der Verkehrswacht etablierten (vgl. Spitta 2020: 21).

Hauptakteur war neben den Schulen weiterhin die Deutsche Verkehrswacht (vgl. Fack 2000: 369), doch auch die Hitlerjugend wurde als außerschulischer Akteur im Dienste der Verkehrserziehung eingesetzt (vgl. ebd.: 373, 394). Obwohl noch 1941 die Wichtigkeit der Unfallverhütung von Seiten des Reichserziehungsministers betont wurde (vgl. ebd.), hatte die Verkehrserziehung im Nationalsozialismus jedoch eher eine Randposition.

2.4 In der Nachkriegszeit

Unfallverhütung blieb nach dem zweiten Weltkrieg das zentrale Motiv schulischer Verkehrserziehung (vgl. Fack 2000: 410). Sie wurde als „Charaktererziehung“ (Böcher et al. 1978: 20) verstanden und zielte darauf ab, Kinder für die Bewältigung der Gefahren des modernen Straßenverkehrs zu schulen.

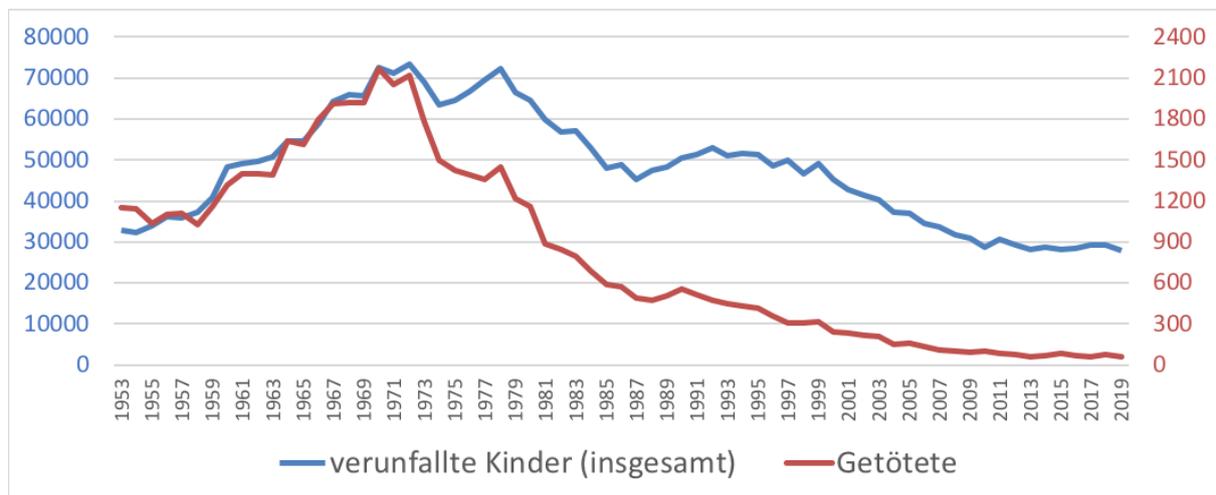


Abbildung 1: Bei Verkehrsunfällen verunfallte und getötete Kinder bis 15 Jahre zwischen 1953-2019 (Eigene Darstellung auf Basis von Destatis 2020a: 35f.)

Die Begründung dafür ergab sich aus den steigenden Unfallzahlen (siehe Abbildung 1). So stieg zwischen 1953 und 1971 die Anzahl der verunfallten und getöteten Kinder im gleichbleibenden Verhältnis zueinander.

Diese Entwicklung wurde angetrieben durch grundlegende Veränderungen der Verkehrsstruktur und eine Neuordnung nach dem Zweiten Weltkrieg, insbesondere der zunehmenden Verkehrsdichte und der sich wandelnden sozialen Durchmischung der Verkehrsteilnehmenden (vgl. Limbourg 2003: 1; Mertens 1969: 15). In der Verkehrsplanung waren die Verantwortlichen größtenteils dieselben wie zur Zeit des Zweiten Weltkriegs, wodurch die Planungen nach dem Krieg teilweise nur unter einem neuen Namen ‚verkauft‘ wurden, obwohl sie auf Entwürfen aus der Zeit des Nationalsozialismus aufbauten (vgl. Holzapfel 2020: 51ff.). 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.). Als besonderer Umstand ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass in den 1950er und 1960er Jahren Verkehrsplanende in der Regel aus dem Bauingenieurwesen kamen. Diese vertraten bei der Planung des Verkehrs und dessen Infrastruktur die Logik des Denkens aus der

Statik von Bauwerken. Dies entspricht dem damals vorherrschenden Paradigma, dass eine belastete Straße ausgebaut werden muss, damit das System nicht zusammenbricht (vgl. ebd.). 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 Bürger*innen-Beteiligung, 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.: 52). Hier ist noch immer 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 aber immer der Pkw. Seit Beginn der 1950er Jahre war ein eigenes Auto zum Traum fast jeder Familie geworden (vgl. Dienel/Trischler 1997: 287).

Die Verkehrserziehungsarbeit setzte nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs in der Bundesrepublik Deutschland wieder ein, wobei sie zunächst an den Zielen der Vorkriegszeit anknüpfte (vgl. Mertens 1969: 15; Böcher et al. 1978: 18). Dies ging einher mit der Wiederaufbauphase des Schul- und Bildungswesens, wobei vor allem der Schulalltag schnellstmöglich auf Grundlage der Schulorganisation während des Krieges wiederhergestellt werden sollte. Dies sollte der Basisinstitution Schule nach den beträchtlichen Zerstörungen wieder zu einem ordentlichen Betrieb 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. ebd.: 161; Meyer 1987: 77).

In Bezug auf die Verkehrserziehung erfolgte ab 1947 die Einrichtung von Verkehrssicherungsausschüssen zur Unterstützung der schulischen Verkehrssicherheitsarbeit (vgl. Fack 2000: 407). Eine in diesem Rahmen durchgeführte pädagogische Tagung für Verkehrserziehung kam 1956 zu dem Ergebnis, dass die Verkehrsregeln zwar bekannt sind, diese aber nicht befolgt werden. Als Ziel der Verkehrserziehung wurde daher auch eine 'Charaktererziehung' angestrebt, worunter das Streben nach 'Gesittung', also eine Orientierung an den Regeln der Moral und allgemeinen Werten, zu

verstehen sei (vgl. Böcher et al. 1978: 19). Es sollte nicht mehr allein darum gehen, das Wissen der Regeln und Vorschriften starr anzuwenden, sondern auch nach moralischen Ansätzen zu handeln. Eine entsprechende Definition der Verkehrserziehung aus pädagogischer Sicht lieferte Vonolfen 1954 in dem Werk „Der Verkehrsunterricht. Handbuch für den Erzieher“ (zitiert in 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 verankert. Insgesamt kann Verkehrserziehung in den 1950er Jahren als ein Konzept des Verständnisses für die Regeln des Verkehrs verstanden werden (vgl. Fack 2000: 411). Auch in der DDR, in der die Verkehrserziehung im Deutsch- und Heimatkundeunterricht angesiedelt war, ging es wie in der BRD primär um die Aneignung von Regeln und Verhaltensweisen, was bis zur Wiedervereinigung zentral war (vgl. Spitta 2020: 24). Die Verkehrserziehung in der BRD unterlag hingegen einem stärkeren Wandel, was auf die Reformbewegungen in den 60er und 70er Jahren zurückzuführen ist, weshalb im Weiteren nicht auf die DDR eingegangen wird.

2.5 Reformbewegung der 1960er und 1970er Jahre

In den 1960er/70er Jahren forcierte die Verkehrspolitik und -planung eine autogerechte Gestaltung der Städte (vgl. Böcher et al. 1978: 36; Dienel/Trischler 1997: 225). Dazu gehörten planerisch neben der funktionalen Trennung sowie der Verlagerung des Verkehrs aus den Wohngebieten auch der Bau von Tunneln zum Schutz des Verkehrsflusses (vgl. Holzapfel 2020: 55). 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 von Radfahrenden und zu Fuß Gehenden weiter stark vorangetrieben, um für den motorisierten Individualverkehr mehr Platz zu schaffen (vgl. Dienel/Trischler 1997: 303; Holzapfel 2020: 90).

Der Pkw galt weiterhin als Wahrzeichen des individuellen Lebensstandards, so dass der öffentliche Personennahverkehr unter der Durchsetzung der Massenmotorisierung litt und 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 schon zu jener Zeit über die meisten

Autobahnen in ganz Europa verfügte. Angetrieben durch die Medien reagierte die Bevölkerung entsetzt auf den Stau. Als Folge der Prinzipien der damaligen Planung und begünstigt durch die Berichterstattung zum Stau, wurden die deutschen Autobahnen bis 1990 in ihrer Länge verdreifacht (vgl. Holzapfel 2020: 90 f.).

Die Proteste der Studierendenbewegung 1968 wendeten sich auch gegen die Verkehrsplanung und führten zur Formulierung von Alternativen. Interessen und Ideen wie die autofreie Stadt wurden schließlich durch den Einzug der Grünen in den Bundestag auch auf politischer Ebene vertreten (vgl. Holzapfel 2020: 94). 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 2020: 94 f.). 1976 wurde die Anschnallpflicht auf den Vordersitzen eingeführt, ab 1979 galt diese Pflicht auch auf den Rücksitzen. Die verschiedenen eingeführten Regeln trugen dazu bei, dass ab Mitte der 1970er die Anzahl der im Straßenverkehr getöteten Kinder im Verhältnis stärker zurück ging als die Anzahl der verunfallten (siehe Abb.1).

Weiterhin wurden zahlreiche neue Projekte zur Verbesserung des öffentlichen Personennahverkehrs ausgeschrieben und neue Nahverkehrssysteme geplant, um den nun sichtbar werdenden Umweltauswirkungen des Verkehrs entgegenzuwirken (vgl. Dienel/Trischler 1997: 147). Das Leitbild der Planung lautete nun moderne Urbanität (vgl. ebd.: 147).

Parallel zu diesen Entwicklungen im Verkehr und in der Verkehrsplanung fand eine beispiellose Bildungsexpansion statt, die durch eine Veröffentlichung der OECD im Jahr 1963 ausgelöst wurde, die aufzeigte, dass Schüler*innen mit Migrationshintergrund, mit niedrigem sozio-ökonomischen Status und mit Behinderungen systemisch benachteiligt sind (vgl. Weiner 2009). Die Expansion wurde vor allem dadurch stark vorangetrieben, dass 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 aller Lehrkräfte (vgl. ebd.: 285). Dies hatte unter anderem zur Folge, dass vermehrt Unterrichtsforschung betrieben wurde (vgl. Fiebert und Solzbacher 2014: 36).

