

Verkehrserziehung in der Sekundarstufe

Berichte der
Bundesanstalt für Straßenwesen

Mensch und Sicherheit Heft M 157

The logo consists of the word "bast" in a bold, lowercase, green sans-serif font. The letters are slightly shadowed to give a 3D effect. The logo is positioned in the bottom right corner of the page, partially overlapping a vertical white line that runs down the right edge of the cover.

Verkehrserziehung in der Sekundarstufe

Stand: Oktober 2003

Horst Weishaupt
Melanie Berger
Bernadette Saul
Franz-Peter Schimunek
Katja Grimm
Steffen Pleßmann
Indra Zügenrucker

Universität Erfurt
Lehrgebiet Empirische Bildungsforschung

**Berichte der
Bundesanstalt für Straßenwesen**

Mensch und Sicherheit Heft M 157

bast

Die Bundesanstalt für Straßenwesen veröffentlicht ihre Arbeits- und Forschungsergebnisse in der Schriftenreihe **Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen**. Die Reihe besteht aus folgenden Unterreihen:

A - Allgemeines
B - Brücken- und Ingenieurbau
F - Fahrzeugtechnik
M- Mensch und Sicherheit
S - Straßenbau
V - Verkehrstechnik

Es wird darauf hingewiesen, dass die unter dem Namen der Verfasser veröffentlichten Berichte nicht in jedem Fall die Ansicht des Herausgebers wiedergeben.

Nachdruck und photomechanische Wiedergabe, auch auszugsweise, nur mit Genehmigung der Bundesanstalt für Straßenwesen, Referat Öffentlichkeitsarbeit.

Die Hefte der Schriftenreihe **Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen** können direkt beim Wirtschaftsverlag NW, Verlag für neue Wissenschaft GmbH, Bgm.-Smidt-Str. 74-76, D-27568 Bremerhaven, Telefon (04 71) 9 45 44 - 0, bezogen werden.

Über die Forschungsergebnisse und ihre Veröffentlichungen wird in Kurzform im Informationsdienst **BASt-Info** berichtet. Dieser Dienst wird kostenlos abgegeben; Interessenten wenden sich bitte an die Bundesanstalt für Straßenwesen, Referat Öffentlichkeitsarbeit.

Impressum

Bericht zum Forschungsprojekt 82.172/2003:
Verkehrserziehung in der Sekundarstufe

Projektbetreuung
Nicola Neumann-Opitz

Herausgeber
Bundesanstalt für Straßenwesen
Brüderstraße 53, D-51427 Bergisch Gladbach
Telefon: (0 22 04) 43 - 0
Telefax: (0 22 04) 43 - 674

Redaktion
Referat Öffentlichkeitsarbeit

Druck und Verlag
Wirtschaftsverlag NW
Verlag für neue Wissenschaft GmbH
Postfach 10 11 10, D-27511 Bremerhaven
Telefon: (04 71) 9 45 44 - 0
Telefax (04 71) 9 45 44 77
Email: vertrieb@nw-verlag.de
Internet: www.nw-verlag.de
ISSN 0943-9315
ISBN 3-86509-098-2
Bergisch Gladbach, März 2004

Kurzfassung – Abstract

Verkehrserziehung in der Sekundarstufe

Zur Situation der Verkehrserziehung in der Sekundarstufe der Schulen der BRD wurde eine Erhebung bei Schulleiter/innen, Lehrer/innen und Schüler/innen durchgeführt. Außerdem wurden vorliegende Lehrpläne, Unterrichtsmaterialien und Fort-/Weiterbildungsangebote für Lehrer/innen analysiert.

Die Erhebung hat gezeigt, dass die Situation der Verkehrserziehung in der BRD sehr unterschiedlich ist. Folgende äußeren Einflussfaktoren wurden festgestellt: die Schulart, die Jahrgangsstufe, die Größe der Schule und die Bevölkerungsdichte. So ist die Situation der Verkehrserziehung an Hauptschulen, in der Jahrgangsstufe 9, an kleineren Schulen in ländlichen Gegenden wesentlich günstiger als in anderen Schulen. Verkehrserziehung spielt im Denken vieler Lehrkräfte keine wesentliche Rolle, sie sollte Experten vorbehalten sein (Polizei usw.). Insbesondere ist das mangelnde Interesse von Lehrkräften der Sekundarstufe II an der Verkehrserziehung nicht zu übersehen. Im Vergleich der Erhebungen von 1980 und 2002 wurde festgestellt, dass wenig Fortschritte in der Verkehrserziehung in der Sekundarstufe erreicht worden sind, von einer verbesserten Ausstattung der Schulen abgesehen.

In der Verkehrserziehung in der Sekundarstufe überwiegen herkömmliche Unterrichtsmethoden. Sie findet meist im Klassenraum statt, seltener im Verkehrsraum selbst. Der Wissenstest zeigte gravierende Mängel bei den Verkehrskennnissen der Schüler/innen. Die Einordnung verkehrserzieherischer Themen in die Lehrpläne ist in den Bundesländern sehr unterschiedlich, in einigen ist Verkehrserziehung in den Schulgesetzen verankert, somit in die Lehrpläne der Fächer eingebunden, in anderen existieren Erlasse zur Verkehrserziehung.

Angeborene zentrale Fortbildungsveranstaltungen gelten meist den Dezernenten/innen der Schulämter und Führungskräften an den Schulen. Auch dienen sie der spezifischen Fortbildung des Lehrpersonals für Verkehrserziehung – oft in Kooperation mit externen Anbietern.

Der Originalbericht enthält als Anhänge die verwendeten Fragebögen für die Erhebung, Pretest und Häufigkeitsauszählungen, ergänzendes Tabel-

lenmaterial, Lehrplananalysen sowie Informationen zur Lehrerfortbildung in allen Bundesländern. Diese Anhänge befinden sich auf der beigefügten CD am Ende des Heftes auf der 3. Umschlagseite.

Instruction in the Highway Code in German secondary schools

A survey was conducted amongst headmasters, headmistresses, teachers and pupils on the situation of instruction in the Highway Code in German secondary schools. In addition, available curricula, teaching materials and continuing-education/further-training offerings for teachers were analysed.

The survey indicated that the situation in relation to instruction in the Highway Code in the Federal Republic of Germany differs greatly from region to region. The following external influencing factors were outlined: the type of school, the grade, the size of the school and the population density. Thus, the situation in relation to instruction in the Highway Code at secondary schools in grade 9 at smaller schools in rural areas is far better than in other schools. Instruction in the Highway Code does not play an important role in the approach of many teachers, and they believe that such instruction is the domain of experts (the police etc.). In particular, there is an obvious lack of interest amongst teachers at the upper secondary stage in instruction in the Highway Code. A comparison of the surveys from 1980 and 2002 established that little progress in instruction in the Highway Code in secondary schools had been achieved, apart from the schools having better resources.

Conventional methods of instruction predominate in relation to instruction in the Highway Code in secondary schools. Such instruction is generally given in the classroom and only rarely under field conditions on the road. The knowledge test indicated serious deficiencies in knowledge of the Highway Code amongst pupils. In the various German "Laender", the classification of Highway Code-related topics in the curricula differs greatly. In some of them, instruction in the Highway Code is anchored in the laws on schools and is thus integrated in the subject curricula. In others,

decrees have been issued on instruction in the Highway Code.

Central further-education events on offer are generally targeted at the Heads of Department of the education offices and senior staff in schools. They are also used for specific further-training of teaching staff for instruction in the Highway Code—frequently in cooperation with external providers.

The original report contains the questionnaires used for the survey, pretest and frequency counts, supplementary tabular material, curricula analyses and information on teacher further-training in all federal German "Laender" in the form of annexes. These annexes can be found on the enclosed CD at the end of the booklet on the last cover page but one.

Inhalt

1	Ausgangslage des Projektes 'Verkehrserziehung in der Sekundarstufe aus der Sicht von Lehrern und Schülern'	7	4	Zur Situation der schulischen Verkehrserziehung in der Sekundarstufe – Ergebnisse der Erhebung	25
1.1	Problemerklerung	7	4.1	Ergebnisse der Befragung von Schulleiter/innen	25
1.2	Die KMK-Empfehlungen zur Verkehrserziehung in der Schule	8	4.1.1	Allgemeine Angaben der Schulleiter/innen	25
2	Ziele und Schwerpunkte des Forschungsprojektes	9	4.1.2	Aussagen zu fächerübergreifenden Aufgaben der Schule	26
2.1	Die Durchföhrung einer bundesweit repräsentativen Erhebung unter Schulleiterinnen und Schulleitern, Lehrerinnen und Lehrern sowie Schölerinnen und Schölern	10	4.1.3	Ausgewählte Ergebnisse zu Fragen der Verkehrserziehung	27
2.2	Die Analyse von Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien hinsichtlich verkehrserzieherisch relevanter Sachverhalte	10	4.2	Ergebnisse der Befragung von Lehrer/innen	28
2.3	Die Analyse von Fortbildungsangeboten für Lehrerinnen und Lehrer	11	4.2.1	Einstellung zu fächerübergreifendem Unterricht	28
3	Die Arbeitsschritte des Projektes	11	4.2.2	Erziehungsaufgaben der Schule	30
3.1	Die Konstruktion der Erhebungsmaterialien	11	4.2.3	Themen der Verkehrserziehung	31
3.1.1	Zum Vorgehen bei der Erarbeitung der einzelnen Fragebogen	12	4.2.4	Aussagen über die Zuständigkeit der Wahrnehmung verkehrserzieherischer Aufgaben	34
3.1.2	Anmerkungen zu den einzelnen Fragebogen	13	4.2.5	Eignung von Unterrichtsfächern für Inhalte der Verkehrserziehung	34
3.2	Zur Auswertung der Testbefragungen	14	4.2.6	Integration der Verkehrserziehung in Unterrichtsfächer	35
3.2.1	Zur Auswertung der Protokolle der schriftlichen Befragungen und offenen Antworten	15	4.2.7	Notwendige Kenntnisse zur Behandlung verkehrserzieherischer Themen	35
3.2.2	Zur quantitativen Auswertung der Testbefragungen	15	4.2.8	Eignung von Unterrichtsformen, -mitteln und Einrichtungen im Rahmen der Verkehrserziehung	37
3.3	Die Vorbereitung und Durchföhrung der Erhebung	17	4.2.9	Die Umsetzung verkehrsspezifischer Themen im Unterricht	38
3.3.1	Die bundesweite Genehmigung der Erhebung	17	4.2.10	Methoden, Lernorte sowie Verfügbarkeit von Lehrmitteln, Räumen und Einrichtungen	38
3.3.2	Die Ziehung der Stichprobe	20	4.2.11	Verkehrspädagogische Aus- und Weiterbildung und Kooperation im Kollegium	40
3.3.3	Die Organisation der Erhebung	21	4.3	Ergebnisse der Schüler/innenbefragung zur Verkehrserziehung	42
3.3.4	Die Analyse des Rücklaufes	24	4.3.1	Beschreibung der Schülerstichprobe	42
			4.3.2	Die Sicht auf fächerübergreifende Aufgaben der Schule	44

4.3.3	Verkehrserziehung in der Schule aus der Sicht der Schüler/innen	44	7.2	Der Vergleich der Ergebnisse der eigenen Erhebung mit der von EUBEL u. a., 1980	66
4.3.4	Ergebnisse des Wissenstests	47	7.3	Ausblick	68
4.3.5	Soziale Bedingungen – Zusammen- hang zwischen Selbsteinschätzung, Schulklima und der Sicht auf Verkehrserziehung	48	8	Literatur	69
4.4	Die Sicht unterschiedlicher Personengruppen auf die Verkehrserziehung	49			
4.4.1	Die Gegenüberstellung der Antworten von Schulleiter/innen, Lehrer/innen und Schüler/innen	49			
4.4.2	Die Gegenüberstellung von Antworten der Schüler/innen und Lehrer/innen	51			
4.4.3	Die Gegenüberstellung von Ant- worten der Schulleiter/innen und Lehrer/innen	51			
5	Die Analyse von Lehrplänen, Un- terrichtsmaterialien und Projekten hinsichtlich verkehrserzieherisch relevanter Sachverhalte	52			
5.1	Die Einbindung verkehrserziehe- rischer Inhalte in den Lehrplänen und Handreichungen der Bundes- länder	53			
5.2	Projekte und Unterrichtsmaterialien schulexterner Institutionen	57			
5.2.1	Deutsche Verkehrswacht	58			
5.2.2	Deutscher Verkehrssicherheitsrat	59			
5.2.3	Der ADAC	59			
5.2.4	Die Arbeitsgemeinschaft Deutscher Verkehrserzieher e. V.	60			
5.2.5	Zusammenfassung	60			
6	Die Analyse von Fortbildungs- angeboten für Lehrerinnen und Lehrer	60			
6.1	Vorgehensweise	61			
6.2	Auswertung der Antwortschreiben	61			
7	Zur Situation der Verkehrser- ziehung in der Bundesrepublik Deutschland – Vergangenheit, Gegenwart und Ausblick	64			
7.1	Der Vergleich einiger Erhebungs- ergebnisse nach ausgewählten Ländergruppen	64			

1 Ausgangslage des Projektes ,Verkehrserziehung in der Sekundarstufe aus der Sicht von Lehrern und Schülern‘

Gegenstand der Untersuchung ist eine Bestandsaufnahme der Situation der Verkehrserziehung in der Sekundarstufe I und II allgemeinbildender und beruflicher Schulen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Diese Bestandsaufnahme kann als dringlich angesehen werden, da die letzte bundesweite Analyse zu diesem Thema über 20 Jahre zurückliegt (vgl. EUBEL u. a., 1980), sie bezog sich zudem nur auf eine Befragung von Lehrer/innen. Inzwischen haben sich gravierende gesellschaftliche Veränderungen vollzogen. Stichworte dafür sind „Globalisierung“ [sie hat nicht zuletzt eine erweiterte Mobilität (LIMBOURG, 1998, RATZENBERGER, 2000) zur Folge] sowie erhöhte Umweltbelastungen und Klimaveränderungen, die u. a. durch die erweiterte Mobilität mit verursacht werden. Die Zunahme an Mobilität verlangt von allen Verkehrsteilnehmern auch ein erhöhtes Maß an sozialer Verantwortung, ein Mehr an Miteinander im Straßenverkehr – denn der Verkehrszunahme kann nicht durch eine unbegrenzte Erweiterung des Verkehrsraumes begegnet werden (RATZENBERGER, 2000).

Diesen Entwicklungen hat 1994 die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) mit ihren Empfehlungen zur Verkehrserziehung in der Schule Rechnung getragen. Dadurch kam als wichtige Aufgabe der Untersuchung hinzu, zu prüfen, inwieweit diese Empfehlungen in der Schule „angekommen“ sind, insbesondere auch bei den Adressaten, den Schüler/innen. Darüber hinaus erschien die Analyse von möglichen Veränderungen im Denken und Handeln der Beteiligten (Lehrer/innen und Schulleiter/innen) innerhalb der letzten 20 Jahren als notwendig und wichtig.

1.1 Problemerkörterung

Der Verkehr ist ein zentraler Lebensbereich unserer modernen Industriegesellschaft. Dabei gewinnt Mobilität für die berufliche Karriere, freundschaftliche Beziehungen, Freizeitaktivitäten etc. immer mehr an Bedeutung.

Mit Verkehrserziehung in der Schule wurde von Außenstehenden bisher in erster Linie die Befähigung

zur Teilnahme am Straßenverkehr von Kindern im Grundschulalter assoziiert. In diesen Jahrgangsstufen hat die Verkehrserziehung inzwischen fast selbstverständlich ihren festen Platz gefunden.

Doch auch jugendliche Verkehrsteilnehmer stehen nun wieder vermehrt im Zentrum des Interesses, wenn es um Fragen der Sicherheit im Straßenverkehr geht. Diese Altersgruppe wird in der Literatur immer wieder als Risikogruppe bezeichnet, weil sie überproportional häufig in Gefahr geraten kann, im Straßenverkehr zu verunglücken (vgl. z. B. SCHÖNHARTING, 1998 u. SCHULZE, 1998). Unfallstatistische Daten belegen, dass mit zunehmender Mobilität der Jugendlichen das Unfallrisiko deutlich zunimmt. Besonders ab dem 15. und 16. Lebensjahr, wenn viele Jugendliche vom Fahrrad auf ein Mofa/Moped umsatteln, sowie mit dem Erwerb eines Pkw-Führerscheins mit 18 Jahren, gelten Jugendliche als besonders gefährdet.

Durch die große Bedeutung des Gewinns neuer Erfahrungen in diesen Altersgruppen verspricht eine erweiterte Mobilität eine Fülle neuer Freiheiten und den Ausbruch aus dem Umkreis des Vertrauten. Jugendlichen und Fahranfängern wird dabei im Vergleich zu anderen Verkehrsteilnehmern eine viel größere Risikobereitschaft bescheinigt (vgl. OERTER/MONTADA, 1991). Ebenso gelten motorisierte Fahrzeuge – nicht nur in dieser Altersgruppe – als Statussymbol und dienen der Darstellung und Selbstdefinition. Symbolisiert wird das nicht selten zusätzlich mit riskantem Fahrverhalten und provokantem Auftreten. In diesem Sinne hat die schulische Verkehrserziehung auch nach der Grundschule noch eine große Bedeutung, um zu einem adäquaten Verkehrsverhalten der Jugendlichen beizutragen und Einfluss zu nehmen auf die Herausbildung entsprechender Einstellungen.

Die Aufgabe der Eltern sowie der Gesellschaft im Allgemeinen, verkehrserzieherisch Einfluss zu nehmen, sollte nicht außer Acht gelassen werden, aber die Schule ist vor allen anderen Institutionen in der Lage, den überwiegenden Teil der jungen Menschen zu erreichen und über einen längeren Zeitraum kontinuierlich zu begleiten.

Verkehrserziehung in der Schule ist als fächerübergreifende Aufgabe deklariert, sie ist kein eigenständiges Unterrichtsfach. Aufgabe fächerübergreifenden Unterrichtens in seinen verschiedenen Formen (vgl. z. B. DUNCKER/POPP, 1998, FROMMER/KÖRSGEN, 1989, HÄNSEL, 1997) ist es, die Komplexität und Vernetzung wichtiger Lebensfragen zu

verdeutlichen und Schülerinnen und Schüler zu einem Denken in Zusammenhängen anzuleiten. So wird

„... fächerübergreifender Unterricht zum Zwecke der „Entselbstverständlichung“ und „Enträtselung“ von Ausschnitten der Alltagswirklichkeit, zum Aufbau von Handlungsfähigkeit und zu deren Erprobung in begrenzten Aktionen ...“

(HILLER-KETTERER/HILLER, 1997, S. 183)

gefordert. Dabei stützt sich der fächerübergreifende Unterricht auf das Spezialwissen der einzelnen Fachvertreter. Die jeweils fachspezifisch selektiven Inhalte werden in der fächerübergreifenden Behandlung zu ihrer Ganzheit zusammengeführt. Das setzt von den beteiligten Lehrerinnen und Lehrern die Bereitschaft und die Fähigkeit voraus, „über den eigenen Zaun“ zu blicken, auch eine Bereitschaft zu verstärkter Kooperation innerhalb eines Schulkollegiums, so dass Fragen des Schulklimas, ja der Schulentwicklung insgesamt, für diesen Bereich des fächerübergreifenden Arbeitens zu einer Kernfrage werden.

Zu vermuten ist, dass die Verkehrserziehung, obwohl die Kultusministerkonferenz 1994 ihre ‚Empfehlungen zur Verkehrserziehung in der Schule‘ von 1972 neu gefasst hat, im Fachunterricht der Schulen der Sekundarstufe I und II nicht den Stellenwert besitzt, der ihr eigentlich zukommen sollte. Eine Ursache dafür ist nicht zuletzt in der Tatsache zu suchen, dass Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe gerade mit der auf den Unterricht bezogenen Kommunikation und Kooperation im Kollegium nicht selten Probleme haben (SCHWARZ/PRANGE, 1997, SCHNABEL, 2001). Aber auch der unterschiedliche Umgang mit verkehrserzieherischen Inhalten in den Bundesländern und das damit verbundene variiere Interesse an der Integration dieser Inhalte in die Fächerlehrpläne könnten Ansatzpunkte für die Analyse der Ursachen der unzureichenden Umsetzung der Empfehlungen darstellen.

So entsteht die Frage, wie die Zielsetzungen der KMK-Empfehlungen in der alltäglichen schulischen Unterrichtspraxis umgesetzt werden, und dies nicht nur an der konkreten Schule „vor Ort“, sondern bereits durch die Einarbeitung verkehrserzieherischer Inhalte in die Lehrpläne der einzelnen Fächer. Auf der Grundlage der Lehrplananalyse können aus den Ergebnissen der Analyse der Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern, Schulleiterinnen und Schulleitern und Schülerinnen und Schüler Hinwei-

se darüber ermittelt werden, inwieweit die Umsetzung verkehrspädagogischer Konzeptionen durch die Schule gewährleistet wird.

1.2 Die KMK-Empfehlungen zur Verkehrserziehung in der Schule

In der Vergangenheit wurde unter Verkehrserziehung in Deutschland in der Regel die Anpassung der Kinder und Jugendlichen an das vom Auto dominierte Verkehrssystem verstanden. Die Erhöhung der Verkehrssicherheit und die Unfallvermeidung waren Leitmotive der Verkehrserziehung. Das oberste Lernziel bildete das vorschriftsmäßige Verhalten im Straßenverkehr, Vermittlungsformen waren meist Ermahnung und Belehrung. Dabei ist davon auszugehen, dass eine verhaltensbezogene Verkehrserziehung auf Skepsis bei den Jugendlichen stößt, wenn sie ausschließlich als Belehrung empfunden wird.

Ein wichtiger Schritt für die Veränderung der einseitig auf Verkehrssicherheitstraining ausgerichteten Verkehrserziehung wurde mit der Neufassung der ‚Empfehlung zur Verkehrserziehung in der Schule‘ vom 17.06.1994 vollzogen. Darin heißt es:

„Schülerinnen und Schüler nehmen – mit zunehmendem Alter umso intensiver und differenzierter – am Verkehrsgeschehen teil. Die Schule muss es sich daher zur Aufgabe machen, verkehrsspezifische Kenntnisse zu vermitteln und die für reflektierte Mitverantwortung in der Verkehrswirklichkeit erforderlichen Fähigkeiten und Haltungen zu fördern. Verkehrserziehung beschränkt sich nicht nur auf das Verhalten von Schülerinnen und Schülern und auf ihre Anpassung an bestehende Verkehrsverhältnisse; sie schließt vielmehr auch die kritische Auseinandersetzung mit Erscheinungen, Bedingungen und Folgen des gegenwärtigen Verkehrs und seiner zukünftigen Gestaltung ein.

Verkehrserziehung in der Schule leistet insofern Beiträge gleichermaßen zur Sicherheitserziehung, Sozialerziehung, Umwelterziehung und Gesundheitserziehung“ (vgl. KMK-Empfehlung, 1994).

Dabei wurden allgemeine Aufgaben und Ziele der Verkehrserziehung, differenzierend zwischen der Sekundarstufe I und II, umrissen sowie konkrete Zielsetzungen entsprechend den vier im Zitat genannten erzieherischen Aspekten formuliert.

Kernpunkt der neuen Empfehlung ist damit die Überlegung, dass Verkehrserziehung sich nicht mehr nur auf die unmittelbaren Aspekte des Verkehrs beschränkt, sondern Beiträge zur Sicherheits-, Sozial-, Umwelt- und Gesundheitserziehung leisten soll:

- Im Rahmen der Sicherheitserziehung sollen möglichst Kenntnisse von Gefahren im Straßenverkehr sowie ein angemessenes Verhalten nach Verkehrsunfällen vermittelt werden.
- Das Augenmerk der Sozialerziehung liegt auf der Auseinandersetzung mit Aggression, Stress, Raserei, Drängerei, Regelverletzungen und Rücksichtslosigkeit.
- Die Umwelterziehung umfasst die Vermittlung verschiedener Faktoren von Umweltbelastungen und -zerstörungen durch den Verkehr (u. a. eine bewusster Verkehrsmittelwahl) und schließt Fragen der Verkehrsplanung und -politik ein.
- Gegenstand der Gesundheitserziehung ist die generelle Vermittlung gesundheitsbewusster Lebensführung (u. a. Lärm- und Stressvermeidung, Bewegungstraining).

Für den Sekundarbereich I umfassen die Aufgaben und Ziele der Verkehrserziehung das sichere und verantwortungsbewusste Rad- und Mofafahren in unterschiedlichen Verkehrssituationen, eine möglichst rational geleitete Auswahl von Verkehrsmitteln und -wegen, notwendige rechtliche, medizinische, psychologische und technische Kenntnisse sowie Einsichten in grundlegende verkehrspolitische Fragestellungen.

