

Nowak, Kai

Verfachlichung ohne Fach. Die Debatte um den schulischen Ort von Verkehrserziehung in (West-)Deutschland 1925–1975

Wähler, Josefine [Hrsg.]; Lorenz, Marco [Hrsg.]; Reh, Sabine [Hrsg.]; Scholz, Joachim [Hrsg.]: Fachunterrichtsgeschichten. Studien zur Geschichte der Praxis des Fachunterrichts. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 115-135. - (Bildungsgeschichte. Forschung - Akzente - Perspektiven)



Quellenangabe/ Reference:

Nowak, Kai: Verfachlichung ohne Fach. Die Debatte um den schulischen Ort von Verkehrserziehung in (West-)Deutschland 1925–1975 - In: Wähler, Josefine [Hrsg.]; Lorenz, Marco [Hrsg.]; Reh, Sabine [Hrsg.]; Scholz, Joachim [Hrsg.]: Fachunterrichtsgeschichten. Studien zur Geschichte der Praxis des Fachunterrichts. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 115-135 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-301094 - DOI: 10.25656/01:30109; 10.35468/6093-08

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-301094>

<https://doi.org/10.25656/01:30109>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Kai Nowak

Verfachlichung ohne Fach. Die Debatte um den schulischen Ort von Verkehrserziehung in (West-)Deutschland 1925–1975

In den bundesdeutschen Schulen schlage der Verkehrserziehung eine ähnliche Sympathie entgegen, „wie dem Fahrgast, der auf einer Station in ein fast besetztes Eisenbahnabteil zusteigt.“ (Böcher 1978, 98) Dieser Vergleich des Verkehrspädagogen Wolfgang Böcher aus den späten 1970er-Jahren kennzeichnet treffend die lange, konfliktreiche Geschichte um die Einführung eines Schulfachs *Verkehrserziehung*. Genauso wenig wie gemeinhin das Recht auf Beförderung für zusteigende Passagiere in Frage gestellt wird, obwohl einige deren Anwesenheit als störend empfinden mögen, wurde trotz Verweis auf volle Stundenpläne ernsthaft die Notwendigkeit einer Erziehung junger Menschen zu verkehrssicherem Verhalten auch in der Schule bezweifelt. An einer fehlenden prinzipiellen Anerkennung schulischer Zuständigkeit lag und liegt es also nicht, dass Verkehrserziehung in Deutschland bis heute kein Schulfach ist. Warum kam es trotz – teils rapide – steigender Unfallzahlen und einer seit der einsetzenden Massenmotorisierung geführten Diskussion um ein entsprechendes Schulfach nie zu dessen Einrichtung?

Anders als der Turnunterricht, der im 19. Jahrhundert zur Förderung von Volksgesundheit und Nationalstaatsbildung eingeführt wurde (vgl. Goltermann 1998; Horlacher 2017), zeigen Beispiele wie die Verkehrserziehung oder die Sexualkunde im 20. Jahrhundert, dass ein anerkannter gesellschaftlicher Nutzen für die Einrichtung eines Schulfachs allein nicht ausreichte. So resultierte der unter dem Eindruck der Liberalisierung und Kommerzialisierung von Sexualität seit den 1950er-Jahren und in Folge der sogenannten ‚Sexuellen Revolution‘ der 1960er-Jahre (vgl. Eder 2009, 211–241; Steinbacher 2011) aufgekommene Bedarf nach einer schulischen Sexualerziehung letztlich nicht in einem eigenen Fach. Stattdessen konzipierte die Kultusministerkonferenz (KMK) die *Sexualkunde* im Jahr 1968 als sogenanntes Unterrichtsprinzip und schrieb damit eine fächerübergreifende Zuständigkeit fest (vgl. Siemoneit & Windheuser 2021, 246–248). Gerade Beispiele einer vergeblichen Etablierung von Schulfächern machen deutlich, dass Fachwerdungsprozesse in ihrem Ausgang historisch offen waren und nicht unabhängig von ihren spezifischen historischen Kontexten und diskursiven Konstellationen zu verstehen sind. Darüber hinaus rücken solche Fälle exemplarisch die Bedingungsfaktoren

in den Mittelpunkt, die eine Konstituierung von Schulfächern begünstigten oder erschwerten.

Daher erscheint es lohnend, auf die politischen und pädagogischen Debatten um den schulischen Ort der Verkehrserziehung in Deutschland zu schauen. Die Auseinandersetzungen kreisten in erster Linie um die Frage, ob Verkehrserziehung als eigenes, verpflichtendes Fach erteilt werden sollte oder als Unterrichtsprinzip. Letzteres ermöglichte, Verkehrsthemen grundsätzlich in allen Fächern zu unterrichten, da man sie als Beitrag zur allgemeinen Erziehung begriff. Auf den ersten Blick ging es bei dieser Streitfrage zumeist um schulorganisatorische Erwägungen, die jedoch unmittelbar auf die grundsätzliche *Formhaftigkeit von Fächern* (vgl. Reh & Caruso 2020) verweisen: Was waren eigentlich die konstituierenden Elemente eines Schulfachs? In einer korrespondierenden Wissenschaftsdisziplin ausgebildete Fachlehrer, designierte Zeitstunden in einem Stundenplan, ein spezifischer Lehrplan, gegebenenfalls Leistungsnoten? Inwieweit konnte sich Verkehrserziehung hinreichend als thematische Einheit, die spezifisches Wissen ordnet und es dadurch im schulischen und eventuell universitären Rahmen lehr- und lernbar macht, abgrenzen und institutionell absichern (vgl. Tenorth 1999, 192f.)? Zugleich ging es um Aspekte der *Fachlichkeit* von Verkehrserziehung, also um die „Qualität des Wissens, der Inhalte, des Umgangs damit“ (Reh & Caruso 2020, 612). Entscheidend für das Unterrichtsprinzip war etwa die Frage, welche Funktion verkehrsbezogenem Wissen in der Gesamterziehung zugeordnet war und in welchem unterrichtsorganisatorischen Rahmen es diese am besten erfüllen konnte. Entsprechend wurde über geeignete didaktische und methodische Zugriffe nachgedacht. Ein didaktisch virulenter Punkt war beispielsweise die Begrenztheit von rein wissensbasierten Ansätzen, also der Vermittlung von Regelkenntnissen, angesichts eines auf außerschulisches Alltagsverhalten zielenden Unterrichts. Das Beispiel der bundesdeutschen Verkehrserziehung beweist, so jedenfalls eine These des Beitrags, dass sich Fachlichkeit auch ohne Fachstatus einstellen kann.

Der Beitrag verfolgt die Debatte um ein Schulfach Verkehrserziehung in (West-) Deutschland von ihren Anfängen Mitte der 1920er-Jahre bis in die 1970er-Jahre hinein und greift dabei auf Zeitschriften aus dem Umfeld der Verkehrswacht und (erziehungs-)wissenschaftliche Periodika, publizierte Tagungs- und Sitzungsberichte, zeitgenössische verkehrspädagogische Literatur sowie archivalische Quellen aus dem Bundesverkehrsministerium und dem Präsidium der Kultusministerkonferenz zurück. Abgesehen von Fragen nach Fach und Fachlichkeit war die jahrzehntelange Auseinandersetzung um Schulfach oder Unterrichtsprinzip nicht zuletzt ein Musterbeispiel für die Handlungsspielräume und Einflussmöglichkeiten von Verkehrspolitik und Schulpolitik, von Bund und Ländern im Bildungsföderalismus sowie für die Schwierigkeiten, sich schul- und bildungspolitisch auf neue gesellschaftliche und technologische Herausforderungen einzustellen.

1 Universalisierung im Unterrichtsprinzip: Schulische Verkehrserziehung in der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus

Die Verbreitung des Automobils seit Anfang des 20. Jahrhunderts veränderte die Zustände auf den Straßen grundlegend (vgl. van Laak 2017). Die steigende Frequentierung von Fahrzeugen, die deutlich schneller unterwegs waren als die anderen Verkehrsteilnehmer*innen, erhöhte die Unfallrisiken erheblich. 1913 starben reichsweit zehn Mal so viele Menschen im Straßenverkehr wie noch 1906, und die jährliche Zahl der Verletzten hatte sich im selben Zeitraum vervierfacht (Statistisches Bundesamt 2021, 16). Die Transformation der Straße in einen Raum der Unsicherheit ging mit sozialen Konflikten um ihre Nutzung einher (vgl. Fraunholz 2002; Merki 2002, 141–196), die die Notwendigkeit einer staatlichen Regulierung und Verrechtlichung des Straßenverkehrs unterstrichen.¹ Da Sicherheit im Straßenverkehr nicht allein mit dem Aufstellen von Regeln zu erreichen war, galt es, die Verkehrsteilnehmer*innen mit den Vorschriften vertraut zu machen und zu größerer Aufmerksamkeit auf der Straße anzuhalten. Die Disziplinierung der „Automobilisten“ erfolgte zunächst im Rahmen von Schulungen der Automobilhersteller sowie ab 1904 in den zahlreichen privat betriebenen „Chauffeurschulen“ (vgl. Fack 2000, 181–197). Doch auch die nicht-motorisierten Verkehrsteilnehmer*innen mussten sich an die neuartigen Verkehrsverhältnisse gewöhnen. Vor allem Kinder waren gefährdet, in Unfälle verwickelt zu werden, sei es auf dem Schulweg oder beim damals üblichen Spiel auf der Straße (vgl. Fuchs 1906, 203–205). Daher kamen bereits früh Forderungen nach einer Verkehrserziehung im Rahmen des Schulunterrichts auf. Die Schulverwaltungen und Kultusministerien wiesen auf dem Verordnungsweg die Schulen zur Durchführung von Verkehrsbelehrungen an. Diese sollten, wie es im viel beachteten preußischen Erlass von 1906 hieß, „von Zeit zu Zeit in geeigneter Weise“ erfolgen (Preußisches Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten 1906). Derartige Unterweisungen im Gelegenheitsunterricht standen meist in keinem inneren Zusammenhang zum Fachunterricht. Die ‚Gelegenheiten‘ kamen vielmehr von außen und intervenierten in den Lehrplan. Oft gaben Unfälle im Umkreis der Schule oder Meldungen über schwere Verkehrsunfälle in der Lokalzeitung Anlass für Verkehrsbelehrungen.