In diesem Kontext wurde in den 1970er Jahren erkannt, dass Kinder nur begrenzt in der Lage sind, sich verkehrssicher zu verhalten. Daraus ergab sich die Forderung, dass sich die motorisierten Verkehrsteilnehmer*innen stärker auf die psychomotorischen Fähigkeiten und die damit verbundenen Einschränkungen von Kindern und Jugendlichen einstellen und Rücksicht nehmen sollen.

In diesem gesellschaftlichen, verkehrsplanerischen und pädagogischen Zusammenhang wurden 1972 eine Empfehlung der Kultusministerkonferenz (KMK) zur Verkehrserziehung veröffentlicht. Dies führte dazu, dass die traditionellen Verkehrserziehungskonzepte überarbeitet wurden und, der Kritik folgend, die starke Fixierung der Verkehrserziehung auf die Straßenverkehrsordnung aufgegeben wurde. Stattdessen wurde Verkehr als Teil der komplexen Umwelt betrachtet (vgl. Böcher et al. 1978: 20 f.). Zu den sozialen Kompetenzen, um die die Verkehrserziehung durch die Empfehlungen der KMK 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. Limbourg (vgl. 2003: 2) bezeichnet diese Phase als die soziale Wende der Verkehrserziehung. Die Motivation der Verkehrserziehung der 1960er Jahre lag darin, die Verkehrsteilnehmenden zu einer richtigen Beurteilung von Verkehrssituationen zu qualifizieren (vgl. Böcher et al. 1978: 30 f.). Dies ging einher mit dem Lernziel, selbstständig richtige Entscheidungen in Verkehrssituationen zu treffen (vgl. Mertens 1969: 49). Verkehrserziehung wurde verstanden als Bemühungen, die das Verhalten von Kindern im Straßenverkehr positiv beeinflussen sollen (vgl. ebd.: 16), wobei in der Praxis weiterhin die Vermittlung von Verkehrswissen und -regeln im Mittelpunkt stand (vgl. ebd.: 63). Den Schüler*innen sollten sowohl die negativen als auch die positiven Aspekte des Verkehrs nähergebracht werden (vgl. Böcher et al. 1978: 48). Das langfristige Ziel war eine systematische Verkehrserziehung durch die Zusammenarbeit verschiedener Akteure (vgl. Mertens 1969: 186).

Erstmals wurde in diesem Zusammenhang neben den Schulen, der Polizei und außerschulischen Organisationen auch die Vorbildfunktion der Eltern und deren Erziehung anerkannt (vgl. ebd.: 152). Insbesondere bei der vorschulischen Verkehrserziehung wurde die Bedeutung der Elternarbeit betont, die durch eine fachliche Beratung der Erzieher*innen unterstützt werden sollte (vgl. Limbourg 2003: 3f.).

Mit dem bis heute praktizierten Programm „Kind und Verkehr“ des Deutschen Verkehrssicherheitsrates (vgl. DVR 2019) sollten und sollen bereits Kindergartenkinder an das Thema Verkehr herangeführt werden. Neben Elternabenden im Kindergarten hat das Programm darüber hinaus das Ziel, andere

Verkehrsteilnehmende sowie die Stadt- und Verkehrsplanung für die Bedürfnisse von Kindern im Verkehr zu sensibilisieren (vgl. Limbourg 2003: 4).

Ebenfalls in den 1970er Jahren etablierten sich sogenannte Vorschulparlamente, Arbeitskreise der örtlichen Verkehrswachten, die noch heute Aufklärungs- und Öffentlichkeitsarbeit betreiben (vgl. Limbourg 2003: 5; DVR 2020). Zudem wurde für Grundschul Kinder die Radfahrausbildung verpflichtend eingeführt, die seitdem an Jugendverkehrsschulen gemeinsam mit der Polizei durchgeführt wird (vgl. Spitta 2020: 26).

Hier ist ein Paradigmenwechsel dahingehend festzustellen, dass es ab diesem Zeitpunkt innerhalb der Verkehrserziehung nicht mehr allein 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 mit sich bringt. Denn gerade als gesellschaftliches Gefüge bringt Verkehr viele Gefahrenpotenziale mit sich, und mangelnde Rücksicht von Verkehrsteilnehmenden trug und trägt zu hohen Unfallzahlen bei.

Interessant ist bei der Sichtung der zeitgenössischen Quellen, dass vereinzelt die Begriffe Verkehrserziehung und Verkehrsbildung als ein zusammengehörender Ausdruck gebraucht wurden (vgl. z. B. Mertens 1969: 63).

2.6 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 Ansätze der Entschleunigung wurde weiterverfolgt und weitere, auch bauliche, Verkehrsberuhigungen umgesetzt, um die Aufenthaltsqualität zu erhöhen (vgl. Holzapfel 2020: 96f). Zum ersten Mal nach ihrer Einführung erfolgte von Seiten der Planungsakteure eine Abkehr von der Charta von Athen aufgrund der negativen Folgen der Funktionstrennung. Wiederentdeckte bauliche Elemente wie Kreisverkehre wurden vermehrt eingesetzt trotz der offensichtlichen Nachteile für Radfahrende und zu Fuß Gehende (vgl. ebd.: 105). Auf der anderen Seite waren die negativen Folgen der jahrelangen Pkw-freundlichen Planung sehr präsent. Zwar sanken seit Mitte der 1970er Jahre die Unfallzahlen insgesamt und die mit Kinderbeteiligung kontinuierlich (siehe Abbildung 1), 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 KMK zur schulischen Verkehrserziehung (vgl. Limbourg 2003: 2 f.). Diese ökologische Wende wurde stark getragen von Umweltverbänden, Umwelt- und Gesundheitsämtern sowie ökologisch orientierten Verkehrsclubs (vgl. ebd.: 2) und kommt in der 1994 erschienenen Neufassung der Empfehlungen der KMK 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 Schüler*innen die durch den Straßenverkehr erzeugten Umwelt- und Gesundheitsschäden kennenlernen und im Gegenzug an umweltverträgliche Mobilitätsformen herangeführt werden sollten (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. Neben den klassischen Verkehrsverbänden und vereinen wurden ab den 1990er Jahren auch Fahrradverbände, öffentliche Verkehrsbetriebe und Umweltverbände zu Partner*innen der Schulen (vgl. KMK 1994: 5; Limbourg 2003: 3). 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). Auf den neueren Diskurs zu Verkehrs- bzw. Mobilitätsbildung, der in den 1990er mit dem Aufgreifen des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung begann, wird im fünften Kapitel eingegangen.

2.7 Fazit der historischen Betrachtung

Die Betrachtung der einzelnen Phasen der letzten 100 Jahre zeigt deutlich, dass sich die schulische Verkehrserziehung aufgrund sich verändernder pädagogischer, politischer, gesellschaftlicher und auch verkehrsplanerischen Entwicklungen stetig gewandelt hat und sich als Zielstellung, wie wir im Folgenden zeigen werden, schließlich die Mobilitätsbildung durchgesetzt hat.

Die historische Betrachtung des Zusammenspiels von 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. Der Einfluss der Disziplinen ist stark abhängig von den finanziellen, politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Eine Aussage darüber, welche Disziplin den stärkeren Einfluss auf die schulische Verkehrserziehung bzw. Mobilitätsbildung hat, kann demnach hier nicht getroffen werden. Es zeigt sich aber die Tendenz, dass sich pädagogische Entwicklungen auch in diesem Themengebiet meist erst mit größerem Zeitverzug konkret in Schulen umsetzen.

Festzuhalten bleibt, dass es nicht von Vorteil ist, schulische Verkehrserziehung bzw. Mobilitätsbildung isoliert zu betrachten. Nur im Zusammenspiel mit den damit assoziierten Disziplinen können inhaltliche Zielstellungen und die konkrete Umsetzung sinnvoll reflektiert werden.

3 Zur aktuellen Debatte

Nicht zuletzt die ökologische Wende und die damit verbundene Aktualisierung der gesundheits- und umweltbezogenen Ziele der schulischen Verkehrserziehung führten dazu, dass in Literatur und Praxis immer wieder auch über die begriffliche Weiterentwicklung der Verkehrserziehung hin zu Mobilitätserziehung diskutiert wurde. Diese Debatte ist bis heute nicht abgeschlossen. Daher werden in diesem Kapitel die verschiedenen Verwendungen und Abgrenzungen der jeweiligen Begriffsverständnisse dargestellt.

3.1 Begriffsprägende Rahmenbedingungen

Um eine bessere Einordnung zu ermöglichen, werden zunächst die jeweiligen politischen, pädagogischen, technischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen aufgezeigt, die die Diskussionen und die Begriffe begleiten und beeinflussen.

Politische Rahmenbedingungen

Auf politischer Ebene spielt die Verabschiedung der Agenda 21 im Jahr 1992 eine zentrale Rolle. 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 Handelns geworden (vgl. VCD 2003: 6). Das Folgeprogramm „Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung“ wurde 2015 von den Vereinten Nationen verabschiedet und beschreibt 17 Ziele für eine weltweite nachhaltige Entwicklung (vgl. BMZ 2017: 25). In Bezug auf Mobilität und Verkehr heißt es in Ziel 11.2:

„Bis 2030 den Zugang zu sicheren, bezahlbaren, zugänglichen und nachhaltigen Verkehrssystemen für alle ermöglichen und die Sicherheit im Straßenverkehr verbessern, insbesondere durch den Ausbau des öffentlichen Verkehrs, mit besonderem Augenmerk auf den Bedürfnissen von Menschen in prekären Situationen, Frauen, Kindern, Menschen mit Behinderungen und älteren Menschen“ (Vereinte Nationen 2015: 23). Auch in der Deutschen Nachhaltigkeitsstrategie von 2017 wird das Thema Mobilität und Verkehr mehrmals aufgegriffen (vgl. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2018).

Die von klimapolitischen Aktivist*innen geforderte Verkehrswende trägt ebenfalls zur begrifflichen Debatte bei. Um die Ziele des Klimaschutzabkommens von Paris zu erreichen, muss die Verkehrswende vorangetrieben werden, denn der Verkehrssektor verbraucht in Deutschland am meisten Energie und ist zweitgrößter Treibhausgasemittent (vgl. Agora Verkehrswende 2017: 3ff.). Bis 2019 blieben die Treibhausgasemissionen im Vergleich zum Basisjahr 1990 jedoch unverändert, obwohl Deutschland das Ziel verfolgt, die Emissionen im Verkehr bis 2030 um mindestens 40 Prozent im Vergleich zum Basisjahr zu reduzieren (vgl. ebd.: 7). 2020 sanken die Emissionen erstmals, wobei hier die Corona-Pandemie der ausschlaggebende Faktor gewesen sein dürfte (UBA 2021).