Im Sekundarbereich II soll ein vertiefendes Verständnis für verkehrswissenschaftliche Fragestellungen vermittelt und die eigenverantwortliche, umwelt- und sicherheitsbewusste Teilnahme am Straßenverkehr reflektiert werden. Themenbausteine dafür könnten

- physikalisch-technischer (Brems- und Anhaltewege, Fliehkräfte, Aquaplaning),
- verkehrsmedizinischer (Alkohol, Drogen),
- psychologischer (Aggressionen, Imponiergehabe),
- ökologischer (Schadstoffe, Tempolimit),
- ökonomischer (Güterverkehr, Transportmittel),
- rechtlicher (Haftung, Versicherung) und

- philosophischer (Verantwortung, Leben)

Art sein und sollten in den Fachunterricht integriert werden. Ebenso werden Aspekte der Lehreraus- und -fortbildung sowie die Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen der Verkehrserziehung in den KMK-Empfehlungen thematisiert.

2 Ziele und Schwerpunkte des Forschungsprojekts

Das Hauptziel des Projekts bestand darin, einen Vergleich des Soll-Zustands nach der KMK-Empfehlung von 1994 mit dem Ist-Zustand der Verkehrserziehung an den Schularten der Sekundarstufe I und II durchzuführen. Ausgehend von den neu formulierten und weitreichend konzipierten Empfehlungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder wurde eine Situationsanalyse der Umsetzung verkehrserzieherischer Aufgaben in der schulischen Praxis angestrebt. Das erforderte eine Analyse der Lehrpläne aller Fächer der verschiedenen Schularten in der Sekundarstufe (7.-11. Jahrgang) hinsichtlich verkehrserzieherisch bedeutsamer curricularer Bausteine (Soll-Zustand). Die empirische Untersuchung an den Schulen soll Hinweise geben für die Umsetzung dieser Lehrplanforderungen.

Von den Jahrgangsstufen der Schulen der Sekundarstufen I und II wurden für die folgende Analyse die Jahrgangsstufen 9 und 11 ausgewählt. Die Entscheidung für diese Klassenstufen folgte pragmatischen Überlegungen. Wegen der uneinheitlichen Organisation der 5. und 6. Jahrgangsstufe in der Bundesrepublik und der Nähe dieser Schuljahrgänge zur Grundschule blieben sie von vornherein unberücksichtigt. In der Anfangsphase des Projekts wurden für eine Auswahl eines Jahrgangs in der Sekundarstufe I die verfügbaren Lehrpläne danach gesichtet, in welcher Jahrgangsstufe verkehrserzieherische Themen mit einem gewissen Schwerpunkt behandelt werden sollen. Diese Sichtung der Lehrpläne ergab, dass in der 8. Klassenstufe in der Mehrzahl der Länder verkehrserzieherische Themen eine besondere Bedeutung haben. Deshalb wurde das 9. Schuljahr ausgewählt, denn die Erhebung war zu Beginn des zweiten Schulhalbjahres geplant. Bei einer Auswahl der 8. Jahrgangsstufe hätten die Schulen den berechtigten Einwand erheben können, dass die Behandlung der verkehrserzieherischen Themen noch bevorsteht.

Die 11. Jahrgangsstufe bot sich als Eingangsklasse der gymnasialen Oberstufe und der beruflichen Vollzeitschulen in der Sekundarstufe II ebenso an wie die Klassen des ersten Ausbildungsjahrs bei Auszubildenden. In der 11. Jahrgangsstufe ist im Übrigen ein Teil der Schüler noch nicht volljährig, demzufolge noch nicht berechtigt, den Pkw-Führerschein zu erwerben. Sie nehmen aber häufig als stark gefährdete Fahrrad- und Mofafahrer am Straßenverkehr teil. Im Vorfeld des Besuchs der Pkw-Fahrschule kommt daher der Behandlung von Themen aus dem Bereich der Verkehrserziehung an den Schulen noch eine besondere Bedeutung zu.

2.1 Die Durchführung einer bundesweit repräsentativen Erhebung unter Schulleiterinnen und Schulleitern, Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern

Den Schwerpunkt der Projektarbeit bildete eine bundesweite, möglichst repräsentative schriftliche Befragung von Schulleiterinnen und Schulleitern, Lehrerinnen und Lehrern sowie von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 9 und 11 bzw. des 1. Ausbildungsjahrs an beruflichen Teilzeitschulen.

Erstens war es das Ziel dieser Befragungen festzustellen, wie Lehrerinnen und Lehrer der einzelnen Schularten die Notwendigkeit schulischer Verkehrserziehung einschätzen, wie sie deren Ziele und Schwerpunkte sowie ihre Umsetzung an der Schule bewerten.

Mit dieser Befragung wurde an eine bereits 1978 von der Bundesanstalt für Straßenwesen durchgeführte Lehrerbefragung (EUBEL u. a., 1980) angeknüpft, um Vergleiche mit den früheren Ergebnissen zu ermöglichen. Zugleich sollte erfasst werden, ob die Lehrerinnen und Lehrer die erweiterten Aufgaben von schulischer Verkehrserziehung, die durch die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder 1994 formuliert wurden, ebenfalls für notwendig erachten. Außerdem wurde untersucht, inwieweit sie versuchen verkehrserzieherische Themen umzusetzen.

Zweitens wurden Schülerinnen und Schüler aller allgemeinbildenden Schularten der Sekundarstufe I und II sowie der beruflichen Vollzeitschulen und ausgewählter Fachrichtungen von Teilzeitberufsschulen befragt. Dabei sollten Einstellungen zur

Verkehrserziehung erfasst und das Wissen der Schülerinnen und Schüler über verschiedene Themen innerhalb der vier Aspekte der Verkehrserziehung getestet werden.

Drittens gab die Befragung der Schulleiterinnen und Schulleiter Aufschluss über die Situation der Verkehrserziehung an ihrer Schule. Im Besonderen war das jeweilige Schulprofil der Schule Gegenstand des Fragebogens.

2.2 Die Analyse von Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien hinsichtlich verkehrserzieherisch relevanter Sachverhalte

Die Analyse von Lehrplänen, Rahmenrichtlinien sowie Handreichungen und weiteren Materialien zur Verkehrserziehung in allen Bundesländern bildete einen weiteren Schwerpunkt der Arbeit, da anzunehmen war, dass im Ländervergleich die Verkehrserziehung eine unterschiedliche Bedeutung im Curriculum der Sekundarstufe I und II hat. Diese Analyse dient einer Aktualisierung der 1993 herausgegebenen Lehrplananalyse (HEINRICH/SELIGER, 1993). Mit der Lehrplananalyse wird erfasst, welche Bedeutung verkehrserzieherischen Inhalten in den einzelnen Ländern zukommt (Soll-Analyse).

Über diese Analyse der Curricula und Unterrichtsmaterialien können Zusammenhänge zwischen dem Stellenwert schulischer Verkehrserziehung und der Kompetenz der Schüler in den Aufgabefeldern der Verkehrserziehung zwischen den Bundesländern und nach ausgewählten Schularten untersucht werden. Für die Begründung einer verstärkten schulischen Verkehrserziehung wäre ein solcher Zusammenhang von besonderer Bedeutung. Gleichzeitig bestand das Interesse, ob in den Lehrplänen der Länder bereits die in der KMK-Empfehlung von 1994 zum Ausdruck gebrachte erweiterte Konzeption für die Verkehrserziehung berücksichtigt wird.

Die Lehrplananalysen erfolgten in zwei Schritten. Zur Vorbereitung der Erhebung war es erforderlich, zunächst eine grobe Sichtung aller Lehrpläne vorzunehmen, um die zu befragende Jahrgangsstufe in der Sekundarstufe I zu bestimmen und die aktuellen Lehrplanforderungen bei der Konstruktion der Fragebogen berücksichtigen zu können. Parallel zur Vorbereitung und Durchführung der Erhebungen an den Schulen wurden diese Lehrplananaly-

sen kontinuierlich weiter geführt, um so ein detaillierteres Bild über die Verankerung verkehrserzieherischer Inhalte in den Lehrplänen der einzelnen Fächer und Fächergruppen der Jahrgangsstufen 7 bis 13 zu erhalten.

2.3 Die Analyse von Fortbildungsangeboten für Lehrerinnen und Lehrer

Eine adäquate Umsetzung verkehrserzieherischer Inhalte in den Fachunterricht, setzt eine entsprechende Qualifizierung der Lehrerinnen und Lehrer voraus. Folglich stellt eine Analyse der länderspezifischen Fortbildungsangebote der Landesinstitute zur Verkehrserziehung eine weitere Komponente des Projektes dar.

Dahinter stand die Überlegung, dass diese Angebote für Lehrerinnen und Lehrer und deren Nutzung einen indirekten Hinweis geben können auf den Stellenwert der Verkehrserziehung in der Schule. Zum anderen erschien es wichtig zu prüfen, inwieweit die Lehrerinnen und Lehrer überhaupt die Möglichkeit haben, sich auf diesem Gebiet angesichts der veränderten und erweiterten Zielstellungen für die Verkehrs- und Mobilitätserziehung aktuell zu qualifizieren.

3 Die Arbeitsschritte des Projekts

Die ersten Wochen der Projektarbeit wurden vorrangig zur Kontaktaufnahme mit den Kultusministerien und den Landesinstituten für Weiterbildung der einzelnen Länder genutzt. Gleichzeitig wurden die Lehrpläne der Sekundarstufen I und II aller Bundesländer hinsichtlich verkehrserzieherisch relevanter Inhalte gesichtet. Dabei stellte sich heraus, dass in einer ganzen Reihe von Bundesländern die Lehrpläne derzeit überarbeitet und präzisiert werden, in anderen Bundesländern zum Schuljahr 2001/02 die schon aktuell überarbeiteten Lehrpläne für die Unterrichtspraxis verbindlich wurden. Die Projektgruppe hat sich daraufhin für die Analyse der aktuell gültigen Lehrpläne entschieden.

Im Anschluss an die ersten vorläufigen Lehrplananalysen wurde mit der Konstruktion der Fragebogen begonnen. Ausgehend von der Sichtung vorhandener Arbeiten (EUBEL u. a., 1980, REISINGER, 2001) wurde eine Liste von Variablen erstellt, die für das Projekt auch unter persönlichkeits- und

sozialpsychologischer Sicht als wesentlich erschienen. Für diese Variablen wurden aus vorhandenen Erhebungen (BÖHM-KASPER u. a., 2000) und vorliegenden Tests (BASTINE, 1977, BECKER, 1989, HOSSIEP/PASCHEN, 1998) eine Itemsammlung und erste Entwürfe der Fragebogen erarbeitet (vgl. 3.1), die mit Experten diskutiert und in einer Testbefragung (vgl. 3.2) erprobt worden sind.

Für die Befragungen an beruflichen Schulen wurden einige wenige Berufsgruppen vor dem Hintergrund der in der Literatur oft als besonders gefährdet geltenden Berufsschüler von Bau- und Metallberufen (vgl. KRÜGER u. a., 1998, SCHULZE, 1996) ausgewählt. Zum Vergleich wurden Auszubildende in Berufen des kaufmännischen Bereichs ausgewählt.

In Vorbereitung auf die Stichprobenziehung wurden die an der Universität Erfurt vorhandenen Dateien mit den Adressen der Schulen auf ihre Aktualität und Vollständigkeit überprüft. Dabei stellte sich heraus, dass die vorrätigen Schulverzeichnisse nicht auf dem aktuellen Stand waren, so dass über die Statistischen Landesämter die aktuellen Schulverzeichnisse angefordert und auf ein einheitliches Datei-Format gebracht wurden (vgl. 3.3.1).

Neben der Stichprobenziehung (vgl. 3.3.2) erfolgte gleichzeitig das Einholen der Genehmigungen für die Erhebung (vgl. 3.3.1), die Durchführung der Erhebung (vgl. 3.3.3) und die Auswertung der Untersuchung (vgl. Kap. 4).

3.1 Die Konstruktion der Erhebungsmaterialien

Die Fragebogen wurden unter folgenden allgemeinen Gesichtspunkten erstellt:

- Es sollte gesichert sein, dass die Fragen an die Lehrerinnen und Lehrer sowie an die Schulleiterinnen/Schulleiter in einigen Teilen passfähig zu denen der Erhebung von EUBEL u. a., 1980 sind, um längerfristige Tendenzen in der schulischen Verkehrserziehung aufzuzeigen.
- Die Inhalte der Fragen mussten so präzisiert und ergänzt werden, dass neuere Entwicklungen in der Verkehrserziehung im Anschluss an die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1994 berücksichtigt werden konnten.
- Die Fragebogen für die einzelnen Personengruppen (Schulleiter, Lehrer und Schüler) sollten

bei ausgewählten Variablen identisch sein, um bestimmte Aspekte der Verkehrserziehung aus den verschiedenen Blickwinkeln heraus analysieren zu können.

- Die Auswahl der Skalen zu ausgewählten Erhebungsdimensionen wie Schulklima, Aspekte der Persönlichkeit usw. sollte so erfolgen, dass geprüfte und bewährte Instrumente der Schulforschung und der Diagnostik eingesetzt werden, um eine methodenkritische Prüfung weitgehend zu sparen und um gegebenenfalls Vergleichsmöglichkeiten mit vorliegenden Untersuchungen zu ermöglichen.
- Neben dem Vergleich zwischen Lehrer/innen, Schulleiter/innen und Schüler/innen sollte im Sinne eines Querschnitts eine Gegenüberstellung von Schüler/innen der Sekundarstufe I und II möglich werden, um spezifische Auswertungen der Daten nach den verschiedenen Schularten und Ausbildungsformen der Berufsausbildung vornehmen zu können. Das erforderte in weiten Teilen eine Übereinstimmung der Schülerfragebogen für die beiden ausgewählten Jahrgangsstufen.
- Die ausgewählten Persönlichkeitsvariablen sollten eine Typisierung der Schüler nach dem Gefährdungspotenzial im Anschluss an HOPPE/TEKAAT, 1998 ermöglichen und die spezifische Sicht dieser Personengruppen auf die Notwendigkeit und die Qualität der Verkehrserziehung in der Schule aufzeigen.
- Um die Fragebogen für Schulleiter und Lehrer nicht übermäßig auszudehnen, wurden für beide Personengruppen neben den übereinstimmenden Fragen auch unterschiedliche Aspekte aufgenommen – für die Lehrer/innen Fragen zur unmittelbaren Unterrichtsgestaltung und Weiterbildung, für die Schulleiter/innen Fragen zum Schulprofil.

Um eine schulbezogene Gegenüberstellung der Angaben von Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern sowie der Schulleiterin/des Schulleiters zu ermöglichen, wurden alle Fragebogen mit Codenummern versehen, über die diese schulbezogene Gegenüberstellung ermöglicht wird.

3.1.1 Zum Vorgehen bei der Erarbeitung der einzelnen Fragebogen

Nachdem in der ersten Projektphase Entwürfe für die Fragebogen auf der Grundlage von Literaturre-

cherchen und methodischen Vorüberlegungen erarbeitet worden sind, wurden diese Entwürfe dem Auftraggeber und den Verantwortlichen für Verkehrserziehung der Länder vorgestellt. Daraufhin erhielt die Projektgruppe eine Vielzahl von detaillierten Hinweisen bis hin zu Formulierungsvorschlägen, die von uns aufgegriffen worden sind. Andererseits waren viele Vorschläge auf Spezifika eines einzelnen Bundeslandes gerichtet, so dass diese Vorschläge für einen bundesweit einzusetzenden Fragebogen als weniger geeignet erschienen.

Des Weiteren waren einige der Vorschläge aus Sicht der Projektkonzeption schwer zu realisieren, beispielsweise die Einbeziehung offener Fragen, deren Auswertung im Rahmen des geplanten Projektzeitraumes nicht möglich gewesen wäre.

Viele Vorschläge richteten sich auf Erweiterungen und Ausdifferenzierungen bei einzelnen Fragen. Das hätte aus unserer Sicht zu einer übermäßigen Erweiterung des Fragebogens geführt, der mit Blick auf die zu Befragenden und die vertretbare Erhebungsdauer (eine Unterrichtsstunde bei den Schülern) nicht zu realisieren gewesen wäre. Sicherlich wäre ein Teil der Schülerinnen und Schüler mit diesen Details, auch hinsichtlich ihres Differenzierungsvermögens, überfordert.

Folgende Änderungen wurden für die Endfassung der Fragebogen auf Anregung der Referenten aus den Bundesländern und der Mitarbeiter der Bundesanstalt für Straßenwesen vorgenommen:

- Der Wortlaut der Frageformulierung bei einzelnen Fragen und Items wurde präzisiert, ohne den Inhalt zu ändern, um die Vergleichbarkeit mit anderen Erhebungen nicht in Frage zu stellen;
- für die Fragen nach den Aktivitäten im Rahmen der Verkehrserziehung wurde als einheitlicher zeitlicher Bezugsrahmen der Zeitraum der letzten anderthalb Jahre gewählt (Schuljahr 2000/2001 und erstes Schulhalbjahr 2001/2002);
- der Wissenstest wurde auf Anregung von Mitarbeitern der Bundesanstalt für Straßenwesen in wesentlichen Teilen verändert;
- hinsichtlich verkehrserzieherischer Aktivitäten in der Sekundarstufe II wurde eine altersspezifische Anpassung vorgenommen;
- die Erweiterung der Fragebogen hinsichtlich verkehrserzieherischer Inhalte und eine Eingrenzung der Fragen zur Selbst- und Fremdeinschätzung der Schüler.

Eine vorläufige Endfassung, die Mitte Dezember 2001 vorlag, wurde an einer Erfurter Schule und einer Schule in Duderstadt/Niedersachsen getestet (vgl. 3.2). Hier zeigte es sich, dass nur noch geringfügige Änderungen notwendig waren (einzelne Frageformulierungen, vor allem hinsichtlich der Verständlichkeit).

3.1.2 Anmerkungen zu den einzelnen Fragebogen

Schülerfragebogen

Die Schülerfragebogen für die Sekundarstufe I und II sind weitgehend identisch. Abweichend ist zum einen die Anrede, zum anderen wurden die Fragen zum „Führerscheinbesitz“ und zur „Verfügung über KFZ“ in dem Fragebogen für die Sekundarstufe I wegen mangelnder Relevanz weggelassen. Große Teile des Fragebogens, die sich auf fächerübergreifende Unterrichtsinhalte beziehen und die Erfahrungen der Schüler mit der Verkehrserziehung im Unterricht erfassen, wurden selbst entwickelt. Die Zusammenstellung der Projekte/Aktionen der Verkehrserziehung an der Schule erfolgte anhand einer im Rahmen des Projektes durchgeführten Recherche bei den verschiedenen Automobilclubs, Vereinigungen (Deutsche Verkehrswacht usw.) und den Kultusministerien der Länder. Die Fragebatterie „Erfahrungen mit VE im Unterricht“ wurde, obwohl sie vielleicht nicht als optimal erscheint, unverändert von HOPPE/TEKAAT, 1998 übernommen, um die Vergleichsmöglichkeiten zu erhalten.

Die Auswahl der Persönlichkeitsvariablen richtete sich nach ihrer Relevanz für das Verhalten im Straßenverkehr. Zu erwarten ist (von außergewöhnlichen Umständen abgesehen), dass Personen mit hoher Gewissenhaftigkeit eher zur Regeleinhaltung neigen, Personen mit hoher Soziabilität sich eher rücksichtsvoll im Straßenverkehr verhalten, Personen mit einer hohen direktiven Einstellung und Durchsetzungsstärke eher „auf ihre Rechte pochen“ werden und Personen mit einer hohen Expansivität und Autonomie eher in die Gefahr geraten, die Straßenverkehrsordnung individuell „auszulegen“. Mit Hilfe strukturanalytischer Untersuchungen sollte geklärt werden, ob sich diese Persönlichkeitsqualitäten gehäuft bei den einzelnen „Risikotypen“ auffinden lassen.

Unmittelbar im Zusammenhang mit der Qualität einer Schule stehen die von BÖHM-KASPAR u. a., 2000 übernommenen Items aus den Skalen zum

Schulklima (Schüler-Schüler- bzw. Schüler-Lehrer-Verhältnis). Geklärt werden sollte, inwieweit das Schulklima aus der Sicht der Schüler deren Einstellung zur Verkehrserziehung in der jeweiligen Schule beeinflusst.

Die Konstruktion des Wissenstests erfolgte anhand vorliegender Materialien der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Verkehrserzieher und der Deutschen Verkehrswacht auf der Grundlage der gültigen Straßenverkehrsordnung (vgl. KOCH, 1980). Er ist für beide Jahrgangsstufen in weiten Teilen identisch, um Vergleiche zwischen ihnen bzw. zwischen Führerschein- und Nichtführerscheinbesitzern, zwischen Schulen mit hohem und geringem Engagement in der Verkehrserziehung usw. vornehmen zu können. Der Wissenstest umfasst alle Aspekte der von der KMK geforderten Schwerpunkte für die Verkehrserziehung in der Schule.

Lehrerfragebogen

Neben den bereits dargestellten Aspekten des Lehrerfragebogens (Bezüge zu EUBEL u. a., 1980, Schülerfragebogen usw.) und den rein informativen Fragen (Geschlecht usw., wobei die Kategorien bei den Fragen nach dem Lehramt, den Unterrichtsberreichen und dem Dienstalalter aus vorliegenden Untersuchungen entnommen wurden – s. ZEDLER/WEISHAUPT, 1997) liegt ein Schwerpunkt des Lehrerfragebogens auf der Unterrichtsgestaltung, insbesondere auf der Einstellung der Lehrer zu fächerübergreifendem Arbeiten. Da Verkehrserziehung entsprechend den Empfehlungen der KMK als fächerübergreifende Aufgabe angesehen wird, erschien dieser Aspekt als wesentlich. Er ist eingebettet in die generelle Einstellung zu allgemeinen Aufgaben der Schule.

Den Bereichen „Möglichkeiten“ und „Voraussetzungen für die Umsetzung verkehrserzieherischer Themen“ in der Schule waren gesonderte Fragen gewidmet. Sie umfassen u. a. Unterrichtsformen, Organisationsmodelle, Themen, Methoden und genutzte Lernorte, vorhandene Unterrichtsmittel und die Bewertung der Ausstattung der Schule sowie die Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen. Gefragt wird des Weiteren allgemein nach dem Stellenwert der Verkehrserziehung an der jeweiligen Schule und den Gründen für diese Bewertung.

Wechselseitig werden Lehrer und Schulleiter nach ihrer Einstellung zur schulischen Verkehrserziehung

(Lehrer: Sicht auf den Schulleiter, Schulleiter: Sicht auf die Einstellung der Lehrer) befragt.

In einem weiteren Komplex werden Fragen zur Aus-, Weiter- und Fortbildung der Lehrer für die Behandlung verkehrserzieherischer Themen im Unterricht gestellt.

Die abschließenden Fragen zur Situation an der Schule richten sich, neben den auch in den Schülerfragebogen gestellten Fragen zum Schüler-Lehrer- und Schüler-Schüler-Verhältnis, auf die Kooperation zwischen den Lehrern an der jeweiligen Schule. Die Qualität der Kooperation zwischen den Lehrern steht sicherlich in Beziehung zur Qualität des fächerübergreifenden Arbeitens. Zu erwarten waren darüber hinaus Beziehungen zu Aspekten des pädagogischen Handelns der Lehrer.

Schulleiterfragebogen

Der besondere Schwerpunkt des Schulleiterfragebogens liegt, neben den Gemeinsamkeiten mit dem Lehrerfragebogen und den bereits erwähnten Fragen nach dem Profil der Schule, auf Fragen nach den „Außenbeziehungen“ der Schule und der schulinternen Organisation (Lehrmittelausstattung, Verfügung über finanzielle Mittel, Organisationsformen und Umsetzung dieser Formen, Kontrolle von verkehrserzieherischen Aktivitäten usw.).

3.2 Zur Auswertung der Testbefragungen

Für die endgültige Fertigstellung der Schülerfragebogen erschien eine Testbefragung als Vorbereitung auf die Erhebung unerlässlich. In wesentlichen Teilen war der Fragebogen eine Neuentwicklung, da auf Fragebogen älterer Erhebungen nicht zurückgegriffen werden konnte. Bei der Erarbeitung der Fragebogen wurden viele Anregungen aus vorliegenden Untersuchungen, der Literatur und Gesprächen mit Experten eingearbeitet, so dass dieses Expertenwissen in verständliche Formulierungen für Schüler/innen transformiert werden musste. Außerdem sollte die Bearbeitung des Fragebogens in einer zumutbaren Zeit möglich sein, und dies auch für Schüler/innen mit schwächeren Lernstandards. Als Obergrenze wurde eine Unterrichtsstunde angesehen. Des Weiteren sollten Verständnisprobleme bei einzelnen Fragen festgestellt sowie von den eingesetzten Skalen die Reliabilität geprüft werden.

Vorgesehen waren lt. Projektantrag Testbefragungen in Bayern, Hessen und Thüringen. Aber auch dafür wären Genehmigungen (vgl. Tabelle 6) erforderlich gewesen, so dass die Forschungsgruppe entschieden hat, die Testbefragungen zunächst nur an Erfurter Schulen durchzuführen, in der Hoffnung, dass die Genehmigung am Universitätsstandort durch das zuständige Schulamt nicht ganz so problematisch sein würde wie in Thüringen insgesamt und in anderen Bundesländern (vgl. 3.3.1). Bewusst wurde die Testbefragung auf Hauptschulklassen eingeschränkt, weil bei dieser Schülergruppe die längste Bearbeitungszeit und die meisten Probleme beim Verständnis der Fragen/Aufgabenstellungen zu erwarten waren.

