

Anne Niermann & Sarah Böse

# Verkehrserziehung – Mobilitätsbildung – Verkehrsbildung?!

## Wie viel-Perspektivität braucht Mobilitätsbildung im Sachunterricht?

### 1 Einleitung

Die Genese der heute als Mobilitätsbildung bezeichneten Konzeption ist in der gängigen Literatur als Weiterentwicklung der ehemaligen Verkehrserziehung beschrieben (vgl. u.a. Spitta 2017; Schwedes et al. 2021). Positiv werden hierbei insbesondere zwei Aspekte bewertet: So stellt zum einen die Ablösung des Erziehungsbegriffs durch die Bezeichnung *Mobilitätsbildung* eine Orientierung an zeitgemäßen Bildungstheorien dar, wodurch sich der Fokus weg von den Lehrenden und dem Gedanken der Wissensvermittlung hin zu den Lernenden und dem Wahrnehmen von Lerngelegenheiten verschiebt. Zum anderen wird mit Blick auf die ersten Teile der Nomenkomposita *Verkehr* und *Mobilität* besonders die inhaltliche (Weiter-)Entwicklung hervorgehoben, denn der Mobilitätsbegriff umfasst weitaus mehr als der Verkehrsbegriff, der wiederum stärker nur als Bestandteil von Mobilität verstanden wird bzw. werden kann (vgl. Schwedes et al. 2021). Dadurch ergibt sich schließlich eine inhaltliche Öffnung für Bildungsangebote.

Wir haben die beiden Aspekte hier bewusst einander gegenübergestellt, denn in der Konsequenz stellen sie ein Spannungsfeld zwischen den Lernenden auf der einen Seite und der Sache<sup>1</sup> auf der anderen Seite dar, welches stets im Gleichgewicht gehalten werden sollte. Besonders im Sachunterricht ist die Herstellung dieses Gleichgewichts zentral, um Unterricht weder zu überfrachten noch zu trivialisieren (vgl. Köhnlein 2012; Kahlert 2016; Thomas 2018). Im vorliegenden Diskussionsbeitrag sollen daher mit einem kritischen Blick dieses sowie weitere Spannungsfelder, und insbesondere auch die inhaltliche Überfrachtung in gängigen konzeptionellen und curricularen Ausarbeitungen der Mobilitätsbildung genauer unter die Lupe genommen und diskutiert werden. Des Weiteren wird das Konstrukt der *Verkehrsbildung* als eine mögliche begriffliche Lösung vorgestellt. Angemerkt sei außerdem, dass es in diesem Beitrag nicht an erster Stelle um die Umsetzungsproblematik aktueller Konzeptionen der Mobilitätsbildung geht.

### 2 Theoretische Grundpositionen

Mobilitätsbildung, verstanden als übergreifende Bildungs- und Erziehungsaufgabe für die gesamte Schule, hat sich *bildungspolitisch* über mehrere Etappen aus der traditionellen Verkehrserziehung entwickelt, deren zentrales Anliegen das Erziehen zu einem verkehrssicheren Verhalten war (vgl. u.a. Spitta 2005, 2013a, 2017; Schwedes et al. 2021)<sup>2</sup>. Besonders die Veröffentlichung der KMK-Empfehlung zur Verkehrserziehung aus dem Jahr 1972 sowie die an-

---

<sup>1</sup> Hier wird zwischen Sache und Phänomen differenziert, wobei das Phänomen unmittelbar der Lebenswelt der Kinder entspringt, die Sache hingegen ist ein in irgendeiner Form didaktisch aufbereitetes Phänomen. Sie umfasst neben dem Inhalt auch sachunterrichtliche Verfahrensweisen.

<sup>2</sup> Ebenso taucht gelegentlich der Begriff der *Mobilitätserziehung* (Limbourg 2002, S. 3; Otten & Wittkowske 2014) auf, welcher an einigen Stellen als Vorstufe der Mobilitätsbildung diskutiert wird (vgl. Schwedes & Pech 2023). Auch synonyme Verwendungen der Begriffe der Verkehrserziehung und einer Mobilitätsbildung kommen vor (u.a. SKMK 2012).

lässlich gesellschaftlicher und politischer Entwicklungen wie der ökologischen Wende veröffentlichten Folgefassungen von 1994 und 2012 (vgl. SKMK 2012)<sup>3</sup>, in denen dann auch der Begriff Mobilitätsbildung eingeführt wurde, haben maßgeblich dazu beigetragen, dass zumindest auf bildungspolitischer Ebene ein Wandel erfolgte. Zu dem Ziel der Verkehrssicherheit rückten nun auch soziale Kompetenzen, wie Einfühlungsvermögen, Rücksichtnahme und Kooperation (KMK-Empfehlungen 1972), umwelt- und gesundheitsbezogene Ziele (KMK-Empfehlungen i.d.F. von 1994) sowie Fragen einer zukunftsfähigen Mobilität (KMK-Empfehlungen i.d.F. von 2012) in den Mittelpunkt.

Auf dieser bildungspolitischen Ebene beschreiten verschiedene Bundesländer unterschiedliche Wege. Dabei stechen insbesondere Niedersachsen und Berlin hervor (vgl. Schwedes et al. 2021, S. 30f.).