2050 soll eine weitestgehende Klimaneutralität herrschen (vgl. ebd.). Um diese Ziele noch zu erreichen, werden ein Umdenken in der gesamten Bevölkerung sowie umfangreiche politische Maßnahmen gefordert. Denn die Verkehrswende beruht auf zwei Säulen – der Mobilitätswende und der Energiewende, die sowohl von der Bevölkerung als auch der Politik gestaltet werden muss (vgl. ebd.: 9). Ziel der Mobilitätswende ist, den Energieverbrauch im Verkehr zu senken, ohne die Mobilität einschränken zu müssen zum Beispiel durch Verlagerung auf umweltverträgliche Verkehrsmittel, was eine politische Rahmensetzung erfordert (vgl. ebd.). Außerdem ist die Einsicht der Bevölkerung in die Notwendigkeit einer Verkehrswende unabdingbar. Ziel der Energiewende im Verkehrssektor ist, den Energiebedarf mit klimaneutralen Antriebsenergien zu sichern (vgl. ebd.). Dieser gesamtgesellschaftliche Transformationsprozess trägt über den Klimaschutz hinaus zum Gesundheitsschutz bei und erhöht die Lebensqualität (vgl. Schwedes 2021b: 305; Schwedes und Ringwald 2021: 37).

Bildungspolitische Rahmenbedingungen

Angestoßen durch die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudie PISA der OECD 2001 wurde eine bildungspolitische Diskussion angefangen (vgl. Sander 2014: 113). 2003 erschien in der Folge vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und der KMK das Papier „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“, welches das Kompetenzverständnis im deutschsprachigen Raum maßgeblich beeinflusste (vgl. Sander 2014: 115; siehe vertiefend Sander 2013). In Anlehnung an Weinert (vgl. 2001: 27f.) sind Kompetenzen demnach die „bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (BMBF 2003: 72).

Diese Entwicklung wird als Kompetenzwende bezeichnet (vgl. Weyer 2017: 56). Darauf folgte, dass die EU und die OECD zentrale Leitwerte für die gewünschte gesamtgesellschaftliche Entwicklung festlegte: Demokratie, nachhaltige Entwicklung, soziale Inklusion und Menschenrechte (vgl. Edelstein 2007: 9). Diese Werte gehören innerhalb eines demokratischen Systems zusammen, da „Ohne Menschenrechte ist Demokratie nicht denkbar, ohne soziale Inklusion hat Demokratie keinen Bestand, nur eine nachhaltige Entwicklung kann die natürlichen Voraussetzungen der Demokratie bewahren.“ (ebd.). Die Werte sind voneinander abhängig und werden demnach immer zusammen gedacht.

Mit dem theoretisch geführten Diskurs gingen Reformen des Bildungssystems einher, wobei vor allem Steuerungsinstrumente eingeführt wurden. Ein Ansatz, der sich auf die schulische Verkehrs- bzw. Mobilitätserziehung auswirkte, lag in der Schulqualitätssicherung und -entwicklung als Teil der Bildungsreform. Dabei sind die Schulen unter anderem aufgefordert, ein Schulprogramm zu formulieren, das kontinuierlich fortgeschrieben wird. In diesem soll der Ist-Zustand dargestellt, eine inhaltliche Schwerpunktsetzung vorgenommen und Maßnahmen zur Qualitätssicherung und -entwicklung formuliert werden. Dieser Prozess soll regelmäßig evaluiert, angepasst und somit fortgeführt werden. Nicht zuletzt wird er von der hierfür eingerichteten Schulinspektion überwacht.

Der kontinuierliche Veränderungsprozess dient der Steigerung der Unterrichts- sowie der gesamten Schulqualität (vgl. Gudjons 2012: 290). Dieser führt in der Konsequenz dazu, dass die Schulen unterschiedliche Schwerpunkte setzen und sich einerseits in der Begriffsauslegung ihrer Ziele und Maßnahmen an den festgelegten übergeordneten Bildungsstandards orientieren, sich andererseits aber auch in der Nutzung verschiedener Begriffe für eine Sache – beispielsweise den Verkehrsunterricht – unterscheiden können.

Eine Verknüpfung der Politik- und Bildungsebene stellt der Nationale Aktionsplan „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) dar, da eine gute Bildung Voraussetzung für die Umsetzung der Ziele der Agenda 2030 ist (vgl. BMBF 2020). Das Programm wird im fünften Kapitel weiter vertieft.

Technische Rahmenbedingungen

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).

Gesellschaftliche Rahmenbedingungen

Aus gesellschaftlicher Sicht prägte die Entwicklung der letzten 40 Jahre die Verhäuslichung, Verinselung und Institutionalisierung des Alltags von Kindern in Deutschland (vgl. Hengst 2013: 73). Die Erfahrungsräume von Kindern haben sich immer weiter von öffentlichen Außenräumen in gesicherte Innenräume verlagert. Dazu gehören dezidiert auf Kinder und Jugendliche ausgerichtete Institutionen wie Kitas, Schulen, Jugendclubs oder weitere Freizeiteinrichtungen. Die Lebensräume der Kinder sind somit fragmentiert und im Stadtraum verteilt. Das führt zu erhöhten Pkw-Bringquoten, wodurch Kindern zugleich die Möglichkeit genommen wird, räumliche Zusammenhänge durch Erfahrung zu begreifen (vgl. Spitta 2020: 7). Eine weitere mögliche Auswirkung dieser veränderten Kindheit ist Bewegungsmangel, der zu motorischen Defiziten und Fettleibigkeit beitragen kann (vgl. Spitta 2016: 64). Anzumerken ist jedoch, dass es in diesem Diskurs fast immer um Stadtkindheit geht – und genau wie im politischen Diskurs zu Mobilität auch hier die ländliche Dimension von Kindheit nicht genug beachtet wird.

Die Zahl der getöteten Kinder im Straßenverkehr ist rückläufig (siehe Abb. 1), dazu haben u.a. aktive und passive Sicherheitsmaßnahmen, Entwicklungen in der Fahrzeugtechnik und Infrastruktur sowie gesetzlichen Regulierung beigetragen. Allerdings ist dies auch mit der demographischen Entwicklung in Deutschland und den damit verbundenen rückläufigen Geburtenraten zu begründen. Weiterhin sind kleinere Kinder in ihrer Mobilität in hohem Maße von den Eltern abhängig (vgl. Nobis/Kuhnimhof 2018: 49) und werden von diesen nur noch sehr selten allein auf die Straße gelassen (vgl. VCD 2003: 10). Daher lassen die sinkenden Unfallzahlen nicht automatisch darauf schließen, dass sich die Verkehrssituation verbessert hat; im Gegenteil: Verkehrsunfälle stellen in Deutschland trotz sinkender Zahlen noch immer eine große Gefährdung für Kinder zwischen fünf und fünfzehn Jahren dar (siehe Abb. 1). Die Vision Zero (vollständige Vermeidung von Verkehrstoten) liegt noch in weiter Ferne: 2019 verloren 3046 Menschen im Straßenverkehr ihr Leben, davon 55 Kinder (Destatis 2020b). Ginge es jedoch allein um die Sicherheit im Straßenverkehr, müsste hinterfragt werden, inwiefern Bildungsprogramme für Kinder den richtigen Ansatz darstellen. So zeigen die aktuellen Zahlen, dass die meisten Kinder als Beifahrende im PKW (39%) in einen Unfall verwickelt werden und erst danach auf dem Rad (36%) oder zu Fuß (23%) (vgl. Destatis 2020a: 28). Eine Mobilitätserziehung, die ihre Notwendigkeit lediglich mit Unfallzahlen rechtfertigt, ignoriert demnach Verantwortlichkeiten und greift zu kurz.

3.2 Abgrenzung der Begriffsverständnisse

Die geschilderten 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 KMK aus dem Jahr 1994, in denen weiterhin und ausschließlich der Begriff Verkehrserziehung verwendet wurde, führte Bongard (vgl. 1996) den Begriff Mobilitätserziehung ein. 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 2 dargestellt und nachfolgend näher erläutert werden.

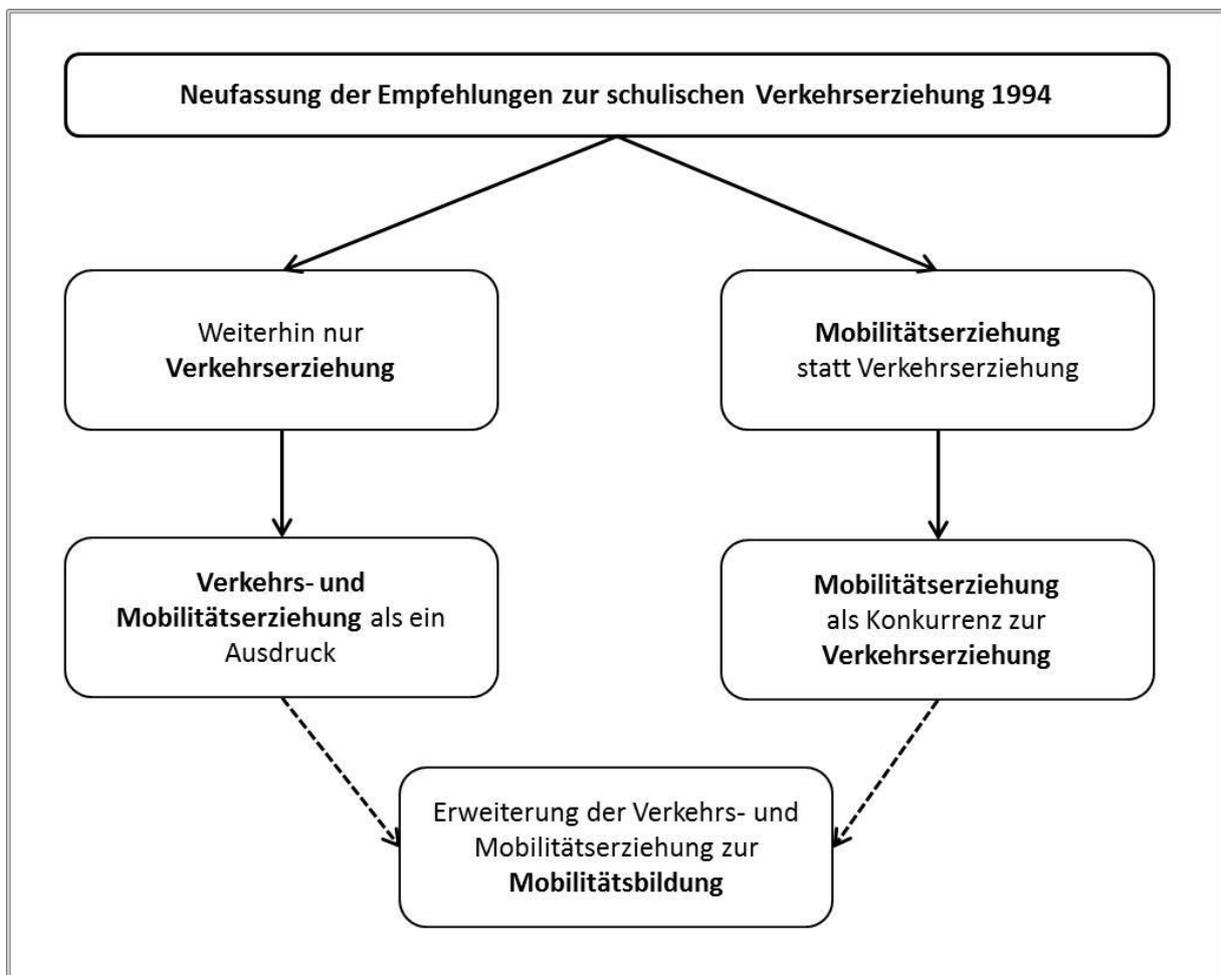


Abbildung 2: Die Begriffsentwicklung seit 1994 (Eigene Darstellung)

Verkehrserziehung

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 KMK aus dem Jahr 1972 (vgl. KMK 1994).