Die Testbefragung war in vier Erfurter Schulen mit Hauptschulklassen vorgesehen, die unter dem Gesichtspunkt der ökologischen Validität ausgesucht worden sind (eine Schule in einem Neubaugebiet in Erfurt-Südost, eine Schule im Stadtzentrum, eine Schule am Stadtrand und eine im stärker industriell geprägten Erfurter Norden).

Die Genehmigung wurde nach 6 Wochen vom staatlichen Schulamt am 30.11.2001 erteilt. Mit der Auflage, wie in Thüringen generell gefordert (vgl. 3.3.1), die Zustimmung der betroffenen Eltern einzuholen. Daraufhin wurde mit allen Schulleitern gesprochen, Termine vereinbart und die Elternbriefe den Schulleitern mit der Bitte übergeben, sie an die Eltern weiterzuleiten. Am 18.12.2001 konnte an einer Schule die Befragung durchgeführt werden. An zwei anderen Schulen haben jeweils nur die Eltern von zwei Schülern zugestimmt, so dass die Befragungen nicht durchgeführt werden konnten. An einer weiteren Schule hat die Schulleiterin mit Verweis auf die Fragebogeninhalte (z. B. zum Lehrer-Schüler-Verhältnis) die Durchführung der Befragung am 19.12.2001 verweigert.

Auf Grund der sehr kleinen Stichprobe, ohne ausländische Schüler, wurde nach weiteren Möglichkeiten gesucht und über private Kontakte konnte die Skt.-Ursula-Schule in Duderstadt/Niedersachsen (Schule in kirchlicher Trägerschaft) zur Mitarbeit gewonnen werden.

Die Befragung wurde am 9.1.2001 von Projektmitarbeitern mit 73 Hauptschülern in drei Klassen durchgeführt. Der Ausländeranteil beträgt lt. Aussage des Schulleiters an der Schule 7 %. Die Befragungen in den einzelnen Klassen wurden im Hinblick auf Zeitdauer und Nachfragen protokolliert. Für alle 84 Fragebogen wurde manuell eine SPSS-

Datei erstellt und die Daten wurden sowohl nach offenen Antworten, fehlenden Angaben als auch inhaltlich ausgewertet.

In der Stichprobe sind Jungen überproportional vertreten (61,3 %), rund zwei Drittel der Schüler/innen sind 15 Jahre alt.

3.2.1 Zur Auswertung der Protokolle der schriftlichen Befragung und offenen Antworten

Die Bearbeitungsdauer des Schülerfragebogens war recht unterschiedlich. Die ersten Schüler/innen haben den Fragebogen in allen vier Klassen jeweils nach 20 Minuten abgegeben, der größte Teil nach ca. 30-35 Minuten. Nur einige wenige Schüler benötigten die gesamte Unterrichtsstunde.

In der verbleibenden Zeit wurde mit den Schülern über den „Wissenstest“ gesprochen. Hier zeigte sich, dass die Schüler bei einigen Fragen größere Schwierigkeiten hatten. Vor allem bei den Fragen, bei denen Mehrfachantworten notwendig waren. Deshalb wurde bei der Überarbeitung der Schülerfragebogen in die Frageformulierung die Forderung nach Mehrfachantworten bei diesen Fragen noch einmal deutlich betont.

Direkte Nachfragen der Schüler gab es bei folgenden Fragen:

- zum Schulweg (Hinweis auf Mehrfachantworten wurde meist übersehen),
- zur Dauer des Schulweges (Unsicherheiten beim Schätzen),
- zu den Freizeitaktivitäten (Sportveranstaltungen, „aktiv“ oder „passiv“?),
- zur Mofa-Geschwindigkeit („Mofas können nur 25 km/h fahren“ – ein Kommentar, der sich auch in den offenen Ergänzungen findet).

Einige Schüler nutzten die Möglichkeit der offenen Ergänzung. Dabei beziehen sich zwei Kommentare allgemein auf Verkehrserziehung („... sollte öfter besprochen werden“, „... ist sehr wichtig, sollte durch Projekttag gemacht werden“).

Eine Anmerkung bezieht sich auf allgemeine schulische Fragen, fünf unmittelbar auf den Fragebogen selbst (davon drei auf den Wissenstest, s. o.). Einer der beiden anderen Kommentare bezieht sich auf die Fragen zum Lehrer-Schüler-Verhältnis (es wurden mehr Fragen gewünscht) und ein Schüler „fand die Fragen alle blöd“.

Eine Durchsicht der Fragebogen nach unbeantworteten Fragen bestätigte die Unsicherheiten der Schüler beim Wissenstest. Schwierigkeiten hatten einige Schüler mit der doppelten Fragestellung zu den Aktivitäten innerhalb der Verkehrserziehung an der Schule. Deshalb wurde in der Endfassung der Fragebogen bei dieser Frage eine optisch übersichtlichere Gestaltung vorgenommen.

3.2.2 Zur quantitativen Auswertung der Testbefragungen

Dargestellt werden an dieser Stelle ausschließlich die Ergebnisse der methodenkritischen Überprüfung des Testfragebogens.

Zum Anteil nicht beantworteter Fragen in der Testbefragung

Ein wichtiges Indiz für das Verständnis eines Fragebogens ist die Anzahl nicht beantworteter Fragen. Die meisten nicht beantworteten Fragen gab es bei der Skala „Einstellung zur Verkehrserziehung“ (Item 1: 8, Item 2: 11, Item 3: 10, Item 4: 9, Item 5: 9, Item 6: 11, Fragebogen im Anhang 1.1). Folgende Ursachen kommen dafür in Frage:

- Die Formulierungen der Fragen sind nicht optimal;
- Verkehrserziehung wird von den Schüler/innen nicht bewusst genug wahrgenommen.

Ein weiteres Problem stellte für die Schüler/innen der Bereich „Freizeit/Kleidung/Musik“ im Fragebogen dar. Auch hier haben mitunter sechs und mehr Schüler/innen die Skala nicht vollständig beantwortet. Dieser relativ hohe Anteil an ausgelassenen Fragen könnte, neben möglichen begrifflichen Schwierigkeiten, daran gelegen haben, dass die Befragten die Skala nicht vollständig ausgefüllt haben, sondern häufig nur das erste bzw. zweite Item in den Teilskalen. In der Endfassung der Fragebogen wurde deshalb ausdrücklich betont, dass in jeder Zeile anzukreuzen ist.

Knapp 10 % der Schüler/innen haben den Komplex „Ort der Verkehrserziehung“ nicht beantwortet. Im Untersuchungsfragebogen wurde deshalb dieser Komplex nach einer Filterfrage, ob verkehrserzieherische Themen überhaupt behandelt worden sind, eingesetzt. Das Auslassen von Fragen bei den Skalen „Schüler-Schüler-Beziehungen“ und „Lehrer-Schüler-Beziehungen“ scheint dagegen eindeutig auf Sprachprobleme hinzuweisen. In zwei Fragen taucht der Begriff „Probleme haben“

auf, bei der dritten „freundlicher Umgangston“ – was ist das im Verständnis eines 15-Jährigen?

Der relativ hohe Anteil an ausgelassenen Fragen bei den Freizeitaktivitäten könnte, neben mögli-

Skala	Reliabilität
Schüler-Schüler-Beziehungen	0.60
Lehrer-Schüler-Beziehungen	0.80
Einstellung zur Verkehrserziehung	0.78
Leistungstest	0.29
Gewissenhaftigkeit	0.09
Soziabilität	0.10
Emotionalität	0.19
Expansivität	0.65
Autonomie	0.36
Direktive Einstellung	0.07

Tab. 1: Reliabilitätskoeffizienten der eingesetzten Skalen

Skala	Trennschärfe
Schüler-Schüler-Beziehungen	0.44, 0.04, 0.55, 0.62
Lehrer-Schüler-Beziehungen	0.55, 0.72, 0.70, 0.60, 0.70, 0.75, 0.61
Einstellung zur Verkehrserziehung	0.76, 0.17, 0.81, 0.62, 0.60
Gewissenhaftigkeit	0.65, 0.73
Soziabilität	0.67, 0.70
Emotionalität	0.47, 0.78, 0.67
Autonomie	0.75, 0.82
Direktive Einstellung	0.70, 0.74

Tab. 2: Trennschärfe der Items der eingesetzten Skalen

Aufgabe	Schwierigkeit	Trennschärfe
Vorfahrt	67	0.32
Unfallhilfe	33	0.25
Mofa-Mitfahrer	73	0.42
Vorbeifahren	24	0.30
Ölverschmutzung	50	0.28
Nutzung Inline-Skating	12	0.26
Defekte Beleuchtung	31	0.38
Promille Radfahrer	81	0.42
Handzeichen Mofa	69	0.21
Abschleppen Motorrad	77	0.20
Radfahren Fußgängerzone	55	0.16
Radfahren Einbahnstraße	65	0.34
Radfahren in Gruppen	30	0.24
Freihändigfahren	14	- 0.03
Freihändigfahren	36	0.20
Tempo Mofa an Schulen	62	0.16
Hundeführung Fahrrad	50	0.14
Hundeführung Mofa	87	0.40
Rücksicht	20	0.22

Tab. 3: Anteil richtig beantwortete Aufgaben in % (Schwierigkeit) und Trennschärfen im Leistungstest

chen begrifflichen Schwierigkeiten, daran gelegen haben, dass die Befragten die Skala nicht vollständig ausgefüllt haben, sondern häufig nur das erste Item. In der Endfassung der Fragebogen wurde deshalb ausdrücklich betont, dass in jeder Zeile anzukreuzen ist.

Beim Wissenstest ist es die Frage nach der Nutzung von Inline-Skatern, die Unsicherheiten hervorruft (nur 12 % der Schüler beantworteten die Frage richtig) – vermutlich gibt es diese Unsicherheit nicht nur bei Schülern¹.

Die Formulierung der Fragen, die Einstellungen zur Verkehrserziehung betreffen, konnten für die Endfassung des Fragebogens nur geringfügig verändert werden, da sonst die Vergleichbarkeit mit der Untersuchung HOPPE/TEKAAT, 1997 gefährdet worden wäre.

Zu methodenkritischen Kennwerten der Skalen und des Wissenstests

Von den eingesetzten Skalen wurde die Reliabilität bestimmt (Cronbachs Alpha- bzw. die Split-Half-Reliabilität). Dabei zeigte sich, dass die längeren Skalen einen ausreichenden Koeffizienten erreichen, die gekürzt übernommenen Skalen, meist nur aus zwei Items bestehend, dagegen nicht (vgl. Tabelle 1).

Auf Grund der Stichprobengröße war eine Dimensionalitätsanalyse nicht sinnvoll. In der Hauptuntersuchung wurde die Dimensionalität erneut überprüft.

Die Trennschärfekoeffizienten (vgl. Tabelle 2) der einzelnen Items waren dagegen bis auf zwei Ausnahmen ausreichend. Der eine „Ausreißer“ bei der Skala „Schüler-Schüler-Beziehungen“ betrifft das bereits erwähnte Item „Schüler helfen anderen bei Problemen ...“, der andere betrifft, bezogen auf Fragen zur Einstellung zur Verkehrserziehung im Unterricht, das Item „Die Themen haben für mich keine Bedeutung“.

Der Leistungstest wurde so ausgewertet, dass die Schüler für jede richtig gelöste Testaufgabe einen Punkt erhielten (bei den Fragen mit Mehrfachnennungen wurde der Punkt nur vergeben, wenn alle Angaben richtig waren). Die Tabelle 3 zeigt den

¹ Zwischen Pretest und Hauptuntersuchung gab es eine richterliche Entscheidung, die durch die Medien gegangen ist, so dass zu erwarten war, dass dieses Problem in der Haupterhebung nicht mehr so auffällig in Erscheinung tritt.

prozentualen Anteil richtiger Lösungen und die Trennschärfe der einzelnen Testaufgaben.

Diese Schwierigkeitsindizes sollten nicht überbewertet werden, da es sich nicht um einen differentiellen, sondern um einen lehrzielorientierten Test handelt. Stärker zu beachten sind dagegen die Trennschärfekoeffizienten. Vier Fragen leisten keinen substantiellen Beitrag zum Gesamtpunktwert. In der Endfassung wurden einige dieser Fragen deshalb in der Formulierung verändert.

Zur Prüfung der logischen Validität wurden die Interkorrelationen der einzelnen Skalen berechnet und auf Plausibilität hin überprüft. Folgende signifikante Korrelationen wurden dabei gefunden.

Die in Tabelle 4 gezeigten Koeffizienten sind alle schwach signifikant, so dass die einzelnen Parameter nicht austauschbar sind.

Alle signifikanten Korrelationen besitzen einen hohen Grad an Plausibilität. Dass beispielsweise „Gewissenhaftigkeit“ und „Einstellung zur Verkehrserziehung“ im direkten Zusammenhang stehen, bedeutet nichts anderes, als dass gewissenhaftere Schüler eine positivere Einstellung zur Verkehrserziehung haben und umgekehrt. Dass unter der „Expansivität“, ein Persönlichkeitskonstrukt, das den Drang „nach außen“ beschreibt, die Lehrer-Schüler-Beziehungen leiden können, ist ebenso einsichtig. Gleiches gilt für das indirekte Verhältnis von „direktiver Einstellung“ und den Schüler-Schüler-Beziehungen – welcher Schüler lässt sich schon gern von einem anderen gängeln?

Der positive Zusammenhang zwischen „Emotionalität“ und den Schüler-Schüler-Beziehungen ist in der Jugendpsychologie lange bekannt (das Durchschnittsalter der befragten Schüler betrug 15 Jahre, s. o.).

Ausgewählte Skalen	Interkorrelation
Gewissenhaftigkeit/Expansivität	- 0.25
Gewissenhaftigkeit/Einstellung zur Verkehrserziehung	0.27
Emotionalität/Schüler-Schüler-Beziehungen	0.24
Expansivität/Lehrer-Schüler-Beziehungen	- 0.31
Direktive Einstellungen/Lehrer-Schüler-Beziehungen	0.33
Direktive Einstellungen/Schüler-Schüler-Beziehungen	- 0.36
Einstellung zur Verkehrserziehung/Lehrer-Schüler-Beziehungen	0.38
Leistungstest/Lehrer-Schüler-Beziehungen	- 0.33

Tab. 4: Interkorrelationen ausgewählter Skalen

Auch die höchste Korrelation zwischen der „Einstellung zur Verkehrserziehung“ und dem Wert für das Lehrer-Schüler-Verhältnis bestätigt nur die in der Konzeption für das Projekt angestellten Überlegungen, dass die Qualität der Verkehrserziehung wesentlich von den ausgewählten schulklimatischen Faktoren wie Lehrer-Lehrer- und Lehrer-Schüler-Verhältnis mitbestimmt wird.

Der im Pretest verwandte Fragebogen ist im Anhang 1.1 beigefügt. Ein Vergleich zwischen dieser Ursprungsfassung und dem endgültig verwandten Instrument gibt Aufschluss über die nachträglich geänderten Fragen bzw. Items.

3.3 Die Vorbereitung und Durchführung der Erhebung

Um unsere schriftliche Befragung in den Schulen durchzuführen, waren verschiedene Formen der Vorbereitung notwendig. Eine Untersuchung im Rahmen des öffentlichen Schulwesens bedarf immer einer Genehmigung durch das jeweilige Kultusministerium. Im Vorfeld wurden die zuständigen Ansprechpartner ermittelt und gegebenenfalls zu berücksichtigende Besonderheiten einzelner Bundesländer recherchiert. Gleichzeitig musste aus den aktuell gültigen amtlichen Schulverzeichnissen die zu realisierende 3%ige Stichprobe gezogen werden. Die in der Zufallsstichprobe enthaltenen Schulen wurden mit der Bitte um Teilnahme angeschrieben.

3.3.1 Die bundesweite Genehmigung der Erhebung

Mit Schreiben vom 7.12.2001 wurden alle Kultusministerien der Bundesländer um die Genehmigung der schriftlichen Befragung gebeten. Dabei traten unerwartete Schwierigkeiten auf, die zu einer erheblichen Verzögerung der Erhebungsphase und damit zu Mehrkosten in Höhe von ca. 15.000 EUR führten (vgl. Tabelle 5).

Im Folgenden wird das Genehmigungsverfahren mit den aufgetretenen Erschwernissen differenziert nach den einzelnen Bundesländern dargestellt.

Baden-Württemberg

Am 14.1.2002 wurde schriftlich die Auflage erteilt, die Anschreiben und Instruktionen für die Befragung hinsichtlich des Verweises auf Freiwilligkeit zu ändern. Die neuen Fassungen wurden dem Kultus-

Bundesland	Genehmigung erteilt nach ... Wochen
Baden-Württemberg	2
Bayern	7
Berlin	12
Brandenburg	7
Bremen	28
Hamburg	10
Mecklenburg-Vorpommern	6
Niedersachsen	8
Rheinland-Pfalz	9
Saarland	8
Sachsen	15
Sachsen-Anhalt	9
Schleswig-Holstein	28
Thüringen	13

Tab. 5: Zeitdauer des Genehmigungsverfahrens in den einzelnen Bundesländern in Wochen

ministerium am 17.1.2002 zugeschickt. Darauf erfolgte keine weitere Reaktion. Eine telefonische Nachfrage ergab, dass mit der Erfüllung dieser Auflagen das bereits erhaltene Schreiben als Genehmigung zu werten ist.

Bayern

Die Genehmigung wurde am 22.1.2002 mit der Auflage erteilt, dass alle Anschreiben und Fragebogen das Aktenzeichen sowie das Datum des Genehmigungsschreibens enthalten müssen. Diese Tatsache erforderte eine zweite Druckfassung der zu verwendenden Instrumente. Außerdem wurde vorgeschrieben, allen ausgewählten Schulen eine Kopie des Genehmigungsschreibens zu übermitteln.

Berlin

Nach mehrmaliger telefonischer Nachfrage wurde am 6.3.2002 die Genehmigung unter der Prämisse erteilt, alle in der Stichprobe enthaltenen Schulen an die Senatsverwaltung zu melden.

Brandenburg

Auch das Ministerium in Brandenburg bat darum, die für die Befragung ausgewählten Schulen mitzuteilen. Nachdem dieser Forderung umgehend nachgekommen worden war, wurde am 28.1.2002 die schriftliche Genehmigung zur Durchführung der Untersuchung an den benannten Schulen erteilt.

Bremen

Das Landesinstitut für Schule (Abteilung Curriculumentwicklung und Innovationsförderung) übermittelte uns in der ersten Januarwoche eine Checkliste, die sich auf Angaben hinsichtlich des Umgangs mit personenbezogenen Daten und organisatorische Details der Befragung bezog. Gleichzeitig wurde die Forschungsgruppe aufgefordert, ein weiteres Antragsexemplar an den Beauftragten für Datenschutz zu senden. Beiden Aufforderungen sind wir umgehend nachgekommen. Ende März lag uns die Stellungnahme des Landesbeauftragten für Datenschutz vor, die weitere Auflagen zum Datenschutz enthielt und entsprechend bearbeitet wurde. Unsere Zusicherungen der Anonymität sowie der Gestaltung der Einwilligungserklärung reichten noch nicht aus, so dass ein erneuter Schriftwechsel notwendig war. Die endgültige schriftliche Genehmigung wurde uns am 14.5.2002 unter Zusicherung, dass alle Schülerfragebogen in einen vorbereiteten Briefumschlag gelegt werden, den die Schülerinnen und Schüler nach der Beantwortung des Fragebogens selbst verschließen können, erteilt.

Hamburg

Entsprechend den Vorgaben der Richtlinie für wissenschaftliche Untersuchungen im Schulbereich musste das Anschreiben für die Schülerinnen und Schüler mit dem Hinweis auf Freiwilligkeit der Teilnahme und Folgenlosigkeit bei Nichtteilnahme abgeändert werden. Die Genehmigung wurde am 27.2.2002 erteilt. Das Genehmigungsschreiben musste allen Schulleitern der beteiligten Schulen vorgelegt werden.

Hessen

Das Hessische Kultusministerium erteilte am 11.1.2002 die Genehmigung zur Erhebung. Allerdings muss vor der Durchführung eine Zustimmung der Schulkonferenzen der jeweiligen Schulen vorliegen. Daraufhin wurde für die einzubeziehenden hessischen Schulen ein gesondertes Formular entworfen, in dem der Schulleiter die Zustimmung der Schulkonferenz bestätigt.

Mecklenburg-Vorpommern

Die Genehmigung wurde bereits am 16.1.2002 erteilt. Als einzige Auflage wurde gefordert, dass den Schulen eine Kopie des Genehmigungsschreibens mitzusenden ist.

Niedersachsen

Die Genehmigung für wissenschaftliche Untersuchungen wird durch die Regierungsbezirke erteilt. In einer intern getroffenen Absprache der Regierungsbezirke wurde der Regierungsbezirk Lüneburg mit der Bearbeitung unseres Antrages beauftragt. Am 4.2.2002 erteilte dieser für das gesamte Bundesland die Genehmigung. Von der Genehmigung ausgeschlossen wurden die Gymnasien des eigenen Regierungsbezirkes, da aus der Sicht des schulfachlichen Dezernates der Bezirksregierung Lüneburg kein schulfachliches Interesse an der Erhebung besteht. Als Begründung wurde angeführt, dass das Konzept der Verkehrserziehung in Niedersachsen derzeit überarbeitet würde.

Nordrhein-Westfalen

Nach einem Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung zur „Durchführung empirischer Untersuchungen und Befragungen an Schulen“ vom 15.7.1996 entscheiden die Schulen selbst über ihre Teilnahme an einer Erhebung. Diese Eigenentscheidung der Schulen hatte zur Folge, dass bei allen Schulen ein Antrag auf Teilnahme an der Erhebung gestellt werden musste. Diese Vorgehensweise scheint die Schulen zu überfordern. So erreichten uns bis zum 30.4.2002 von 76 angeschriebenen allgemeinbildenden Schulen lediglich 6 Zusagen und 12 Absagen. 76,3 % haben gar nicht auf unser Anschreiben reagiert. Es erscheint uns unverantwortlich, den Schulen eine Aufgabe zuzuweisen, ohne sie in Stand zu setzen, dieser Aufgabe gerecht zu werden.

Rheinland-Pfalz

Die Genehmigung empirischer Untersuchungen an Schulen obliegt in Rheinland-Pfalz der Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion in Trier. Diese erteilte mit Schreiben vom 3.1.2002 die vorläufige Genehmigung mit der Auflage, Ziele und Inhalte des Projektes vor seiner Durchführung dem Landesbeauftragten für Datenschutz vorzustellen. Am 13.2.2002 wurde von dort die Zustimmung erteilt.

Saarland

Mit der Auflage, alle einzubeziehenden Schulen des Bundeslandes zu benennen, wurde die Befragung am 5.2.2002 genehmigt.

Sachsen

Mit dem Verweis auf das sächsische Datenschutzgesetz wurde darauf verwiesen, dass alle Anschreiben hinsichtlich des Umgangs mit personenbezogenen Daten zu ändern sind. Trotz Umsetzung der erhobenen Einsprüche wurde weiterhin die Genehmigung verweigert. Erst die Zusicherung unsererseits, dass ein zusätzlicher datenschutzrechtlicher Vermerk Aufnahme in die Fragebogen für das Land Sachsen findet, wurde am 16.4.2002 die Genehmigung erteilt. Die bereits versandfertigen Fragebogen mussten eigens für diese Auflage manuell nachbearbeitet werden.

Sachsen-Anhalt

Die Genehmigung wurde uns am 12.2.2002 erteilt. Einzige Auflage war, den Durchführungszeitrahmen sowie die in der Stichprobe enthaltenen Schulen dem Ministerium schriftlich bekannt zu geben.

Schleswig-Holstein

Mehrmalige Anfragen beim zuständigen Mitarbeiter des Kultusministeriums ergaben, dass die erforderlichen Zustimmungen der involvierten Schulämter bis Anfang Mai noch nicht vorlagen. Am 15.5.2002 erfolgte eine schriftliche Genehmigung durch das Ministerium.

Thüringen

Auf mehrmalige Anfrage wurde am 15.3.2002 die Genehmigung zur Durchführung der schriftlichen Befragung an Schulen erteilt. Dieses Genehmigungsschreiben musste den beteiligten Schulen vorgelegt werden.

Unterschiedlich wird das Elternrecht in den einzelnen Bundesländern gehandhabt. Eine ausdrückliche Zustimmung der Eltern bei einer Befragung minderjähriger Schüler/innen in der Schule ist erforderlich in den Ländern: Baden-Württemberg, Berlin, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, dem Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen. In den Ländern Bayern, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen (erst nach Beschluss der Schulkonferenz), Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz (nach Absprache der Schulen mit dem Elternbeirat) ist dagegen nur eine Information der Eltern notwendig.

Um datenschutzrechtliche Bedenken auszuräumen, wurden, wie bereits erwähnt, zusätzliche Informationen an die Datenschutzbeauftragten der Länder Rheinland-Pfalz, Bremen und Sachsen übermittelt. Daraufhin wurde von Rheinland-Pfalz die Genehmigung erteilt.