So reagierte das niedersächsische Kultusministerium auf die Empfehlungen i.d.F. von 1994, indem es 2002 (akt. 2016) neben dem Erlass zum Lernbereich Mobilität (vgl. niedersächsisches Kultusministerium 2015a) das Curriculum Mobilität entwickelte, mit dem es sich konzeptionell an Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) sowie am Globalen Lernen orientiert (vgl. Curdt 2009). Auch werden dort die Rückgewinnung von Langsamkeit, Nähe oder Intensität (vgl. ebd., S. 96ff.) sowie das bewusste Innehalten (vgl. Lübbe 2005) diskutiert.

In einem überarbeiteten Orientierungs- und Handlungsrahmen des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg aus dem Jahr 2020 (urspr. LISUM 2018) zum Thema „Mobilitätsbildung und Verkehrserziehung“ (vgl. Schmidt & Sturzbecher 2020) werden neben den oben genannten begrifflichen Einordnungen auch Kernkompetenzen genannt, welche z.B. selbstständige sowie zukunftsfähige Mobilität umfassen (vgl. ebd., S. 13)<sup>4</sup>.

Andere Länder wie Nordrhein-Westfalen haben ebenfalls Konzepte ausgearbeitet, wenn auch weniger umfangreich.

Neben bildungspolitischen Entwicklungen wurden auch *konzeptionell* verschiedene Wege gegangen. Beispielsweise sind hier Böhm (vgl. Koch, Walter & Böcher 1978, S. 17), Vonolfen (vgl. Spitta 2005, S. 11) sowie Warwitz und Rudolf (vgl. Warwitz 2009, S. 24) zu nennen<sup>5</sup>. In Bezug auf den o.g. Orientierungs- und Handlungsrahmen hat sich auch eine Forschungsgruppe aus der Fachdidaktik Sachunterricht der Humboldt-Universität zu Berlin in Kooperation mit der Technischen Universität Berlin intensiv mit Fragen der Mobilitätsbildung auseinandergesetzt und nennt neben nachhaltiger Entwicklung auch Inklusion und Menschenrechte als zentrale Bezüge eben dieser (vgl. Stiller et al. 2023, S. 3; vgl. ferner Schwedes et al. 2021; Schwedes & Pech 2023).

Auch die Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts befasst sich in ihrem 2013 in zweiter Auflage herausgegebenen *Perspektivrahmen Sachunterricht* mit Mobilität als perspektivenvernetzenden Themenbereich für den Sachunterricht in der Grundschule (vgl. GDSU 2013). Betont wird hierin eine inhaltliche Orientierung an regionaler Mobilität im unmittelbaren Lebensumfeld der Kinder wie u.a. „Verkehrsführung, Gestaltung des Straßenraums, Verkehrsaufkommen, ausreichende oder wenige Grünflächen und Spielplätze, Lärm, Unfallgefahren,

<sup>3</sup> Siehe auch die Homepage der Kultusministerkonferenz unter: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte-und-themen/verkehrserziehung.html>

<sup>4</sup> Insgesamt nennen sie: „Selbstständig mobil sein“, „Sicher mobil sein“, „Verantwortungsbewusst mobil sein“, „Gesundheitsbewusst mobil sein“, „Nachhaltig mobil sein“, „Zukunftsfähige Mobilität mitgestalten“ (Schmidt & Sturzbecher 2020, S. 13).

<sup>5</sup> Böhm verfasste 1925 eines der ersten Bücher zur Verkehrserziehung in Schulen („Der Lehrer als Verkehrserzieher“) (vgl. Koch, Walter & Böcher 1978, S. 17). Vonolfen entwickelte in den 1950er/1960er Jahren ein erstes Curriculum zur Verkehrserziehung (vgl. Spitta 2005, S. 11). Warwitz und Rudolf entwickelten in den 1970er Jahren ein Konzept, in dem Verkehr und Kind im Mittelpunkt stehen und alles einem Trainingsprogramm (S. 2) für mehr Verkehrsgefühl oder auch Verkehrsverhalten gleicht (vgl. Warwitz 2009, S. 24).

Wohlfühl- und Angstorte, Fahrradwege, Bus- und Bahnangebote, die Siedlungsstruktur, Freizeit- und Einkaufsmöglichkeiten u.v.m.“ (ebd., S. 74).

Diese bildungspolitischen und konzeptionellen Entwicklungen spiegeln sich auch in *begrifflichen* Differenzierungen wider. Mit Einführung des Begriffs der Mobilitätsbildung wurde im Bildungskontext der Begriff der *Mobilität* an die Stelle von Verkehr gesetzt, wodurch eine inhaltliche Öffnung zu verzeichnen ist. Mobilität wird dabei im Sinne einer (u.a. räumlichen) „Bewegungsfreiheit der Individuen“ (Weihrauch 2014, S. 9) verstanden.