Umbenennung von Verkehrs- in Mobilitätserziehung

Eine zweite Variante mit besonderem Bezug zu gesundheits- und umweltbezogenen Zielen der schulischen Ausbildung ist die Forderung nach der Umbenennung der Verkehrs- 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 Schüler*innen 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 KMK von 1994 wird die Mobilitätserziehung daher oft als eine Erweiterung und Neuerung der Verkehrserziehung verstanden.

Mobilitätserziehung als Konkurrenz zur Verkehrserziehung

Eine dritte Variante schließlich 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 zur klassischen, sicherheitsbezogenen Verkehrserziehung verstanden (vgl. Eisenmann et al. 2005: 9). Dabei wird über die zwei Aspekte Sicherheit und Nachhaltigkeit argumentiert. 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 im Unterricht 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. ebd.: 9).

Verkehrs- und Mobilitätserziehung als Synonyme

Die derzeit häufigste Verwendung ist die Variante, die beiden Begriffe Verkehrs- und Mobilitätserziehung synonym zu benutzen (vgl. z. B. MSW NRW 2009; Bleyer 2003). Sehr deutlich spiegelt sich dieser Umgang auch in der 2012 von der KMK 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, wird dort auf eine inhaltliche Differenzierung der Begriffe verzichtet und beide Begriffe synonym verwendet. 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.).

Mobilitätsbildung

Als letzte und aktuelle 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, Agenda 2030 und BNE 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 behelrenden 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, Schüler*innen zur Offenheit, Reflexivität und Zukunftsfähigkeit zu befähigen, wobei die Vermittlungsform der Erziehung hierfür unpassend erscheint (vgl. Eisenmann et al. 2005b: 32; Spitta 2020: 15). Somit ist unter Mobilitätsbildung nicht nur ein weiterer Begriff zu verstehen, sondern eine Weiterentwicklung und Ergänzung der bestehenden Konzepte.

Das Konzept der Mobilitätsbildung 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.

4 Mobilitätsbildung als neues Konzept

Im Vordergrund der im historischen Kontext vorgestellten Konzepte der Verkehrs- bzw. Mobilitätserziehung steht die Kompetenzvermittlung, worunter jedoch keine Kompetenzen im heutigen Sinne verstanden wurden, sondern die Vermittlung von Fertigkeiten der Verkehrsmittelnutzung sowie soziales bzw. umweltgerechtes Verhalten im Verkehr. In den vorgestellten Konzeptionen der Verkehrs- und Mobilitätserziehung werden in erster Linie bestimmte Kenntnisse und Fähigkeiten ausgebildet, um den Ansprüchen des Verkehrssystems gerecht werden zu können. Selbstständig und mündig Mobilitätsentscheidungen treffen zu können, beinhalten diese Konzeptionen nicht. Dies ist jedoch für die Realisierung der Verkehrswende und der darin beinhalteten Mobilitätswende unabdingbar.

Eine neue Konzeption von Mobilitätsbildung sollte sich normativ an den Werten nachhaltiger Entwicklung, Inklusion, Demokratie und Menschenrechte orientieren, da dies die politisch geforderten und gesamtgesellschaftlich legitimierten Leitlinien des 21. Jahrhunderts sind. Diese Werte sollen in Handlungen der Menschen im Sinne des heutigen Kompetenzverständnisses sichtbar werden.

Mobilitätsbildung im Sinne des hier dargelegten Verständnisses sollte sich daher nicht auf die Vermittlung programmatischer Wissensbestände beschränken, sondern die normativen Grundlagen zum Ausgangspunkt der praktischen Entwicklung konzeptioneller Ansätze des Empowerments, der Partizipation und der Selbstverwirklichung machen und dabei die individuellen Zugänge jedes Individuums als Akteur im (gesellschaftlichen) Raum beachten.

Das operationalisierbare Ziel einer neuen Konzeption von Mobilitätsbildung ist die individuelle Einsicht in die Notwendigkeit einer sozial- und umweltgerechten Mobilität. Der emanzipative Charakter bildet somit das Fundament von Mobilitätsbildung. Die Zielstellung bezüglich der eigenen Mobilität ist es daher, eine wohlbegründete Positionierung bezüglich der eigenen Mobilität auszubilden und diese autonom zu gestalten bzw. verantwortlich sowie rücksichtsvoll wahrzunehmen. Mobilitätsbildung ist nicht abgetrennt von gesellschaftlichen Lebensprozessen, sondern angelehnt an den Bildungsbegriff von Oskar Negt: immer auch „auf der praktischen Ebene die Suche nach Alternativen zum Bestehenden“ (Negt 2014: 30f.).

Im Rahmen einer Konzeption von Mobilitätsbildung werden auch Fertigkeiten und Fähigkeiten vermittelt. Diese Fähigkeiten sind z. B. wesentlicher Bestandteil, um Menschen das Verkehrssystem überhaupt zugänglich zu machen und den eigenen Möglichkeitsraum für potenzielle Ortsveränderungen wahrzunehmen.

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 Hintergründen etc.) mit dem Ziel des Empowerments, der Partizipation und Selbstverwirklichung orientieren. Mobilitätsbildung ist niemals ein punktuelles Bildungsangebot, sondern wird zu verschiedenen Lebensphasen und Lebensorten zielgruppenorientiert thematisiert. Somit ist die neue Konzeption der Mobilitätsbildung von den Erkenntnissen der sozialwissenschaftlichen Mobilitätsforschung abhängig. Nur mit dem Wissen über die Heterogenität von Mobilität ist eine entsprechende Konzeption auch umzusetzen.

Bildung und Erziehung orientiert sich seit jeher an normativen Zielen, die im Laufe von gesamtgesellschaftlichen Veränderungen und Prozessen immer wieder neu festgelegt und legitimiert werden müssen. Was die Orientierung an gesellschaftlichen Leitzielen wie nachhaltige Entwicklung, Inklusion, Menschenrechte und Demokratie und deren Zusammenhänge für eine umfassende Mobilitätsbildung bedeuten können, wird im Folgenden ausgeführt.

4.1 Bildung für nachhaltige Entwicklung

Die Forderung nach einer nachhaltigen Entwicklung, die die Bedürfnisse aller lebenden und kommenden Generationen gleichermaßen befriedigt (vgl. Meadows et al. 1972: 24), gilt als das Leitbild des 21. Jahrhunderts. Es wird davon ausgegangen, dass eine Transformation hin zu einer nachhaltigen Gesellschaft nur mit veränderten Wertesystemen, Denk- und Handlungsweisen sowie Lebensstilen einhergehen kann (vgl. IPCC 2018; WBGU 2011). Das aktuelle UNESCO-Programm BNE für 2030 steht, wie an der Namensgebung zu erkennen ist, im direkten Zusammenhang mit der Agenda 2030 und den darin postulierten 17 Zielen für eine nachhaltige Entwicklung. BNE ist auf die Förderung von Gestaltungskompetenz gerichtet (vgl. de Haan et al. 2008: 186ff.), die eine Problemlösungs- und

Handlungsfähigkeit bezeichnet, die es ermöglicht, Wissen über nachhaltige Entwicklung zu analysieren, zu bewerten und entsprechend zu handeln. In der Literatur scheint ein Konsens darüber zu bestehen, dass Reflexionsvermögen und Reflexivität innerhalb BNE zentral sind (vgl. Riekman 2010; Schreiber 2016). Reflexion meint dabei das Nachdenken über Inhalt und Gegenständliches (reflexives Denken). Um Handlungsbereitschaft anzuregen ist jedoch zudem Reflexivität nötig, d. h. die bewusste Auseinandersetzung mit den eigenen Denk- und Handlungsweisen sowie deren Auswirkungen auf die Umwelt (reflexive Praxis) (vgl. Gryl 2016: 7). Ein in diesem Zusammenhang wichtiger didaktischer Ansatz ist der Perspektivenwechsel, der den Lernenden Zugänge zu ungewohnten Sichtweisen verschaffen soll, um ein besseres Verständnis und Respekt für andere Positionen und daran anknüpfende Bewertungsmaßstäbe zu ermöglichen (vgl. Geisz/Schmitt 2016: 78). Dies kann bezogen auf Mobilität z. B. bedeuten, eine bestimmte Verkehrsraumgestaltung oder Verkehrssituation aus der Sicht verschiedener Nutzergruppen zu betrachten.

Allgemein ist zu unterscheiden zwischen instrumentellen Formen von BNE, in denen festgefahrene Strukturen als gegeben hingenommen werden, und kritisch-emanzipatorischen Ansätzen. Letztere verfolgen den Anspruch, vorherrschende Grundannahmen sowie bereitgestellte Lösungen zu hinterfragen und auch Zielkonflikte der Nachhaltigkeit einzubeziehen (vgl. Vare/Scott 2007: 193f.). An dieser Stelle muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass BNE, trotz der strukturellen Verankerung, nicht unumstritten ist (vgl. Selby/Kagawa 2010; Huckle/Wals 2011). Problematisiert wird vor allem der Entwicklungsbegriff, der die Entwicklung des 'Globalen Nordens' zur Norm erhebt, anstatt sie lediglich als eine von vielen Möglichkeiten zu betrachten. Die Kritik entstammt dem Diskurs der wachstumskritischen Bewegung, die das Festhalten an der kapitalistischen Wirtschaftsweise und das Ausblenden von Alternativen bemängelt (vgl. Escobar 2015; Sachs 2017). Im Zuge der Mobilitätswende muss auch im Verkehrssektor die bisherige Wachstumslogik überdacht werden (vgl. Schwedes 2021c: 62). Für Mobilitätsbildung können daher auch Konzepte wie Postwachstum (vgl. Paech 2012) oder Degrowth (vgl. Escobar 2015) von Interesse sein, die in den Bildungswissenschaften als Ergänzung bzw. Alternativen zu BNE gehandelt werden (vgl. Getzin & Singer-Brodowski 2016).