In Sachsen bestand der Datenschutzbeauftragte darauf, dass jeder Fragebogen den (nicht zutreffenden) Vermerk erhält:

„Die vorliegende Befragung kann allerdings eine anonymisierte Behandlung im Sinne des § 3 Absatz Nr. 2 Sächsisches Datenschutzgesetz nicht gewährleisten. Auf Grund der kleinen Stichprobe kann mit Hilfe von Zusatzwissen auf den Einzelnen geschlossen werden.“

Weder war die Stichprobe „klein“, noch lag und liegt der Projektgruppe „Zusatzwissen“ vor. Es war zu befürchten, dass die Antwortbereitschaft der Befragten durch diesen Satz beeinträchtigt wird.²

Die rechtlichen Besonderheiten in einzelnen Bundesländern haben den Vorbereitungsaufwand für die Erhebung vergrößert und damit die Durchführung erheblich verzögert und zusätzliche Kosten verursacht, z. B. durch den gesonderten Druck der Fragebogen für Bayern. Die bereits gedruckten Fragebogen mussten für Sachsen in Handarbeit mit den gesonderten Instruktionen durch studentische Hilfskräfte überklebt werden.

3.3.2 Die Ziehung der Stichprobe

Bei allen Statistischen Landesämtern wurden die aktuellen Schulverzeichnisse angefordert. Die Art der Beschaffung, die damit verbundenen Kosten sowie die Form der Verzeichnisse waren sehr unterschiedlich. Mehrheitlich wurde uns postalisch ein Datenträger zugestellt, in einigen Fällen wurde auf vorhandene Internetseiten verwiesen oder die Verzeichnisse wurden per E-Mail zugesandt. Eine Ausnahme bildete Bayern, von dort wurden uns Schulverzeichnisse lediglich gedruckt zur Verfügung gestellt, so dass die Stichprobe für Bayern manuell nach dem Listenverfahren gezogen werden musste.

Land	Allg. Schulen Gesamt	Allg. Schulen 3 %	Berufsb. Schulen Gesamt	Berufsb. Schulen 3 %
Baden-Württemberg	1.948	58	218	7
Bayern	1.653	50	152	5
Berlin	316	10	22	2
Brandenburg	443	13	28	2
Bremen	62	2	14	2
Hamburg	179	5	38	2
Hessen	536	16	112	3
Mecklenburg-Vorpommern	442	13	32	2
Niedersachsen	996	30	107	3
Nordrhein-Westfalen	1.954	59	247	8
Rheinland-Pfalz	546	16	60	2
Saarland	166	5	34	2
Sachsen	805	24	76	2
Sachsen-Anhalt	551	17	40	2
Schleswig-Holstein	487	15	37	2
Thüringen	451	14	44	2
Gesamt	11.535	347	1.261	48

Tab. 6: Anzahl der Schulen und Anzahl des Stichprobenumfangs nach Bundesländern

Auf der Grundlage der Schulverzeichnisse wurde, wie das Projektkonzept vorsah, für die Befragung von Schülern, Lehrern und Schulleitern eine Stichprobe von 3 % der Sekundarstufen allgemeinbildender Schulen sowie der berufsbildenden Schulen angestrebt. Mindestens wurden jedoch zwei allgemeinbildende und zwei berufliche Schulen in jedem Bundesland berücksichtigt (vgl. Tabelle 6). In den ausgewählten Schulen wurden aber nur ausgewählte Klassen befragt, um den Umfang der Stichprobe in einem vertretbaren Umfang zu halten. Dadurch sollte die Variabilität zwischen den Schulen, zwischen Ländergruppen (Ost/West) und Schularten (z. B. Gymnasien, berufliche Schulen) zuverlässig erfasst werden.

Ausgangspunkt der Stichprobenziehung bildete die Analyse der allgemeinbildenden Schulen nach Schulart und Ländern sowie der berufsbildenden Schulen nach Berufszweigen bzw. Fachrichtungen. Für die berufsbildenden Schulen wurden nur die Schulen einbezogen, in denen die für das Projekt relevanten Berufszweige unterrichtet werden. Entsprechend verringerte sich die für die Stichprobe herangezogene Anzahl der berufsbildenden Schulen.

Die Schulformdifferenzierung der Sekundarstufe allgemeinbildender Schulen war einerseits für einen Gesamtüberblick der Schularten nach Bun-

² Informell wurde uns mitgeteilt, dass der Datenschutzbeauftragte nicht auf dem ergänzenden Vermerk bei wissenschaftlichen Untersuchungen in Schulen besteht, wenn den Befragten keine anonyme Behandlung der Daten zugesichert wird.

desland relevant und lässt gleichzeitig die Vergleichbarkeit der in der Stichprobe enthaltenen Schulformen mit der Gesamtanzahl zu.

Ausgehend von der Grundgesamtheit der einzelnen Bundesländer wurde in einem ersten Schritt die Stichprobengröße bestimmt. Die Ziehung der zufälligen Stichprobe erfolgte mit einem Analysemodul in Excel und wurde getrennt für jedes Bundesland vorgenommen, um die Ländergewichtung zu gewährleisten.

Für Bayern wurde aus dem gedruckten amtlichen Schulverzeichnis der Volksschulen eine Datei erstellt, die nach Schulnummern aufsteigend sortiert wurde. Dabei wurde darauf geachtet, dass alle drei Typen von Volksschulen anteilig vertreten sind. Da die bayerischen Verzeichnisse der Realschulen, Gymnasien und berufsbildenden Schulen alphabetisch nach Orten geordnet sind, wurde aus diesen Verzeichnissen jede 30. (unter Ausklammerung der Privatschulen) in die Stichprobe aufgenommen.

Bei den berufsbildenden Schulen wurde auf ein ausgewogenes Verhältnis der Berufsgruppen geachtet, weshalb auch eine Schule mit dem Berufsprofil „Metall/KFZ/Bau“ in die Stichprobe aufgenommen wurde, da sonst kaufmännische Berufe überrepräsentiert gewesen wären.

Bei Rückmeldung einer Nicht-Teilnahme von Schulen wurde grundsätzlich die im Schulverzeichnis gelistete vorhergehende bzw. nachfolgende Schule in Abhängigkeit von der Schulform und der Fachrichtungen der Berufsschule als neue Schule für die Befragung ausgewählt (vgl. 3.3.3).

Die Rückmeldung von Schulen, ob Bestätigung der Teilnahme oder auch Absage, erwies sich als sehr langwierig. Vom Großteil der angeschriebenen Schulen erhielt die Projektgruppe gar keine Rückmeldung (vgl. Tabelle 8 und 9). Nachdem absehbar war, dass nur etwa jede fünfte Schule bereit war, an der Befragung teilzunehmen, wurde die Zahl der angeschriebenen Schulen mehr als verdoppelt, um eine wenigstens ausreichende Anzahl von Schulen für die Mitarbeit zu gewinnen.

Nach sechswöchiger Feldphase wurde deshalb eine zweite, ergänzende Zufallsstichprobe, gezogen (vgl. Tabelle 7). Deren Realisierung gestaltete sich etwas komplizierter, weil die bei der ersten Stichprobenziehung ausgewählten Schulen aus der Grundgesamtheit herausgefiltert werden mussten.

Land	Nachgezogene allgemeinbildende Schulen	Nachgezogene berufsbildende Schulen
Baden-Württemberg	86	14
Bayern	62	6
Berlin	24	6
Brandenburg	26	4
Bremen	7	4
Hamburg	12	14
Hessen	29	4
Mecklenburg-Vorpommern	20	3
Niedersachsen	35	9
Nordrhein-Westfalen	77	20
Rheinland-Pfalz	21	7
Saarland	13	8
Sachsen	26	6
Sachsen-Anhalt	18	0
Schleswig-Holstein	20	4
Thüringen	6	3
Gesamt	482	112

Tab. 7: Anzahl der nachträglich in die Befragung einbezogenen Schulen nach Schularten und Bundesländern

3.3.3 Die Organisation der Erhebung

Nach den Schwierigkeiten mit dem Genehmigungsverfahren (vgl. 3.3.1) setzten sich folglich die Probleme bei der Gewinnung der einzelnen Schulen fort. Alle Schulleiter der ausgewählten Schulen wurden um die Teilnahme an der Erhebung gebeten. Alle Briefe enthielten neben dem allgemeinen Anschreiben eine Kurzinformation über das gesamte Projekt und eine Teilnahmebestätigung als Rücksendeformular, in dem die Schülerzahlen der in Frage kommenden Klassen eingetragen werden sollten. Darüber hinaus wurden – je nach den Besonderheiten im jeweiligen Bundesland – weitere Materialien beigefügt (Information der Eltern oder Zustimmungserklärung der Eltern).

In den Briefen an die Schulen in Hessen und Nordrhein-Westfalen wurde ein kompletter Satz der Fragebogen beigefügt, um den Schulen bzw. Schulkonferenzen (Hessen) die Entscheidung über die Teilnahme zu ermöglichen. Diese Entscheidung, so unsere Bitte, sollte innerhalb von zwei Wochen getroffen werden.

Die Bereitschaft der angeschriebenen Schulen, an der Erhebung teilzunehmen, war relativ gering. Neben den uns schriftlich oder telefonisch gemeldeten Zu- und Absagen, hat ca. ein Drittel der zunächst angeschriebenen Schulen gar nicht auf unsere Anfrage reagiert, so dass es erforderlich war,

nach einer angemessenen Zeit, bei den Schulen telefonisch nachzufragen. Dadurch konnten noch einige Schulen zur Mitarbeit an der Erhebung gewonnen werden.

Land	3 % Stichprobe	Ange-schrieben	Zusage	Absage	keine Reaktion
Baden-Württemberg	58	144	22	50	72
Bayern	50	112	19	33	60
Berlin	10	34	3	8	23
Brandenburg	13	39	6	9	24
Bremen	2	9	1	1	7
Hamburg	5	17	0	5	12
Hessen	16	45	8	20	17
Mecklenburg-Vorpommern	13	33	6	9	18
Niedersachsen	30	65	17	12	36
Nordrhein-Westfalen	59	136	8	23	105
Rheinland-Pfalz	16	37	9	4	24
Saarland	5	18	3	3	12
Sachsen	24	50	9	19	22
Sachsen-Anhalt	17	35	7	5	23
Schleswig-Holstein	15	35	2	10	23
Thüringen	14	20	3	12	5
Gesamt	347	829	123	223	483

Tab. 8: Anzahl der Zu- und Absagen allgemeinbildender Schulen nach den Bundesländern

Land	3 % Stichprobe	Ange-schrieben	Zusage	Absage	keine Reaktion
Baden-Württemberg	7	21	5	9	7
Bayern	5	11	5	1	5
Berlin	2	8	2	0	6
Brandenburg	2	6	2	0	4
Bremen	2	6	0	0	6
Hamburg	2	16	1	6	9
Hessen	3	7	3	1	3
Mecklenburg-Vorpommern	2	5	3	1	1
Niedersachsen	3	12	2	5	5
Nordrhein-Westfalen	8	28	3	3	22
Rheinland-Pfalz	2	9	1	2	6
Saarland	2	10	0	4	6
Sachsen	2	8	2	3	3
Sachsen-Anhalt	2	2	2	0	0
Schleswig-Holstein	2	6	2	1	3
Thüringen	2	5	2	0	3
Gesamt	48	160	35	36	89

Tab. 9: Anzahl der Zu- und Absagen berufsbildender Schulen nach den Bundesländern

Wegen der dennoch geringen Beteiligung wurde die Stichprobe – wie bereits erläutert – erweitert (vgl. Tabelle 7).

Die Anzahl der in die ergänzende Stichprobe aufgenommenen Schulen richtete sich nach der Resonanz auf unsere erste Anfrage. So brauchte beispielsweise in Sachsen-Anhalt keine berufsbildende Schule nachgezogen werden, da sich die angeschriebenen Berufsschulen bereit erklärt hatten, an der Befragung teilzunehmen. In Thüringen konnten nur noch sechs allgemeinbildende Schulen nachgezogen werden, da sich unsere Genehmigung nur auf insgesamt 20 allgemeinbildende Schulen beschränkte.

Insgesamt hat sich nicht einmal ein Sechstel der angeschriebenen Schulen bereit erklärt, an der Erhebung teilzunehmen. Dazu hat mit beigetragen, dass nachträglich angeschriebene Schulen nicht mehr telefonisch wegen einer Mitarbeit kontaktiert werden konnten.

Die am häufigsten genannten Gründe für eine Nichtteilnahme waren:

- der Zeitpunkt (durch die verzögerten Genehmigungen war inzwischen der Prüfungszeitraum herangerückt. Davon waren insbesondere die Gymnasien und berufsbildenden Schulen³ betroffen. An einigen Hauptschulen befanden sich Schüler/innen im Berufspraktikum);
- die Belastung durch andere Befragungen, die bereits im Schuljahr 2001/2002 durchgeführt wurden (am häufigsten wurde dabei die PISA-Studie genannt, obwohl diese Erhebungen an den Schulen bereits zwei Jahre zurücklagen);
- der Verweis auf fehlendes Personal in den westlichen Bundesländern;
- die besondere Personalsituation in den neuen Bundesländern, die durch die verschiedenen Teilzeitmodelle bedingt ist. Hinzu kommt, dass durch die Ankündigung von Schulschließungen und damit bevorstehende Versetzungen die Motivation der Lehrer, zusätzliche Aufgaben zu übernehmen, nicht bestand;
- Schulleiter/innen, vor allem in der Sekundarstufe II und an Gymnasien, erklärten, dass Verkehrserziehung an ihrer Schule „nicht stattfindet, so dass sich eine Befragung erübrige“.

³ Einige Schulen haben angeboten, die Befragung im Herbst 2002 durchzuführen. Das Angebot konnte aber wegen der Laufzeit des Projektes nicht angenommen werden.

Zunächst konnten 180 Schulen für die Teilnahme an der Erhebung gewonnen werden. Diese Schulen haben die Unterlagen auch erhalten, die Befragungen wurden letztlich nur von 158 Schulen durchgeführt (vgl. Tabellen 8 und 9). Die Nichtteilnahme der restlichen 22 Schulen wurde bei telefonischer Nachfrage mit zeitlichen und personellen Engpässen am Ende des Schuljahres begründet. Das Angebot einiger Schulen, die Erhebung im Herbst 2002 noch durchzuführen, konnte wegen des bevorstehenden Projektabschlusses nicht angenommen werden.

Unter den 180 zur Teilnahme bereiten Schulen waren, mit Ausnahme des Saarlandes⁴, aus allen Bundesländern Schulen der berücksichtigten Schularten vertreten. Allerdings haben die ausgewählten allgemeinbildenden Schulen in Hamburg und die berufsbildenden Schulen in Bremen ihre vorliegende Teilnahmebereitschaft wegen der unmittelbar bevorstehenden Ferien zurückgezogen.

In die realisierte Befragung konnten zwar Schulen aller Schularten einbezogen werden. Die Tabelle 10 zeigt, dass insgesamt auch ein relativ ausgewogenes Verhältnis bei den einzelnen Schulformen der allgemeinbildenden Schulen vorliegt. Nach Ländern gibt es aber deutliche Ungleichgewichte. Gleiches gilt für die ausgewählten drei Fachrichtungen der teilnehmenden berufsbildenden Schulen (vgl. Tabelle 11).

Auch erlaubt die Anzahl der erfassten Schulen Vergleiche zwischen alten und neuen Bundesländern. Schwieriger dagegen wird eine weiter gehende regionalisierte Betrachtung, da vor allem städtische Ballungsgebiete unterrepräsentiert sind (vgl. Bremen, Hamburg, Berlin).

Auch einige Flächenländer sind schwach vertreten. In Nordrhein-Westfalen hat vermutlich die Tatsache eine Rolle gespielt, dass die Schulen selbstständig über die Teilnahme an einer Erhebung entscheiden

⁴ Vom Statistischen Landesamt des Saarlandes wurde uns ein fehlerhaftes Schulverzeichnis übersandt, so dass alle Anschreiben an die berufsbildenden Schulen unzustellbar waren. Über Internetrecherchen mussten die Anschriften der ausgewählten Schulen ermittelt und die Schulen erneut angeschrieben werden. Leider wurde die Teilnahme von diesen Schulen auch nach telefonischer Nachfrage mit dem Hinweis auf die bevorstehenden Prüfungen verweigert.

⁵ Ohne Berlin

⁶ In den verbundenen Schulen der neuen Bundesländer sind sowohl Haupt- als auch Realschulen enthalten.

können (vgl. 3.3.1), ein Ignorieren bzw. Ablehnen entsprechender Anfragen ist damit relativ leicht.

Bundesland	GY	RS	HS	GS	HR	Gesamt
Baden-Württemberg	5	5	11	0	0	21
Bayern	3	4	12	0	0	19
Berlin	0	0	0	3	0	3
Brandenburg	3	0	0	3	0	6
Bremen	0	0	0	1	0	1
Hamburg	0	0	0	0	0	0
Hessen	1	0	1	6	0	8
Mecklenburg-Vorpommern	1	1	0	0	4	6
Niedersachsen	5	3	3	2	4	17
Nordrhein-Westfalen	0	3	3	0	2	8
Rheinland-Pfalz	3	2	4	0	0	9
Saarland	1	1	0	0	1	3
Sachsen	0	0	0	0	9	9
Sachsen-Anhalt	1	0	0	0	6	7
Schleswig-Holstein	0	0	1	1	1	3
Thüringen	1	0	0	0	2	3
Gesamt	24	19	35	16	29	123
Alte Bundesländer ⁵	18	18	35	10	8	89
Neue Bundesländer ^{3, 6}	6	1		3	21	31

Tab. 10: Anzahl der in die Befragung einbezogenen allgemeinbildenden Schulen, differenziert nach Schulart (GY: Gymnasien, RS: Realschulen, HS: Hauptschulen, GS: Gesamtschulen; HR: kombinierte Haupt- und Realschulen)

Bundesland	g	k	gk	Gesamt
Baden-Württemberg	5	0	0	5
Bayern	3	1	1	5
Berlin	1	1	0	2
Brandenburg	0	0	2	2
Bremen	0	0	0	0
Hamburg	0	1	0	1
Hessen	0	2	1	3
Mecklenburg-Vorpommern	1	0	2	3
Niedersachsen	1	0	1	2
Nordrhein-Westfalen	1	1	1	3
Rheinland-Pfalz	0	0	1	1
Saarland	0	0	0	0
Sachsen	1	1	0	2
Sachsen-Anhalt	0	2	0	2
Schleswig-Holstein	1	1	0	2
Thüringen	1	0	1	2
Gesamt	15	10	10	35
Alte Bundesländer	11	6	5	22
Neue Bundesländer	3	3	5	11

Tab. 11: Anzahl der in die Befragung einbezogenen beruflichen Schulen nach erfassten Fachrichtungen (g = gewerblich, k = kaufmännisch, gk = gewerblich/kaufmännisch)

Über andere mögliche Ursachen für eine Nichtteilnahme wurde bereits berichtet.

Den Schulen wurden die Erhebungsmaterialien entsprechend den gemeldeten Schüler- und Lehrerzahlen übersandt. Dieser Versand wurde bis 31.5.2002 abgeschlossen.

Der Zeitpunkt, nicht aber die Art und Weise der Durchführung der Erhebung wurde den Schulen überlassen. Sowohl Schulleiterinnen und Schulleiter als auch die Lehrkräfte erhielten genaue Instruktionen für die Durchführung der Erhebung, deren Einhaltung durch Unterschrift auf einem gesonderten Formular zu bestätigen war.

Von den berufsbildenden Schulen konnte ein prozentual höherer Anteil für die Teilnahme an der Befragung gewonnen werden. In neun Bundesländern (Bayern, Berlin, Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen) wurde die geforderte 3%ige Stichprobe bzw. die zwei zu beteiligenden Schulen erreicht.

Die im Vorfeld ausgewählten Berufszweige konnten in einem relativ ausgewogenen Verhältnis befragt werden (vgl. Tabelle 11). Allerdings zeigt sich bei einer Unterscheidung nach neuen und alten Bundesländern eine Überrepräsentation der gewerblichen Schulen in den alten Bundesländern.

3.3.4 Die Analyse des Rücklaufes

Um den teilnehmenden Schulen die Rücksendung der Erhebungsmaterialien zu erleichtern, wurden alle Pakete mit vorgefertigten Rücksendeformularen versehen. Die von uns schriftlich erteilten Instruktionen ermöglichten den durchführenden Lehrer/innen eine adäquate Umsetzung der Befragung. So ist auch im Rücklauf eine prozentual hohe Quote ausgefüllter Schülerfragebogen beider Jahrgangsstufen (vgl. Tabelle 12) zu erkennen. Der Rücklauf wurde anhand der von den Schulleitern gemeldeten Schülerzahlen in den Klassen berechnet. Die zurückgesendeten Fragebogen bilden den Bruttoreücklauf, die in die Auswertung einbezogenen Fragebogen den Nettorücklauf.

Die Differenz zwischen dem Brutto- und Nettorücklauf ist insbesondere in der Klassenstufe 9 gering. Das heißt, von den versandten Bogen wurden ca. 3/4 ausgefüllt zurückgesendet. Vereinzelt unausgefüllte Bogen sind auf krankheitsbedingte Ausfälle oder anderweitig verhinderte Schüler/innen zurückzuführen.

Der Rücklauf der Lehrerfragebogen ist gegenüber dem der Schüler geringer, aber mit einem Drittel

	N	%
Schüler Kl. 9		
Versand	5.543	
Rücklauf (Brutto)	4.624	83,4
Rücklauf (Netto)	4.288	77,4
Schüler Kl. 11		
Versand	9.110	
Rücklauf (Brutto)	6.376	70,0
Rücklauf (Netto)	5.570	61,1
Lehrer		
Versand	6.939	
Rücklauf (Brutto)	2.688	38,7
Rücklauf (Netto)	2.406	34,7
Schulleiter		
Versand	157	
Rücklauf (Netto)	139	88,5

Tab. 12: Versand und Rücklauf der Fragebogen für alle Schulen

	N	%
Schüler Kl. 9		
Versand	5.543	
Rücklauf (Brutto)	4.624	83,4
Rücklauf (Netto)	4.288	77,4
Schüler Kl. 11		
Versand	1.287	
Rücklauf (Brutto)	988	76,8
Rücklauf (Netto)	861	66,9
Lehrer		
Versand	4.361	
Rücklauf (Brutto)	1.658	38,0
Rücklauf (Netto)	1.409	32,3
Schulleiter		
Versand	122	
Rücklauf (Netto)	110	90,2

Tab. 13: Versand und Rücklauf der Fragebogen für allgemeinbildende Schulen

	N	%
Schüler Kl. 11		
Versand	7.823	
Rücklauf (Brutto)	5.388	68,9
Rücklauf (Netto)	4.709	60,2
Lehrer		
Versand	2.708	
Rücklauf (Brutto)	1.110	41,0
Rücklauf (Netto)	994	36,7
Schulleiter		
Versand	35	
Rücklauf (Netto)	29	82,9

Tab. 14: Versand und Rücklauf der Fragebogen für berufsbildende Schulen

auswertbarer Fragebogen zufrieden stellend bis gut. Die Beteiligungsquote der Lehrer entspricht den Erwartungen und liegt im Bereich des auch bei anderen Lehrerbefragungen erreichten Rücklaufs. Er wurde im Übrigen ohne zusätzliche, den Rücklauf erhöhende Maßnahmen erreicht.

Im Rahmen der Auswertung der Lehrerfragebogen wird differenzierter darauf eingegangen, inwieweit die Antwortbereitschaft der Lehrer/innen in einer direkten bzw. indirekten Beziehung zu verkehrserzieherischen Maßnahmen in ihrer Schule steht.

Die Beteiligung der Schulleiter/innen an der Befragung ist prozentual gesehen am höchsten. Dies lässt sich zunächst darauf zurückführen, dass die Entscheidung, ob ihre Schule an der Befragung teilnimmt, vorwiegend durch sie persönlich getroffen worden ist und somit eine eigene Teilnahme zu erwarten war.

Die Differenzierung des Rücklaufs zwischen beruflichen und allgemeinbildenden Schulen (vgl. Tabellen 13 und 14) zeigt, dass trotz des an berufsbildenden Schulen vorwiegend durchgeführten Blockunterrichts die Umsetzung der Befragung in den von uns angegebenen Klassen ebenso durchgeführt werden konnte wie an den allgemeinbildenden Schulen.

Die erhobenen Daten wurden vom Data Processing Center (DPC) in Hamburg – das auch die großen Schulleistungsstudien für die Bundesrepublik Deutschland betreut – elektronisch erfasst. Parallel zur Durchführung der Erhebung wurden die vorbereitenden Arbeiten untereinander abgesprochen und vom DPC durchgeführt (insbesondere die Programmierung der Erfassungsformate), damit unmittelbar nach Vorliegen der Erhebungsunterlagen mit der Erfassung begonnen werden konnte. Dadurch wurde erreicht, dass innerhalb von vier bis sechs Wochen die Daten von nahezu 14.000 Fragebogen erfasst und auf CD-ROM dokumentiert wurden (für Datenkorrekturen und -bereinigungen) und Ende August 2002 die Datenauswertungen beginnen konnten.

4 Zur Situation der schulischen Verkehrserziehung in der Sekundarstufe – Ergebnisse der Erhebung

Grundlage für die Darstellung der Ergebnisse bildet die Auswertung der Befragung von 139 Schulleiter/innen, 2.406 Lehrer/innen und 9.818 Schüler/innen (alle eingesetzten Fragebogen und die Ergebnisse der Grundauszählungen befinden sich im Anhang 1 und 2).