Limbourg, Flade und Schönharting (2000) fassen die unterschiedlichen Bezeichnungen von Mobilität (u.a. geistige, soziale, virtuelle, regionale, ökonomische Mobilität) pointiert zusammen und unterscheiden zwei zentrale Gruppen von Begriffsbestimmungen: „Definitionen, die in der Verkehrsplanung und Verkehrswissenschaft verwendet werden [und] sozialwissenschaftliche Definitionen“ (ebd., S. 11). Unterschieden wird damit zwischen quantitativ messbarer Mobilität, z.B. der Anzahl zurückgelegter Wege oder der Länge von Wegstrecken, und einem qualitativen Zugang, der nur indirekt Rückschlüsse auf das Mobilitätsverhalten zulässt, da er in erster Linie von der generellen Möglichkeit ausgeht, sich frei zu bewegen, und damit auch die bewusste Entscheidung, sich nicht zu bewegen, als Mobilität versteht. Mobil sind Menschen also immer dann, wenn ihnen grundsätzlich die Möglichkeit der freien Bewegung zusteht (vgl. ebd.). Ausgehend von dieser Betrachtung resümieren die Autor\*innen:

„Sobald man sich darauf geeinigt hat, daß Mobilität qualitative Aspekte einschließt, nämlich die Möglichkeit eines Individuums, zwischen Alternativen wählen zu können, werden die Begriffe Mobilität und Verkehr kaum mehr gleichgesetzt. Während sich Mobilität auf einzelne Menschen bezieht, ist Verkehr immer die Summe von individuellen räumlichen Fortbewegungen in einem definierten Gebiet und Zeitraum“ (ebd., S. 12).

Abseits dieser inhaltlichen Nejustierung erfolgt mit der Ablösung des Begriffs *Erziehung* durch *Mobilitätsbildung* auch lern- und bildungstheoretisch eine Neuausrichtung. Während Erziehung stets ein ungleiches Verhältnis zwischen Erziehendem und zu Erziehenden in Form eines Reife- und Machtgefälles impliziert (vgl. Matthes 1992, S. 31), wird Bildung als ein vom Individuum ausgehender Prozess verstanden, der immer auch die Möglichkeit der Persönlichkeitsentwicklung, der Selbst- und Mitbestimmung bereitet (vgl. Klafki 1992). Lederer (2011) fasst zusammen:

„Bildung ist deshalb stets in einem reflexiven Sinne zu verstehen, und zwar als ein aktives Sich-Bilden (und nicht als ein von außen vollzogener Prozess), das die Entwicklung individueller Eigenarten im Wechselspiel von individuellen Anlagen, Umwelteinflüssen und eigenen Entscheidungen und Aktivitäten umfasst und letztlich für gelingende Persönlichkeitsentwicklung steht“ (ebd., S. 20f.).

Auch die GDSU (2013) setzt im *Perspektivrahmen Sachunterricht* Bildung als „unverzichtbare[n] Referenzrahmen für das Fach Sachunterricht“ (ebd., S. 9) voraus, und definiert sie „als ein die Identität eines Menschen in zentraler Weise konstituierendes Merkmal. Sie erweist sich durch solidarisches und verantwortungsvolles Handeln in der natürlichen, kulturellen, sozialen und technischen Umwelt“ (ebd.).

Die dargelegten Grundlagen führen zu Spannungsfeldern, die sich insbesondere im Hinblick auf das Verhältnis zwischen Politik und Pädagogik, Erziehung und Bildung sowie zwischen Kind und Sache zeigen und im Folgenden sowohl hinsichtlich bildungspolitischer wie auch sachunterrichtsdidaktischer Gesichtspunkte kritisch diskutiert werden.

### 3 Problempunkte

Spätestens seit Ende der 1960er Jahre ist eine zunehmende Pädagogisierung gesellschaftlicher Probleme zu beobachten (vgl. ferner Rüttgers 2010; Beck 1986). Beispielhaft hierfür kann das Einziehen der sogenannten Ökokrise in die Pädagogik in den 1970er Jahren mit unterschiedlichen Umwelterziehungskonzepten angeführt werden, was Becker (1987) kritisch als eine „Pädagogisierung der Ökologie‘ als Konzept zur Bewältigung der ökologischen Krise“ (ebd., S. 9) beschreibt. Auch für BNE lässt sich feststellen, dass die politische Verantwortung einer nachhaltigen Entwicklung von der Politik an die Pädagogik delegiert wird (vgl. Kehren 2016). Eine ähnliche Tendenz lässt sich nun ausgehend von den oben geschilderten bildungspolitischen Entwicklungen auch für die Themenbereiche Verkehr und Mobilität nachzeichnen: Die hohe Anzahl Verkehrstoter führte zunächst zu einer Einführung der Verkehrserziehung. So heißt es zur Verkehrserziehung u.a.:

„Will man den Verkehr verändern, müssen die pädagogischen Bemühungen am Mobilitätsverhalten der Menschen ansetzen. Menschliches Mobilitätsverhalten kann motorisierten Verkehr und Unfälle erzeugen, aber auch vermeiden. Menschen und ihr Verhalten sind Gegenstand und Ziel der Pädagogik. Den Verkehr können wir nicht ‚erziehen‘, die Menschen schon. Wir können versuchen, durch pädagogische Ansätze das Mobilitätsverhalten von Menschen zu beeinflussen“ (Limboung 2002, S. 2).