In Bezug auf schulische Bildung werden die offensichtlichen Überschneidungen zwischen BNE und Mobilitätsbildung auch in den aktuellen KMK-Empfehlungen zur Mobilitäts- und Verkehrserziehung aufgegriffen (vgl. KMK 2012: 2). Da Mobilitätsbildung ein Querschnittsthema ist, das für alle Fächer Anknüpfungspunkte bietet, soll hier nur beispielhaft auf den Perspektivrahmen Sachunterricht hingewiesen werden, den die Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) herausgegeben hat und dessen Intention es ist, eine bundesweite Rahmung des Schulfaches und seiner Inhalte zu liefern.

Dort wird für Mobilitätsbildung im Sachunterricht das Ziel formuliert, „eine selbstständige, reflektierte, umwelt- und verantwortungsbewusste Wahl der benutzen Verkehrsmittel zu treffen sowie, in Bezug auf Mobilität im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, an gesellschaftlichen Problemlösungen im eigenen Wohn- und Schulfeld mitzuwirken“ (GDSU 2013: 74). Mobilitätsbildung als Befähigung zur Partizipation an demokratischer Stadtentwicklung ist auch in Hinblick auf die UN-Kinderrechtskonvention relevant, wonach Kinder ein Recht darauf haben in allen sie “berührenden [...]” Verwaltungsverfahren [...] im Einklang mit den innerstaatlichen Verfahrensvorschriften gehört zu werden” (Vereinte Nationen 1989: Artikel 12).

4.2 Inklusion

In der Agenda 2030 wird für den Bildungsbereich folgendes übergreifende Ziel formuliert: „Bis 2030 für alle Menschen inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sicherstellen sowie Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen fördern“ (Vereinte Nationen 2015: 18). Der hier zugrundeliegende Inklusionsbegriff beschränkt sich dezidiert nicht auf Menschen mit Behinderungen. Vielmehr zielt er darauf ab, dass alle Menschen unabhängig von ihrem Geschlecht, Alter, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen oder körperlichen Beeinträchtigungen ihre Potenziale entfalten, um am politischen, sozialen, kulturellen und gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können (vgl. DUK 2021). Dieses weite Verständnis von Inklusion, das als Grundlage eines menschenrechtsbasierten Ansatzes gilt (vgl. Hershkovich et al. 2017: 163), ist auch Grundlage dieses Discussion Papers.

Laut Sliwka (vgl. 2010) findet mit der Anerkennung der Inklusion ein Paradigmenwechsel statt: Heterogenität wird nicht mehr als Herausforderung begriffen, alle Schüler*innen zu vergleichbaren Leistungen zu befähigen. Stattdessen ist die Diversität der Menschen der Normalzustand und eine Ressource für das Lernen und die Entwicklung. Eine Angleichung wird als Ziel abgelehnt. Der Erfolg gelingender Bildungsprozesse ist demnach nicht, dass alle Schüler*innen im gleichen Test vergleichbare Leistungen erbringen, sondern sie noch differenter werden zu lassen (Ramseger 1996: 192).

Inklusion als Ziel stellt damit die Frage, wie Menschen ermöglicht werden kann, Teilhabe zu erlangen, bzw. was Menschen daran hindert, teilzunehmen. Mobilität spielt dabei eine große Rolle, allerdings werden soziale Fragen in der Verkehrsplanung noch unzureichend berücksichtigt (vgl. Daubitz 2018). Auf struktureller Ebene bedeutet dies beispielsweise, dass für eine soziale Teilhabe eine für alle

Bedürfnisse zugängliche und ausreichend vorhandene Infrastruktur sowie Verkehrssysteme erforderlich sind, damit jedes Individuum überhaupt selbst- und mitbestimmt mobil sein kann.

Für Mobilitätsbildung bedeutet dies unter anderem, dass unterschiedliche Anforderungen bewusstgemacht werden und Einsichten in damit verbundenen Mobilitätsentscheidungen erfolgen, sodass die eigenen Entscheidungen durch die Kontrastierung mit anderen hinterfragbar und flexibel werden.

5 Mobilitätsbildung zwischen Theorie und Praxis

Wie weit ist nun das hier dargelegte Verständnis von Mobilitätsbildung von dem entfernt, was in Schulen, Kindertagesstätten sowie in den Hochschulen und Fachseminaren der zweiten Phase der Lehrkräftebildung gelehrt und gelernt wird? Im Folgenden wird zuerst auf gesetzliche Rahmenvorgaben eingegangen, bevor beispielhaft die Umsetzung in ausgewählten Bundesländern, Perspektiven von Lehrkräften und Erzieher*innen sowie an Mobilitätsbildung beteiligte außerschulische Akteure vorgestellt werden.

5.1 Rahmenvorgaben der Bundesländer

Die Grundlage für Mobilitätsbildung in Kitas und Schulen sind die Bildungspläne für den Elementarbereich sowie die schulischen Rahmenlehrpläne. Der Föderalismus sorgt generell dafür, dass die Übersetzung von KMK-Empfehlungen in Regularien der Bundesländer stark variiert (vgl. Curdt/Lindenberg/Ulbrich 2009: 86). In vielen Bundesländern haben nach der erneuten Reform der KMK-Empfehlungen im Jahr 2012 kaum bzw. keine Anpassungen der Vorschriften stattgefunden (z. B. MBWK 2011, MSW NRW 2009). Ein Umdenken lässt sich hier nicht konstatieren. So wird auf dem Bildungsserver von Baden-Württemberg das Thema Verkehrserziehung mit dem Satz eingeleitet: „Viele verdienen ihr täglich Brot in der Automobilindustrie und in den Kfz-Service-Betrieben – auf der anderen Seite kommen viele Menschen bei Verkehrsunfällen zu Schaden“ (IBBW 2020). In Berlin und Brandenburg sind Mobilitätsbildung und Verkehrserziehung im fachübergreifenden Teil B des Rahmenlehrplans festgeschrieben (vgl. SenBJF/MBJS 2015: 33). In Berlin ist das Themenfeld zudem fachpolitisch im Mobilitätsgesetz – dem ersten seiner Art in Deutschland – verankert. So steht im Abschnitt zum Fußverkehr, der im Januar 2021 ergänzt wurde, folgendes: „Das Land Berlin fördert eine umfassende Mobilitätsbildung. Ziel ist es, alle Bewohner*innen Berlins durch Angebote der Mobilitätsbildung dazu zu befähigen, ihre Mobilitätsbedürfnisse selbstbestimmt, stadt-, umwelt- sowie klimaverträglich auszugestalten zu können“ (MobG BE § 11a Bildung). § 17a fordert zudem ein schulisches Mobilitätsmanagement, das „Unterrichtsinhalte, Öffentlichkeitsarbeit und Maßnahmen zur Veränderung des Mobilitätsverhaltens von Schulkindern hin zur selbstständigen Mobilität sowie zur Umsetzung einer sicheren Infrastruktur im Schulumfeld“ (ebd.) umfasst.

Für den Elementarbereich stellen Carle, Metzen und Buchholz (2018: 66) fest, dass Verkehrserziehung (Mobilitätsbildung wird hier nicht bedacht) nur in Ausnahmen (Bayern und Mecklenburg-Vorpommern)

strukturell in den Bildungsplänen der verschiedenen Bundesländer verankert ist. Bezüge zu Verkehr und Mobilität werden zumeist nur beispielhaft hergestellt, ohne sich auf einen theoretischen Rahmen zu beziehen. Zudem werden Ansätze vermisst, die den Kindern eigene Handlungsfähigkeit zu sprechen. Allerdings werden allgemeine Fähigkeiten (soziale Kompetenzen, motorische Fähigkeiten etc.), die auch für das Verkehrs- und Mobilitätsverhalten sowie Verkehrs- und Mobilitätshandeln wichtig sind, in den Bildungsplänen durchaus berücksichtigt.

5.2 Exemplarische Betrachtung von Materialien in den Bundesländern

Die Integration von Mobilitätsbildung (und Verkehrserziehung) in Rahmenlehrplänen garantiert nicht deren schulische Umsetzung. Nach der Reform der KMK-Empfehlungen von 1994 reagierte nur das Land Niedersachsen und entwickelte 2002 das umfassende, an BNE und am Konzept des Globalen Lernens ausgerichtete Curriculum Mobilität. Ausgehend von den Nachhaltigkeitsdimensionen Soziales, Ökologie, Ökonomie und Kultur wird das Thema Mobilität in zehn Bausteinen vielseitig behandelt (vgl. MK o.J.). Zwar wird das Curriculum in Fachkreisen sehr positiv bewertet, dennoch wurde in der Vergangenheit bemängelt, dass das Curriculum aufgrund mangelnder Verbindlichkeit, fehlender Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrkräfte sowie Widerständen von Schulbehörden und außerschulischen Partner*innen bisher kaum Einzug in die Schulpraxis gefunden hat (vgl. Curdt 2009: 115ff.).

Das Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) hat für das Themenfeld Mobilitätsbildung und Verkehrserziehung eine Handreichung herausgegeben, die für Lehrkräfte jedoch nicht verbindlich ist. Die Handreichung betrachtet Mobilitätsbildung und Verkehrserziehung sowohl als Beitrag zur Vision Zero als auch zum Zwei-Grad-Klimaziel (Begrenzung der Erderwärmung auf weniger als zwei Grad im Vergleich zum Niveau vor der Industrialisierung) (vgl. LISUM 2018: 7). Inhaltlich überwiegen jedoch Aspekte der klassischen Verkehrserziehung. Zwar gehören zu den sechs ausgewiesenen Kompetenzfeldern auch „nachhaltig mobil sein“ und „zukunftsfähig Mobilität mitgestalten“, aber insbesondere für die Grundschule beschränken sich viele Angebote auf die Bereiche „selbstständig mobil sein“ und „sicher mobil sein“ (LISUM 2018: 8). Unterrichtsbeispiele, die bereits jüngere Kinder als handelnde Akteurinnen und Mitgestalter ihrer Umgebung wahrnehmen, fehlen.

Das Beispiel Nordrhein-Westfalen zeigt, dass Mobilitätsbildung auch trotz veralteter Rahmenlehrpläne in den Schulalltag integriert werden kann. Das Zukunftsnetz Mobilität NRW unterstützt Kommunen bei

der Umsetzung des Mobilitätsmanagements (siehe hierzu auch Schwedes/Rammert 2020). Zu den zentralen Handlungsfeldern gehören dabei Angebote für Kinder und Jugendliche. Mittels schulischem Mobilitätsmanagement sollen auch im Sinne von BNE Schüler*innen dazu befähigt werden, nachhaltig mobil zu sein. Angestrebt werden eine langfristige Beeinflussung ihres Mobilitätsverhaltens sowie die Reduzierung des konkret stattfindenden Verkehrs im Umfeld der Schulen (VM NRW 2020). Ähnliches leistet das in Hessen errichtete Fachzentrum Schulisches Mobilitätsmanagement, das bei der Gesellschaft für Integriertes Verkehrs- und Mobilitätsmanagement Region Frankfurt RheinMain (ivm) angesiedelt ist. Die sechs Angebotsbausteine reichen von eintägigen Beratungen oder Projekten bis hin zu langfristig angelegten Schulmobilitätsplänen, die gemeinsam mit Schulen, Schulträgern und Kommunen entwickelt werden (ivm 2021).