Im ersten Abschnitt werden die Ergebnisse der Schulleiter/innenbefragung, im zweiten die der Befragung von Lehrer/innen, danach die der Schüler/innen beschrieben. In einem gesonderten Abschnitt erfolgt die Gegenüberstellung der Antworten auf die Fragen, die bei mehreren Personengruppen gleich gestellt worden sind.

4.1 Ergebnisse der Befragung von Schulleiter/innen

Von den 157 Schulen, die an der Befragung zur Situation der Verkehrserziehung in den Sekundarstufen I und II teilgenommen haben, füllten 139 Schulleiter/innen den Fragebogen aus (Rücklaufquote: 88,5 %). Davon waren insgesamt rund 86 % männlich (von Hauptschulen 79 %, von Gymnasien 97 %). Mit Ausnahme der Schulleiter/innen von Berufsschulen ist die Mehrheit über 54 Jahre (Berufsschulen mehrheitlich 45 - 54 Jahre alt) und übt diese Tätigkeit überwiegend seit mehr als 11 Jahren aus. Den Weg zu ihrer Schule bewältigen vier von fünf der Schulleiter/innen mit dem eigenen Pkw (Hauptschulen⁷: 71 %, Realschulen: 64 %; Gymnasien 78 %; Berufsschulen: 90 %. Wie bei den Schüler/innen (vgl. 4.3.1) hängt das vermutlich von den dort beschriebenen Standortbedingungen ab, nach denen weiterführende Schulen eher weniger in Kleinzentren und kleinen Gemeinden vorzufinden sind.

4.1.1 Allgemeine Angaben der Schulleiter/innen

In einem ersten Komplex wurden die Schulleiter/innen anhand bewährter Indikatoren nach dem Profil ihrer Schule befragt. Die Schulleiter/innen halten ein solches Profil überwiegend für sehr wichtig (insgesamt: 1.37; Skala: „1“ – sehr wichtig bis „4“ – unwichtig) und über 80 % geben an, dass ein solches Profil existiert bzw. „daran gearbeitet wird“.

⁷ Wegen der geringen Fallzahlen bei den Schulleiter/innen der Gesamtschulen werden sie beim Vergleich der Schularten nicht berücksichtigt.

Bei den über den Unterricht hinausgehenden Angeboten der Schulen dominiert der Förderunterricht mit einer eindeutigen Tendenz von der Hauptschule (96 %) über die Realschule (80 %) und dem Gymnasium (74 %) bis hin zur Berufsschule (59 %).

Die aktuelle Diskussion um die Ganztagschule scheint ihre Berechtigung zu haben: Nur 5 % der befragten Schulleiter/innen geben an, dass ihre Schulen eine Ganztagsbetreuung haben. Da sich gerade auch außerhalb des „regulären“ Unterrichts am Nachmittag günstige Ansatzpunkte für verkehrserzieherische Aktivitäten bieten, ist diese Angabe auch ein Indiz für den derzeitigen Zustand der Verkehrserziehung.

Bei den außerunterrichtlichen Angeboten in Form von Arbeitsgemeinschaften an den Schulen überwiegen eindeutig in allen Schularten sportliche Aktivitäten, mit unter 50 % der Nennungen werden die Bereiche „Mathematik/Naturwissenschaften“ (Ausnahme: Gymnasien), „Sprachen“ und „Politik“ eingeordnet.

Auch Projektstage/-wochen sind an den Schulen gängige Praxis – nur an den befragten Hauptschulen nicht (Nennung nur 25 %).

Bezogen auf Fördervereine gibt es ebenfalls die oben beschriebene Tendenz, nach der an Schulen mit Sekundarstufe II mehr Fördervereine existieren (Hauptschule: 58 %, Realschule: 52 %, Gymnasium: 66 %, Berufsschule: 86 %). Und die Aktion „Schulen ans Netz“ hat ihre Wirkung nicht verfehlt, nahezu alle Schulleiter/innen geben an, dass ihre Schule über einen Internetzugang verfügt und 81 % der Schulen haben eine eigene Homepage (Hauptschulen: 58 %, Realschulen: 92 %, Gymnasien: 100 %, Berufsschulen: 90 %).

Gravierende Unterschiede zwischen den Schularten gab es bei der Frage nach den Kontakten zum gesellschaftlichen Umfeld der Schulen: Haupt- und Realschulen pflegen intensive Kontakte zu ihrer Gemeinde, Gymnasien dagegen mehr zu Partnerschulen und Berufsschulen eher zur Wirtschaft.

4.1.2 Aussagen zu fächerübergreifenden Aufgaben der Schule

Die Schulleiter/innen aller Schularten halten generell die Sozialerziehung für am wichtigsten bei der Frage nach fächerübergreifenden Aufgaben (vgl. 4.4.1⁸). Am unteren Ende rangiert die Sexualerziehung. Jedoch weisen Schulleiter/innen von Realschulen diesem Bereich eine höhere Bedeutung zu

als die Schulleiter/innen der anderen Schularten. Gleichzeitig genießt die Familienerziehung an diesen Schulen eine recht hohe Wertschätzung. Deshalb landet Verkehrserziehung in den Bewertungen der Schulleiter/innen von Realschulen auf dem letzten Platz. In den anderen Schularten rangiert Verkehrserziehung vor Familien- und Sexualerziehung. Allerdings sollte nicht unerwähnt bleiben, dass alle genannten Bereiche von Schulleiter/innen zumindest als „wichtig“ angesehen werden. Aber auch hier gibt es eine Ausnahme: In den Berufsschulen wird die Sexualerziehung eher als unwichtig eingestuft, was in Anbetracht des Alters der Schüler/innen wohl auch verständlich ist.

Bei den Aussagen zu Problemen des fächerübergreifenden Unterrichts (gefragt wurde: „Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zum fächerübergreifenden Unterricht zu?“ Vorgegeben wurde u. a.: „Fächerübergreifender Unterricht öffnet einen breiteren Spielraum des Lernens“, vgl. Frage 10, Schulleiterfragebogen im Anhang 1) zeigt sich bei allen Schulleiter/innen eine positive Haltung. Betont wird, dass fächerübergreifender Unterricht eine „lebensweltbezogene Ergänzung des Fachunterrichts“ sein kann (Mittelwert 1,40 auf der Skala: 1 – „stimme vollkommen zu“ bis 4 – „stimme überhaupt nicht zu“, in Haupt-, Real- und Berufsschulen ist die Zustimmung noch stärker). Bei Schulleiter/innen der Gymnasien steht das Item „Verdeutlichung der Komplexität und Vernetzung wichtiger Lebensfragen“ an erster Stelle (Mittelwert: 1,57, wobei inhaltlich zwischen beiden Vorgaben wohl viele Gemeinsamkeiten bestehen).

Als Hindernis für fächerübergreifendes Unterrichten wird von den Schulleiter/innen der Realschulen und Gymnasien die gegebene Organisationsstruktur der Schulen angesehen und in allen Schularten wird von den Schulleiter/innen das Problem der „notwendigen Absprachen zwischen Fachkollegen“ artikuliert.

Auch die beim fächerübergreifenden Unterrichten entstehenden Bewertungsprobleme machen einigen Schulleiter/innen zu schaffen.

⁸ Gefragt wurde wie im Lehrerfragebogen: „Für wie wichtig halten Sie es, dass die Schule folgende Erziehungsaufgaben wahrnimmt?“ Vorgegeben wurden Bereiche wie: Sozial-, Gesundheits-, Umwelterziehung usw. In der Tabelle zum Abschnitt 4.4.1 (vgl. Anhang) fehlt die „Medienerziehung“, da dieser Komplex bei den Schüler/innen nicht erfragt worden ist. Dadurch kommen Abweichungen in den Rangplätzen zustande.

4.1.3 Ausgewählte Ergebnisse zu Fragen der Verkehrserziehung

In diesem Abschnitt werden vor allem die Ergebnisse von den Fragen beschrieben, die nur an die Schulleiter/innen gerichtet worden sind. Die Ergebnisse übereinstimmender Fragen werden in 4.4 dargestellt, es sei denn, zwischen den Schulleiter/innen verschiedener Schularten gibt es gravierende Abweichungen.

In einem ersten Komplex zum Thema „Verkehrserziehung“ wurden die Schulleiter/innen gefragt, welche Kenntnisse notwendig seien, um verkehrserzieherische Themen unterrichten zu können. Hier ist es die Kenntnis der „Gefahrenpunkte im Einzugsbereich der Schulen“, die den Schulleiter/innen der allgemeinbildenden Schulen vor allem am Herzen liegt, in Berufsschulen sind es dagegen die „Unfallursachen“ – was wohl mit dem höheren Motorisierungsgrad der Klientel dieser Schulen zu tun hat. Generell an zweiter Stelle stehen die Kenntnisse über „erste Hilfe“. Eher als unwichtig werden dagegen die Kenntnisse zu technischen Problemen angesehen (Straßenverkehrstechnik, Kfz-Technik), aber auch die Kenntnis von „Prüfungsrichtlinien zum Führerscheinwerb“ sowie der Besitz eines eigenen Führerscheins der Lehrkraft.

Schulleiter/innen von Hauptschulen sind eher der Meinung, dass Themen der Verkehrserziehung und damit im Zusammenhang stehende Kenntnisse schon in der Lehrerausbildung besprochen und vermittelt werden sollten, die Schulleiter/innen der anderen Schularten setzen eher auf eine spezielle Weiterbildung nach dem Studium.

Wenn nach den Leistungen der Schule für ein adäquates Verhalten im Verkehr gefragt wird, sehen die Schulleiter/innen dafür nur wenige Ansatzpunkte. „Viel leisten“ kann die Schule, so die Meinung aller Schulleiter/innen, bei den eher allgemeinen Themen wie „Erwerb von Kenntnissen über die Auswirkung von Drogen, Medikamenten und Alkohol im Verkehr“, „Auseinandersetzung mit Aggression, Stress ...“, „Gefahren im Straßenverkehr“ und „Umweltbelastungen durch den Verkehr“ (vgl. 4.4.2), wenig dagegen bei den Themen, die mit unmittelbaren „Befähigungen für Verhalten im Verkehr“ zu tun haben – dazu zählt auch die „Regelkenntnis“.

Plausibel ist, dass Schulleiter/innen von Hauptschulen bei der Frage nach geeigneten Unterrichtsformen und Lehrmitteln für die Verkehrserziehung spielerische Mittel bevorzugen, an den anderen Schularten werden dagegen Projektstage favorisiert.

Schule hat ...	HS	RS	GY	BS
Schulhof für VE	37,5	8,0		
Literatur	62,5	44,0	56,5	31,0
Spiele	25,0	20,0	17,4	17,2
Folien	83,3	48,0	56,5	20,7
Videos	66,7	28,0	43,5	37,9
Hefte, Testbogen	75,0	40,0	39,1	6,9
StVO	29,2	12,0	26,1	24,1
Internet	70,8	72,0	60,9	86,2
Keine			4,3	6,9

Tab. 15: Ausstattung der Schulen (HS: Hauptschulen, RS: Realschulen, GY: Gymnasien und BS: Berufsschulen) in % (kursiv: signifikante Unterschiede)

Keine der in die Untersuchung einbezogenen Schulen hat nach Angabe der Schulleiter/innen einen speziellen Unterrichtsraum für die Verkehrserziehung. Drei Schulleiter/innen von Schulen der Sekundarstufe II geben darüber hinaus an, nicht einmal über spezielle Unterrichtsmittel für die Verkehrserziehung zu verfügen (vgl. Tabelle 15).

Dabei fällt auf, dass Hauptschulen generell besser ausgestattet sind, nur das Internet wird von ihnen für die Verkehrserziehung weniger genutzt.

Bei der Einschätzung der Ausstattung tendieren die Schulleiter/innen dazu, diese Ausstattung eher für nicht ausreichend zu halten – wie die Lehrer/innen.

Rund zwei Drittel der Schulleiter/innen räumen den Lehrer/innen ein Vorschlagsrecht für die Beschaffung von Materialien ein, entscheiden letztlich selbst. Aber auch hier gibt es eine signifikante Abweichung, ein Drittel der Lehrer/innen an Hauptschulen darf über die Anschaffung von Materialien bis zu einer gewissen Höhe selbst entscheiden.

Die/der Obfrau/mann für Verkehrserziehung – sie/er soll die verkehrserzieherische Arbeit an der Schule koordinieren – ist relativ weit verbreitet (77 % bei allen Schulen), am wenigsten ist er an Berufsschulen anzutreffen (58,6 %).

In weniger als der Hälfte aller Schulen steht ein/e Verkehrsfachberater/in (er/sie soll schulübergreifend in einer Region beratend tätig werden) zur Verfügung (40,3 %) und in nicht einmal einem Drittel (29,5 %) der Schulen berät er die Lehrer/innen. Drei Viertel der Lehrer/innen geben an, nicht von einem Verkehrsfachberater unterstützt worden zu sein und ein Drittel ist dessen Existenz unbekannt.

Generell unterschiedlich sind die von den Schulen verwendeten Organisationsformen für die Ver-

Organisationsform	HS	RS	GY	BS
Projekte	33,3	32,0	30,4	24,1
In einzelnen Fächern	25,0	32,0	43,5	20,7
Fächerübergreifend	<i>50,0</i>	48,0	26,1	20,7
Projektwochen	12,5	20,0	21,7	37,9
Klassenlehrer	87,5	36,0	34,8	13,8
Obfrau/mann	20,8	12,0	43,5	13,8
Dem Lehrer überlassen	8,3	24,0	8,7	24,1
Durch einzelne Lehrer	8,3	8,0	26,1	6,9

Tab. 16: Organisationsformen für die Verkehrserziehung und hauptsächlich eingesetzte Personen – Nennung über 10 % (gesamt, häufigste Form je Spalte fett hervorgehoben, kursiv: signifikante Unterschiede)

kehrserziehung sowie die dafür eingesetzten Personen (vgl. Tabelle 16).

In den Hauptschulen nimmt der/die Klassenlehrer/in überwiegend diese Aufgabe wahr. An den Gymnasien spielt die/der Obfrau/mann eine wichtige Rolle, gleich häufig wird diese Aufgabe hier einzelnen Fächern zugeordnet. Die Berufsschulen setzen dagegen eher auf spezielle Projektwochen.

Die Art und Weise der Formen werden meistens durch den/die Schulleiter/in festgelegt. Nur an den Hauptschulen spielt der Beschluss des Kollegiums eine wichtigere Rolle als an anderen.

An den allgemeinbildenden Schulen erfolgt der Nachweis verkehrserzieherischer Maßnahmen in der Regel über das Klassenbuch und die Kontrolle durch den/die Schulleiter/in. Nur an den befragten Gymnasien wird diese Kontrolle mehrheitlich an den/die Obmann/frau für Verkehrserziehung delegiert.

An nahezu der Hälfte der berufsbildenden Schulen gibt es keinen Nachweis (44,8 %) für Verkehrserziehung und findet keine Kontrolle statt (48,3 %).

Bei der Frage nach Personen und Institutionen, die die Schulen bei der Verkehrserziehung unterstützen können, sind sich die Schulleiter/innen einig: Die Polizei ist der „Freund und Helfer“ der Schulleiter/innen, aber auch die Deutsche Verkehrswacht und die Automobilclubs sind zu diesen Themen in der Schule gern gesehen. Auf hinteren Plätzen landen dagegen die Schulaufsicht und die Kultusministerien.

Die bisher beschriebenen Ergebnisse, vor allem die Unterschiede zwischen den Schularten, zeigen sich auch bei den Einstellungen der Schulleiter/innen zur Verkehrserziehung. Während Schulleiter/innen von Hauptschulen Verkehrserziehung eher als ureigenste Aufgabe der Schule ansehen, möchten

die anderen diese am liebsten an „außerschulische Institutionen und Gruppen der Verkehrssicherheitsarbeit“ übertragen. An Hauptschulen haben sie mit Blick auf die Lehrer/innen ihrer Schule auch den Eindruck, dass diese eher von der Notwendigkeit der Verkehrserziehung überzeugt sind.

Auch bei der Bewertung von Aussagen zur Verkehrserziehung sehen die Schulleiter/innen von Hauptschulen vieles positiver als die von Realschulen und Gymnasien (vgl. Tabelle 4 im Anhang 3).

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass nach Aussage der Schulleiter/innen die Situation der Verkehrserziehung an Hauptschulen noch am besten eingeschätzt wird.

4.2 Ergebnisse der Befragung von Lehrer/innen

Insgesamt haben sich 2.406 Lehrer aus 157 allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen an der Befragung beteiligt. Davon war die Hälfte männlich (an Berufsschulen 59,9 %, an allgemeinbildenden Schulen 44,6 %).

Die Mehrheit der Lehrer übt ihren Beruf seit mehr als 20 Jahren aus. Dabei sind keine Unterschiede zwischen den einzelnen Schulformen festzustellen. Allerdings sind mehr Männer längere Zeit im Schuldienst tätig als ihre Kolleginnen (21 und mehr Jahre: 59 % vs. 46 %).

Die Unterscheidung nach Fächergruppen kann mit den gewonnenen Daten nur grob vollzogen werden. Die Mehrheit der an der Befragung teilnehmenden Lehrer/innen ordnet sich mit ihrem ersten Fach in die Fachgruppen ‚Deutsch/Sprachen‘ (28 %), ‚Mathematik/Naturwissenschaften‘ (21 %) sowie in den Bereich der beruflichen Fachbildung (28 %) ein. Nahezu ein weiteres Viertel (23 %) verteilt sich auf die restlichen abgefragten Fachgruppen – ‚Musik/Kunst/Kultur‘ 4 % – ‚Geschichte/Sozialkunde/Geografie‘ 5 % – ‚Arbeit/Wirtschaft/Technik‘ 7 % – ‚Sport‘ 5 % – Religion/Ethik/Philosophie 2 %. Allerdings werden diese Fächer größtenteils als Zweitfächer genannt.

4.2.1 Einstellung zu fächerübergreifendem Unterricht

Verkehrserziehung zählt zu den fächerübergreifenden Aufgaben der Schule. Um mit der Studie nicht ausschließlich Ergebnisse über die Akzeptanz und Verwirklichung verkehrserzieherischer Aufgaben an

allgemein- und berufsbildenden Schulen zu erhalten, wurden mit der Lehrerbefragung auch Meinungen über allgemeine Aspekte fächerübergreifenden Unterrichts erfasst. Es ist zu vermuten, dass Lehrer, die fächerübergreifenden Unterricht ablehnen, vermehrt auch nicht bereit sind, verkehrserzieherische Themen in ihren Unterricht zu integrieren.

Die Skala ‚Bewertung fächerübergreifenden Unterrichts‘ (Fragebatterie 9, s. Tabellen 17 und 18)⁹ im Lehrerfragebogen besteht aus Items, die eine allgemeine Einschätzung fächerübergreifender Unterrichtsvorhaben erfassen sollen (vgl. Kapitel 4.1.2, S. 26). Die Items lassen sich faktorenanalytisch zwei Faktoren zuordnen.

Der erste Komplex (s. Tabelle 17) kann mit ‚Problemaspekte‘ bezeichnet werden. Er verweist aus Sicht der Lehrer/innen darauf, dass eine Verankerung fächerübergreifender Aufgaben im Lehrplan strukturell, zeitlich und fachlich problematisch ist.

Die auf dem Faktor ‚Problemaspekte‘ ladenden Items werden von den befragten Lehrern insgesamt als eher nicht zutreffend bewertet (Mittelwert 2,6 auf der Skala: „1“ – stimme vollkommen zu bis „4“ – stimme überhaupt nicht zu). Als problematisch wird das fächerübergreifende Arbeiten allerdings im Rahmen der gegebenen Organisationsstrukturen an den Schulen und im Blick auf die dazu erforderliche Kooperation im Kollegium gesehen. Für einen großen Teil der befragten Lehrkräfte scheint auch die Leistungsbewertung fächerübergreifender Themen (Item 9h) schwierig zu sein.

Der zweite Faktor (s. Tabelle 18) wurde mit ‚Lebensweltbezogenheit/Vielfalt‘ umschrieben. Auf diesem Faktor laden vier Items, welche bei hoher Zustimmung einen Lehrertyp charakterisieren, der die Vorteile fächerübergreifender Wissensvermittlung in einer Vielfalt der Lernwege, der Ergänzung des Fachunterrichts und einem breiteren Spielraum des Lernens sieht.

Für den Faktor ‚Lebensweltbezogenheit/Vielfalt‘ ist der Mittelwert der gesamten Stichprobe mit 1,63 sehr hoch. Dies zeigt, dass die befragten Lehrkräfte die verschiedenen zusätzlichen Möglichkeiten,

die sich durch fächerübergreifende Aufgaben für den Schulalltag ergeben, sehr positiv bewerten.

Grundsätzlich kann daher eine positive Meinung der Lehrer zum fächerübergreifenden Unterricht festgestellt werden. Die Lehrerinnen und Lehrer befürworten die Einbindung fächerübergreifender Themen in den Fachunterricht, sehen aber auch die damit verbundenen strukturellen Schwierigkeiten.

Lehrerinnen bewerten den Aspekt der ‚Lebensweltbezogenheit/Vielfalt‘ im Rahmen fächerübergreifenden Unterrichts höher als Lehrer. Es lassen sich dagegen keine Unterschiede in der Meinung von Lehrkräften verschiedener Schulformen sowie zwischen den Bundesländern feststellen. Auch be-

Faktor 1: Problemaspekte		
Inhalt	Weiblich	Männlich
Durch Vorgaben des Lehrplans zeitlich nicht möglich	47,3	41,8
Durch gegebene Organisationsstruktur der Schule schwer realisierbar	63,2	57,5
Gefahr des Abgleitens in eine unprofessionelle Wissensvermittlung	15,9	22,4
Verzicht auf wichtige fachliche Inhalte	17,1	20,9
Problem der fachbezogenen Leistungsbewertung	53,6	51,0
Durch notwendige Absprachen zwischen Fachkollegen schwierig	68,9	67,1
Geht zu Lasten der traditionellen Unterrichtsfächer	35,9	42,3
Mittelwerte der Skala	2,61	2,60
Standardabweichung	,78	,80

Tab. 17: Bewertung fächerübergreifenden Unterrichts nach Geschlecht, Prozentsätze der Beantwortung mit „stimme vollkommen zu“ und „stimme eher zu“

Faktor 2: Lebensweltbezogenheit/Vielfalt		
Inhalt	Weiblich	Männlich
Kann den Fachunterricht lebensweltbezogen ergänzen	95,5	94,3
Öffnet einen breiteren Spielraum des Lernens	92,8	91,1
Ist ein wichtiger Ansatz zur Verdeutlichung der Komplexität und Vernetzung wichtiger Lebensfragen	94,1	91,6
Ermöglicht eine große Vielfalt der Lernwege und individuellen Zugangsweisen	92,7	89,4
Mittelwerte der Skala	1,57	1,69
Standardabweichung	,62	,65

Tab. 18: Bewertung fächerübergreifenden Unterrichts nach Geschlecht, Prozentsätze der Beantwortung mit „stimme vollkommen zu“ und „stimme eher zu“

⁹ In dieser wie in den noch folgenden Tabellen dieses Abschnittes werden insbesondere die Ergebnisse zwischen Lehrerinnen und Lehrern verglichen, die Gesamtergebnisse wurden in den Abschnitt 4.4 bei der Gegenüberstellung der Ergebnisse der verschiedenen Personengruppen aufgenommen.

Frage: Haben Sie in den letzten eineinhalb Schuljahren fächerübergreifend unterrichtet?	Ja	Nein
Faktor Lebensweltbezogenheit/Vielfalt – zustimmend (trifft vollkommen zu/trifft eher zu) in %	96,0	89,3

Tab. 19: Angaben zum selbst initiierten fächerübergreifenden Unterricht und zur Lebensweltbezogenheit

steht kein Zusammenhang zwischen den Dienstjahren der befragten Lehrkräfte und ihrer Einstellung zu fächerübergreifenden Aufgaben.

Die Einstellung der Lehrer/innen zum fächerübergreifenden Arbeiten wird davon beeinflusst, ob sie in den letzten eineinhalb Schuljahren fächerübergreifende Aufgaben wahrgenommen haben (Frage 11). Insgesamt geben knapp drei Viertel (71,9 %) der befragten Lehrkräfte an, im erfassten Zeitraum fächerübergreifend unterrichtet zu haben. Diese Lehrerinnen und Lehrer haben eine positivere Einstellung zum fächerübergreifenden Arbeiten als Kolleginnen und Kollegen, die in letzter Zeit nur fachbezogen unterrichtet haben (vgl. Tabelle 19).

4.2.2 Erziehungsaufgaben der Schule

Eine Erfassung des Stellenwertes der Verkehrserziehung in der Schule ist über deren Einordnung in eine Auswahl von fächerübergreifenden Erziehungsaufgaben der Schule möglich. Die Lehrer wurden daher gebeten, ihre Meinung zur Bedeutsamkeit verschiedener Erziehungsaufgaben im Unterricht zu äußern. Insgesamt gesehen wurde keine der aufgeführten Aufgaben als wirklich unwichtig angesehen. Der Vergleich der Mittelwerte der Lehrerantworten auf die vorgegebenen Erziehungsaufgaben erlaubt jedoch graduelle Differenzierungen (vgl. Bild 1 und Tabelle 20, vgl. auch 4.5).