Einsichten in Umwelt- und Gesundheitsfolgen durch ein erhöhtes Verkehrsaufkommen hatten zur Folge, dass umwelt- und gesundheitsbezogene Ziele in Angebote zur Mobilitätsbildung integriert wurden. Konzeptionen der Mobilitätsbildung wurden mit gesellschaftlich-politischen Aufgaben aufgeladen. Das zunehmende Betraut-Werden der Schule mit eindeutig politischen Anliegen oder gar Problemstellungen führt dazu, Schule vor Aufgaben zu stellen, die in Teilen weit über ihrer Zuständigkeit liegen und welche sie weder lösen kann noch sollte. Umso mehr führen solche gesellschaftspolitischen Verantwortungszuschreibungen ad absurdum, wenn die Zuständigkeit des Bildungsbereichs Mobilität von einem einzigen Fach getragen wird, wie es in der Grundschule mit dem Sachunterricht der Fall ist.

Mit dieser Entgrenzung im Spannungsfeld *Politik und Pädagogik* kann, ähnlich wie im Diskurs zu BNE, von „einer (Selbst-)Überschätzung der Möglichkeiten pädagogischer Einflussnahme auf Andere und Künftiges in einem gesellschaftlich-geschichtlichen Maßstab“ (Hamburg 2023, S. 155) gesprochen werden.

Insbesondere wird an dieser Stelle auch die Problematik des Spannungsfeldes *Bildung und Erziehung* deutlich, denn wenn, wie im ersten Spannungsfeld deutlich gemacht, politische Ziele Einzug in den Unterricht finden, wie z.B. bei der ursprünglichen Verkehrserziehung angedacht, laufen unterrichtliche Vorhaben Gefahr, in erzieherischen Maßnahmen i.S. einer Abschreckungspädagogik zu münden und dass damit der Bildungsgedanke verloren geht: Eine Verzwecklichung von Bildung (vgl. Hamburg 2020) ist mit einem zeitgemäßen Bildungsverständnis (vgl. Klafki 1992) und insbesondere mit dem Bildungsanspruch des Sachunterrichts (vgl. GDSU 2013, S. 9) nicht vereinbar.

Schließlich wird dadurch eine Überfrachtung von Lehrplänen, hier insbesondere von Zielen der Mobilitätsbildung, provoziert, was in einem weiteren Schritt zu einer Verwässerung von Inhalten führt. Zu viele inhaltliche Zuständigkeiten kann eine Mobilitätsbildung nicht greifen, überblicken oder gar umsetzen. Die Gefahr eines ungenauen Thematisierens vieler verschiedener Inhaltsbereiche besteht überdies, wenn konzeptionelle Bezüge und normative Orientierungen wie BNE, Inklusion, Menschenrechte oder Gesundheit zu Zielen und Aufgaben von Mobilitätsbildung gemacht werden und mithin die Vielperspektivität des Sachunterrichts zu übersteigen drohen.

Die bildungspolitischen Vorgaben passen des Weiteren nicht zum Selbstverständnis des Sachunterrichts, denn es ist insbesondere die Kindgemäßheit (vgl. Köhnlein 2012, S. 268ff.), die

maßgeblich vernachlässigt wird, wenn aus einem vorrangig fachlichen Blickwinkel auf das Konstrukt der Mobilität(-sbildung) geschaut wird, wie es beispielsweise auch die KMK tut. Neben den ersten beiden ist also noch ein drittes Spannungsfeld aufzumachen, das Spannungsfeld *Kind (Lebenswelt) und Sache (Mobilität)*. Bei genauem Hinsehen wird deutlich, dass die aktuellen Vorschläge zu Mobilitätsbildung nicht zur Lebenswelt von Kindern passen. Die individuelle freie Bewegung von Kindern im Grundschulalter beschränkt sich auf nur wenige Möglichkeiten; häufig wird die Entscheidung, ob und wie sich fortbewegt wird, von den Erziehungsberechtigten getroffen. Mobilitätsbildung kann hierbei also höchstens eine vorbereitende Funktion erfüllen, indem sie i.S. der Zukunftsbedeutung Kindern den Weg zu einer selbstbestimmten Mobilität bahnt. Gegenwärtig sind für Kinder jedoch noch ganz andere Probleme bedeutsam, und sie bringen kindliche Möglichkeiten, Voraussetzungen<sup>6</sup> und Bedürfnisse mit, wodurch eine lebensweltorientierte Mobilitätsbildung vor entsprechende Aufgaben gestellt wird.

#### 4 Positionen

Ausgehend von der aufgeführten Kritik können unterschiedliche Positionen abgeleitet werden, die weniger als Lösung der Probleme denn vielmehr als Anregungen zum Weiterdenken und Diskutieren gedacht sein sollen.

##### 4.1 Von der Sache aus gedacht

Eine mögliche Idee, die erörterten Problembereiche zu klären, wäre eine konzeptionelle (weitere) *Öffnung des Konstrukts der Mobilitätsbildung*, so wie es in der Vergangenheit bereits geschehen ist.