Nach Ende des Ersten Weltkriegs beschleunigte sich die Motorisierung enorm. 1924 waren mit gut 130.000 Pkw mehr als doppelt so viele Fahrzeuge zugelassen

1 Verkehrsregeln waren freilich keine neue Erscheinung des Automobilzeitalters, es gab sie – auch in kodifizierter Form – bereits seit dem späten Mittelalter (vgl. Beyrer 2019). Die Motorisierung gab jedoch Anlass für eine nun umfassende Regelungsdichte und eine ausgreifende Systematisierung der Straßenverkehrsordnungen seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert (vgl. Fack 2000, 170f.; Merki 2002, 319–374).

wie im letzten Vorkriegsjahr, und 1931 verkehrten bereits mehr als eine halbe Million Pkw auf deutschen Straßen (Statistisches Bundesamt 2021, 16). Im Zuge dessen verschärfte sich auch das Unfallproblem, und Verkehrsunterweisungen im Gelegenheitsunterricht erschienen vor allem in Großstädten in den 1920er-Jahren den Erfordernissen nicht mehr angemessen. Etliche mit Verkehrssicherheit betraute Stellen verlangten daher nach einem schulischen Pflichtfach Verkehrserziehung. Besonders laut waren die Rufe aus Kreisen der Polizei (vgl. etwa Hennig 1926) und der 1924 gegründeten Deutschen Verkehrswacht, die sich für Sicherheit im Straßenverkehr engagierte (vgl. Hessel 1975; Fack 2000, 264–269).

Insbesondere der Verkehrswacht-Funktionär und Berliner Schulrektor Walter Hauer setzte sich für eine „planmäßige praktische Verkehrskunde“ als Schulfach im Umfang von einer Wochenstunde zumindest im letzten Volksschuljahr ein, damit die Abgänger*innen auf die Herausforderungen der Straße in Beruf und Alltag vorbereitet seien (Hauer & Tramm 1926, 2). Sowohl bei den Lehrkräften an den Schulen als auch bei den Schulverwaltungen stießen solche Forderungen auf wenig Resonanz und resultierten vor allem in Warnungen vor Überfrachtung der Stundenpläne und Überforderung von Kindern und Lehrkräften (vgl. Tost 1928, 76; Fack 2000, 390f.).

Da ein gesondertes Fach so bald nicht zu erreichen war, setzten die Verkehrswacht-Funktionäre fortan darauf, zunächst die älteren, isolierten Verkehrsbelehrungen im Gelegenheitsunterricht zu überwinden. Sie plädierten für Verkehrserziehung als Unterrichtsprinzip (vgl. Hauer 1928, 3; Tost 1928), um die Schwelle für die Einführung an den Schulen und die Belastung von Stundenplänen und Lehrkräften möglichst niedrig zu halten (vgl. Gebhardt 1931, 14–16). Als Vorbild diente die Staatsbürgerkunde, deren Fachwerdung die Verfassungsmütter und -väter der Weimarer Republik sowie reformfreudige Pädagog*innen zwar angestrebt hatten, die sich in der schulischen Praxis aber letztlich als Unterrichtsprinzip etablierte (vgl. Busch 2016). Den eingeschlagenen Weg sollte die 1928 gegründete Deutsche Schulverkehrswacht unterstützen. In ihr organisierten sich die an Verkehrsthemen interessierten Lehrkräfte sowie Mitarbeiter*innen der Schulverwaltungen, um der in den Kollegien vorherrschenden Ratlosigkeit bei der Einbindung von verkehrskundlichen Gegenständen in den Unterricht (vgl. Schmidt-Lamberg 1928, 33) abzuhelpfen. Die Mitglieder entwickelten einzelne Unterrichtsvorschläge bis hin zu integrierten Stoffplänen, die erstmals Lehrinhalte definierten und den Stoff auf Fächer und Jahrgänge verteilten (vgl. u. a. Schulverkehrswacht Wattenscheid 1928; Schuhose 1931).

Dieser Strategiewechsel bedeutete nicht allein eine Anerkennung der schulischen Realität, denn einer nicht-repräsentativen Umfrage aus dem Jahr 1930 zufolge wurde Verkehrserziehung, wenn überhaupt, dann stets als Unterrichtsprinzip gegeben (vgl. Boenisch 1930, 319). Vielmehr sahen die Mitglieder der Schulverkehrswacht darin nun vor allem Vorzüge sowohl in quantitativer als auch in

qualitativer Hinsicht: Zum einen erhofften sie sich mehr Unterrichtszeit für Fragen der Verkehrssicherheit, wenn diese in potenziell jedem Fach behandelt werden konnten (vgl. Tost 1929; Boenisch 1930, 317). Zum anderen hegten sie die Erwartung einer Aufwertung ihres Lehrgebiets. Das Unterrichtsprinzip erlaube es den Lehrkräften sämtlicher Fächer, so der Lehrer Arthur Tost (1929, 275), die „allseitige, tiefe Durchdringung“ ihrer jeweiligen Unterrichtsgegenstände mit Aspekten des Verkehrs und dessen Sicherheit zu erkennen, was mittelbar zu einer stärkeren Akzeptanz in den Kollegien führen sollte (vgl. Boenisch 1930; Meyer 1930, 123).

Das Plädoyer für das Unterrichtsprinzip war also eng mit dem Bemühen um eine Universalisierung der Verkehrserziehung verknüpft. Dies ist auch an der Ende der 1920er-Jahre neu eingeführten begrifflichen Unterscheidung zwischen Verkehrskunde bzw. -unterricht und Verkehrserziehung abzulesen. Während Ersteres die Vermittlung von Kenntnissen meinte, etwa über Verkehrsregeln oder typische Gefahrensituationen auf der Straße, sollte Zweiteres die charakterlichen und sittlichen Grundlagen zu verkehrsgerechtem Verhalten legen, die mit Wissen allein nicht zu erreichen seien (vgl. Tost 1929, 275). Die Unterscheidung trennte also fachliche Lernziele von überfachlichen Erziehungszielen ab, die sich idealerweise mit dem allgemeinen Erziehungsauftrag der Schule deckten und so das Prinzipielle am Unterrichtsprinzip greifbar werden ließen.

Diese Universalisierung der Verkehrserziehung und ihre schulorganisatorische Form des Unterrichtsprinzips erleichterte den Übergang zur nationalsozialistischen Pädagogik. Einige in der Verkehrswacht organisierten Lehrkräfte schlugen bereits ein, zwei Jahre vor der Machtübernahme eine Brücke zur NS-Ideologie. So hieß es 1932 beim Lehrer Wilhelm Vonolfen:

„Der deutsche Verkehrsunterricht ist eben durch seine organische Eingliederung in den übrigen Unterrichts- und Erziehungsprozeß notwendigerweise Ringen nach Vollendung. In diesem Ringen aber lebt faustischer Geist. Das Sehnen dieses Geistes steht senkrecht nach auswärts deutend, wo im waagerechten die Grenzen des Ich weit überschritten sind.“ (Vonolfen 1932, 194)

Bei aller Überhöhung seiner verkehrserzieherischen Mission, wie sie sich in der kruden Emphase zeigt, ließ Vonolfen die entscheidenden Stichworte fallen. Mit Verweisen auf ein organisches Welt- und Bildungsverständnis, auf eine Gemeinschafts- statt Ich-Orientierung sowie mit einer Vollendungsretorik ließ sich sein Verständnis von Verkehrserziehung an die pädagogischen und politischen Vorstellungen Ernst Kriecks anschließen (vgl. Kriek 1932). Dieser hatte sich schon in der späten Weimarer Republik angeschickt, einer der „pädagogische[n] Chefideologen“ (Giesecke 1999, 10) des aufziehenden NS-Regimes zu werden.