5.3 Perspektiven von Erzieher*innen und Grundschullehrkräften

Die kursorische Betrachtung der Papierlage zeigt, dass die Voraussetzungen für eine umfassende und integrative Mobilitätsbildung in den Bundesländern sehr unterschiedlich sind. Da Erzieher*innen und Lehrkräfte zudem von den Vorgaben der Bildungs- und Rahmenlehrpläne abweichen können, dürften die Unterschiede in der Praxis noch wesentlich größer sein. Diesbezüglich ist die Studie von Funk et al. (2013) aufschlussreich, die Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung aus der Perspektive von Erzieher*innen und Grundschullehrkräften in ganz Deutschland untersucht.

Für das pädagogische Fachpersonal in Kindertageseinrichtungen stellen das Interesse der Kinder (67,9% sehr wichtig, 22,9% eher wichtig) und die Verkehrssituation im nahen Umfeld (66,3% sehr wichtig, 20% eher wichtig) die Hauptmotivation für die Behandlung des Themas dar. Die Vorgaben der Bildungspläne sind weniger relevant (17,3% sehr wichtig, 32,2% eher wichtig) (vgl. ebd.: 60).

Als wichtigstes Lernziel wird „praktische Verkehrsteilnahme als Fußgänger“ angegeben (89,2% sehr wichtig, 8,8% eher wichtig). Von deutlich weniger Personen werden hingegen die Ziele „für Gesundheitsrisiken im Straßenverkehr (Schadstoffe, Lärm usw.) sensibilisieren“ (21,6% sehr wichtig, 34,5% eher wichtig) und „Auswirkungen des Verkehrs auf die Umwelt aufzeigen“ (17,1% sehr wichtig, 34,8% eher wichtig) als bedeutend erachtet (vgl. ebd.: 51).

62,3% aller Befragten stimmen der Aussage voll und ganz bzw. eher zu, dass Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung fest verankerte Themen sind. Gleichzeitig sind aber auch 58,6% voll und ganz bzw. eher der Auffassung, dass die Umsetzung in ihrer Einrichtung eher spontan stattfindet (vgl. ebd.: 57).

Die Hauptverantwortung für die Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung wird den Eltern zugewiesen (95,2% voll und ganz, 2,9 eher ja), die Befragten sehen aber auch die Kindergärten in der Verantwortung (45,1% voll und ganz, 32% eher ja) (vgl. ebd.: 56). Zusammengenommen sind 70,4% der Erzieher*innen der Auffassung, dass das Thema während ihrer eigenen Ausbildung ungenügend bzw. gar nicht behandelt wurde (vgl. ebd.: 81)

Auch für die Grundschullehrkräfte sind die wichtigsten Gründe für die Behandlung des Themas die Verkehrssituation im Umfeld sowie das Interesse der Kinder. Zugleich spielen für sie im Gegensatz zu den befragten Erzieher*innen die Vorgaben der Rahmen(lehr-)pläne eine Rolle (vgl. ebd.:129). Im Schuljahr der Befragung wurden am häufigsten die Themenbereiche Verhalten im Straßenverkehr (92,7%), Sicherheit im Straßenverkehr (86,8%) und Verkehrsregeln (86,4%) behandelt. Weitaus weniger Befragte gaben an, verkehrsbedingte Umweltprobleme (27,9%) und Gesundheitsrisiken (19,5%) thematisiert zu haben (vgl. ebd.: 149).

66,6% aller Teilnehmenden schätzen den Stellenwert von Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung an der Schule als hoch ein, 9,7% sogar als sehr hoch. Gleichzeitig gehen 22,9% von einem niedrigen Stellenwert aus (vgl. ebd.: 111). Ähnlich wie Erzieher*innen sehen die Lehrkräfte vor allem die Eltern in der Pflicht, dicht gefolgt von den Grundschulen, der Polizei und den Kindergärten (vgl. ebd.: 128). Obwohl nur 20,5% angeben, während ihres Studiums eine Lehrveranstaltung besucht zu haben, die Verkehrserziehung oder Mobilitätsbildung zum Inhalt hatten, halten sich 50,9% für eher und 7,4% für sehr kompetent in der Umsetzung von Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung (vgl. ebd.: 173ff).

Die Autor*innen der Studie weisen darauf hin, dass der insgesamt hohe Stellenwert, der dem Thema zugewiesen wird, nichts über die tatsächliche Unterrichtspraxis aussagt. Insgesamt wird geschlussfolgert, dass die geforderte ‚ökologische Wende‘ bisher kaum stattgefunden hat und Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung sich in der Kita und Grundschule zumeist auf Sicherheitserziehung reduziert (vgl. ebd.: 187).

Spitta (2020: 70f.) macht die Inkonsequenz der Schulministerien, den geringen Veränderungswillen seitens vieler außerschulischen Partner*innen, mangelnde Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote für Lehrkräfte sowie die fehlende feste Verankerung des Themas in den Sekundarstufen I und II dafür verantwortlich, dass eine umfassende Mobilitätsbildung kaum praktiziert wird. Besonders in den höheren Klassenstufen ist Mobilitätsbildung somit derzeit von engagierten Einzelpersonen abhängig (vgl. ebd.: 71).

5.4 Außerschulische Akteure

Bereits der historische Rückblick hat gezeigt, dass Verkehrs- und Mobilitätserziehung stets in enger Kooperation mit außerschulischen Akteuren durchgeführt wurde. Für die klassischen Themenkomplex ‚sicher und selbständig unterwegs sein‘ sind weiterhin die Deutsche Verkehrswacht und die Polizei wichtige Akteure, aber auch Interessensverbände (z. B. ADFC, ADAC) und Verkehrsunternehmen bieten bereits seit vielen Jahren Projekte, Aktionstage und Lehrmaterialien an. Umwelt- und Nachhaltigkeitsaspekte werden beispielsweise in den Angeboten vom BUND vermittelt.

Bisher mangelt es jedoch an einem integrativen Konzept, das die verschiedenen Ansätze und Stärken der Akteure bündelt. Das Nebeneinander der verschiedenen Angebote stellt besonders Lehrkräfte vor Herausforderungen, sodass von einem großen ungenutzten Potenzial ausgegangen werden kann.

Gleiches gilt für stationäre Jugendverkehrsschulen, an denen die Radfahrausbildung stattfinden. In einigen Bundesländern, wie z.B. Hamburg, wurde mittlerweile auf die mobile Variante umgestellt, indem auf dem Schulhof einen Fahrradparkour aufgebaut wird. Stationäre Jugendverkehrsschulen wie in Berlin haben demgegenüber den Vorteil, dass sie einen Schonraum darstellen, der nach der Schulzeit potenziell anderweitig genutzt werden kann, z. B. für ältere Fahranfänger*innen oder zum Ausprobieren von neuen Radtypen. Aktuell verfügen Jugendverkehrsschulen, zumindest in Berlin, jedoch über keine eigene finanzielle Ausstattung und dementsprechend kein fachlich geschultes Personal, sondern bieten lediglich eine Infrastruktur, die von ABM-Kräften verwaltet wird (vgl. SenBJF 2017). Für die Inhalte sind hingegen die Lehrkräfte sowie die Verkehrssicherheitsberater*innen der Polizei verantwortlich. Durch die Erweiterung ihrer Kompetenzen könnten Jugendverkehrsschulen eine integrative Funktion im Sinne der hier vorgestellten Mobilitätsbildung übernehmen, allerdings ist hierfür zuerst eine Reform auf Verwaltungsebene nötig.

Insgesamt ist auffällig, dass bisher nicht wissenschaftlich evaluiert wurde, ob und inwiefern sich die verschiedenen Bildungsangebote auf die Verkehrskompetenz und das Mobilitätsverhalten von Kindern und Jugendlichen auswirken. Es wird daher gefordert, dass „Maßnahmen und Projekte [...] auf ihre Wirkung überprüft und der Kompetenzerwerb von Schülerinnen und Schülern gemessen werden [müssen], um den Schulen eine passgenaue Auswahl zu ermöglichen“ (GDV 2021: 9).

6 Fazit

Eine im Sinne der Mobilitätswende konzipierte 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 Ortsveränderungen einem Menschen zur Verfügung stehen. Ermächtigung heißt in diesem Kontext, Selbstverantwortung und Verantwortung für die Umwelt zu übernehmen. Selbstverantwortlich über die eigene Mobilität zu entscheiden, bedeutet im Sinne eines Aufklärungsgedankens auch immer die Einsicht in Notwendigkeiten. Es werden notwendige Entscheidungen abverlangt, um sich 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. Der Begriff der Mobilitätsbildung, den wir zur Diskussion stellen, weist über Sicherheitsgedanken hinaus. Das Ziel ist sowohl die Befähigung, die eigenen Möglichkeiten zu erkennen – das Wissen um die verfügbaren Verkehrsmittel – wie auch die Fähigkeit zur verantwortungsvollen Reflexivität – das Wissen um die Folgen meines Mobilitätsverhaltens. 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. Dabei wird nicht auf die Vermittlung von normativen du musst-Botschaften gesetzt, sondern auf die Fähigkeit, begründet eine Position einzunehmen. Dies kann durch einen Unterricht gelingen, dessen Intention begründet und nachvollziehbar ist, der Erfahrungen zugänglich macht, ohne dabei Positionierungen vorzugeben. Hier kann von den Erfahrungen der Sucht-, Gewalt-, und Gesundheitsprävention gelernt werden. Denn ähnlich dem Ernährungs- und Gesundheitsverhalten ist auch das Mobilitätsverhalten durch tägliche Routinen geprägt. Gewohnheiten werden zumeist 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 Bildungsangebote ansetzen.

Daraus ergibt sich die Frage, wie Mobilitätsbildung nun konkret umgesetzt werden kann. Im Folgenden sollen erste Anstöße geliefert werden, die jedoch keineswegs als abschließend zu verstehen sind.

(1) Berücksichtigung individueller Mobilitätsbedürfnisse

Die Inhalte und Methoden von Mobilitätsbildung sind abhängig von den Bedürfnissen der Gruppen, an die sie sich richten. Zu Beginn muss die Voraussetzung geschaffen 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 somit weiterhin eine wichtige Rolle.