Eine Erweiterung der Inhaltsbereiche und Anknüpfung von Themen über den Sachunterricht hinaus wurde beispielsweise im o.g. Orientierungs- und Handlungsrahmen Berlin-Brandenburg von 2018 (z.B. „Schülerzeitung zum Thema Schulweg“ im Fach Deutsch, S. 12) und im überarbeiteten Curriculum Mobilität (z.B. „Gleichgewichtsübungen im Sportunterricht“, niedersächsisches Kultusministerium 2015b, S. 4) bereits ausgeführt, sodass dabei Mobilitätsbildung *fächerübergreifend* verstanden werden kann. Fächer wie beispielsweise Deutsch und Sport kämen dann stärker in die Verantwortung, ihren Beitrag zu leisten und der Sachunterricht würde von der alleinigen Verantwortung entlastet werden. Als problematisch könnten sich jedoch einerseits eine Entwicklung hin zu gesamtunterrichtlichen Tendenzen oder andererseits eine fehlende Verbindlichkeit erweisen, sodass wiederum Umsetzungsschwierigkeiten entstünden.

Noch weiter gedacht könnte auch in Betracht gezogen werden, *Mobilitätsbildung als eigenständiges Fach* einzurichten. Ein eigenes Curriculum liegt (zumindest für Niedersachsen) bereits vor. Als verbindliches Schulfach wäre es auf schulischer Ebene praktikabel einsetzbar, es gäbe kein Problem mit Zuständigkeiten – auch nicht in der weiterführenden Schule – und kühn gedacht vielleicht nicht einmal auf bildungspolitischer Ebene, wo das Thema Mobilität insbesondere auch durch viel Lobbyismus sehr groß gemacht wird. Und aufgrund der Abhängigkeiten wäre Schule dann im Zugzwang. Daran anschließend stellt sich aber dennoch die Frage nach der gesellschaftlichen Relevanz für die Existenz eines eigenen Schulfaches.

---

<sup>6</sup> Kinder sind z.B. durch Lärm und Emissionen sowie durch eine stärkere Gefährdung bei Unfällen (aufgrund der körperlichen Unterschiede zu Erwachsenen) vermehrt gesundheitlichen Risiken ausgesetzt und sind nicht zuletzt dadurch in ihrer Lebensqualität insgesamt eingeschränkt (vgl. Spitta 2013b, S. 96; vgl. Spitta 2005).

## 4.2 Vom Kind aus gedacht

Eine stärkere *Schließung des Konstrukts der Mobilitätsbildung* wäre die andere Denkrichtung.

Eine Abkehr von der Gefahr des Containerbegriffs (vgl. z.B. Weiß 2017)<sup>7</sup> Mobilitätsbildung bietet sich mit einer Re-Fokussierung auf die Verkehrserziehung an, bei der die unmittelbare Lebenswelt der Kinder den Ausgangspunkt bildet und insofern u.a. auch wieder erziehende Maßnahmen im Unterricht betont werden. Ausgehend davon, dass Kinder sich seltener im Freien aufhalten, sich weniger bewegen, sie ihr Wohnumfeld seltener erkunden und häufig verinselt leben, haben sie es auch schwerer, sich in Gruppen zusammenzufinden und erhalten beispielsweise weniger Anlässe für die Ausbildung einer eigenen Identität (vgl. Spitta 2005, S. 18).

Insofern wäre Bildung nicht ohne Erziehung möglich (vgl. Klafki 2013), wodurch bspw. auch begründet werden könnte, mit Kindern zunächst das Verhalten im Verkehrsraum (Regeln, soziales Miteinander usw.) zu trainieren, um auf dieser Grundlage dann auch Reflexionsprozesse zum Mobilitätsverhalten sowie zur eigenen Rolle im Verkehr anzustoßen. Gefahren im lebensweltlichen Verkehrsumfeld sind schließlich vorhanden und sollten so weit wie möglich verringert werden. Kritisch kann dieser Position sicherlich eine traditionalistische Tendenz u.a. im Hinblick auf den Bildungsbegriff sowie inhaltliche Verkürzungen im Unterricht (s.o. Kap. 3) angemerkt werden.

## 4.3 Zwischen Kind und Sache

Es steht fest: Die heutige immer schneller werdende Mobilität (vgl. Kesselring 2009, S. 15 sowie 31f.) trägt dazu bei, dass Kinder trotz der theoretischen Möglichkeiten einer technisch fortschrittlichen Mobilität in ihrem Alltagshandeln weiter eingeschränkt werden. So führen beispielsweise der zunehmende Ausbau und die Optimierung des Individualverkehrs dazu, dass Kinder immer stärker von der Mobilität Erwachsener abhängig sind und damit wiederum weniger raumbezogene Handlungsmöglichkeiten haben.

Insbesondere auch die Schule muss daher durch eine starke Gegenwarts- und Kindorientierung dafür eintreten, dass Kinder in ihrer Mobilität nicht eingeschränkt werden und somit am gesellschaftlichen Leben teilhaben können. Insofern ist eine fokussierte Engführung auf das Zentrale notwendig, die aber aus sachunterrichtsdidaktischer Sicht unbedingt vom Kind aus erfolgen muss. Mehr noch: Kind und Sache müssen stärker aufeinander bezogen werden. Um der oben diskutierten zunehmenden Verwässerung des Mobilitätsbegriffs durch den Einbezug verschiedenster inner- und außerfachlicher Themen- und Zuständigkeitsbereiche zu begegnen und zugleich mit der Betonung auf Bildung die Selbst- und Mitbestimmung bzw. Identitätsentwicklung und Mündigkeit der Kinder nicht außer Acht zu lassen, schlagen wir den Begriff der *Verkehrsbildung* vor. Damit sehen wir im Rahmen einer Engführung des Konstrukts der Mobilitätsbildung bzw. Verkehrsbildung das Spannungsfeld *Kind und Sache* sowie eine damit einhergehende starke Lebenswelt- und Gegenwartsorientierung als entscheidenden Kern für weitere Überlegungen an.