Die Wahrnehmung verkehrserzieherischer Aufgaben im Unterricht wird nicht als so bedeutend angesehen wie andere lebensweltbezogene Themen. So steht Verkehrserziehung in der Rangfolge der aufgeführten Erziehungsaufgaben erst an vorletzter Stelle.

Besonders deutlich wird der Unterschied zwischen der Verkehrserziehung und der in der Rangfolge an erster Stelle stehenden Sozialerziehung, wenn der Anteil der Angaben zu Kategorie „sehr wichtig“ verglichen wird. Dieser Anteil beträgt bezogen auf sozialerzieherische Aufgaben im Unterricht nahezu drei Viertel (69,6 %), bei den verkehrserzieherischen Aufgaben nicht einmal ein Fünftel (17,5 %).

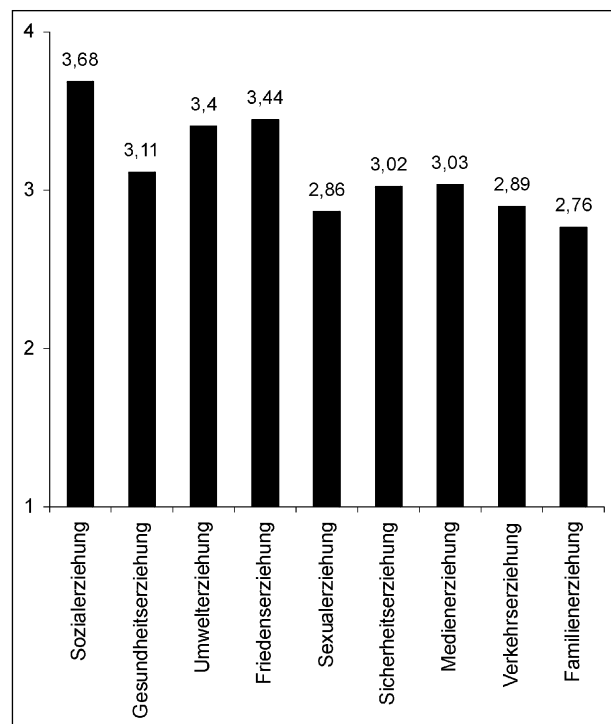


Bild 1: Bewertung fächerübergreifender Aufgaben in der Schule, Mittelwerte

Inhalt	Weiblich	Männlich
Sozialerziehung	99,3	98,3
Gesundheitserziehung	88,4	80,0
Umwelterziehung	96,9	96,1
Friedenserziehung	96,2	90,8
Sexualerziehung	75,9	65,2
Sicherheitserziehung	81,7	77,7
Medienerziehung	80,6	77,1
Verkehrserziehung/Mobilitätserziehung	74,2	72,6
Familienerziehung	65,1	58,9

Tab. 20: ‚Erziehungsaufgaben‘ nach Geschlecht. Prozentsätze der Beantwortung mit „sehr wichtig“ und „wichtig“ (vgl. Fußnote 8)

Allerdings ist zu berücksichtigen, dass den Erziehungsaufgaben ‚Sozialerziehung‘, ‚Umwelterziehung‘, ‚Gesundheitserziehung‘ und auch ‚Sicherheitserziehung‘, die laut KMK-Empfehlung von 1994 Beiträge zur Verkehrserziehung leisten, von den Lehrern ein höherer Stellenwert zugeschrieben wird als der Verkehrserziehung als gesonderter Aufgabe. Daraus ist zu schließen, dass der Verkehrserziehung immer noch vorrangig die Vermittlung von Regeln und Vorschriften des Straßenverkehrs zugeschrieben wird.

Lehrerinnen bewerten die Relevanz fächerübergreifender Erziehungsaufgaben insgesamt höher (MW = 1,81) als Lehrer (MW = 1,91). Wiederum wirkt sich

die Angabe, selbst schon fächerübergreifend unterrichtet zu haben, auf Urteile zur Bedeutsamkeit einzelner Erziehungsaufgaben aus (Erziehungsaufgaben insgesamt sehr wichtig, wichtig: fächerübergreifend unterrichtet 86,6 % vs. nicht fächerübergreifend unterrichtet 76,2 %).

Die Meinung über die Erziehungsaufgabe ‚Verkehrserziehung‘ hängt eng damit zusammen, ob der befragte Lehrer selbst in den letzten Schuljahren Themen der Verkehrserziehung unterrichtet hat. Nur wenig Lehrkräfte gehören zu dieser Gruppe (Verkehrserziehung im vorausgegangenen und laufenden Schuljahr im Unterricht behandelt: intensiv, häufig = 10,8 %), sie haben aber eine deutlich positivere Meinung über die Bedeutung dieser fächerübergreifenden Erziehungsaufgabe.

4.2.3 Themen der Verkehrserziehung

Die gerade berichteten Ergebnisse legen die Annahme nahe, dass der Verkehrserziehung auch nach der Einführung der überarbeiteten KMK-Empfehlungen von den Lehrern vornehmlich die Vermittlung von Regeln und Vorschriften des Straßenverkehrs zugeschrieben wird. Diese Vermutung kann über eine Analyse der Bewertung der Bedeutung verschiedener verkehrserzieherischer Themen durch die befragten Lehrer näher überprüft werden.

Vorgegeben wurde den Lehrern eine Liste von Aussagen, die die gesamte Bandbreite verkehrserzieherischer Aufgaben enthält, die zu einem adäquaten Verhalten von Kindern und Jugendlichen im Straßenverkehr beitragen können. Die Lehrkräfte sollten die Liste von Aussagen zunächst dahingehend beantworten, welche Themen der Verkehrserziehung sie für wichtig halten. Im zweiten Durchgang wurden sie gebeten anzugeben, was ihrer Meinung nach die Schule leistet, diese Aufgaben zu erfüllen.

Bezogen auf die Gesamtstichprobe ergeben sich große Differenzen zwischen der Bewertung der Bedeutung verkehrserzieherischer Aufgaben und der Realität ihrer schulischen Umsetzung. Der Großteil der aufgeführten Aufgaben wird von den Lehrerinnen und Lehrern mehrheitlich als sehr wichtig bzw. wichtig angesehen. Dagegen fallen die Meinungen über die Erfüllung dieser Aufgaben in der schulischen Praxis eher skeptisch aus.

Werden vorgegebene Themen der Verkehrserziehung danach ausgewertet, wie bedeutsam sie sind, dann lassen sie sich faktorenanalytisch zwei Faktoren zuordnen (zu den vorgegeben Inhalten s. Tabelle 21 und 22).

Faktor ‚Verkehrsgerechtes Verhalten‘		
Inhalt	Weiblich	Männlich
Erwerb von Kenntnissen über Gefahren im Straßenverkehr	97,2	97,4
Auseinandersetzung mit Aggression, Stress, Raserei, Drängelei, Regelverletzungen und Rücksichtslosigkeit	96,3	96,8
Erwerb von Kenntnissen über Verkehrsregeln, Vorschriften, Gesetze	88,9	83,1
Entwicklung sicherheitsbetonter Einstellungen im Straßenverkehr	90,8	85,6
Befähigung zur richtigen Beurteilung komplexer Verkehrssituationen	83,6	77,8
Befähigung zum Abschätzen des Verhaltens anderer Verkehrsteilnehmer	88,1	86,6
Verbesserung psychomotorischer Fähigkeiten wie Wahrnehmung und Reaktionsschnelligkeit	81,7	71,0
Einübung praktischen Verkehrsverhaltens als Fußgänger, Radfahrer, Mofa-/Mopedfahrer	80,7	74,4
Erwerb von Kenntnissen über die Auswirkung von Drogen, Medikamenten und Alkohol im Straßenverkehr	98,3	95,0
Erwerb von Kriterien für eine vernünftige Verkehrsmittelwahl	68,4	69,7
Befähigung zur Hilfestellung nach Unfällen (Erste Hilfe)	95,6	92,5

Tab. 21: Bedeutsamkeit verkehrserzieherischer Themen nach Geschlecht. Prozentsätze der Beantwortung mit ‚sehr wichtig‘ und ‚wichtig‘

Faktor ‚Umwelt-/Technikaspekte‘		
Inhalt	Weiblich	Männlich
Erwerb von Wissen über Umweltbelastungen und -zerstörungen durch den Verkehr	89,8	88,7
Behandlung von Fragen der Verkehrsplanung und -politik	29,4	35,4
Erwerb von Kenntnissen über naturwissenschaftlich-technische Zusammenhänge	43,2	54,6

Tab. 22: Bedeutsamkeit verkehrserzieherischer Themen nach Geschlecht. Prozentsätze der Beantwortung mit ‚sehr wichtig‘ und ‚wichtig‘

Der erste Faktor wird mit ‚verkehrsgerechtes Verhalten‘ bezeichnet. Dieser Faktor beinhaltet im Grunde die Vielfalt der abgefragten Themen zu einem regelgerechten und partnerschaftlichen Verkehrsverhalten.

Der zweite Faktor kann mit ‚Umwelt-/Technikaspekte‘ umschrieben werden. Auf diesem Faktor laden drei Items, die Themen von Verkehr und Umwelt sowie naturwissenschaftliche Fragestellungen beinhalten.

Alle Aufgaben, die zu einem adäquaten Verhalten von Kindern und Jugendlichen führen können, wer-

den von den befragten Lehrkräften überwiegend für wichtig erachtet. Dabei sehen Lehrerinnen die Themen insgesamt noch als wichtiger an als Lehrer. Eine höhere Einschätzung der Wichtigkeit der verschiedenen Aufgaben, um ein Verbesserung des verkehrsgerechten Verhaltens bei den Schülern zu erreichen, geben wiederum Lehrerinnen und Lehrer an, denen die einzelnen Erziehungsaufgaben der Schule (s. o.) besonders wichtig sind (vgl. Tab 23).

Die Themen des Faktors ‚Umwelt-/Technikaspekte‘ werden gegenüber den anderen Aufgaben von den Lehrern für weniger wichtig gehalten. Bei diesen Themen sind die Bewertungen von Lehrern etwas höher als von Lehrerinnen. Dies hängt sicherlich damit zusammen, dass mehr Lehrer in der Fachrichtung ‚Mathematik/Naturwissenschaften‘ unterrichten als Lehrerinnen. Sie bewerten Umwelt- und Technikthemen wichtiger als ihre Kolleginnen und Kollegen aus der Fachrichtung ‚Deutsch/Sprachen‘ (50,2 % vs. 38,3 %).

Wiederum besteht ein Zusammenhang zwischen der Bewertung von planerischen und technischen Themen der Verkehrserziehung und der Einschätzung der Erziehungsaufgaben (vgl. Tabelle 24). Besonders die Bewertung der Umwelterziehung sowie auch der Verkehrserziehung wirkt sich auf die Einschätzung der Wichtigkeit von Umwelt- und Technikthemen aus.

Bei beiden Faktoren können keine Zusammenhänge zur Übernahme verkehrserzieherischer Aufgaben durch die Lehrer in den letzten Schuljahren herge-

Inhalt	VE wichtig	VE weniger wichtig
‚verkehrsgerechtes Verhalten‘ (sehr wichtig/wichtig)	97,6	81,3

Tab. 23: Einschätzung der Wichtigkeit ‚verkehrsgerechten Verhaltens‘ („sehr wichtig“ und „wichtig“) in Abhängigkeit der Bewertung der Erziehungsaufgabe ‚Verkehrserziehung‘ (VE) – Angaben in Prozent“

	Umwelt-/Technikaspekte sehr wichtig/wichtig
VE wichtig	51,5
VE weniger wichtig	28,4
UE wichtig	46,8
UE weniger wichtig	14,5

Tab. 24: Einschätzung der Wichtigkeit ‚Umwelt-/Technikaspekte‘ („sehr wichtig“ und „wichtig“) in Abhängigkeit der Bewertung der Erziehungsaufgabe ‚Verkehrserziehung‘ (VE), ‚Umwelterziehung‘ (UE). Angaben in Prozent

stellt werden. Auch eine Funktion des Obmanns/der Obfrau für Verkehrserziehung an einer Schule wirkt sich nicht auf die Einschätzung der Wichtigkeit bestimmter Aufgaben der Verkehrserziehung aus.

Wie bereits die Ergebnisse der Schulleiter/innenbefragung gezeigt haben (s. Kap. 4.1.3), wird von den aufgeführten Aufgaben nach Einschätzung der Lehrer in der schulischen Praxis nur wenig umgesetzt und erreicht.

Insgesamt lassen sich die vorgegebenen Aussagen zur Verkehrserziehung im Hinblick auf ihre unterrichtliche Umsetzung faktorenanalytisch drei Faktoren zuordnen (s. Tabelle 25).

Der Faktor eins kann mit dem Erwerb von ‚Elementarwissen/-fähigkeiten‘ umschrieben werden. Auf diesem Faktor laden sieben Items, die alle grundlegende Basisqualifikationen für eine Teilnahme am Straßenverkehr beinhalten.

Der zweite Faktor bezieht sich auf Aspekte der Verkehrsplanung einschließlich der individuellen und physikalischen Voraussetzungen.

Der dritte Faktor enthält die Aussagen zur Sozial-, Umwelt- und Gesundheitserziehung und repräsentiert die „modernen“ Inhalte der Verkehrserziehung.

Während die Themen des zweiten Faktor nur sehr wenig in der Schule behandelt werden, finden nach der Einschätzung der Lehrer vor allem die Themen des dritten Faktors Eingang in die Schulpraxis. Es sind also – entgegen der zunächst geäußerten Vermutung – vorrangig die sozial-, umwelt- und gesundheitserzieherischen Aspekte der Verkehrserziehung, die die Schule nach Meinung der befragten Lehrer/innen aufgreift. Der Erwerb unmittelbar verkehrsbezogenen Wissens (Faktor 1) tritt dahinter zurück, verkehrswissenschaftliche und -planerische Fragen (Faktor 2) haben nur am Rande Bedeutung.

Zwar führen die Lehrer überwiegend an, dass die Schule wenige verkehrserzieherische Aufgaben übernimmt, hervorzuheben ist aber der Aspekt des Erwerbens von Kenntnissen über die Auswirkung von Drogen, Medikamenten und Alkohol im Straßenverkehr. Hier führt mehr als die Hälfte (55,1 %) der Lehrerinnen und Lehrer an, dass die Schule „sehr viel“ oder „viel“ für diese Thematik leistet. Es folgt das Thema der Umweltbelastung. Nicht zuletzt auch wegen ihrer engen Beziehungen zu anderen fächerübergreifenden Aufgaben der Schule gewinnen die gesundheits- und umwelt-

pädagogischen Aspekte der Verkehrserziehung anscheinend bei den Lehrern ein besonderes Interesse. So erfreulich dies einerseits ist, bleibt doch der Eindruck, dass wichtige Aufgaben in der Vermittlung von Basiskompetenzen für eine sichere und regelgerechte Teilnahme der Schüler am Straßenverkehr im Unterricht zu kurz kommen.

Faktor 1: Elementarwissen/-fähigkeiten		
Inhalt	Weiblich	Männlich
Erwerb von Kenntnissen über Gefahren im Straßenverkehr	37,8	28,2
Erwerb von Kenntnissen über Verkehrsregeln, Vorschriften, Gesetze	33,8	26,3
Entwicklung sicherheitsbetonter Einstellungen im Straßenverkehr	24,1	18,5
Befähigung zur richtigen Beurteilung komplexer Verkehrssituationen	10,8	8,0
Befähigung zum Abschätzen des Verhaltens anderer Verkehrsteilnehmer	9,5	8,8
Einübung praktischen Verkehrsverhaltens als Fußgänger, Radfahrer, Mofa-/Mopedfahrer	18,7	17,8
Befähigung zur Hilfestellung nach Unfällen (Erste Hilfe)	30,6	24,4
Mittelwerte der Skala	2,92	3,01
Standardabweichung	0,71	0,66
Faktor 2: Verkehrsplanung/-wissenschaft		
Inhalt	Weiblich	Männlich
Behandlung von Fragen der Verkehrsplanung und -politik	4,9	6,2
Erwerb von Kenntnissen über naturwiss.-technische Zusammenhänge bei der Benutzung von Verkehrsmitteln	19,0	24,6
Verbesserung psychomotorischer Fähigkeiten wie Wahrnehmung und Reaktionsschnelligkeit	15,7	10,3
Erwerb von Kriterien für eine vernünftige Verkehrsmittelwahl	12,4	12,4
Mittelwerte der Skala	3,15	3,13
Standardabweichung	0,65	0,63
Faktor 3: Sozial-, Umwelt-, Gesundheitserziehung		
Inhalt	Weiblich	Männlich
Auseinandersetzung mit Aggression, Stress, Raserei, Drängelei, Regelverletzungen und Rücksichtslosigkeit	37,1	24,4
Erwerb von Wissen über Umweltbelastungen und -zerstörungen durch den Verkehr	47,9	45,8
Erwerb von Kenntnissen über die Auswirkung von Drogen, Medikamenten und Alkohol im Straßenverkehr	59,4	51,0
Mittelwerte der Skala	2,49	2,62
Standardabweichung	0,69	0,62

Tab. 25: Erfüllung verkehrserzieherischer Aufgaben nach Geschlecht. Prozentsätze der Beantwortung mit „sehr viel“ und „viel“

Zu vermuten ist, dass die Lehrer in Abhängigkeit von der Schulart, in der sie unterrichten, unterschiedliche Schwerpunkte bei der Themenwahl für die Verkehrserziehung haben. Und tatsächlich besteht in dieser Hinsicht ein bedeutender Einfluss.

Der Erwerb unmittelbar verkehrsbezogenen Wissens (Faktor 1, s. Tabelle 26) ist an Hauptschulen ein weitaus wichtigerer Inhalt im Rahmen der Wahrnehmung verkehrserzieherischer Aufgaben als an Gymnasien oder gar berufsbildenden Schulen. Dagegen erörtern Lehrer dieser Schultypen eher verkehrswissenschaftliche und -planerische Fragen (Faktor 2). Themen der Sozial-, Umwelt- und Gesundheitserziehung (Faktor 3) werden von Lehrerinnen und Lehrern über alle Schulformen hinweg am häufigsten im Unterricht behandelt.

Die Meinungen darüber, wie die Schule verkehrserzieherische Aufgaben wahrnimmt, hängt wiederum eng damit zusammen, ob die befragten Lehrkräfte selbst in den letzten Schuljahren Themen der Verkehrserziehung unterrichtet haben (vgl. Tabelle 27).

Haben Lehrkräfte im vorausgegangenen und laufenden Schuljahr Verkehrserziehung nie in den Unterricht integriert, haben sie eine deutlich negativere Meinung über die Erfüllung verkehrserzieherischer Aufgaben durch die Schule.

Zwischen der Einschätzung der Relevanz der verschiedenen verkehrserzieherischen Themen und

Schulart	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
Hauptschule	2,82	3,23	2,60
Realschule	3,03	3,21	2,64
Kombinierte Schulart (Haupt- und Realschule)	2,93	3,28	2,69
Gymnasium	3,18	3,18	2,70
Gesamtschule (integrierte und kooperative)	3,04	3,17	2,67
Berufsbildende Schule	3,27	3,30	2,86

Tab. 26: Erfüllung verkehrserzieherischer Aufgaben nach Schulart für die drei unterschiedenen Faktoren, Mittelwerte über die den Faktoren zugeordneten Aussagen (ein niedriger Wert entspricht einer hohen Aufgabenerfüllung)

Im vorausgegangenen Schuljahr (in Klammer: in diesem Schuljahr) verkehrserzieherische Aufgaben übernommen	Intensiv, häufig, gelegentlich	Gar nicht
Faktor 1 (sehr viel, viel)	14,2 (14,0)	5,2 (5,9)
Faktor 2 (sehr viel, viel)	6,0 (6,0)	3,4 (3,5)
Faktor 3 (sehr viel, viel)	36,7 (35,7)	19,6 (21,0)

Tab. 27: Erfüllung verkehrserzieherischer Aufgaben nach individueller Wahrnehmung. Prozentsätze der Beantwortung mit „sehr viel“ und „viel“

ihrer Berücksichtigung im Unterricht besteht ein positiver Zusammenhang. Je wichtiger die einzelnen Themen eingestuft werden, desto häufiger werden sie auch im Unterricht behandelt.

4.2.4 Aussagen über die Zuständigkeit der Wahrnehmung verkehrserzieherischer Aufgaben

Verkehrserziehung ist nicht nur eine Aufgabe der Schule, sondern auch der Familien, von Verkehrsverbänden, der Polizei und Anderen. Um die Akzeptanz der Verkehrserziehung in der Schulpraxis zu erfassen, wurden die Lehrer danach gefragt, welche Institutionen nach ihrer Meinung verkehrserzieherische Aufgaben übernehmen sollten. Zwar sind viele (64,9 %) der befragten Lehrerinnen und Lehrer der Meinung, dass die Schule diese Aufgabe mit übernehmen sollte, weitaus mehr sprechen sich jedoch für eine Übernahme verkehrserzieherischer Aufgaben durch außerschulische Institutionen und Gruppen der Verkehrssicherheitsarbeit, wie z. B. die Deutsche Verkehrswacht, aus. Eher ablehnend stehen die meisten Lehrkräfte der Aussage gegenüber, diese Aufgabe allein den Eltern zu überlassen (vgl. Tabelle 28).

Insgesamt stehen Lehrer der Wahrnehmung von Verkehrserziehung durch die Schule positiver gegenüber als Lehrerinnen. Die Meinungen hängen wiederum eng damit zusammen, ob in den letzten Schuljahren verkehrserzieherische Aufgaben übernommen wurden und für wie wichtig die Erziehungsaufgabe ‚Verkehrserziehung‘ angesehen wird. Je intensiver verkehrserzieherische Aufgaben wahrgenommen wurden und je relevanter Verkehrserziehung für den befragten Lehrer ist, umso eher sprechen Lehrer diese Aufgabe dem Zuständigkeitsbereich der Schule zu (Verkehrserziehung im letzten/diesem Schuljahr wahrgenommen, „intensiv“: Mittelwert 1,9; „gar nicht“: Mittelwert 2,39

Inhalt	Weiblich	Männlich
Verkehrserziehung sollte Aufgabe der Schule sein.	61,1	68,6
Verkehrserziehung sollte Aufgabe außerschulischer Institutionen und Gruppen der Verkehrssicherheitsarbeit sein.	84,9	80,7
Verkehrserziehung sollte allein Aufgabe der Eltern sein.	34,7	31,0
Verkehrserziehung sollte Aufgabe der Behörden sein, die für die Einhaltung der Verkehrsregeln verantwortlich sind.	65,8	59,2

Tab. 28: Aussagen über mögliche Träger der Verkehrserziehung nach Geschlecht. Prozentsätze der Beantwortung mit „trifft vollkommen zu“ und „trifft eher zu“

vs. Verkehrserziehung, „wichtig“: Mittelwert 2,11, „weniger wichtig“: Mittelwert 2,64).

Wird die Erziehungsaufgabe Verkehrserziehung von den Lehrkräften für sehr wichtig und wichtig befunden, so wird von ihnen vermehrt auch der Aussage zugestimmt, dass Verkehrserziehung Aufgabe der Schule sein sollte (83,1 % vs. 54,9 %).

Es lassen sich bei dieser Frage keine Unterschiede in der Meinung von Lehrkräften verschiedener Schulformen sowie zwischen den Bundesländern feststellen.

4.2.5 Eignung von Unterrichtsfächern für Inhalte der Verkehrserziehung

Die Frage nach der Eignung verschiedener Fächer und Fächergruppen für die Erörterung verkehrserzieherischer Themen gibt weitere Informationen über die Vorstellungen der Lehrer zur Umsetzung schulischer Verkehrserziehung.

Viele Lehrer halten verkehrserzieherische Themen für weniger geeignet, in den Stoff der traditionellen Unterrichtsfächer integriert zu werden, sondern

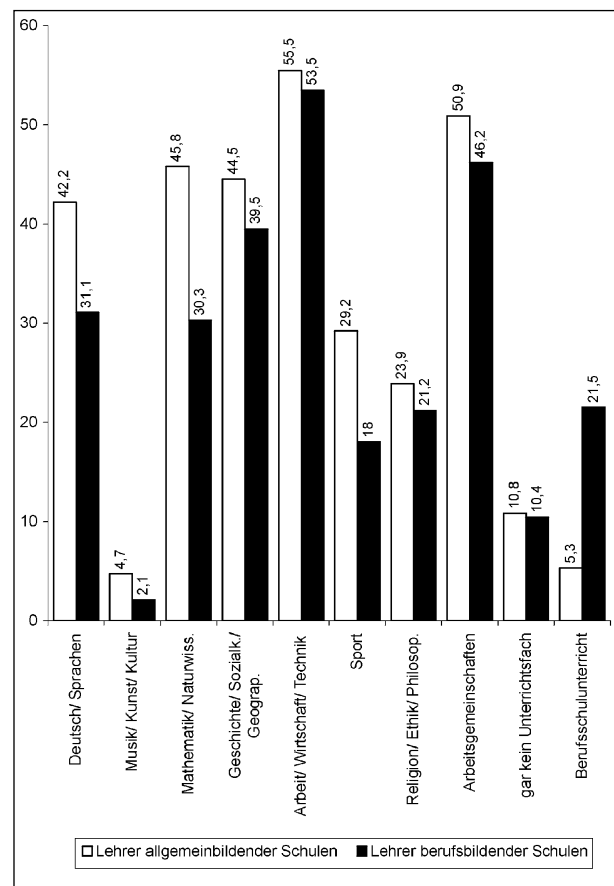


Bild 2: Eignung von Unterrichtsbereichen, Inhalte der Verkehrserziehung zu behandeln

sehen dafür eher Lernbereiche vor, denen der Charakter lebensweltbezogenen Lernens zugeschrieben werden kann. Nach ihrer Meinung eignen sich Arbeitsgemeinschaften besonders zur Umsetzung verkehrserzieherischer Themen (vgl. 4.5).