Die Ansprüche und Bedürfnisse an den Möglichkeitsraum sind nicht nur abhängig vom Alter, sondern auch von gesellschaftlichen Positionierungen, Sozialisation, ökonomischen Voraussetzungen, Geschlecht oder körperlichen Beeinträchtigungen. So gesehen ist Mobilitätsbildung kein einmaliges Bildungsangebot, sondern eine immer wiederkehrende lebensbegleitende Anforderung, sich mit Mobilität und verändernden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen auseinanderzusetzen.

(2) Perspektivwechsel ermöglichen

Ein wesentliches Element in der Mobilitätsbildung wird die Vermittlung eines Perspektivwechsels sein, um einseitige Wahrnehmungen von Verkehrsträgern zu vermeiden. Durch die Erfahrung der verschiedenen Verkehrsträger ist zu erwarten, dass anders Rücksicht genommen wird. Ein Beispiel hierfür wäre es, eine Verkehrssituation aus der Sicht verschiedener Nutzer*innen durchzuspielen und dabei die Verkehrsmittel Fahrrad, öffentlicher Nahverkehr, Auto und zu Fuß Gehen zu hinterfragen und zu reflektieren. An dieser Stelle ist auch eine Brücke der Mobilitätsbildung zu klassischen Themen der Verkehrserziehung (Sicherheit, gegenseitige Rücksichtnahme im Straßenverkehr) zu erkennen. Das normative Statement Nehmt Rücksicht bleibt allerdings unverstanden und eine isolierte Forderung, wenn es nicht eingeübt und mit den Wahrnehmungen der anderen Verkehrsteilnehmenden verbunden wird. Ein Perspektivwechsel kann so den Möglichkeitsraum erweitern.

(3) Förderung von Reflexivität

Ganz im Sinne von BNE, sollten Menschen durch die Förderung von Reflexivität dazu befähigt werden, ihre eigenen Denk- und Handlungsweisen zu hinterfragen, um sich so der Raumwirksamkeit der eigenen Mobilität bewusstzuwerden. Eine reflektierte Verkehrsmittelwahl muss nicht immer zur Wahl eines ‘nachhaltigen‘ Verkehrsmittels führen, sondern ist immer auch mit einem Abwägen verbunden. Es gibt Bereiche wie 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. Daher ist Mobilitätsbildung eng mit der Entwicklung einer spezifischen Mobilitätskultur einer Gesellschaft verbunden.

(4) Einbeziehung aktueller Forschungsergebnisse

Mobilitätsbildung sollte evidenzbasiert sein. So sind Inhalte und Curricula nicht nur an der Praxis des Mobilitätsalltags auszurichten, es sind auch die wissenschaftlichen Erkenntnisse der Mobilitätsforschung für die Entwicklung qualitativ hochwertiger Programme zu berücksichtigen. Insbesondere eine an den Gesellschaftswissenschaften orientierte Mobilitätsforschung kann wichtige Erkenntnisse liefern, ist das Wissen über den Verlauf von Mobilitätsbiographien und Mobilitätsroutinen doch wichtig, um überhaupt sinnvolle und adäquate Bildungsangebote, Maßnahmen oder Unterrichtseinheiten entwickeln zu können.

(5) Übergreifende Koordination

Mobilitätsbildung benötigt darüber hinaus einen organisatorischen Rahmen und muss strukturell eingebunden sein. Hier kann die Orientierung an einem Fachstellenkonzept, das sich zum Beispiel in der Gesundheitsförderung bewährt hat, zielführend sein (siehe z.B. Fachzentrum Schulisches Mobilitätsmanagement in Hessen). Eine Fachstelle Mobilität, die sich als Arbeitsfeld hauptsächlich mit Mobilitätsmanagement beschäftigt, könnte die verschiedenen Akteure der Mobilitätsbildung vernetzen und gemeinsam mit ihnen Unterrichtsbausteine entwickeln. Daran anknüpfende Methoden und Unterrichtsmaterialien sollten konzipiert und in Multiplikator*innenschulungen von einer Fachstelle verbreitet werden, so dass sie von Lehrkräften und Erzieher*innen genutzt werden können. 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 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 Mobilitätsentscheidungen 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.

7 Literaturverzeichnis

- Agora Verkehrswende (2017): Mit der Verkehrswende die Mobilität von morgen sichern. 12 Thesen zur Verkehrswende (Kurzfassung).
- 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 (BASt) (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.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2003): Bildungsreform Band 1. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn und Berlin: BMBF.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2020): Was ist BNE. Berlin. URL: <https://www.bne-portal.de/de/was-ist-bne-1713.html>, letzter Zugriff am 22.12.2020.
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (2017): Der Zukunftsvertrag für die Welt. Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. URL: https://www.bmz.de/de/mediathek/publikationen/reihen/infobroschueren_flyer/infobroschueren/Materialie270_zukunftsvertrag.pdf, letzter Zugriff am 22.12.2020.
- Carle, Ursula; Metzen, Heinz; Buchholz, Katharina (2018): Ganzheitliche Verkehrserziehung für Kinder und Jugendliche. Teil 2: Anforderungen für den Elementarbereich. Gesamtverband der Deutschen Versicherungswirtschaft e.V. Forschungsbericht Nr. 57. Berlin.
- Curdt, Erwin (2009): Von der Verkehrserziehung zum Curriculum Mobilität. Stationen und Stagnationen eines progressiven Projektes. In Curdt, Erwin; Roselieb, Horst; Wiesmüller, Christian (Hrsg.):

- Mobilität bewegt Schule: das niedersächsische Curriculum Mobilität an schulischen und außerschulischen Lernorten. Bielefeld: Bertelsmann, S. 101–122.
- Curdt, Erwin; Lindenberg, Bodo; Ulbrich; Klaus Peter (2009): Das niedersächsische Curriculum Mobilität. Ein wegweisendes Bildungskonzept für die Schule. In Curdt, Erwin; Roselieb, Horst; Wiesmüller, Christian (Hrsg.): Mobilität bewegt Schule: das niedersächsische Curriculum Mobilität an schulischen und außerschulischen Lernorten. Bielefeld: Bertelsmann, S. 85–99.
- Daubitz, Stephan (2018): Mobilität und Exklusion. In Schwedes, Oliver (Hrsg.): Verkehrspolitik. Eine interdisziplinäre Einführung. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer.
- de Haan, Gerhard; Kamp, Georg; Lerch, Achim et. al (Hrsg.) (2008): Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit: Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen. Berlin: Springer.
- Deutsche UNESCO-Kommission (DUK) (2021): Inklusive Bildung. URL: <https://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung>, letzter Zugriff am 26.01.2021.
- Deutscher Verkehrssicherheitsrat e. V. (DVR) (2019): Informationen zum Programm „Kind und Verkehr“. Medien, Projekte, Veranstaltungen. URL: https://www.dvr.de/fileadmin/downloads/kind-und-verkehr/Flyer_Kind-und-Verkehr.pdf, letzter Zugriff am 21.12.2020.
- Deutscher Verkehrssicherheitsrat e. V. (DVR) (2020): Verkehrssicherheitsprogramme in Deutschland. Vorschulparlamente. URL: <https://www.verkehrssicherheitsprogramme.de/site/detail.aspx?id=10>, letzter Zugriff am 21.12.2020.
- 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.
- Edelstein, Wolfgang (2007): Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert – Überlegungen zu einer demokratiepädagogisch aktiven Schule. In: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (Hrsg.): Demokratie erfahrbar machen – demokratiepädagogische Beratung in der Schule. Ein Handbuch für Beraterinnen und Berater für Demokratiepädagogik. S. 7-17. URL: https://bildungserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/Demokratiebildung/Handbuch_Demokratie_14_11.pdf, letzter Zugriff am 01.08.2020.

- 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. URL: http://www.apug.de/archiv/pdf/Kurzfassung_Mobilitaetserziehung.pdf, letzter Zugriff am 29.03.2015.
- Escobar, Arturo (2015): Degrowth, postdevelopment, and transitions: a preliminary conversation. In: *Sustainability Science* 10, S. 451–462.
- Fack, Dietmar (2000): *Automobil, Verkehr und Erziehung: Motorisierung und Sozialisation zwischen Beschleunigung und Anpassung 1885-1945*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Fend, Helmut (2006): *Geschichte des Bildungswesens: Der Sonderweg im europäischen Kulturraum*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fiegert, Monika; Solzbacher, Claudia (2014): „Bescheidenheit und Festigkeit des Charakters...“ Das Konstrukt Lehrerhaltung als historisch-systematischer Perspektive. In: Schwer, Christina; Solzbacher, Claudia (Hrsg.): *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 17-45.
- 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 03.04.2015.
- Funk, Walter; Hecht, Philipp; Nebel, Sophia; Stumpf, Felix (2013): *Verkehrserziehung in Kindergärten und Grundschulen*. Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen. Mensch und Sicherheit, Heft M 238. Bundesanstalt für Straßenwesen (Hrsg.). Bergisch Gladbach: Fachverlag NW.
- Geisz, Martin; Schmitt, Rudolf (2016): *Schulische Rahmenbedingungen und pädagogisch-didaktische Herausforderungen*. In: KMK, BMZ & Engagement Global (Hrsg.): *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. 2. Aufl. Berlin und Bonn: Engagement Global, S. 55–83.
- Gesellschaft für die Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.) (2013): *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Getzin, Sofia; Singer-Brodowski, Mandy (2016): Transformatives Lernen in einer Degrowth-Gesellschaft. In: *Socience* 1(1), S. 33–46.
- Gesamtverband der Deutschen Versicherungswirtschaft (GDV) (2021): Verkehrs- und Mobilitätserziehung an Ganztagschulen. Unfallforschung kompakt Nr. 107. Berlin: GDV.
- Gudjons, Herbert (2012): Pädagogisches Grundwissen: Überblick – Kompendium – Studienbuch. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Gryl, Inga (2016). Reflexive Kartenarbeit – eine Einleitung und Gebrauchsanregung zu diesem Band. In: Gryl, Inga (Hrsg.): *Diercke – Reflexive Kartenarbeit. Methoden und Aufgaben*. Braunschweig: Westermann, S. 5–24.
- Hengst, Heinz (2013): *Kindheit im 21. Jahrhundert. Differenzielle Zeitgenossenschaft*. Weinheim und Basel: Juventa Verlag.
- 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.
- Hershkovich, Meital; Simon, Jaqueline und Simon, Toni (2017): Menschenrechte, Demokratie, Partizipation und Inklusion – ein (fast) in Vergessenheit geratenes Wechselverhältnis? In: Kruschel, Robert (Hrsg.): *Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusive und Demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 161-172.
- Hohenadel, Dieter (1999): Hallo, Mobilitätserziehung... – ADAC-Symposium zur Schulverkehrserziehung in Bonn. In: *Zeitschrift für Verkehrserziehung*, 49 Jg., Nr. 1, S. 4–6.
- Holzapfel, Helmut (2020): *Urbanismus und Verkehr: Beitrag zu einem Paradigmenwechsel in der Mobilitätsorganisation*. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Hoor, Maximilian (2021): Öffentliche Mobilität und eine neue Mobilitätskultur – Grundlagen, Entwicklungen und Wege zur kulturellen Verkehrswende. In: Schwedes, Oliver (Hrsg.): *Öffentliche Mobilität. Voraussetzungen für eine menschengerechte Verkehrsplanung*. Wiesbaden: Springer, S. 165–194.
- Hotzan, Jürgen (2004): *dtv-Atlas Stadt. Von den ersten Gründungen bis zur modernen Stadtplanung*. München: dtv.