Die Gestaltung von Verkehrsbildung im Sachunterricht ist dann in erster Linie sachunterrichtsdidaktisch zu begründen. In Rekurs auf die gängigen Kriterien, „wird eine Auswahl exemplarischer Lerngegenstände getroffen, die für den Grundschüler zugänglich, ergiebig und bedeutsam sind und zu denen am besonderen Beispiel das Allgemeine sichtbar gemacht wird“ (SKMK 1980, zitiert nach Köhnlein 2012, S. 28). Zugänglich sind Lerngegenstände insbesondere dann, wenn sie der Lebenswirklichkeit der Kinder zu entnehmen sind und sie der „Verstehensfähigkeit der Kinder entsprechen“ (Köhnlein 2012, S. 29). Als bedeutsam werden

---

<sup>7</sup> Containerbegriffe „bestimmen ein Phänomen, bleiben aber mit der Bestimmung unklar, breit, abstrakt und somit wiederum unbestimmt“ (Weiß 2017, S. 13), im Bildungskontext mischen „sich differente bildungstheoretische Fragmente mit verschiedenen bildungspolitischen Forderungen“ (ebd., S. 14).

Inhalte verstanden, die sowohl Ziele i.S. einer grundlegenden Bildung im Sachunterricht als auch das gegenwärtige und zukünftige Leben der Kinder sowie die Teilhabe an Kultur wie auch Kompetenzen für das praktische Leben aufgreifen. Mit den Dimensionen (Köhnlein 2012) oder Perspektiven (GDSU 2013) steht der Sachunterrichtsdidaktik eine genuine Begründungsmöglichkeit für die Auswahl ergiebiger Inhalte zur Hand. Unter der Bedingung dieser Auswahlkriterien für Inhalte im Sachunterricht lassen sich z.B. Urlaubsreisen exemplarisch als Lerngegenstand für den Sachunterricht beschreiben: Damit lässt sich Verkehr als (globales und lokales) System begreifen, das mit Blick auf diverse Verkehrsmittel (Auto, Flugzeug, Schiff, Zug usw.) sowie hinsichtlich individueller, lebensweltlicher Bedürfnisse (Erholung, Erkundungen, Ausübung von Hobbys uvm.) vielperspektivisch bearbeitet werden kann. Sofern der Fokus auf dem kindgemäßen Erschließen der Sache liegt, potenziert sich die Chance auf einen kritisch-reflexiven Zugang zum Lerngegenstand und verringert sich zugleich die Gefahr der normativen Aufladung mit der Absicht, ein vermeintlich richtiges Verhalten zu erzielen.

## 5 Schluss

Mit den vorgestellten bildungspolitischen und konzeptionellen Überlegungen und der Thematisierung von Folgen der Pädagogisierung gesellschaftlicher Probleme haben wir mehrere Spannungsfelder im Rahmen von Mobilitätsbildung aufgemacht. Zunächst besteht eine naturgemäß strukturelle Unterschiedlichkeit zwischen *Politik und Pädagogik*, die nicht vergessen werden darf, damit es eben nicht zu einer Überfrachtung von Lehrplänen und schließlich zu einer Verwässerung und Entgrenzung von Inhalten kommt. Des Weiteren sind die Vorteile heutiger *Bildungsverständnisse* (ergebnisoffen) gegenüber einem traditionsverhafteten *Erziehungsbegriff* (normativ) im schulischen Kontext historisch gewachsen und für die Gestaltung von Unterricht evident. Im Rahmen der Präsentation möglicher Alternativvorschläge ist hier durch die Re-Fokussierung auf zentrale Inhaltsbereiche bei gleichzeitiger bildungstheoretischer Fundierung die Idee eines Begriffs der *Verkehrsbildung* als eine mögliche konzeptionelle Idee entstanden – welche den im Perspektivrahmen der GDSU von 2013 diskutierten Fragen des interdisziplinären Themenbereichs Mobilität ähneln. Unabhängig aber davon, welcher Begriff verwendet wird, ist es unumgänglich für den Sachunterricht, *Kind und Sache* zusammenzudenken, wie Köhnlein (2012) es pointiert schreibt:

„Die Frage nach den Bildungsinhalten, nach Gegenständen und Erkenntnismethoden, kann also nicht allein von Seiten des Stoffes her, etwa von Beständen der Fächer aus, noch allein vom Subjekt her, also nach dessen gegenwärtigen Interessen oder erwünschten Kompetenzen, noch von den aktuellen gesellschaftlichen oder ökonomischen Bedürfnissen her befriedigend beantwortet werden. Vielmehr müssen solche Aspekte als legitime Komponenten in einen Begriff von grundlegender Bildung (als Vorstufe von Allgemeinbildung) in produktiver Weise aufeinander bezogen, d.h. im Bildungsbegriff ‚aufgehoben‘ werden.“ (Köhnlein 2012, S. 31).