Im Zuge der Gleichschaltungspolitik nach 1933 zog die Deutsche Verkehrswacht als eine in der Weimarer Republik gegründete zivilgesellschaftliche Organisation

den Argwohn der neuen Machthaber auf sich. Dennoch gelang es ihr zunächst, die Eigenständigkeit zu behaupten (vgl. Fack 2000, 369–370). Hierzu hat sicherlich beigetragen, dass sich die Verkehrswacht auch in Fragen der Schulverkehrserziehung dem Regime andiente, wobei das Unterrichtsprinzip bei der Legitimation half. Analog zur Argumentation von Vonolfen schrieb Tost im Dezember 1933: Verkehrserziehung müsse wie alle Bildung organisch auf das Leben des Volkes bezogen sein, „d. h. sie darf nicht auf sich selbst gerichtet sein [...], sondern sie muß anknüpfen an die vorgefundene, gewachsene Bildung und Erziehung“ (Tost 1933, 193). Diese Absage an ein gesondertes Schulfach erneuerte die Verkehrswacht in einer Denkschrift (vgl. Deutsche Verkehrswacht 1935) und distanzierte sich zugleich von den eigenen Positionen der 1920er-Jahre. Man habe eine individualistische und rationalistische Verkehrserziehung verfolgt, die allein die Einzelnen in die Verantwortung für die eigene Unversehrtheit genommen und darüber hinaus vor allem die volkswirtschaftlichen Kosten von Unfällen in den Mittelpunkt gestellt habe. Damit sei eine fehlende Lebensnähe einhergegangen, wie sie sinnfällig in einem gesonderten Unterrichtsfach zum Ausdruck komme. Nur gegeben als Unterrichtsprinzip werde deutlich, dass „das Verkehrsleben mit allen Lebensordnungen des Volkes in engster Beziehung steht“ (Deutsche Verkehrswacht 1935, 9). Daher sei die Verkehrserziehung in besonderer Weise geeignet, um den Schüler*innen den Gedanken der Volksgemeinschaft und ihre eigene Rolle darin anschaulich zu machen.

Derlei Konzessionen an das NS-Regime und dessen Konzept der ‚Verkehrsgemeinschaft‘ konnten nicht verhindern, dass sich die Verkehrswachten 1937 gewzungenermaßen auflösten. Ihre Aufgaben in der Verkehrserziehung übernahm fortan das Nationalsozialistische Kraftfahrerkorps (vgl. Klenke 1993, 83–91; Hochstetter 2005, 395).

2 Schulfach oder Unterrichtsprinzip: Kompromissuche in den 1950er-Jahren

In der jungen Bundesrepublik unterschied sich die Praxis der Verkehrserziehung kaum von jener der Zwischenkriegszeit. Zwar wurde die Ideologie der Verkehrsgemeinschaft zugunsten einer Apologie des verantwortungsvollen demokratischen Staatsbürgers hinterm Steuer verabschiedet, doch nach wie vor setzte Verkehrserziehung primär auf Wissensvermittlung. An den Schulen änderte sich sowohl didaktisch als auch unterrichtsorganisatorisch zunächst nur wenig; Verkehrserziehung als Unterrichtsprinzip blieb in der Kultusbürokratie und den Schulkollegien unbestritten (vgl. Nowak 2020, 526–529).

Die mit dem Straßenverkehr und dessen Sicherheit betrauten Akteure sahen dies jedoch anders, allen voran Bundesverkehrsminister Hans-Christoph Seebohm. Bereits Ende 1951 forderte er die Kultusminister der Länder auf, Verkehrserzie-

hung als benotetes Pflichtfach einzuführen.² Noch stand die Massenmotorisierung der bundesdeutschen Bevölkerung in ihren Anfängen, nahm allerdings im Verlauf der 1950er-Jahre immer schneller Fahrt auf (vgl. Klenke 1993; Südbeck 1994). Bis Ende des Jahrzehnts versiebenfachte sich der Pkw-Bestand nahezu. Die steigende Verkehrsdichte schlug sich in einer massiven Zunahme der Unfallzahlen nieder. Die Zahl der im Straßenverkehr Getöteten erhöhte sich im selben Zeitraum um das Doppelte auf knapp 14.000, die der Verletzten von 157.000 auf 420.000 (vgl. Statistisches Bundesamt 2021, 18). Seebohm sah sich also einem größer werdenden Handlungsdruck gegenüber und begründete seine Vorstöße für ein Schulfach denn auch stets mit der Unfallstatistik.

Die Verkehrspolitik hielt angesichts der zunehmenden Gefahren auf der Straße das Unterrichtsprinzip für vollkommen unzureichend, da es letztlich allein am guten Willen der Lehrkräfte zu hängen schien, ob überhaupt und wie umfassend an einer Schule Verkehrsunterricht stattfand. Die Kultusminister hingegen versuchten, um das System Schule herum einen Burggraben zur Abwehr übermäßiger Ansprüche – nicht nur in Sachen Verkehrserziehung – zu errichten. So wies der Schulausschuss der KMK den Vorstoß des Bundesverkehrsministers einhellig mit der Begründung zurück, unter einer weiteren „Auffächerung“ des Unterrichts würde die angestrebte „Vereinheitlichung der Bildungs- und Erziehungsarbeit“ leiden.³ Diese Haltung war eine Konsequenz der zahlreich erhobenen Forderungen verschiedener Interessenverbände nach einem ‚eigenen‘ Schulfach für ihr jeweiliges Gebiet. Verglichen wurde die Verkehrserziehung in jener Zeit immer mit der Ostkunde, deren Einführung als Schulfach die Vertriebenenverbände in den 1950er- und 1960er-Jahren lautstark verlangten. Zwar gab die KMK diesem Drängen nach und sprach 1956 eine entsprechende Empfehlung aus, doch das Fach konnte sich in der Folge nicht etablieren, sodass die Ostkunde als Unterrichtsprinzip fortlebte. Unter dem Radar konnte sie jedoch viel leichter Eingang in die Schulen finden, denn als offizielles, aber politisch stark umstrittenes Fach (vgl. Weichers 2013).

Im Gegensatz dazu legten die Verfechter*innen eines Schulfaches Verkehrserziehung gerade auf die damit verbundene Aufmerksamkeit großen Wert, denn nur ein Fach, so die Annahme, nötige Schüler*innen und Lehrkräfte dazu, sich mit dem Straßenverkehr zu befassen.⁴ Mitte der 1950er-Jahre erhöhte Bundesverkehrsminister Seebohm den öffentlichen und politischen Druck auf die Kultusminister. In seiner Rede beim *Jahrestreffen bewährter Schülerlotsen* im September

2 Bundesverkehrsminister Seebohm: Schreiben an die Kultusministerien der Länder, 25.11.1951, Staatsarchiv Hamburg 361–2 VI_476, Bd. 1.

3 Ständige Konferenz der Kultusminister: Niederschrift Sitzung des Schulausschusses, 04.04.1952, Bundesarchiv B 304/2146.

4 Bundesverkehrsministerium: Niederschrift über die 3. Sitzung des Straßenverkehrssicherheitsausschusses, 22.02.1954, Bundesarchiv B 108/2609, 447.

1954 beklagte er die „halben Sachen“ in der Schulverkehrserziehung. Die „Sorge um Leben und Gesundheit unserer Kinder“ dürfe nicht gegen die vollen Stundenpläne zurückstehen. Ein benotetes Schulfach führe zu einer intensiveren Beschäftigung mit Verkehrsthemen als deren Behandlung im restlichen Unterricht.⁵ Die anwesenden Verkehrspädagog*innen stellten sich jedoch offen gegen den Minister. Sie verabschiedeten eine Resolution, die ein Fach mit dem Argument ablehnte, dass Verkehrserziehung Teil der „gesamten inneren Formung des jungen Menschen“ und daher nicht von übergeordneten Bildungszielen abzutrennen sei.⁶ Einige Wochen später erhielt Seebohm die Gelegenheit, seine Position vor dem Plenum der KMK vorzutragen. In der berechtigten Erwartung, dass die Kultusminister seinem Maximalziel wohl kaum entsprechen würden, setzte der Bundesverkehrsminister auf eine gestufte Strategie. Wenn ein benotetes Pflichtfach zu diesem Zeitpunkt nicht durchzusetzen war, sollten wenigstens eine Mindestzahl an Unterrichtsstunden verpflichtend festgelegt und ansatzweise jene Strukturen um die Verkehrserziehung als Unterrichtsprinzip herum aufgebaut werden, wie sie etablierte Schulfächer aufwiesen: Verkehrserziehung sollte Eingang in die Ausbildung der Lehrkräfte an den Pädagogischen Hochschulen finden, es sollten vermehrt Fortbildungsangebote geschaffen, an den Schulen Vertrauenslehrer eingeführt sowie geeignete Lehrmaterialien erstellt werden.⁷ Die KMK arbeitete indes nachdrücklich darauf hin, ein Schulfach zu verhindern, und verwies die Angelegenheit an eine Unterkommission.⁸

Anhand der Diskussionen auf einer Tagung zur Verkehrspädagogik im Jahr 1956 wird deutlich, dass Überfüllung der Stundenpläne und Zersplitterung der schulischen Erziehung nicht die einzigen Bedenken gegen ein Schulfach Verkehrserziehung waren. Viel Zustimmung erfuhr dort das Referat Günther Rönnebecks, Ministerialdirigent im Niedersächsischen Kultusministerium und Mitglied des KMK-Schulausschusses, der vor und hinter den Kulissen als zentraler Gegenspieler des Bundesverkehrsministeriums agierte. Verkehrserziehung sei, so Rönnebeck, Sittlichkeitserziehung für die Massengesellschaft:

„Die neuen Aufgaben können nicht durch angedrillte Verhaltensweisen oder durch Strafandrohungen gelöst werden. Sie fordern immer neue selbständige sittliche Entscheidungen, die nach den ständig wechselnden Verkehrslagen stets verschieden sein müssen. Das gesittete Verhalten in der turbulenten, nomadenhaften, unruhigen heutigen Gesellschaft muß vom ersten Schultage an beharrlich geübt werden.“ (Rönnebeck 1957b, 18)

5 Bundesverkehrsminister Seebohm: Ansprache beim Jahrestreffen bewährter Schüler-Lotsen in Köln, 11.09.1954, Bundesarchiv B 108/2574, 452.