- Huckle, John; Wals, Arjen (2015): The UN Decade of Education for Sustainable Development: Business as Usual in the End. In: Environmental Education Research 21(3), S. 491–505.
- Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW) (2020): Themen und Impulse: Verkehrserziehung. URL: <https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/verkehrserziehung>, letzter Zugriff am 18.12.2020.
- Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) (2018): Global warming of 1.5°C. Summary for Policymakers. Genf.
- ivm (2021): Über uns. Fachzentrum schulisches Mobilitätsmanagement. URL: <http://www.besserezurschule.de/fachzentrum/>, letzter Zugriff am 22.03.2021.
- Jaspers, Karl (1999): Was ist Erziehung. Ein Lesebuch. 2. Auflage. München: Piper Verlag.
- Kahlert, Joachim (2015): Inklusionsdidaktische Netze in der politischen Bildung. Konzeptioneller Hintergrund und Anwendungsmöglichkeiten. In: Dönges, Christoph; Hilpert, Wolfram und Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 182-195.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (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 (KMK) (2012): Empfehlungen zur Mobilitäts- und Verkehrserziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1973 in der Fassung vom 10.05.2012. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_07_07-Mobilitaets-Verkehrserziehung.pdf, letzter Zugriff am 01.02.2021.
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (2018): Handreichung für das übergreifende Thema Mobilitätsbildung und Verkehrserziehung. Ludwigsfelde.
- 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 (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.
- Manderscheid, Katharina (2012): Mobilität. In: Frank Eckardt (Hrsg.): Handbuch Stadtsoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 551–570.
- Meadows, Donella H., Meadows Dennis L.; Randers, Jørgen; Behrens, William W. (1972): The Limits to Growth. A Report for THE CLUB OF ROME'S Project on the Predicament of Mankind. New York: Universe Books.
- Mertens, Theodor (1969): Der Beitrag der Verkehrserziehung und des Verkehrsunterrichts zur Hebung der Straßenverkehrssicherheit. Köln: Universität zu Köln, Dissertation.
- Meyer, Hilbert (1987): Unterrichtsmethoden II: Praxisband. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (MBWK) (2011): Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung an den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen. Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur vom 1. August 2011 – 201C-3211-05/586 –, Mitteilungsblatt des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern. Schwerin.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) (2009): Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung in der Schule. Runderlass des Ministerium für Schule und Weiterbildung vom 14.12.2009 (BASS 15-02 Nr. 5). Düsseldorf.

- Ministerium für Verkehr des Landes Nordrhein-Westfalen (VM NRW) (2020): Mobilitätsmanagement und Angebote für Kinder und Jugendliche. URL: <https://www.zukunftsnetz-mobilitaet.nrw.de/schulen>, letzter Zugriff am 22.12.2020.
- MobG BE (2021): Erstes Gesetz zur Änderung des Berliner Mobilitätsgesetzes. Vorlage zur Beschlussfassung. Senatsverwaltung für Umwelt, Verkehr und Klimaschutz. <https://www.parlament-berlin.de/ados/18/IIIPlen/vorgang/d18-2429.pdf>
- 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.
- Niedersächsisches Kultusministerium (MK) (ohne Datum): Das Curriculum Mobilität. Ein Bausteinkonzept für den fächerübergreifenden Unterricht in allen Schulen in Niedersachsen. Hannover. https://www.nibis.de/uploads/2mk-mobil/CM_THEORIE_LITE_2016_05.pdf
- Nobis, Claudia; Kuhnimhof, Tobias (2018): Mobilität in Deutschland – MiD Ergebnisbericht. Studie von infas, DLR, IVT und infas 360 im Auftrag des Bundesministers für Verkehr und digitale Infrastruktur (FE-Nr. 70.904/15). Bonn und Berlin.
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (2018): Deutsche Nachhaltigkeitsstrategie. Berlin. URL: <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/975292/1559082/a9795692a667605f652981aa9b6cab51/deutsche-nachhaltigkeitsstrategie-aktualisierung-2018-download-bpa-data.pdf?download=1>, letzter Zugriff am 22.12.2020.
- Ramseger, Jörg (1996): Das Dilemma von Integration und Differenzierung. In: Erdmann, Johannes Werner; Rückriem, Georg; Wolf, Erika (Hrsg.): Kindheit heute. Differenzen und Gemeinsamkeiten. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 187-200.
- Rieckmann, Marco (2010): Die globale Perspektive der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Eine europäisch-lateinamerikanische Studie zu Schlüsselkompetenzen für Denken und Handeln in der Weltgesellschaft. Dissertation, Leuphana-Universität Lüneburg (Umweltkommunikation, Bd. 7). Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Sachs, Wolfgang (2017): The Sustainable Development Goals and Laudato si'. Varieties of Post-Development? In: Third World Quarterly 38(12), S. 2573–2587.

- Sander, Wolfgang (2013): Die Kompetenzblase – Transformationen und Grenzen der Kompetenzorientierung. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften (4), S. 100–124.
- Sander, Wolfgang (2014): Kompetenzorientierung als Forschungs- und Konfliktfeld der Didaktik der politischen Bildung. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag, S. 113–123.
- Sliwka, Anne (2010): From homogeneity to diversity in German education, in: Effective Teacher Education for Diversity: Strategies and Challenges. Paris: OECD, S. 205-217.
- Schreiber, Jörg-Robert (2016): Kompetenzen, Themen, Anforderungen, Unterrichtsgestaltung und Curricula. In: In: KMK, BMZ & Engagement Global (Hrsg.): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. 2. Aufl. Berlin und Bonn: Engagement Global, S. 84–110.
- Schwedes, Oliver; Daubitz, Stephan; Rammert, Alexander; Sternkopf, Benjamin; Hoor, Maximilian (2018): Kleiner Begriffskanon der Mobilitätsforschung. IVP-Discussion Paper. Heft 1/2018. Berlin.
- Schwedes, Oliver; Rammert, Alexander (2020): Mobilitätsmanagement. Ein neues Handlungsfeld Integrierter Verkehrsplanung. Wiesbaden: Springer VS.
- Schwedes, Oliver (2021a): Vorwort. In: Schwedes, Oliver (Hrsg.): Öffentliche Mobilität. Voraussetzungen für eine menschengerechte Verkehrsplanung. Wiesbaden: Springer, S. V–VI.
- Schwedes, Oliver (2021b): Fazit: Verkehrswissenschaft als Gesellschaftswissenschaft. In: Schwedes, Oliver (Hrsg.): Öffentliche Mobilität. Voraussetzungen für eine menschengerechte Verkehrsplanung. Wiesbaden: Springer, S. 301-308.
- Schwedes, Oliver (2021c): Integration und Öffentliche Mobilität: Die Rolle der Planung. In: Schwedes, Oliver (Hrsg.): Öffentliche Mobilität. Voraussetzungen für eine menschengerechte Verkehrsplanung. Wiesbaden: Springer, S. 53–76.
- Schwedes, Oliver; Ringwald, Roman (2021): Daseinsvorsorge und Öffentliche Mobilität: Die Rolle des Gewährleistungsstaats. In: Schwedes, Oliver (Hrsg.): Öffentliche Mobilität. Voraussetzungen für eine menschengerechte Verkehrsplanung. Wiesbaden: Springer, S. 23–52.
- Selby, David & Kagawa, Fumiyo (2010): Runaway Climate Change as Challenge to the 'Closing Circle' of Education. In: Journal of Education for Sustainable Development 4(1), S. 37–50.

- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (SenBJF/MBJS) (2015): Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1 - 10 der Berliner und Brandenburger Schulen. Teil B Fachübergreifende Kompetenzentwicklung.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (SenBJF) (2017): Bezirkliche Jugendkunstschulen, Jugendverkehrsschulen und Jugendgartenarbeitsschulen. 19. Sitzung des Abgeordnetenhauses vom 14.12.2017 - Drs. 18/0700 (II.B.106). Berlin.
- 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.
- Spitta, Philipp (2020): Praxisbuch Mobilitätsbildung. Unterrichtsideen zu Mobilität, Verkehr und Bildung für nachhaltige Entwicklung für die Klassen 1-6. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Statistisches Bundesamt Deutschland (Destatis) (2020a): Verkehrsunfälle: Kinderunfälle im Straßenverkehr. 2019. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. URL: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Verkehrsunfaelle/Publicationen/Downloads-Verkehrsunfaelle/unfaelle-kinder-5462405197004.pdf?__blob=publicationFile, letzter Zugriff am 22.01.2021.
- Statistisches Bundesamt Deutschland (Destatis) (2020b): Getötete bei Verkehrsunfällen. URL: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Verkehrsunfaelle/Tabellen/getoetete-alter.html>, letzter Zugriff: 08.02.2021.
- 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: Inselfdruckerei Max Schröder.
- Umweltbundesamt (UBA) (2021): Infografiken zur Klimabilanz. URL: <https://www.bmu.de/media/infografiken-zur-klimabilanz/>, letzter Zugriff 22.03.2021.
- Vare, Paul; Scott, William (2007): Learning for a Change: Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development. In: Journal of Education for Sustainable Development, 1(2), S. 191–198.
- 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.

Vereinte Nationen (1989): Die UN-Kinderrechtskonvention. URL:
<https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention>,
letzter Zugriff 18.02.2021.

Vereinte Nationen (2015): Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung.
New York. A/RES/70/1.

Weiner, Joachim (2009): Die deutsche Bildungsreform. Exzellenz und Effizienz. Auf:
http://www.deutschlandfunk.de/die-deutsche-bildungsreform.1184.de.html?dram:article_id=185315; Letzter Zugriff: Mai 2018.

Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) (2011): Welt im Wandel: Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation. Berlin.

Weyer, Eva (2017): Kompetenzorientierte Didaktik konkret. In: Cendon, Eva; Donner, Noëmi; Elsholz, Uwe; Jandrich, Annabelle; Mörth, Anita et al. (Hrsg.): Die kompetenzorientierte Hochschule. Kompetenzorientierung als Mainstreaming-Ansatz in der Hochschule. Handreichungen der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen", S. 56 – 62.