Insbesondere durch die Vielperspektivität, bei der Köhnleins Dimensionen per Definition schon miteinander vernetzt verstanden werden müssen (vgl. u.a. Köhnlein 2012), entstehen vielfältige Zugänge auf die Welt, sodass es letztlich zu einer Rückbesinnung auf die eigentliche Fachidentität kommen kann.

## Literatur

- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.
- Becker, Egon (1987): Die ökologische Krise im pädagogischen Diskurs. In: Egon Becker & Wolfgang Ruppert (Hrsg.): Ökologische Pädagogik – pädagogische Ökologie: Umwelterziehung und ökologisches Lernen in pädagogischen Krisenfeldern. Frankfurt a.M., S. 5-17.
- Curdt, Erwin (2009): Das niedersächsische Curriculum Mobilität. Ein wegweisendes Bildungskonzept für die Schule. Bielefeld. In: Christian Wiesmüller, Horst Roselieb & Erwin Curdt (Hrsg.): Mobilität bewegt Schule. Das niedersächsische Curriculum Mobilität an schulischen und außerschulischen Lernorten. Bielefeld, S. 85-100. doi:10.3278/6001995w085.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollst. überarb. u. erw. Ausgabe. Bad Heilbrunn.
- Hamborg, Steffen (2020): Wie über „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ reden? Ein Essay vom Unbehagen an verzwecklichter Bildung im Namen des Guten. In: Jannis Eicker, Andreas Eis, Anne-Katrin Holfelder, Sebastian Jacobs, Sophie Yume & Konzeptwerk neue Ökonomie (Hrsg.): Bildung Macht Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation? Frankfurt a.M., S. 167-172.
- Hamborg, Steffen (2023): Zuviel des Guten: Proklamationen und Realitäten der Bildung im Spiegel von Nachhaltigkeit und Transformation. In: DDS – Die Deutsche Schule, Jg. 115, H. 2, S. 153-161. <https://doi.org/10.31244/dds.2023.02.10>.
- Kahlert, Joachim (2016): Der Sachunterricht und seine Didaktik. 4. Aufl. Bad Heilbrunn.
- Kehren, Yvonne (2016): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Zur Kritik eines pädagogischen Programms. Baltmannsweiler.
- Kesselring, Sven (2009): Die Mobile Risikogesellschaft. In: Erwin Curdt, Horst Roselieb & Christian Wiesmüller (Hrsg.): Mobilität bewegt Schule. Das niedersächsische Curriculum Mobilität an schulischen und außerschulischen Lernorten. Bielefeld, S. 11-34.
- Klafki, Wolfgang (1992): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: Roland Lauterbach, Walter Köhnlein, Kay Spreckelsen & Elard Klewitz (Hrsg.): Brennpunkte des Sachunterrichts. Kiel, S. 11-31.
- Klafki, Wolfgang (2013): Kategoriale Bildung. Konzeption und Praxis reformpädagogischer Schularbeit zwischen 1948 und 1952. Bad Heilbrunn.
- Koch, Hubert, Walter, Karlheinz & Böcher, Wolfgang (Hrsg., 1978): Verkehrserziehung – Alibi oder pädagogische Chance? Deutsche Verkehrswacht. Bonn.
- Köhnlein, Walter (2012): Sachunterricht und Bildung. Bad Heilbrunn.
- Lederer, Bernd (2011): Der Bildungsbegriff und seine Bedeutung. In: Bernd Lederer (Hrsg.): „Bildung“: was sie war, ist, sein sollte: Zur Bestimmung eines strittigen Begriffs. Baltmannsweiler, S. 4-38.
- Limbourg, Maria, Flade, Antje & Schönharting, Jörg (2000): Mobilität im Kindes- und Jugendalter. Opladen.
- Limbourg, Maria (2002): Neue Ansätze der Mobilitäts-/Verkehrserziehung in Deutschland. Essen, Winterthur. [https://duepublico2.uni-due.de/servlets/MCRFileNodeServlet/duepublico\\_derivate\\_00011067/Winterthur\\_2002.pdf](https://duepublico2.uni-due.de/servlets/MCRFileNodeServlet/duepublico_derivate_00011067/Winterthur_2002.pdf) [21.01.2025].
- LISUM – Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2018): Handreichung für das übergreifende Thema Mobilitätsbildung und Verkehrserziehung. Ludwigsfelde. [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/verkehrserziehung/HR\\_Mobilitaet-und-Verkehr\\_2018\\_ges\\_final.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/verkehrserziehung/HR_Mobilitaet-und-Verkehr_2018_ges_final.pdf) [21.01.2025].
- Lübbe, Hermann (2005): Mobilität. Verkehr und Kommunikation als Faktoren der zivilisatorischen Evolution. In: Autostadt (Hrsg.): Denk(t)räume Mobilität. Bildung – Bewegung – Halt. Bielefeld, S. 49-65.
- Matthes, Eva (1992): Von der geisteswissenschaftlichen zur kritisch-konstruktiven Pädagogik und Didaktik. Der Beitrag Wolfgang Klafkis zur Entwicklung der Pädagogik als Wissenschaft. Bad Heilbrunn.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2015a): Mobilität. Hannover. [http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation\\_id=30916&article\\_id=106518&\\_psmand=8](http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=30916&article_id=106518&_psmand=8) [21.01.2025].
- Niedersächsisches Kultusministerium (2015b): Das Curriculum Mobilität. Ein Bausteinkonzept für den fächerverbindenden Unterricht in allen Schulen in Niedersachsen. Hannover. [https://bildungsportal-niedersachsen.de/fileadmin/2\\_Portale/Mobilitaet/Dateien/CM/Curriculum\\_Mobilitaet\\_Langfassung.pdf](https://bildungsportal-niedersachsen.de/fileadmin/2_Portale/Mobilitaet/Dateien/CM/Curriculum_Mobilitaet_Langfassung.pdf) [21.01.2025].
- Otten, Michael & Wittkowske, Steffen (2014): Mobilitätserziehung heute. Genese eines studentischen Forschungsprojekts. In: Michael Otten & Steffen Wittkowske (Hrsg.): Mobilität im Sachunterricht. Forschungsergebnisse und Praxisbeiträge. Vechtaer Fachdidaktische Forschung und Berichte. H. 20. Vechta, S. 1-8.
- Rüttgers, Peter (2010): Die Pädagogisierung der Gesellschaft im Spannungsfeld funktionalistischer und macht-theoretischer Perspektiven. Dissertation. Universität Duisburg-Essen.