6 Resolution von Verkehrspädagogen, 11.09.1954, Bundesarchiv B 304/2146.

7 Ständige Konferenz der Kultusminister: Niederschrift über die Kultusministerkonferenz, 04.11.1954, Bundesarchiv B 304/2146.

8 Ständige Konferenz der Kultusminister: Niederschrift über die 36. Sitzung des Schulausschusses, 25.08.1955, Bundesarchiv B 304/6625.

In der anschließenden Aussprache sekundierte ein Oberschulrat, es gebe kein Wissensproblem, sondern ein Gesittungsproblem, und dies sei nur allgemein in der Schule als „unabdingbares Unterrichts- und Erziehungsprinzip“ anzusprechen (HUK-Verband & Bundesverkehrswacht 1957, 29). Zudem drohe, wie andere Teilnehmende ergänzten, bei einem Schulfach mit einer dekretierten Systematik eine Erstarrung der Verkehrserziehung bis hin zur Langeweile im Unterricht (vgl. HUK-Verband & Bundesverkehrswacht 1957, 23). Das Unterrichtsprinzip hingegen, so wurde auf der Konferenz argumentiert, ermögliche die nötige Flexibilität, sei es für Eigeninitiative der Lehrkraft oder um auf regionale Spezifika wie unterschiedliche Anforderungen an das Verkehrsverhalten in der Stadt und auf dem Land einzugehen (vgl. HUK-Verband & Bundesverkehrswacht 1957, 20–31).

Die Fürsprecher*innen eines Schulfaches hingegen erhofften sich in erster Linie eine Anreizfunktion. Der Status als Fach – zumal mit Leistungsnoten – sollte der Verkehrserziehung einen der Dringlichkeit der Aufgabe angemessenen Stellenwert in der Schule verschaffen und mit einer festgeschriebenen Zahl regelmäßiger Schulstunden für alle Beteiligten die Verbindlichkeit erhöhen: für die Schulen, damit sie Verkehrsunterricht tatsächlich anbieten, statt das Thema unter dem Deckmantel des Unterrichtsprinzips brachliegen zu lassen; für die Lehrkräfte, damit sie sich durch Fortbildungen adäquate inhaltliche und methodische Grundlagen verschaffen; für die Schüler*innen und Eltern, damit sie Verkehrserziehung als relevanten Schulstoff anerkennen. Das Bundesverkehrsministerium war mittlerweile jedoch zu Konzessionen bereit: Fachförmigkeit sei vor allem für die wissensbasierte Verkehrskunde geboten, denn Regelkenntnisse ließen sich nur auf regelmäßiger Grundlage und mit einer eigenständigen und jahrgangübergreifenden Systematik nachhaltig vermitteln. Der auf die Charaktererziehung bezogene Anteil könne hingegen durchaus „im Rahmen des allgemeinen Unterrichts“ stattfinden.⁹

Diese Zugeständnisse ebneten den Weg zu einem Kompromiss: Die Kultusminister bekannten sich zur regelmäßigen und planmäßigen Durchführung des Verkehrsunterrichts und die Verkehrsminister von Bund und Ländern zum Unterrichtsprinzip. Die Beschlüsse von 1956 erteilten zwar dem Schulfach Verkehrserziehung eine Absage, entsprachen aber in Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte den Vorstellungen des Bundesverkehrsministers. Sie empfahlen die Einführung von Verwaltungsstrukturen für Verkehrserziehung – von entsprechenden Referaten in den Kultusministerien über Fachberater in den Schulbehörden bis hin zu Obleuten an den einzelnen Schulen.¹⁰

⁹ Vgl. Bundesverkehrsministerium: Niederschrift über die 7. Sitzung des Straßenverkehrssicherheitsausschusses, 06.10.1955, Bundesarchiv B 108/2610, 10–11.

¹⁰ Vgl. Entschließung der Dritten gemeinsamen Verkehrssicherheitskonferenz, 14.03.1956. In: Die Dritte gemeinsame Verkehrssicherheitskonferenz am 14. März 1956 in Bad Godesberg. Bielefeld:

Dem Abwehrkampf der KMK war also vorerst Erfolg beschieden.¹¹ Doch wie wurden die zwei Seiten der Kompromissformel in der Folge umgesetzt? *Regelmäßigkeit* des Verkehrsunterrichts führten die Länder auf dem Verordnungsweg ein, einige in Form von einer Pflichtstunde pro Monat in sämtlichen Klassen (vgl. Rönnebeck 1957a, 37f.). Wenngleich sich die Zahl der Unterrichtsstunden unterschieden, hatten spätestens 1963 sämtliche Bundesländer einen verbindlichen Verkehrsunterricht eingeführt (vgl. Rönnebeck 1963, 87). Dem Diktum der *Planmäßigkeit* wiederum entsprach der Bedarf nach einer Systematisierung des Gegenstandsbereichs (vgl. Bayer 1961, 2), die sich, da sie sich nicht aus einer gewachsenen und abgegrenzten Fachlogik heraus ergab, speziell an den organisatorischen Herausforderungen der Erteilung als Unterrichtsprinzip orientieren musste. Hierzu verabschiedete ein Teil der Länder Stoffpläne für Verkehrserziehung, die – wie schon ihre Vorläufer in den späten 1920er-Jahren – eine Einteilung in Unterrichtseinheiten für die unterschiedlichen Klassenstufen vornahm und mit Vorschlägen für die Fächerintegration versehen waren (vgl. Rönnebeck 1957a, 37f.).

Als entscheidende Stellschraube für eine wirksame schulische Verkehrserziehung als Unterrichtsprinzip galten die Lehrkräfte. Dass diese ihren Unterricht zu selten für Verkehrsthemen öffneten, wurde an drei Problemen festgemacht: Erstens deuteten einige die Misere als Generationenfrage. Die älteren Lehrkräfte seien in der Regel weniger technikaffin und stünden dem Verkehr kritisch gegenüber. Man müsse daher auf die Jüngeren setzen, um die außerhalb der Schule sich ausbildende „instinktive Verkehrstüchtigkeit“ der Kinder fächerübergreifend angemessen aufgreifen zu können (Rönnebeck & Gwosdz 1956, 3f.). Zweitens fehlte einem nennenswerten Teil der Lehrkräfte in den 1950er-Jahren noch die eigene Motorisierungserfahrung. Mit Maßnahmen wie der des niedersächsischen Verkehrsministeriums, das 1957 etwa 180 Fachberater*innen für Verkehrserziehung ermöglichte, kostenlos den Führerschein zu machen, ließ sich jedoch nur begrenzt Abhilfe schaffen (vgl. Rönnebeck 1957a, 39). Drittens gab es aufgrund eines unzureichenden Fort- und Ausbildungsangebots für einen planmäßigen Verkehrsunterricht schlicht zu wenige geeignete Lehrkräfte (vgl. HUK-Verband & Bundesverkehrswacht 1957, 28–30; Klemm 1957, 40). In den auf den Kompromiss folgenden Jahren wurden in den Bundesländern daher nach und nach für die

Kirschbaum, 7–8; Ständige Konferenz der Kultusminister: Bericht über die Tagung des Unterausschusses für Verkehrserziehung, 13.09.1955, Bundesarchiv B 304/2146.

11 Im Plenum der KMK bekannte Rönnebeck bilanzierend: „Das Ziel des Unterausschusses und der Schulsachverständigen sei gewesen, eine Empfehlung auf Einführung eines benoteten Schulfaches zu verhindern.“ Ständige Konferenz der Kultusminister: Auszug aus der Niederschrift über die Sitzung der Kultusministerkonferenz, 08.03.1956, Bundesarchiv B 304/3141.

Verkehrserziehung jene oben erwähnten kultusbürokratischen Strukturen eingerichtet, wie sie auch etablierte Schulfächer aufwiesen.¹²

1963 übernahm eine von der Europäischen Konferenz der Verkehrsminister (CEMT) und dem Europarat eingerichtete Kommission zur Verkehrserziehung in der Schule teils bis in die Begrifflichkeit den bundesdeutschen Status quo und empfahl einen im Unterrichtsprinzip gegebenen, regelmäßigen und systematischen Verkehrsunterricht (vgl. Europarat & Europäische Konferenz der Verkehrsminister 1963, 90). Spätestens mit den CEMT-Empfehlungen schien der gefundene Kompromiss zur westdeutschen Schulverkehrserziehung maßgeblich konsolidiert. Allerdings war die Kritik daran nie ganz verstummt und sollte im weiteren Verlauf der 1960er-Jahre eine Neukonzeption der schulischen Verkehrserziehung einfordern.