Erkennbar sind Unterschiede in der Nennung der verschiedenen Unterrichtsbereiche zwischen Lehrern allgemeinbildender Schulen und ihren Kollegen in berufsbildenden Schulen (vgl. Bild 2). Lehrer berufsbildender Schulen stehen vielen der aufgeführten Bereichen eher zurückhaltend gegenüber.

Auch zwischen den einzelnen Schularten der allgemeinbildenden Schulen lassen sich Unterschiede in der Nennung von Lernbereichen finden, die für geeignet gehalten werden (s. Tabelle 29).

Die Mehrheit der Gymnasial- und Realschullehrer hält den Lernbereich ‚Arbeit, Wirtschaft, Technik‘ noch für am ehesten geeignet, Themen der Verkehrserziehung zu behandeln. Lehrerinnen und Lehrer in Hauptschulen heben für dieses Themengebiet besonders ‚Deutsch/Sprachen‘ hervor.

4.2.6 Integration der Verkehrserziehung in Unterrichtsfächer

Die beschriebenen Tendenzen in der Nennung der Eignung verschiedener Unterrichtsbereiche für die Integration von Verkehrserziehung lassen sich eben-

Inhalt	HS	RS	GY
Deutsch/Sprachen	63,0	47,3	28,8
Mathematik/Naturwissenschaften	47,2	54,9	43,4
Geschichte, Sozialkunde, Geographie	42,1	41,5	45,7
Arbeit, Wirtschaft, Technik	55,7	57,9	50,1
Religion, Ethik, Philosophie	21,3	25,9	29,7
Arbeitsgemeinschaften	43,4	51,5	47,3

Tab. 29: Nennung geeigneter Unterrichtsbereiche zur Integration verkehrserzieherischer Themen nach Schulart (Auswahl). Prozentsätze der Beantwortung mit „genannt“

Inhalt	Sehr gut/gut
Deutsch/Sprachen	40,0
Musik, Kunst, Kultur	12,0
Mathematik/Naturwissenschaften	45,0
Geschichte, Sozialkunde, Geographie	49,0
Arbeit, Wirtschaft, Technik	38,9
Sport	42,5
Religion, Ethik, Philosophie	17,9
Beruflicher Fachunterricht	23,1

Tab. 30: Eignung des Einbezugs verkehrserzieherischer Themen in den jeweiligen Fachunterricht. Prozentsätze der Beantwortung mit „sehr gut“ und „gut“

falls in der Einstellung der Lehrerinnen und Lehrer zur Möglichkeit der Unterrichtung verkehrserzieherischer Inhalte in ihren jeweiligen Unterrichtsfächern feststellen (die Frage lautete: „Inwieweit lassen sich Ziele und Inhalte der VE nutzbringend in den Unterricht Ihrer Fächer einbeziehen?“). Grundsätzlich wird unter dieser Perspektive Verkehrserziehung als eher problematisch gesehen (Mittelwert: 2,75 auf der Skala „1“: sehr gut bis „4“: gar nicht).

Insgesamt gibt ein Fünftel der Lehrer (20,8 %) an, dass Verkehrserziehung gar nicht in den Fachunterricht ihrer Fächer zu integrieren ist, 41,2 % bezeichnen die Möglichkeit als weniger gut. Herausgestellt werden kann allerdings, dass doch mehr als ein Drittel (38,0 %) der befragten Lehrerinnen und Lehrer ihr erstes Fach als „gut“ oder „sehr gut“ geeignet für Themen der Verkehrserziehung einschätzt. Wird diese allgemeine Häufigkeitsanalyse für die einzelnen Schulformen und die jeweiligen Fächer der Lehrer differenziert, ergeben sich folgende Unterschiede: Analog zu den Ergebnissen der Eignung verschiedener Unterrichtsbereiche stehen Lehrer, die beruflichen Fachunterricht unterrichten, verkehrserzieherischen Themen in ihrem Unterricht am kritischsten gegenüber (gar nicht = 34,1 %). Insgesamt steht nur knapp ein Drittel (29,4 %) der Lehrer berufsbildender Schulen der Verkehrserziehung in ihrem Unterricht positiv gegenüber. Fast die Hälfte der Lehrer allgemeinbildender Schulen (44,2 %) bezeichnet demgegenüber die Möglichkeiten einer Integration verkehrserzieherischer Themen in ihre Fächer als sehr gut bzw. gut. Hinsichtlich dieses Ergebnisses bestehen Unterschiede zwischen den Schularten: Die Bereitschaft von Lehrern an Haupt- und/bzw. Realschulen ist größer als bei Lehrern an den anderen weiterführenden Schularten.

Werden die Fächer der Lehrerinnen und Lehrer als Ausgangspunkt der Analyse herangezogen (vgl. Tabelle 30), dann sind am häufigsten die Lehrer im Lehrgebiet ‚Geschichte, Sozialkunde, Geographie‘ bereit, verkehrserzieherische Themen in den Unterricht einzubeziehen. Lehrkräfte des Lehrbereiches ‚Arbeit, Wirtschaft, Technik‘ dagegen sehen die Integration verkehrserzieherischer Themen in ihr Fachgebiet als nicht so günstig an.

4.2.7 Notwendige Kenntnisse zur Behandlung verkehrserzieherischer Themen

Dieser Fragenkomplex bestand aus Items, die eine Einschätzung notwendiger Kenntnisse zur Behandlung verkehrserzieherischer Themen in der Schul-

Faktor 1: Sozial-, Umwelt-, Gesundheits- und Sicherheits- erziehung		
Inhalt	Weiblich	Männlich
Umweltrelevante Aspekte des Verkehrs	74,3	73,4
Sensorik/Motorik	62,3	60,9
Verhaltenspsychologie	77,7	72,3
Unfallursachen, -statistik, -forschung	69,1	67,7
Faktor 2: Technische Kenntnisse		
Inhalt	Weiblich	Männlich
Straßenverkehrstechnik	35,2	40,4
Kraftfahrzeugtechnik (aktive und passive Sicherheit)	41,7	47,4
Ausbildungs- und Prüfungsrichtlinien für motorisierte Zweiräder und Pkw	33,3	34,8
Mittelwerte der Skala	2,71	2,63
Standardabweichung	0,77	0,77
Faktor 3: Curriculare/schulspezifische Kenntnisse		
Inhalt	Weiblich	Männlich
Methodik der Verkehrserziehung	76,5	77,8
Inhalte der gültigen Lehrpläne, Rahmen- richtlinien, Handreichungen für VE	84,0	72,6
Gefahrenpunkte im Einzugsbereich der Schule	94,5	91,4
Bezugsquellen für Informationen und Medien aller Art im Zusammenhang mit der VE	84,8	79,9
Mittelwerte der Skala	1,82	1,96
Standardabweichung	0,69	0,69
Faktor 4: Persönliche Kenntnisse und Erfahrungen		
Inhalt	Weiblich	Männlich
Führerscheinbesitz und Erfahrung als Kraftfahrer	64,5	70,7
Erste Hilfe	94,0	87,0
Mittelwerte der Skala	1,88	1,93
Standardabweichung	0,76	0,78

Tab. 31: Notwendige Kenntnisse zur Behandlung verkehrserzieherischer Themen nach Geschlecht. Prozentsätze der Beantwortung mit „sehr wichtig“ und „wichtig“

praxis erfassen sollten (s. Tabelle 31). Die Items dieser Fragebatterie lassen sich faktorenanalytisch vier Faktoren zuordnen.

Der erste Faktor enthält Kenntnisse der Sozial-, Umwelt-, Gesundheits- und Sicherheitserziehung und beinhaltet damit die Themen, die in der Schule auch vorrangig Eingang in die Unterrichtspraxis finden.

Der zweite Faktor bezieht sich auf Kenntnisse im technischen Bereich sowie auf fahrschulspezifisches Wissen.

Faktor drei kann mit ‚Curriculare/schulspezifische Kenntnisse‘ umschrieben werden. Auf diesem Fak-

tor laden vier Items, die das Wissen über die Besonderheiten im Zusammenhang mit der Behandlung von Verkehrserziehung sowie Kenntnisse spezifischer Gefahren im Schuleinzugsbereich beinhalten.

Faktor vier kann als ‚persönliche Kenntnisse und Erfahrungen‘ benannt werden.

Nach Einschätzung der Lehrer sind vor allem Kenntnisse der Curricula von Bedeutung. Besonders das Wissen über Bezugsquellen von Materialien für Verkehrserziehung und die Kenntnis von Lehrplaninhalten ist den Lehrern für die Integration verkehrserzieherischer Themen in den Unterricht wichtig. Diese Meinung besteht unabhängig von der curricularen Struktur der Verkehrserziehung in den einzelnen Bundesländern und über alle Schulformen hinweg. Die Kenntnis von ‚Gefahrenpunkten im Einzugsbereich der Schule‘ wird von allen Lehrern ebenfalls für sehr wichtig gehalten.

Spezifische Kenntnisse in den Bereichen Sozial-, Sicherheits-, Umwelt- und Gesundheitserziehung werden überwiegend als wichtig gewertet. Allerdings treten diese noch hinter die Bewertung von Kenntnissen in Erster Hilfe sowie den Führerscheinbesitz und eigenen Erfahrungen als Kraftfahrer zurück.

Kenntnisse über technische Fragestellungen werden weithin als unwichtig angesehen. Besonders das Wissen über ‚Ausbildungs- und Prüfungsrichtlinien‘ hat für die befragten Lehrer keine Bedeutung.

Die Bewertung aller aufgeführten Kenntnisse steht in einem engem Zusammenhang zur Einstellung der Lehrer über die Wichtigkeit verkehrserzieherischer Aufgaben für ein adäquates Verhalten von Kindern und Jugendlichen im Straßenverkehr sowie zur Einschätzung der Übernahme dieser Aufgaben im Schulalltag. Je wichtiger alle Aufgaben angesehen werden, umso relevanter werden auch alle Kenntnisse eingestuft.

Daneben stehen die Meinungen zur Verwirklichung verkehrserzieherischer Aufgaben in der Schule nur bei inhaltlicher Übereinstimmung der behandelten Themen und der geforderten Kenntnisse in einem Zusammenhang. Werden zum Beispiel technische Aufgaben übernommen, werden auch technische Kenntnisse für notwendig erachtet, werden Themen der Sozial-, Umwelt- und Gesundheitserziehung übernommen, werden auch Kenntnisse in diesem Bereich als notwendig erachtet etc.

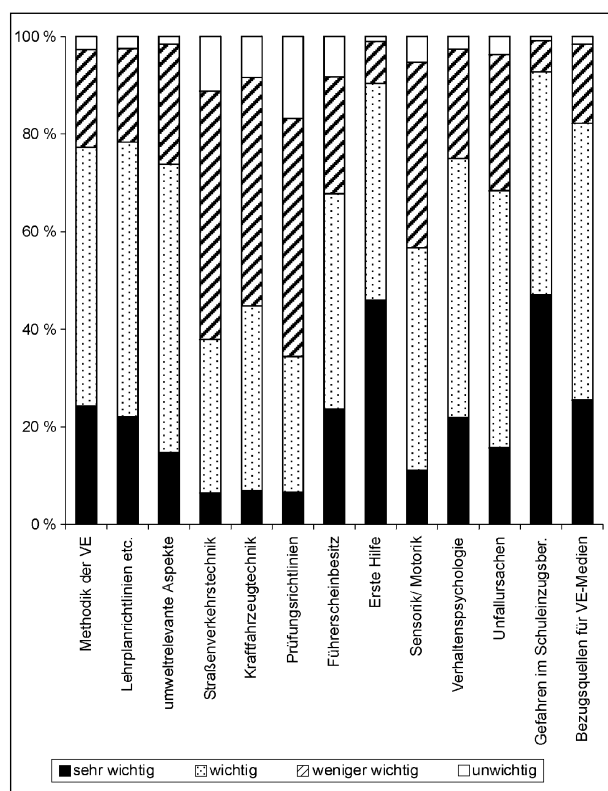


Bild 3: Notwendige Kenntnisse zur Behandlung verkehrserzieherischer Themen (Frage 16)

Keinen Einfluss auf die Bewertung notwendiger Kenntnisse hat die Erfahrung mit Verkehrserziehung (in den letzten Schuljahren VE übernommen).

Einen differenzierten Überblick über die Einschätzung notwendiger Kenntnisse im Rahmen der Übernahme verkehrserzieherischer Aufgaben gibt die Übersicht in Bild 3.

4.2.8 Eignung von Unterrichtsformen, -mitteln und Einrichtungen im Rahmen der Verkehrserziehung

Im Rahmen der Analyse wurden auch die Meinungen der Lehrer über die Eignung von Unterrichtsformen, -mitteln sowie verschiedener Einrichtungen für verkehrserzieherische Themen/Angebote innerhalb sowie außerhalb des Fachunterrichts erfragt. Die Auswertung ergab eine Diskrepanz zwischen der Meinung der befragten Lehrkräfte über die Eignung der verschiedenen Unterrichtsformen, -mittel und Einrichtungen und deren Nutzung im Rahmen der verkehrserzieherischen Unterrichtsvorhaben. Die meisten der aufgeführten Unterrichtsformen und -mittel werden für geeignet befunden. Lediglich die Bewertung spezieller Einrichtungen für verkehrserzieherische Themen fällt eher kritisch aus.

Inhalt	Weiblich	Männlich
Fächerübergreifende Projekte	81,9	81,7
Projekttag/Projektwoche	91,4	87,4
Planung und Durchführung einer Fahrt (Ausflüge)	67,4	57,2
Erkundung, Beobachtung	73,9	68,0
Expertenbefragung	66,7	67,9

Tab. 32 Eignung von Unterrichtsformen nach Geschlecht. Prozentsätze der Beantwortung mit „sehr geeignet“ und „geeignet“

Inhalt	Allg. Schulen	BBS
Fächerübergreifende Projekte	1,79	2,08
Projekttag/Projektwoche	1,57	1,84
Planung und Durchführung einer Fahrt (Ausflüge)	2,16	2,53
Erkundung, Beobachtung	2,06	2,42
Expertenbefragung	2,19	2,24

Tab. 33 Mittelwerte der Einschätzung geeigneter Unterrichts-bereiche nach Schulart

Unterrichtsformen

Die Behandlung verkehrserzieherischer Themen wird im Rahmen von Projekttagen bzw. -wochen als besonders geeignet angesehen (s. Tabelle 32). Lehrende an allgemeinbildenden Schulen befinden alle Unterrichtsformen für weitaus geeigneter als die an berufsbildenden Schulen (s. Tabelle 33).

Interessant ist der Aspekt, dass die Bewertung der Eignung von Unterrichtsformen mit der Schulgröße sowie mit der regionalen Zugehörigkeit zusammenhängt. Lehrende an kleinen Schulen in ländlichen Regionen beurteilen die Wahrnehmung verkehrserzieherischer Aufgaben an Projekttagen, -wochen bzw. in fächerübergreifenden Projekten weitaus positiver als Lehrer an großen Schulen oder in Großstädten. Ein Unterschied, der sich wahrscheinlich auf die Schüler überträgt (vgl. 4.3).

Unterrichtsmittel

Die Nutzung von Filmen/Videos und Spielen wird zur Unterstützung von Themen der Verkehrserziehung innerhalb des Fachunterrichts von den meisten Lehrerinnen und Lehrern für sehr geeignet bzw. geeignet gehalten. Lehrende allgemeinbildender Schulen befinden die in der Tabelle 34 aufgeführten Unterrichtsmittel für besser geeignet als Lehrende an berufsbildenden Schulen. Die Straßenverkehrsordnung hat als Unterrichtsmittel für Lehrende der neuen Bundesländer einen höheren Stellenwert als für ihre Kolleginnen und Kollegen in den alten Bundesländern (68,4 % vs. 50,9 %).

Inhalt	Weiblich	Männlich
Literatur über Verkehrserziehung in der Schulbibliothek	47,8	49,0
Aktuelle Fassung der Straßenverkehrsordnung	59,3	53,8
Schülerarbeitshefte, Arbeitsblätter und Testbogen	83,4	79,7
Verkehrsspiele (auch Computerspiele, Lernsoftware)	87,5	82,8
Bildtafelmaterial, Modelle, Folien	82,8	80,3
Internet, PC	82,3	74,3
Filme, Videos	93,1	90,8

Tab. 34: Eignung von Unterrichtsmitteln nach Geschlecht. Prozentsätze der Beantwortung mit „sehr geeignet“ und „geeignet“

Die Meinungen der Lehrer zu verschiedenen Einrichtungen, die im Zusammenhang mit Verkehrserziehung genutzt werden können, fallen eher ablehnend aus. Lediglich stationären/mobilen Jugendverkehrsschulen, die schon in der Grundschule eine Rolle spielen, wird eine höhere Eignung zugesprochen.

Das Unterrichtszimmer für Verkehrserziehung wird von Lehrkräften an Gesamtschulen als sehr geeignet hervorgehoben.

Die Meinungen über einen als Verkehrserziehungsort gestalteten Schulhof fallen zwischen Lehrenden der alten und der neuen Bundesländer sehr unterschiedlich aus. Lehrende an Schulen in den alten Bundesländern halten diese Einrichtung für weitaus geeigneter als Lehrende in den neuen Bundesländern (50,9 % vs. 32,4 %).

Es bleibt die Frage, wie diese dargestellten Unterrichtsformen, -mittel und Einrichtungen in den Schulen von den Lehrern tatsächlich genutzt werden.

4.2.9 Die Umsetzung verkehrsspezifischer Themen im Unterricht

Nur wenige der befragten Lehrer haben im letzten bzw. dem laufenden Schuljahr verkehrserzieherische Themen unterrichtet. Gerade jeder Zehnte gibt an, dies intensiv oder häufig getan zu haben. Knapp die Hälfte erklärt, Verkehrserziehung gar nicht in den Unterricht integriert zu haben und dies auch im laufenden Schuljahr nicht übernehmen zu wollen. Im Hinblick auf das Ergebnis des Stellenwertes von Verkehrserziehung im Kanon der fächerübergreifenden Aufgaben überrascht dieser Befund nicht. Jedoch signalisiert etwa die Hälfte der befragten Lehrer/innen, Verkehrserziehung in

Inhalt	Weiblich	Männlich
... im vorausgegangenen Schuljahr verkehrserzieherische Aufgaben übernommen?		
Ja, intensiv	2,2	3,3
Ja, häufig	7,6	9,9
Ja, gelegentlich	42,0	41,5
nein, gar nicht	48,2	45,4
... in diesem Schuljahr verkehrserzieherische Aufgaben übernommen?		
ja, intensiv	1,8	2,6
ja, häufig	7,0	8,0
ja, gelegentlich	39,6	41,0
nein, gar nicht	51,6	48,4
... im laufenden Schuljahr vor, verkehrserzieherische Aufgaben zu übernehmen?		
ja, intensiv	2,0	2,7
ja, häufig	8,3	9,5
ja, gelegentlich	43,3	47,9
nein, gar nicht	46,5	39,9

Tab. 35: Umsetzung verkehrsspezifischer Themen nach Geschlecht in Prozent

irgendeiner Weise übernommen zu haben, wobei sie meist nur „gelegentlich“ diese Thematik im Unterricht aufgreifen.

Die folgende Analyse spezifisch auf die Vermittlung verkehrserzieherischer Themen bezogener Fragen bezieht sich nur auf die Lehrer, die im Rahmen aller drei Fragen in Tabelle 35 wenigstens einmal erklärten, verkehrserzieherische Aufgaben übernommen zu haben. Damit werden ausschließlich Meinungen von Lehrern analysiert, die wenigstens grundlegende Erfahrungen in der Wahrnehmung verkehrserzieherischer Aufgaben haben.

4.2.10 Methoden, Lernorte sowie Verfügbarkeit und Nutzung von Lehrmitteln, Räumen und Einrichtungen

Unterrichtsformen

Verkehrserzieherische Themen werden vorwiegend im traditionellen Fachunterricht behandelt, oft in Form von Diskussionen. Ca. ein Viertel der Lehrer/innen nutzt für die Verkehrserziehung Formen des fächerübergreifenden Unterrichts, Projekttag- bzw. -wochen sowie ‚Ausflüge‘. Erkundung, Beobachtung sowie Expertenbefragungen werden eher selten eingesetzt. Hier kann herausgestellt werden, dass weit mehr Lehrer die verschiedenen Unterrichtsformen als geeignet für die Behandlung verkehrserzieherischer Themen sehen, als diese tat-

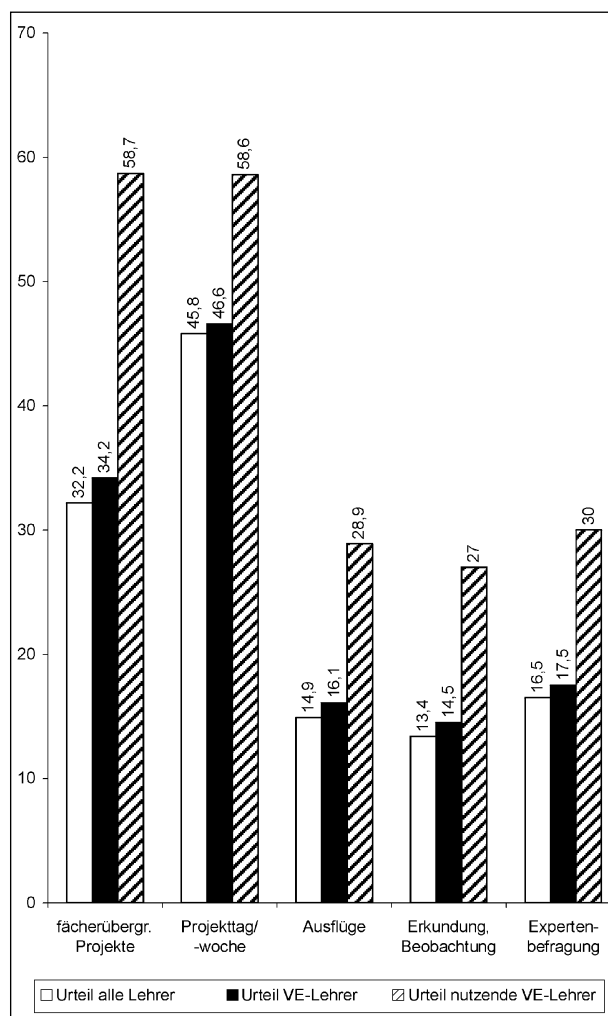


Bild 4: Unterschiede im Urteil der Eignung verschiedener Unterrichtsformen (sehr geeignet in %)

sächlich angewandt werden. Allerdings sei hervorgehoben, dass die Lehrer, die verschiedene alternative Unterrichtsformen für die Behandlung verkehrserzieherischer Themen genutzt haben, diesen im Einzelnen auch eine höhere Eignung zusprechen als Lehrer, die gar keine verkehrserzieherischen Aufgaben übernehmen bzw. andere Unterrichtsformen nutzen (s. Bild 4).

Zwischen den Schularten wurden bei der Nutzung der verschiedenen Unterrichtsformen folgende Unterschiede festgestellt: Lehrer an Gymnasien nutzen mehr als Lehrer an Hauptschulen den Fachunterricht und Formen des fächerübergreifenden Unterrichts. Praktische Übungen und aktive Lehrmethoden werden dagegen vermehrt an Hauptschulen genutzt.

Einrichtungen

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, welche außerschulischen Lernorte für die Verkehrser-

ziehung genutzt werden. Nahezu die Hälfte der befragten Lehrer führt an, keine außerschulischen Lernorte genutzt zu haben. Am besten schneidet dabei noch die „Nutzung des öffentlichen Verkehrsraumes“ (16,9 %) sowie der Besuch von Polizeidienststellen (12,5 %) ab. Dies wird, wie zu vermuten war, vornehmlich von Lehrern in Haupt- bzw. Realschulen wahrgenommen.

Interessant ist die Differenz der Einstellung zur Eignung stationärer oder mobiler Jugendverkehrsschulen. Dieser Einrichtung wird für die Verdeutlichung verkehrserzieherischer Belange von einem Viertel der befragten Lehrkräfte (27,6 %) eine hohe Eignung zugesprochen (mehrheitlich sind dies auch Lehrer aus den allgemeinbildenden Schularten der Sekundarstufe I), wirklich genutzt haben diese Einrichtung jedoch lediglich 4 %.