- Schmidt, Julia & Sturzbecher, Dietmar (2020): Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Mobilitätsbildung und Verkehrserziehung. Ludwigsfelde.
- Schwedes, Oliver, Pech, Detlef, Becker, Julia, Daubitz, Stephan, Röhl, Verena, Stage, Diana & Stiller, Jurik (2021): Von der Verkehrserziehung zur Mobilitätsbildung. Discussion Paper. TU Berlin. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/232533/1/175242848X.pdf> [21.01.2025].
- Schwedes, Oliver & Pech, Detlef (2023): Mobilitätsbildung. In: socialnet Lexikon. Bonn. <https://www.socialnet.de/lexikon/Mobilitaetsbildung> [11.02.2025].
- Sekretariat Kultusministerkonferenz (SKMK) (1972, i.d.F. vom 07.07.1972): Empfehlungen zur Verkehrserziehung in der Schule. Berlin, Bonn.
- Sekretariat Kultusministerkonferenz (SKMK) (1972, i.d.F. vom 17.06.1994): Empfehlungen zur Verkehrserziehung in der Schule. Berlin, Bonn.
- Sekretariat Kultusministerkonferenz (SKMK) (1972, i.d.F. vom 10.05.2012): Empfehlungen zur Mobilitäts- und Verkehrserziehung in der Schule. Berlin, Bonn. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1972/1972\\_07\\_07-Mobilitaets-Verkehrserziehung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_07_07-Mobilitaets-Verkehrserziehung.pdf) [21.01.2025].
- Sekretariat Kultusministerkonferenz (SKMK) (o.J.): Mobilitäts- und Verkehrserziehung in der Schule. Homepage. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte-und-themen/verkehrserziehung.html> [21.01.2025].
- Spitta, Philipp (2005): Praxisbuch Mobilitätserziehung. Unterrichtsideen, Projekte und Material für die Grundschule. Baltmannsweiler.
- Spitta, Philipp (2013a): Das Thema Mobilität in der Grundschule. Mehr als Verkehrserziehung. In: Praxis Grundschule, H. 4, S. 4-6.
- Spitta, Philipp (2013b): Kinder und Mobilität. Mobilitätsbildung im Sachunterricht. In: Eva Gläser & Gudrun Schönknecht, (Hrsg.): Sachunterricht in der Grundschule. entwickeln – gestalten – reflektieren. Beiträge zur Reform der Grundschule. Frankfurt a.M., S. 93-103.
- Spitta, Philipp (2017): Mobilitätsbildung. In: Andreas Hartinger & Kim Lange-Schubert (2017): Sachunterricht. Didaktik für die Grundschule. Berlin, S. 157-166.
- Stiller, Jurik, Röhl, Verena, Miehe, Lotte, Stage, Diana, Becker, Julia, Pech, Detlef & Schwedes, Oliver (2023): Berliner Modell zur Mobilitätsbildung. Ein interdisziplinäres Modell. Berlin. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/27160> [21.01.2025].
- Thomas, Bernd (2018): Der Sachunterricht und seine Konzeptionen. Historische und aktuelle Entwicklungen. 5. Aufl. Bad Heilbrunn.
- Warwitz, Siegbert (2009): Verkehrserziehung vom Kinde aus. Wahrnehmen – Spielen – Denken – Handeln. 6. Aufl. Baltmannsweiler.
- Wehrauch, Sarah (2014): Historische Entwicklung von der Verkehrs- zur Mobilitätserziehung. In: Michael Otten & Steffen Wittkowske (Hrsg.) (2014): Mobilität im Sachunterricht. Forschungsergebnisse und Praxisbeiträge. Vechtaer Fachdidaktische Forschung und Berichte. H. 20. Vechta, S. 9-18.
- Weiß, Gabriele (2017): Kulturelle Bildung – ein Containerbegriff? In: Gabriele Weiß (Hrsg.): Kulturelle Bildung – Bildende Kultur. Bielefeld, S. 13-25.