3 Wachsender Reformdruck in den 1960er-Jahren

In den 1960er-Jahren lag trotz des erzielten Kompromisses die Frage nach einem Schulfach Verkehrserziehung auf Wiedervorlage, unter anderem aufgebracht von Verkehrssicherheitsexperten und Verbänden wie dem ADAC.¹³ Die Schulen bzw. die Schulpolitik waren Ziel öffentlicher Vorwürfe, schienen sie die Beschlüsse doch allzu schleppend und unzureichend umzusetzen (vgl. Rönnebeck 1963, 87), während die Unfallzahlen von hohem Niveau aus weiter stiegen und daher ungebrochen politischen Handlungsdruck entfalteten. In diesem Jahrzehnt starben jedes Jahr über 14.000 Menschen auf bundesdeutschen Straßen mit dem vorläufigen Höhepunkt von 17.000 Toten im Jahr 1967 (vgl. Statistisches Bundesamt 2021, 18).

Für Verdross in den Kultusministerien sorgten die aus dem Bundesverkehrsministerium öffentlich zu vernehmenden Signale, dass das Haus den Kompromiss nur als Zwischenstadium auf dem Weg zum „Endziel“ Schulfach verstand.¹⁴ Gleichzeitig unternahm Minister Seebohm 1964 einen neuen Vorstoß bei der KMK und plädierte dafür, die Anregung der CEMT aufzugreifen, wenn schon kein eigenes

12 Ständige Konferenz der Kultusminister: Tabellarische Übersicht über Verkehrserziehung in den Schulen der Bundesländer, Sommer 1961, Bundesarchiv B 304/2146; Niederschrift über die 20. Sitzung des Straßenverkehrssicherheitsausschusses, 17.05.1962, Bundesarchiv B 108/2614, 337–339.

13 ADAC: Schreiben an das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 28.04.1960, Bundesarchiv B 304/3142; Zehn Forderungen der Preisträger des Goldenen Dieselrings des Verbands der Motorjournalisten zur Hebung der Verkehrssicherheit, 24.05.1963, Bundesarchiv B 108/2202.

14 So die Formulierung eines Staatssekretärs des Bundesministeriums für Verkehr in einer Fragestunde des Bundestags. Deutscher Bundestag: Plenarprotokoll, 4. Wahlperiode, 109. Sitzung, 24.01.1964, 5025–5026. Online unter: <https://dserver.bundestag.de/btp/04/04109.pdf>. (Abrufdatum: 06.04.2024).

Schulfach einzurichten, dann die Verkehrserziehung immerhin einem anderen Fach fest zuzuweisen.¹⁵ Obwohl auch einzelne Stimmen aus der Verkehrspädagogik die Angliederung an die Sozialkunde bzw. Politische Bildung empfahlen, da Verkehrserziehung unmittelbar die Ordnung des Gemeinwesens berühre (vgl. Bongard 1965, 91f.; Roth 1965, 28), wollten die Kultusminister diesen Weg zu mehr Fachförmigkeit durch die Hintertür nicht mitgehen.¹⁶ In der Frage des verpflichtenden Schulfachs bewies das Bundesverkehrsministerium jedoch einen langen Atem. Auch unter Leitung des Sozialdemokraten Georg Leber, der das Ministerium 1966 übernommen hatte, änderte sich die Haltung nicht.¹⁷ Ein Konzeptpapier seines Hauses zur Lehrerausbildung aus dem Jahr 1968 bekräftigte die Position und zeichnete ein Bild von den Kultusministern als uneinsichtige Bremser, denen die Verkehrsminister immer wieder vor Augen führen müssten, wie „lebensnotwendig“ der Verkehrsunterricht sei.¹⁸

Verstärkte Kritik am Status quo der schulischen Verkehrserziehung kam im Verlauf der 1960er-Jahre auch aus Kreisen der Verkehrspädagogik. Ausgangspunkt war die Diagnose einer didaktischen Unzulänglichkeit des Verkehrsunterrichts. Diese wurde zum einen an der Lehrerausbildung festgemacht: Die Pädagogischen Hochschulen waren nach dem bestehenden Fächerkanon organisiert, sodass dort keine spezifische wissenschaftliche Fachdidaktik für Verkehrserziehung gelehrt wurde geschweige denn eine solche überhaupt entstehen konnte, solange kein respektives Schul- und Studienfach existierte (vgl. Holstein 1965, 31f.). Dieses Manko war auch nicht über die Grundwissenschaften zu kompensieren, da Verkehrserziehung quer zu den Teilbereichen der Erziehungswissenschaften lag (vgl. Roth 1965, 25). Gleichermaßen heimatlos war die Verkehrspsychologie innerhalb der Psychologischen Wissenschaften. Dabei hätte es in größerem Maß auch psychologische Fundierungen für ein eigenes Fach Verkehrserziehung benötigt (vgl. Mertens 1971, 131). Zum anderen wurde bemängelt, dass das Unterrichtsprinzip ein individuelles didaktisches Ausprobieren frei von jeder (erziehungs)wissenschaftlichen Analyse begünstigte (vgl. Bongard 1965, 89f.). Die Einbindung in die verschiedenen Fächer erfolgte meist allein unter thematisch-stofflichen statt unter didaktischen Gesichtspunkten. Grundlage für unterrichtliche Entschei-

15 Bundesverkehrsminister Seehofer: Schreiben an den Präsidenten der Ständigen Konferenz der Kultusminister, 24.02.1964, Bundesarchiv B 304/3143; Bundesverkehrsminister Seehofer: Schreiben an die Verkehrs-, Innen- und Kultusminister der Länder, 12.03.1964, Bundesarchiv B 304/3143.

16 Ständige Konferenz der Kultusminister: Niederschrift über die 94. Sitzung des Schulausschusses, 05.11.1964, Bundesarchiv B 304/2147; Ständige Konferenz der Kultusminister: Schreiben an Bundesverkehrsminister Seehofer, 28.01.1965, Bundesarchiv B 304/3143.

17 So hielt Lebers Parlamentarischer Staatssekretär 1967 im Bundestag das Pflichtfach für „dringend erforderlich“. Deutscher Bundestag: Plenarprotokoll, 5. Wahlperiode, 115. Sitzung, 14.06.1967, 5656. Online unter: <https://dsrserver.bundestag.de/btp/05/05115.pdf>. (Abrufdatum: 06.04.2024).

18 Exposé betreffend Lehrerbildung und -fortbildung, Lehrerseminare, 01.08.1969, Bundesarchiv B 304/2147.

dungen war also primär die Passung eines Verkehrsthemas ins „aufnehmende“ Fach und weniger ein genuin verkehrserzieherisches Lernziel (vgl. Heilig & Sauter 1970, 21; Mertens 1971, 128f.). Dabei waren bereits Mitte des Jahrzehnts erste Versuche einer Didaktik der Verkehrserziehung unternommen worden. Diese bestanden zunächst in einer positiven Lernzielbestimmung: Anstelle des zuvor üblichen, negativ definierten Ziels der Unfallverhütung, das didaktisch mit der Vermittlung schematischen Regelwissens arbeitete und vornehmlich mittels Mahnung und Warnung vor Fehlverhalten „Charaktererziehung“ betreiben wollte, trat nun eine affirmative Haltung zum Straßenverkehr, die dessen inhärenten Unfallrisiken anerkannte (vgl. Nowak 2020). Ob Holstein (1964), der statt des normativen Regelkatalogs der Straßenverkehrsordnung die Orientierung an der „Verkehrswirklichkeit“ ins Zentrum stellte, oder Schneider (1968, 25–27) mit seiner Forderung nach „Verkehrsanpassung“ – der Verkehrsunterricht sollte die Lernenden zum angemessenen Umgang mit diesen Risiken befähigen. Trotz der genannten Argumente sprachen sich Verkehrspädagog*innen weiterhin gegen die Einrichtung eines Faches aus, da ein solches nur eine arbiträre Ergänzung des arbiträren Fächerkanons wäre (vgl. Heilig & Sauter 1970, 22) – eine Begründung, die freilich blind ist für die historische Bedingtheit von Fachwerdungsprozessen.

4 **Verfachlichung ohne Fach: Die Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Verkehrserziehung von 1972**

In der zweiten Hälfte der 1960er-Jahre hatte der Reformdruck derart zugenommen, dass sich die KMK dem nicht mehr entziehen konnte. In der Verkehrspädagogik plädierten immer mehr Stimmen für eine „institutionelle Sicherung“, wie Holstein (1965, 36) sich ausdrückte. Damit war eine Art Dritter Weg gemeint, der die Voraussetzungen für die dringend erforderlich gehaltene wissenschaftliche Modernisierung von Didaktik und Ausbildung der Verkehrserziehung schaffen, dabei jedoch die mit der Implementierung eines neuen Schulfachs verbundenen schulorganisatorischen Schwierigkeiten und Widerstände vermeiden sollte. Den Versuch einer solchen ‚Verfachlichung ohne Fach‘ unternahm die KMK mit der nach fast dreijähriger Beratung am 7. Juli 1972 verabschiedeten „Empfehlung zur Verkehrserziehung in der Schule“. Deren Stoßrichtung hatte der Verkehrspädagoge Adolph-Eugen Bongard bereits in der konstituierenden Arbeitsgruppensitzung auf den Punkt gebracht, nämlich die Einführung eines Schulfachs Verkehrserziehung „ein für allemal auszuschließen“. Mit einer solchen Rahmenvereinbarung „werde Verkehrserziehung nicht mehr bloß Unterrichtsprinzip sein, aber auch nicht ein eigenes Unterrichtsfach darstellen.“¹⁹

19 Ständige Konferenz der Kultusminister: Kurzniederschrift über die 1. Sitzung der Arbeitsgruppe zur Vorbereitung einer Rahmenvereinbarung zum Verkehrsunterricht, 17.11.1969, Bundesarchiv B 304/6369.

Das KMK-Dokument zeichnete sich durch zwei konstitutive Merkmale aus: Erstens sollte eine – nicht unumstrittene (vgl. Holstein 1965, 36) – Integration der Verkehrserziehung in die Lehrpläne bestehender Fächer das Manko der mangelnden Verbindlichkeit des Unterrichtsprinzips ausräumen und als Hebel bei der universitären Lehrerbildung und dem Vorbereitungsdienst fungieren. Die KMK ordnete die Verkehrserziehung in der Primarstufe dem Sachunterricht und in den Sekundarstufen den naturwissenschaftlich-technischen sowie gesellschaftlich-politischen Fächern zu. Jedoch traute die Rahmenvereinbarung der Fächerintegration nicht uneingeschränkt über den Weg und weichte sie sogleich wieder auf: Auf die überfachlichen Bezüge des Gegenstandsbereichs Verkehr und dessen Beitrag zur Gesamterziehung verweisend mahnte sie die „Zusammenarbeit der Fachlehrer“ an und sprach sich für Epochenunterricht aus, also den Unterricht mehrerer Fächer zeitweise auf ein gemeinsames Thema hin auszurichten (Kultusministerkonferenz 1972, 298–300).

Zweitens formulierte die KMK-Empfehlung didaktische Leitlinien, um der vorherrschenden didaktischen Unbedarftheit einer als Unterrichtsprinzip erteilten Verkehrserziehung eine kohärente Grundlage entgegenzusetzen, die nicht nur der Unterrichtspraxis, sondern auch verkehrspädagogischen Forschungen Orientierung geben sollte. Diese Modernisierung folgte neueren verkehrspsychologischen Ansätzen und setzte auf das Prinzip der Verkehrsgewöhnung. Die Lernenden sollten sich und ihr Verhalten an die Bedingungen des automobilzentrierten Straßenverkehrs der Massenmotorisierung anpassen (vgl. Nowak 2020, 529–531). Dazu sollte sich der Unterricht an der Verkehrswirklichkeit und ihren „sozialen und technischen Bezügen“ orientieren. In den Lernzieldefinitionen traten daher der Kompetenzerwerb und das Ausprägen sozialintegrativer Einstellungen gleichberechtigt neben die hergebrachten Zugänge der Wissensvermittlung. Damit versuchte die Rahmenvereinbarung zugleich die künstliche Trennung in Verkehrsunterricht und Verkehrserziehung zu überwinden, die jahrzehntlang die Debatte um Unterrichtsprinzip oder Schulfach dominiert hatte, und so die pädagogische Einheit von Belehrung und Erziehung herzustellen (Kultusministerkonferenz 1972, 297).

Die Kombination aus fixierten didaktischen Standards und Lehrplan-Verankerung schuf einen Markt für mehrbändige Lehrwerke, die im Unterschied zu vorherigen Ratgebern für den Verkehrsunterricht konzeptionell aus einem Guss waren. Die Lehrbuchreihen suggerierten einen Status als Fach und, viel wichtiger, erleichterten über die Schuljahre hinweg einen als Lehrgang konzipierten, aufeinander aufbauenden Unterricht, ungeachtet von Lehrkraft- oder Fachzuständigkeitswechsellern (vgl. Nowak 2020, 532f.).

Doch hatte mit der Rahmenvereinbarung vom Juli 1972 die schulische Verkehrserziehung in der Bundesrepublik denn nun endlich ihren „gesicherte[n]

didaktische[n] Ort²⁰ gefunden? Zweifelsohne übte das Dokument in gewissem Maß Innovationsanreize aus und lenkte die Aufmerksamkeit von Schulen und Schulverwaltung sowie von Wissenschaft und Öffentlichkeit auf das Thema – mehr jedenfalls als die pflichtschuldigen Appelle von Verkehrspolitik und Verbänden es zuvor vermocht hatten. Zudem fügte sich die Entwicklung in den zeitgleich stattfindenden Aufschwung der außerschulischen Verkehrserziehung ein, der mit der Gründung des Deutschen Verkehrssicherheitsrats 1969 und dessen aufwendigen, neuen Großkampagnen verbunden war (vgl. Hallo Partner – danke schön 2009). Diese günstigen Umstände resultierten in einer anhaltenden Welle wissenschaftlicher Publikationen zur Verkehrserziehung in den Schulen. Auch wurde 1972 die angestaubte Zeitschrift *Schulverkehrswacht* auf eine wissenschaftliche Grundlage gestellt und in *Zeitschrift für Verkehrserziehung* umbenannt. Das Organ entwickelte sich daraufhin zwar zum zentralen Ort der Debatten des Faches, das keines war, erreichte allerdings über einen engeren Kreis an Interessierten hinaus kaum die Mehrheit der Lehrer*innen jener Fächer, die zur Aufnahme der Verkehrserziehung auserkoren waren (vgl. Sauer 1976, 13).

Die gesteigerte Publikationstätigkeit änderte jedoch nichts daran, dass die KMK-Empfehlung nur begrenztes strukturbildendes Potenzial entfaltete. So stellte eine Forschungsgruppe der Bundesanstalt für Straßenwesen 1979 in einer Studie der Fächerintegration ein schlechtes Zeugnis aus. Eine systematische, das Stoffgebiet einigermaßen abdeckende Behandlung der Verkehrserziehung sei in der Schule kaum gewährleistet (Echterhoff u. a. 1979, 38). Ähnliches ließ sich, obwohl ihr ein eigener Abschnitt im Dokument der KMK gewidmet war, auch bei der Lehrerausbildung beobachten. Mit der Gesamthochschule Essen und der PH Berlin wurden in den 1970er-Jahren nur zwei designierte Lehrstühle für Verkehrspädagogik eingerichtet (vgl. Kaiser 1974). Studien bilanzierten knapp zehn Jahre nach Verabschiedung der Rahmenvereinbarung die Lage als ungebrochen desolat: Die Zahl der Lehrveranstaltungen zur Verkehrserziehung an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen sei vollkommen unzureichend. Auch gab es im Vorbereitungsdienst faktisch kein entsprechendes Studienangebot (vgl. Winkeler & Rastetter 1979, 77f.; Bange 1981).

Es verwundert also wenig, dass die von verkehrspädagogischer Seite geäußerte Kritik an der Situation der schulischen Verkehrserziehung in Folge der KMK-Empfehlung lediglich kurz verstummte. Sauer (1976, 12) etwa bemängelte eine weiterhin „randständige Position der Verkehrserziehung“. Gründe dafür sah er unter anderem in einem schulischen Kompetenzvakuum und in „Mentalitätsbarrieren“ der Lehrer*innenschaft, die „schulorganisatorischen und curricularen Neuerungen“ skeptisch gegenüberstand (Sauer 1976, 14f.). Holstein (1976, 82–86)

20 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister: Schreiben an Horst Seefeld, MdB, 17.03.1971, Bundesarchiv B 304/6465.

konstatierte ernüchert, dass sich schulinstitutionell abgesehen von harmonisierten Stundenzahlen nur wenig geändert habe. Letztlich schreibe die KMK, nunmehr beschränkt auf festgelegte Fächer, das Unterrichtsprinzip fort, das in der Praxis aber nach wie vor nicht über eine „thematische Beimischung“ (Holstein 1976, 88) hinauskomme. Im Gegensatz zu Sauer hielt Holstein die Einführung eines eigenen Schulfachs mittlerweile für konsequenter und in puncto eines *erzieherischen* Verkehrsunterrichts zielführender, da er mit der Verkehrswirklichkeit „eine eigene sachkundliche Mitte“ habe (Holstein 1976, 86). Solche Forderungen waren in den 1970er-Jahren jedoch nicht mehr opportun und fern jeglicher Mehrheitsfähigkeit, weshalb sich andere Autor*innen ungeachtet fachcurricularer und schulorganisatorischer Erschwernisse für fächerübergreifenden Unterricht aussprachen, sei es in Form von Epochenunterricht oder Projektarbeit (vgl. etwa Böcher 1978, 109f.). Während das Schulfach als nicht nur in der reformpädagogischen Diskussion misstrauisch beäugtes, gleichwohl vertrautes Ordnungsprinzip für die Verkehrserziehung verabschiedet war, suchte die Verkehrspädagogik – nunmehr innerhalb des von der KMK bereitgestellten Orientierungsrahmens – weiterhin nach Orientierung.

5 Fazit

Die seit Mitte der 1920er-Jahre in Deutschland geführte Debatte um den schulischen Ort der Verkehrserziehung oszillierte stets zwischen Versuchen der Abgrenzung des Gegenstands als Schulfach und der Öffnung hin zu einem Fächer transzendierenden bzw. verbindenden Wissens- und Kompetenzbestand, der für das Über- und Zusammenleben in der spätindustriellen motorisierten Gesellschaft als essenziell galt. Einem solchen universalisierenden Ansatz entsprach schulorganisatorisch das Unterrichtsprinzip, das sich in der Weimarer Republik und den ersten Jahren der nationalsozialistischen Diktatur durchsetzte und entscheidend die Weichen für die folgenden Jahrzehnte stellte.

In den 1950er-Jahren stellte sich wegen der steigenden Unfallzahlen die Frage nach Verkehrserziehung in den Schulen mit neuer Relevanz. Eine Konstituierung als Schulfach und die damit einhergehende Abschließung gegenüber anderen Fächern sollten, so die Erwartung von Seiten der Verkehrspolitik*innen, der Verkehrserziehung den Weg in die Schulen ebnen und auf einen Schlag materielle Ausstattung in Form von Stunden, Lehrmitteln, Fortbildungen usw. zur Verfügung stellen. Als Unterrichtsprinzip hingegen musste sie an den Ressourcen anderer Fächer partizipieren, hatte dabei de facto aber meist das Nachsehen. Die Kultusminister der Länder hingegen verteidigten das Unterrichtsprinzip und stemmten sich gegen eine Einflussnahme vom Bund, zumal von sachfremden Ressorts. Insofern gibt die Debatte auch ein treffliches Beispiel für die Aushandlungspraktiken im bundesrepublikanischen Bildungsföderalismus. Der Streit wurde

schließlich in einem Kompromiss zugunsten des Unterrichtsprinzips vorläufig befriedet.

Die 1960er-Jahre waren gekennzeichnet von zunehmender Kritik am Zustand der Verkehrserziehung in den bundesdeutschen Schulen, auch von verkehrspädagogischer Seite. Bemängelt wurde unter anderem eine didaktisch-methodische Unbedarftigkeit und fehlende Systematik, also jene Eigenschaften im spezifischen Umgang mit verkehrserzieherischen Inhalten, die als Ausdruck von Fachlichkeit gelten. Hier sah man die Hochschulen als Lehrerbildungsstätten in der Pflicht, doch das Fehlen eines Schulfachs und einer korrespondierenden wissenschaftlichen Disziplin erschwerten wechselseitig die Entstehung von Fachlichkeit sowie die Formierung eines eigenständigen Schulfachs.

Daher verlegten sich dessen Befürworter*innen auf die Strategie einer ‚Verfachlichung ohne Fach‘. Rund um das Unterrichtsprinzip herum sollten jene Strukturen etabliert werden, wie sie kanonisierte Schulfächer aufwiesen, also etwa verbindliche Curricula, didaktisch informierte Lehrmittel und eine institutionalisierte Aus- und Fortbildung. Professionalisierung und Fachlichkeit waren die Ziele, ohne die mit einem gesonderten Schulfach verbundenen schulorganisatorischen Schwierigkeiten. Der wachsende Reformdruck mündete schließlich 1972 in einer Neuorganisation der schulischen Verkehrserziehung in der Bundesrepublik mit den Empfehlungen der KMK. Die Verkehrserziehung wurde einzelnen bestehenden Schulfächern zugeordnet und in die Lehrpläne integriert, in der Hoffnung deren Ressourcen in verbindlicher Weise nutzen zu können. Gleichzeitig schlug die KMK didaktische Leitplanken ein, um die weitere Herausbildung einer spezifischen Fachlichkeit zu befördern. Während letzteres zum Teil aufging, wie sich an einer gesteigerten Publikationstätigkeit zeigt, blieben die erhofften Dynamiken in den Institutionen Schule und Hochschule überschaubar.

Vom Prinzip einer ‚Verfachlichung ohne Fach‘ ist die schulische Verkehrserziehung in Deutschland bis heute nicht abgekommen. Erst 1994 überarbeitete die KMK ihre Empfehlungen, indem sie sie zu einer Mobilitätserziehung fortentwickelte, und vollzog damit eine „ökologische Wende“ (Limbourg 2011, 403f.). Nun trat das neue Lernziel einer umweltgerechten und gesundheitsförderlichen Verkehrsmittelwahl neben das ältere des verkehrsgerechten Verhaltens. Eine erneute Revision aus dem Jahr 2012 nahm nur noch Akzentverschiebungen hin zu mehr partizipativen Elementen vor (vgl. Weihrauch 2014). Verkehrserziehung als Unterrichtsprinzip hat derweil weiterhin Bestand.

Literaturverzeichnis

- Bange, I. (1981): Zum Stellenwert der Verkehrserziehung in der Lehrerausbildung an Hochschulen und Studienseminaren. In: *Zeitschrift für Verkehrserziehung* 31 (2), 33–37.
- Bayer, E. H. (1961): *Verkehrsunterricht und Verkehrserziehung* (2. Aufl.). Ansbach: Proegel.
- Beyrer, K. (2019): Verkehrsregeln. In: F. Jaeger (Hrsg.): *Enzyklopädie der Neuzeit Online*. Online unter: http://dx.doi.org/10.1163/2352-0248_edn_SIM_372873. (Abrufdatum: 06.04.2024).
- Böcher, W. (1978): Integrative Aspekte der Verkehrserziehung. In: W. Böcher, H. Koch & K. Walter (Hrsg.): *Verkehrserziehung – Alibi oder pädagogische Chance?*. Bonn, 71–169.
- Boenisch, G. (1930): Psychologische Beobachtungen und Probleme zur weiteren Ausgestaltung der Verkehrserziehung. In: *Verkehrswarte* 3 (12), 313–320.
- Bongard, A.-E. (1965): Koreferat „Die Schulverkehrserziehung in der Lehrerfortbildung“. In: HUK-Verband & Bundesverkehrswacht (Hrsg.): *Die Schulverkehrserziehung in der Lehrerbildung und Lehrerfortbildung*. Bonn: Bundesverkehrswacht, 80–92.
- Busch, M. (2016): *Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik. Genese einer demokratischen Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Deutsche Verkehrswacht (1935): *Die Verkehrserziehung in der nationalsozialistischen Schule. Richtlinien und Forderungen für die Neuausrichtung und praktische Gestaltung*. In: Bundesarchiv NS 12/1387.
- Echterhoff, W., Klauer, K. J., Pfafferoth, I., Reinhardt, K.E., Rollett, B. & Winterfeld U. (1979): Verkehrserziehung in der Sekundarstufe I. Situationsanalyse und Folgerungen. In: *Zeitschrift für Verkehrssicherheit* 25 (1), 38–39.
- Eder, F. X. (2009): *Kultur der Begierde. Eine Geschichte der Sexualität* (2. Aufl.). München: Beck.
- Fack, D. (2000): *Automobil, Verkehr und Erziehung. Motorisierung und Sozialisation zwischen Beschleunigung und Anpassung 1885–1945*. Wiesbaden: Springer.
- Fraunholz, U. (2002): *Motorphobia. Anti-automobiler Protest in Kaiserreich und Weimarer Republik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Fuchs, A. (1906): *Die Großstadt und ihr Verkehr. Kulturkundliche und ethische Anschauungsstoffe für den Anschauungsunterricht in großen und mittleren Städten*. Berlin: Warneck.
- Gebhardt, M. (1931): *Verkehrsschulung und Verkehrsunterricht*. Langensalza und Berlin: Beltz.
- Giesecke, H. (1999): *Hitlers Pädagogen. Theorie und Praxis nationalsozialistischer Erziehung* (2. Aufl.). Weinheim und München: Juventa.
- Goltermann, S. (1998): *Körper der Nation. Habitusformierung und die Politik des Turnens 1860–1890*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hallo Partner – danke schön (2009). In: *DVR-Report* (2), 9–10.
- Hauer, W. (1928): Ziel und Aufgaben der „Deutschen Schulverkehrswacht“. In: *Deutsche Schulverkehrswacht* 1 (1), 1–7.
- Hauer, W. & Tramm, K. A. (1926): *Methodisches Handbuch für den Verkehrsunterricht in Schulen*. Meißen: Schlimpert & Püschel.
- Heilig, B. & Sauter, R. (1970): Kritische Gedanken zur Didaktik des Verkehrsunterrichts. In: *Die Schulwarte* 23 (11), 16–23.
- Hennig, O. (1926): Das moderne Verkehrsproblem und die Polizei. In: *Die Polizei*, 23. Jg., 187–189.
- Hessel, R. (1975): 50 Jahre Deutsche Verkehrswacht. 50 Jahre Verkehrserziehung und Aufklärung. In: *Deutsche Verkehrswacht* (4), 110–121.
- Hochstetter, D. (2005): *Motorisierung und „Volksgemeinschaft“*. Das Nationalsozialistische Kraftfahrkorps (NSKK) 1931–1945. München: Oldenbourg.
- Holstein, H. (1964): *Erziehender Verkehrsunterricht*. Essen: Neue Deutsche Schule.
- Holstein, H. (1965): Koreferat „Verkehrserziehung in der Lehrerbildung“. In: HUK-Verband & Bundesverkehrswacht (Hrsg.): *Die Schulverkehrserziehung in der Lehrerbildung und Lehrerfortbildung*. Bonn: Bundesverkehrswacht, 32–37.

- Holstein, H. (1976): *Erziehender Verkehrsunterricht. Pädagogik, Didaktik und methodische Möglichkeiten* (6. Aufl.). Essen: Neue Deutsche Schule.
- Horlacher, R. (2017): *The Emergence of Physical Education as a Subject for Compulsory Schooling in the First Half of the Nineteenth Century. The Case of Phokion Heinrich Clias and Adolf Spiess*. In: *Nordic Journal of Educational History* 4 (2), 13–30.
- HUK-Verband & Bundesverkehrswacht (Hrsg.) (1957): *Die Verantwortung der Schule für Gesittung und Sicherheit im Verkehr. Bericht über die Pädagogentagung für Verkehrserziehung in Lüneburg am 13. und 14. September 1956*. Bonn: Bundesverkehrswacht.
- Kaiser, A. (1974): *Verkehrspädagogik. Wissenschaftsorganisatorische Maßnahmen der Lehrerbildung, insbesondere im Hochschulbereich*. In: *Zeitschrift für Verkehrserziehung* 24 (1), 30–32.
- Klemm, F. (1957): *Über den Anteil der Verkehrswachen an der Jugendverkehrserziehung*. In: *HUK-Verband & Bundesverkehrswacht (Hrsg.): Die Verantwortung der Schule für Gesittung und Sicherheit im Verkehr. Bericht über die Pädagogentagung für Verkehrserziehung in Lüneburg am 13. und 14. September 1956*. Bonn: Bundesverkehrswacht, 31–43.
- Klenke, D. (1993): *Bundesdeutsche Verkehrspolitik und Motorisierung. Konfliktträchtige Weichenstellungen in den Jahren des Wiederaufstiegs*. Stuttgart: Steiner.
- Kriek, E. (1932): *Nationalpolitische Erziehung* (2. Aufl.). Leipzig: Armanen-Verlag.
- Kultusministerkonferenz (1972): *Empfehlung zur Verkehrserziehung in der Schule*. In: *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Kulturpolitik der Länder 1971 und 1972*. Bonn: Deutscher Bundes-Verlag, 297–301.
- Limbourg, M. (2011): *Mobilitäts-/Verkehrserziehung als Beitrag zur Sozialerziehung*. In: *M. Limbourg & G. Steins (Hrsg.): Sozialerziehung in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 399–424.
- Merki, C. M. (2002): *Der holprige Siegeszug des Automobils 1895–1930. Zur Motorisierung des Strassenverkehrs in Frankreich, Deutschland und der Schweiz*. Wien und Köln: Böhlau.
- Mertens, T. (1971): *Die Verkehrserziehung und der Verkehrsunterricht als Beitrag zur Hebung der Straßenverkehrssicherheit*. Köln: Arbeits- und Forschungsgemeinschaft für Straßenverkehr und Verkehrssicherheit.
- Meyer, E. (1930): *Das Problem der Verkehrserziehung unter besonderer Berücksichtigung der Unfall-Verhütungsbelehrung*. In: *Verkehrswarte* 3 (5), 121–128.
- Nowak, K. (2020): *Vom Vernunftappell zur Verkehrsgewöhnung. Sicherheitsdidaktischer Wandel in der schulischen Verkehrserziehung in (West-)Deutschland*. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 71 (9/10), 517–536.
- Preußisches Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten (1906): *Belehrung der Schulkinder über die Gefahren, die mit der unvorsichtigen Annäherung an Automobilfahrzeuge verbunden sind*. In: *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen* 48 (3), 292.
- Reh, S. & Caruso, M. (2020): *Entfachlichung? Transformationen der Fachlichkeit schulischen Wissens*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 66 (5), 611–625.
- Rönnebeck, G. (1957a): *Das Schulwesen*. In: *Die Vierte Gemeinsame Verkehrssicherheitskonferenz am 23. Mai 1957 in Bad Godesberg*. Bielefeld: Kirschbaum, 37–40.
- Rönnebeck, G. (1957b): *Die Verantwortung der Schule für Gesittung und Sicherheit im Verkehr*. In: *HUK-Verband & Bundesverkehrswacht (Hrsg.): Die Verantwortung der Schule für Gesittung und Sicherheit im Verkehr. Bericht über die Pädagogentagung für Verkehrserziehung in Lüneburg am 13. und 14. September 1956*. Bonn: Bundesverkehrswacht, 13–19.
- Rönnebeck, G. (1963): *Verkehrsunterricht in den Schulen*. In: *Die Siebente Gemeinsame Verkehrssicherheitskonferenz am 20. Juni 1963 in Bonn*. Bad Godesberg: Kirschbaum, 87–88.
- Rönnebeck, G. & Gwosdz, A. (1956): *Verkehrserziehung durch die Schule*. In: *Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen* 8 (4), 2–11.

- Roth, F. (1965): Verkehrserziehung in der Lehrerbildung. In: HUK-Verband & Bundesverkehrswacht (Hrsg.): Die Schulverkehrserziehung in der Lehrerbildung und Lehrerfortbildung. Bonn: Bundesverkehrswacht, 15–31.
- Sauer, W. (1976): Zum theoretischen Ort der Verkehrserziehung in der Schule. In: D. Mutschler & W. Sauer (Hrsg.): Verkehrserziehung in Theorie und Praxis. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 12–24.
- Schmidt-Lamberg, H. (1928): Automobilität und Verkehrserziehung in der Schule. In: Deutsche Schulverkehrswacht 1 (2), 32–34.
- Schneider, H. (1968): Das verkehrspädagogische Programm in der Schule. Grundlagenwissen, pädagogische Konzeption, Stundenbilder (2. Aufl.). Braunschweig und Hannover: Rot-Gelb-Grün.
- Schuhose, H. (1931): Verkehrsunterricht und Verkehrserziehung an Berliner Berufsschulen (1). In: Verkehrswarte 4 (3), 116–120.
- Schulverkehrswacht Wattenscheid (1928): Zur Verkehrskunde. Entwurf eines Stoffplanes für den Verkehrsunterricht. In: Deutsche Schulverkehrswacht 1 (4), 69–73.
- Siemoneit, J. K. M. & Windheuser, J. (2021): Sexuelle Bildung. Geschichtliche und curriculare Perspektiven in der Lehrer/innenbildung. In: R. Casale, J. Windheuser, M. Ferrari & M. Morandi (Hrsg.): Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und „cross culture“. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 244–257.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2021): Verkehrsunfälle. Zeitreihen 2020. Wiesbaden: Destatis. Online unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Verkehrsunfaelle/Publicationen/Downloads-Verkehrsunfaelle/verkehrsunfaelle-zeitreihen-pdf-5462403.pdf>. (Abrufdatum: 06.04.2024).
- Steinbacher, S. (2011): Wie der Sex nach Deutschland kam. Der Kampf um Sittlichkeit und Anstand in der frühen Bundesrepublik. München: Siedler.
- Stübbeck, T. (1994): Motorisierung, Verkehrsentwicklung und Verkehrspolitik in der Bundesrepublik Deutschland der 1950er Jahre. Umriss der allgemeinen Entwicklung und zwei Beispiele: Hamburg und das Emsland. Stuttgart: Steiner.
- Tenorth, H.-E. (1999): Unterrichtsfächer. Möglichkeit, Rahmen und Grenze. In: I. Goodson, S. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.): Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer. Köln: Böhlau, 191–207.
- Tost, A. (1928): Verkehrserziehung ist not! Reisebeobachtungen im Lichte der Verkehrserziehung. In: Deutsche Schulverkehrswacht 1 (4), 76–79.
- Tost, A. (1929): Grundsätzliche Fragen der Verkehrserziehung. In: Verkehrswarte 2 (12), 273–278.
- Tost, A. (1933): Die Stellung der Verkehrserziehung in der Schule des nationalsozialistischen Staates. In: Verkehrswarte 6 (12), 191–193.
- Van Laak, D. (2017): Vom Lebensraum zum Leitungsweg. Die Stadtstraße als soziale Arena. In: M. Flitner, J. Lossau & A.-L. Müller (Hrsg.): Infrastrukturen der Stadt. Wiesbaden: Springer VS, 145–162.
- Vonolfen, W. (1932): Vom Geiste der Verkehrserziehung. In: Verkehrswarte 5 (12), 191–194.
- Weichers, B. (2013): Der deutsche Osten in der Schule. Institutionalisierung und Konzeption der Ostkunde in der Bundesrepublik in den 1950er und 1960er Jahren. Frankfurt/M.: Peter-Lang-Ed.
- Weihrauch, S. (2014): Entwicklung von der Verkehrs- zur Mobilitätserziehung an Schulen in der Bundesrepublik Deutschland anhand von bildungspolitischen Empfehlungen. In: M. Otten & S. Wittkowske (Hrsg.): Mobilität für die Zukunft. Interdisziplinäre und (fach-)didaktische Herausforderungen. Bielefeld: Bertelsmann, 11–19.
- Winkler, R. & Rastetter, H. (1979): Zur Situation der Schulverkehrserziehung. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von Lehrern an den allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg. Stuttgart: Landesverkehrswacht Baden-Württemberg.

Autor

Nowak, Kai, Dr. – Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg/
Stipendiat der Gerda Henkel Stiftung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kultur- und Mediengeschichte, Geschichte von Sicherheit, Risiko und Prävention in der Moderne und Geschichte der Verkehrserziehung sowie von Bildungstechnologien und -medien
kai.nowak@paedagogik.uni-halle.de