Die Nutzung von speziellen Unterrichtszimmern und dem als Verkehrserziehungsplatz gestalteten Schulhof ist gering. Ca. 10 % der Lehrer halten diese Einrichtungen zwar für sehr geeignet, allerdings fällt die Angabe zur Nutzung noch weitaus geringer aus (3 %). Der Großteil der Lehrer hebt hervor, diese Einrichtungen gar nicht zur Verfügung zu haben. Ist dies doch der Fall, so werden diese nur sehr wenig genutzt.

Unterrichtsmittel

Es muss festgestellt werden, dass vielen Lehrern die einzelnen Unterrichtsmittel für die Verkehrserziehung gar nicht zur Verfügung stehen. Besonders Literatur über Verkehrserziehung (36,7 %) und Verkehrsspiele (46,6 %) sind in vielen Schulen nicht vorhanden. Selbst wenn die verschiedenen Unterrichtsmittel zur Verfügung stehen, werden sie von vielen Lehrern nicht immer für eine ausführliche Veranschaulichung genutzt. Die Unterrichtsmittel, die vermehrt doch noch in den Unterricht eingebracht werden, sind Filme bzw. Videos, Bildtafelmateriale, Modelle oder Folien und Schülerarbeitshefte, Arbeitsblätter bzw. Testbögen.

Die folgende Grafik verdeutlicht die gewonnenen Ergebnisse der Verfügbarkeit und Nutzung der einzelnen Unterrichtsmittel. Die Intensität der Nutzung (intensiv, häufig, gelegentlich) wurde hier für eine Darstellung zusammengefasst (s. Bild 5).

Wie bei der Analyse des Zusammenhangs der verschiedenen Unterrichtsformen und der Meinung der Lehrer über deren Eignung (siehe oben), kann auch hier herausgestellt werden, dass, je intensiver

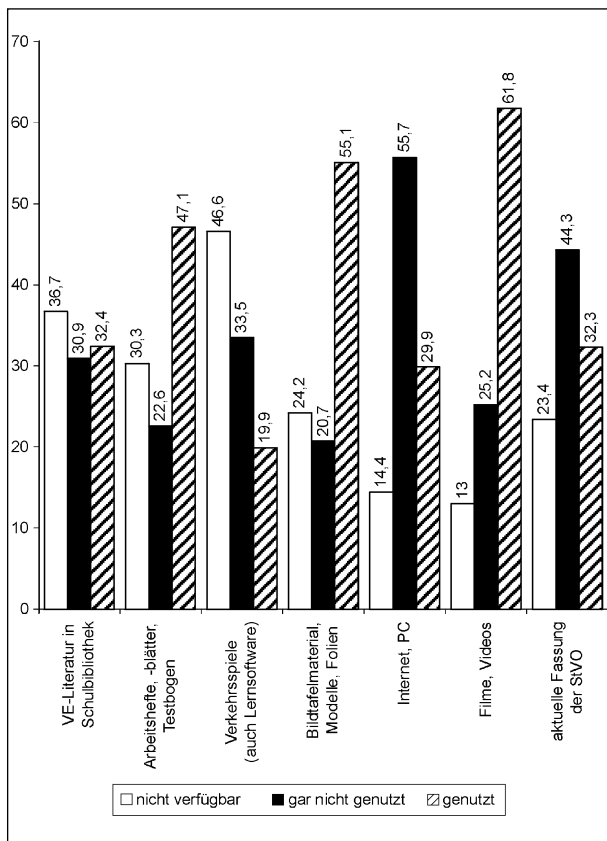


Bild 5: Verfügbarkeit und Nutzung von Unterrichtsmaterialien im Rahmen der Verkehrserziehung

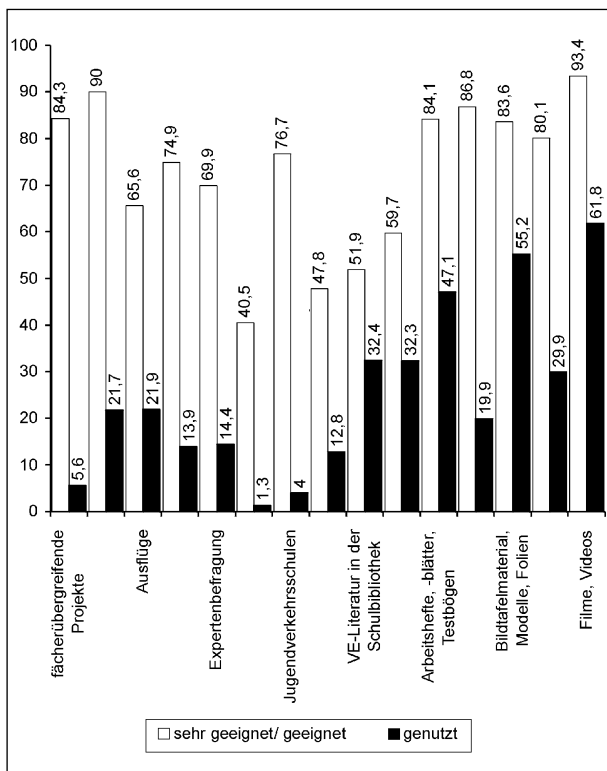


Bild 6: Unterschiede zwischen der Eignung von Unterrichtsformen, -mitteln und Einrichtungen und ihrer tatsächlichen Nutzung (in %)

die einzelnen Unterrichtsmittel genutzt werden, diese auch umso geeigneter für den Verkehrsunterricht angesehen werden.

Im Folgenden sollen zusammenfassend noch einmal die Unterschiede zwischen der Meinung der Lehrer über die Eignung verschiedener Unterrichtsformen, -mittel und Einrichtungen und deren Nutzung dargestellt werden (vgl. Bild 6). Dabei werden nur die Urteile der Lehrer, die auch verkehrserzieherisch tätig sind, herangezogen.

Nur wenige Lehrer halten insgesamt gesehen Art und Umfang der Ausstattung, die an ihrer Schule für Verkehrserziehung zur Verfügung stehen (Frage 26), für ausreichend. Rund zwei Drittel (eher nein/nein = 63,5 %) verneinen diesen Punkt.

4.2.11 Verkehrspädagogische Aus- und Weiterbildung und Kooperation im Kollegium

Nur ein geringer Anteil der befragten Lehrer/innen hat in den letzten drei Jahren an einer verkehrspädagogischen Weiterbildung teilgenommen, insgesamt nur 6,5 % (darunter am häufigsten Lehrer/innen aus Hauptschulen – 12,7 %). Die Bereitschaft, an solchen Veranstaltungen teilzunehmen, ist mit insgesamt 55,8 % relativ hoch, jedoch gibt es auch hier gravierende Unterschiede zwischen den Lehrer/innen der einzelnen Schularten: Die Lehrkräfte an Hauptschulen äußern mit 68 % die größte Bereitschaft. Demgegenüber haben nur 44,1 % der Gymnasiallehrer/innen diesen Wunsch. Selbst bei der gesamten Gruppe derjenigen Lehrkräfte, die noch nie verkehrserzieherisch tätig waren (mit 49,9 % etwa die Hälfte der befragten Lehrer/innen, s. o.), ist dieser Wert mit 48,8 % höher. Von den möglichen Organisationsformen von Weiterbildungsveranstaltungen werden Tageslehrgänge (von 55,4 %) favorisiert.

Als geeignete Träger verkehrserzieherischer Weiterbildung werden von den Lehrer/innen die Polizei und „Experten“ angesehen – darin stimmen sie mit den Schulleiter/innen (s. 4.1) überein. Die Experten spielen vor allem an Gymnasien eine herausragende Rolle (Nennung: 62,4 %), während die Polizei an Haupt- und Realschulen an erster Stelle steht (Nennungen: 68,9 % bzw. 65,2 %).

Lehrer/innen aller Schularten sind, wie die Schulleiter/innen, der Meinung, dass die Befähigung für Verkehrserziehung eher durch eine entsprechende Weiterbildung erworben werden sollte, aber auch in der Lehrerausbildung sollten entsprechende Ange-

Schulart	Ausbildung	Weiterbildung
HS	2,23	2,04
RS	2,50	2,29
GY	2,87	2,56
BS	2,64	2,36

Tab. 36: Befähigung zur Verkehrserziehung durch Aus- oder Weiterbildung – die Sicht der Lehrer/innen verschiedener Schularten (Skala: 1 – sehr wichtig bis 4 – unwichtig)

Verkehrserziehung ist/hat	HS	RS	GY	BS
... keine Aufgabe der Schule	2,17	1,95	1,94	2,06
... keine eigene Didaktik	2,51	2,33	2,35	2,03
... keine attraktive Aufgabe	2,37	2,08	1,93	2,40
... zu wenig Lehrmittel	1,89	1,73	1,76	1,71

Tab. 37: Einstellung zur Verkehrserziehung bei Lehrer/innen verschiedener Schularten (Skala: 1 – Das trifft vollkommen zu bis 4 – Das trifft überhaupt nicht zu)

bote bestehen. Lehrer/innen an Hauptschulen halten beide Möglichkeiten der Lehrerqualifizierung für wichtiger als die anderen Lehrergruppen (vgl. Tabelle 36).

Die Einstellung zur Verkehrserziehung ist bei den Lehrer/innen der Hauptschulen am positivsten – die Tabelle 37 enthält nur die Items, bei denen signifikante Unterschiede zwischen den Lehrer/innen verschiedener Schularten aufgetreten sind.

Bei den Lehrer/innen zeigt sich eine ähnliche Tendenz wie bei den Schulleiter/innen: Am positivsten ist die Einstellung an Hauptschulen (vgl. Tabelle 37 und Kap. 4.1.3) – sie setzt sich bei den Schüler/innen fort (vgl. Kap. 4.3.3). Dabei spielt es kaum eine Rolle, ob die Lehrkräfte bereits über Erfahrungen in der Verkehrserziehung verfügen. Nur bei den negativ formulierten Items „Die zeitliche Inanspruchnahme durch fachgebundene Unterrichtsinhalte ist zu groß“ und bei der Bewertung der (mangelhaften) Ausstattung mit Lehr- und Lernmitteln stimmen die Lehrer/innen stärker zu, die noch nie Aufgaben in der Verkehrserziehung übernommen haben.

Verkehrserziehung ist fächerübergreifend konzipiert (vgl. Kap. 1), so dass Fragen nach der Zusammenarbeit der Lehrkräfte untereinander eine wichtige Rolle spielen. U. a. wurden die Lehrer/innen danach gefragt, inwieweit sie sich inhaltlich mit anderen Kollegen des gleichen und mit denen anderer Fächer abstimmen, ob sie fächerübergreifende Konzepte entwickeln usw. Am intensivsten ist die Kommunikation über die inhaltliche Abstimmung mit den Fachkollegen, seltener wird der Ab-

Kommunikation über (die) ...	HS	GY	BS	IGS
Abstimmung mit Fachkollegen	1,65	1,58	1,45	1,35
Abstimmung mit anderen Kollegen	2,07	2,42	2,01	2,21
Fächerübergreifende Konzepte	2,10	2,50	2,02	2,09
Projekte	1,82	2,06	1,95	1,61

Tab. 38: Kommunikation im Kollegium¹⁰ – differenziert nach Schularten (HS: Hauptschule, GY: Gymnasium, BS: Berufsschulen, IGS: Integrierte Gesamtschulen, Skala: 1 – intensiv, 2 – weniger, 3: kaum, 4: gar nicht)

lauf einzelner Unterrichtsstunden besprochen – und dies in jeder Schulart. Am besten wird die Kommunikation an den Berufsschulen eingeschätzt. Vermutlich stehen hier tatsächlich Sachzwänge dahinter (z. B. Abstimmung zwischen unmittelbar berufsbildenden und eher allgemeinbildenden Ausbildungsbestandteilen). Aber auch Hauptschullehrer/innen sind eher bereit, mit Fachkollegen zu kommunizieren als andere Lehrer/innen (vgl. Tabelle 38).

Offensichtlich wird damit der immer wieder in diesem Bericht beschriebene Vorteil der Hauptschulen bei der Qualität der Verkehrserziehung erklärt: Die Lehrer/innen an Hauptschulen sind, wie übrigens auch an den integrierten Gesamtschulen und Berufsschulen, eher zur Kooperation bereit als an Gymnasien und Realschulen.

Bei der Beantwortung der Frage zu Zielen des pädagogischen Handelns gibt es gravierende Unterschiede zwischen den Lehrkräften der einzelnen Schularten. An Haupt- und Realschulen ist für die Lehrkräfte die Stärkung des Selbstbewusstseins ihrer Schüler/innen die wichtigste Zielgröße (Mittelwerte: HS – 1,25, RS – 1,46 auf der Skala: 1 – Das ist mir sehr wichtig bis 4 – unwichtig). Für Gymnasiallehrer/innen und Lehrer/innen an Berufsschulen ist die kritische Haltung der Heranwachsenden das wichtigste Ziel (Mittelwerte: GY – 1,33, BS – 1,47). Am Ende der Bewertung steht bei allen Lehrer/innen die Einhaltung des Unterrichtsplanes, wobei das ihnen auch noch „ziemlich wichtig“ ist (nur an Hauptschulen tendiert dieser Wert mit 2,70 zur Kategorie „weniger wichtig“).

Das Sozialklima wird von Lehrer/innen an den Gymnasien am besten eingeschätzt – im Gegensatz zu den Schüler/innen (vgl. 4.3). Gleichzeitig wird hier, wie an den Berufsschulen, besonders die Leistungsorientierung betont.

¹⁰ Die Werte an Realschulen sind mit denen an Gymnasien nahezu identisch.

4.3 Ergebnisse der Schüler/innenbefragung zur Verkehrserziehung

Bevor die Ergebnisse der Schüler/innenbefragung vorgestellt werden, wird einleitend die Stichprobe näher beschrieben. Das geschieht mit der Absicht, Anhaltspunkte für die Repräsentativität der Erhebung zu gewinnen.

4.3.1 Beschreibung der Schülerstichprobe

Im Rahmen des Projektes zur Situation der Verkehrserziehung in den Sekundarstufen I und II allgemein- und berufsbildender Schulen in der Bundesrepublik Deutschland wurden insgesamt 9.818 Schüler/innen befragt (4.236 gehören der Sekundarstufe I an). In der Stichprobe sind männliche Befragte mit einem Anteil von 53,1 % etwas überrepräsentiert. Das liegt vor allem an der überproportionalen Quote männlicher Berufsschüler (61,4 %). Nicht überraschend ist dagegen der höhere Anteil männlicher Befragter in den Hauptschulen (57,4 %) und der überhöhte Anteil weiblicher Gymnasiasten (58 %). In der Altersverteilung dominieren die 15-Jährigen, das entspricht der Klassenstufe 9. In der Sekundarstufe II stellen die 19-Jährigen die stärkste Gruppe und nicht, wie zu erwarten gewesen wäre, die 18-Jährigen. Das liegt u. a. daran, dass in der Berufsausbildung im ersten Lehrjahr auch Abiturienten (nach dem 12. bzw. 13. Schuljahr) vertreten sind.

Nach Schularten ergab sich bei der Befragung der Schüler/innen die in Tabelle 39 dargestellte prozentuale Verteilung.

Die Verteilung der abschlussbezogenen Schularten (Haupt-, Realschule und Gymnasium) entspricht in

Schulart	SEK I	SEK II
Hauptschule	22,5	
Realschule	39,6	
Gymnasium	27,3	26,6
Gesamtschule	9,1	
Kombinierte Klassen	1,4	
Teilzeitberufsschulen		51,9
Berufsfachschulen/Fachoberschulen		21,5

Tab. 39: Verteilung der Schülerstichprobe nach Schularten in %

Jahreszeit	Anteil
Sommer	48,0 %
Winter	23,5 %

Tab. 40: Aktive Verkehrsteilnehmer (Fahrrad, Mofa/Motorrad, Pkw)

etwa der Quote im Bundesdurchschnitt (unter Beachtung der Gesamtschulen und der „gemischten“ Klassen in der 9. Jahrgangsstufe, in denen vor allem in den neuen Bundesländern Schüler/innen vertreten sind, die sowohl einen Haupt- als auch einen Realschulabschluss anstreben). Diese Ergebnisse lassen insgesamt den Schluss zu, dass die Erhebung als repräsentativ für die Bundesrepublik Deutschland gelten kann.

Die festgestellten Abweichungen bei den Schularten zwischen den Regionen, differenziert nach Ober- (Großstädte), Mittel-, Unter- und Kleinzentren/Gemeinden, sind in der angebotenen Schulstruktur zu suchen: Weiterführende Bildungseinrichtungen sind in der Regel in Ober- und Mittelzentren konzentriert, so dass hier die 19-Jährigen dominieren. In Unterzentren und Gemeinden sind eher allgemeinbildende Schulen zu finden mit der Folge, dass hier die 15-Jährigen die stärkste Gruppe stellen.

Bei den berufsbildenden Schulen konnte die angestrebte Ausgewogenheit zwischen den Ausbildungsbereichen nach der Schülerzahl nicht erreicht werden. Die kaufmännischen Berufe stellen mit 53,9 % die eindeutig stärkste Gruppe, während Bauberufe nur mit einem Anteil von 13,5 % vertreten sind. Der Rest (32,6 %) entfällt auf Kfz- und Metallberufe.

Die Angaben zur Art des Schulweges zeigen, dass von den Schüler/innen mehrheitlich öffentliche Verkehrsmittel benutzt werden und dies vor allem auch in den neuen Bundesländern und in städtischen Ballungsgebieten. Der Schulbus wird dagegen überwiegend in ländlichen Gegenden benutzt. In Kleinstädten sind die Schulen in der Regel gut zu Fuß zu erreichen, was sich auch in dem hohen Anteil von Fußgängern bei den Hauptschüler/innen niederschlägt.

Der festgestellte gravierende Unterschied bei der Pkw-Benutzung zwischen alten (32,6 %) und neuen Bundesländern (19 %) spiegelt wohl die noch vorhandenen unterschiedlichen materiellen Lebensverhältnisse zwischen Ost und West wider.

Auch der Unterschied zwischen Sommer und Winter, das Umsteigen auf öffentliche Verkehrsmittel und den Schulbus im Winter, erscheint plausibel. Überraschend hoch ist, vor allem in der warmen Jahreszeit, der Anteil aktiver Verkehrsteilnehmer auf dem Weg zur Schule (vgl. Tabelle 40).

Realistisch erscheinen die Angaben zur Dauer des Schulweges. Rund drei Viertel der Schüler erreichten die Schule innerhalb einer halben Stunde (in der Sekundarstufe I sogar knapp 80 %). Mit steigendem Schuljahr verlängert sich der Schulweg. Am kürzesten ist der Schulweg in regionalen Unterzentren (Kleinstädten), am längsten in Ballungsgebieten.

Die Unterschiede zwischen alten und neuen Bundesländern sind mit auf die geringere Bevölkerungsdichte in den neuen Ländern zurückzuführen. Auch die längere Dauer des Heimweges bestätigt vorliegende Ergebnisse.

Die Frage nach dem Führerscheinbesitz und der Kfz-Nutzung (nur in der Sekundarstufe II erfragt) ergab die in Tabelle 41 dargestellten Ergebnisse.

Beachtlich ist die hohe Zahl an Führerscheinbesitzern (einschließlich Mofa, Motorrad – knapp die Hälfte der Befragten). Der höhere Wert bei den männlichen Schülern ist, neben kulturell bedingten Einflüssen, mit auf den überproportionalen Anteil der männlichen Berufsschüler zurückzuführen.

Anhand der Fragen zu Freizeitaktivitäten, Kleidungs- und Musikpräferenzen wurden in Anlehnung an SCHULZE, 1996 faktorenanalytisch Persönlichkeitstypen gebildet. Die Typen von SCHULZE ließen sich reproduzieren, allerdings wurden zwei weitere Faktoren extrahiert, die jedoch nur jeweils bei einem Item eine hohe Ladung aufweisen, so dass Überschneidungen mit anderen Typen auftreten („Jung sein“ stellt bei fast allen Typen einen hohen Wert dar). Außerdem ist der „häusliche Typ“ in der Stichprobe so gering vertreten, dass auf eine gesonderte Auswertung der Befragungsergebnisse dieses Typs verzichtet wurde. Für die Typenbildung wurden die Befragten herausgefiltert, deren Faktorzahlen gleich und größer 2,0 waren (dadurch wur-

Geschlecht	Führerscheinbesitz	Kfz-Nutzung
Gesamt	42,8	45,2
Weiblich	33,1	34,9
Männlich	53,6	53,7

Tab. 41: Führerscheinbesitz und Kfz-Nutzung – Verteilung gesamt und nach Geschlecht in %

Ländergruppe	FT	AT	ST	KT
Alte Bundesländer	64,4	68,9	78,5	62,6
Neue Bundesländer	35,6	31,1	21,5	37,4

Tab. 42: Verteilung von Persönlichkeitstypen zwischen alten und neuen Bundesländern in %

den nur die „reinen“ Typen berücksichtigt, „Mischtypen“, immerhin 80 % der insgesamt Befragten, fallen damit bei dieser Analyse aus der Stichprobe heraus).

Die Typen unterscheiden sich naturgemäß signifikant in ihren Freizeitaktivitäten, den Kleidungs- und Musikpräferenzen.

Fashion-Typ (FT):

Treffen mit anderen, jung sein, Rock ..., legt besonderen Wert auf Mode/Sex, insgesamt 6,5 %;

Action-Typ (AT):

Treffen mit anderen, unkompliziert sein, Techno ..., insgesamt 6,7 %;

Sportlicher Typ (ST):

Sport/aktiv, jung sein, Hiphop, legt signifikant mehr Wert auf Wandern und Klassik (jeweils Rang 3) als die anderen Typen, insgesamt 1,2 %;

Kontra-Typ (KT):

Treffen mit anderen, jung sein, Techno, Heavy Metal, Rock, Punk, insgesamt 5,6 %.

Der Kontra-Typ ist überproportional häufig bei den 15- und 20-Jährigen vertreten.

Bei der Verteilung nach dem Geschlecht ist der hohe Anteil des Fashion- und Action-Typs bei den männlichen und der etwas höhere Anteil des Kontra-Typs bei den weiblichen Befragten bemerkenswert (15,5 % weiblich gegenüber 12,0 % männlich).

Während der sportliche Typ relativ gleich selten in allen Schularten auftritt, ist der Fashion- und der Action-Typ eher am Gymnasium vorzufinden, der Kontra-Typ dagegen mehr in Berufs- bzw. Hauptschulen.

Die unterschiedlichen Typen sind nicht gleichmäßig über die Bundesländer verteilt. Bei der Gegenüberstellung von alten und neuen Bundesländern ist der hohe Anteil des Kontra-Typs in den neuen Bundesländern (vgl. Tabelle 42) auffällig.

33 % der gesamten Schülerstichprobe stammt aus dem Osten. Daran gemessen ist der Kontra-Typ in den neuen Bundesländern überproportional vertreten. Möglicherweise sind das „Nachwehen“ der

	FT	AT	ST	KT
Führerschein	21,9	16,3	23,9	20,1
Kfz-Nutzung	24,5	16,3	17,6	19,7

Tab. 43: Führerscheinbesitz und Kfz-Nutzung durch die einzelnen Persönlichkeitstypen in %

Wiedervereinigung Deutschlands, Ausdruck der Empfindung von Perspektivlosigkeit angesichts der schwierigen Lehrstellen- und Arbeitsplatzsituation in den neuen Ländern. Auch von der ehemaligen „Sportnation DDR“ scheint nicht viel übrig geblieben zu sein.

Bei den Angaben zum Schulweg gibt es dagegen keine Unterschiede zwischen den Typen. Das erscheint plausibel, da alle Typen in den verschiedenen Schularten vertreten sind – die Schule selbst bestimmt den Schulweg! Auffällig sind dagegen die Unterschiede beim Führerscheinbesitz und der Kfz-Nutzung (vgl. Tabelle 43).

Innerhalb des Fashion-Typs sind die meisten Kfz-Nutzer vertreten (der höhere Wert bei „Kfz-Nutzung“ liegt vermutlich daran, dass hier auch ein Anteil von „Mitfahrern“ enthalten ist). Für die Vertreter dieses Typs scheint die Kfz-Nutzung ein Statussymbol zu sein. Beim sportlichen Typ hat zwar auch fast jeder Vierte einen Führerschein, benutzt aber weniger ein Kraftfahrzeug – was wohl mit auf die Präferenz sportlichen Verhaltens zurückzuführen ist.

4.3.2 Die Sicht auf fächerübergreifende Aufgaben der Schule

In einem gesonderten Komplex wurden die Schüler/innen danach gefragt, inwieweit sie die Erörterung bestimmter allgemeiner Themen¹¹ im Unterricht für wichtig halten.

Die Rangreihung der Ergebnisse ist eindeutig. Am wichtigsten werden die Bereiche Drogen-/Aidsprävention sowie Gewalt- und Kriminalitätsvermeidung angesehen. Sie bilden einen gemeinsamen Faktor. Einen zweiten Komplex dahinter bilden von der Wertung her Partnerschaft/Gesundheit/Umwelt und Verständnis für andere Kulturen (hier ist der hohe Wert bei den Gymnasiasten auffällig – Aus-

¹¹ Vorgegeben wurden: „Partnerschaftlicher Umgang zwischen Menschen“, „gesunde Lebensführung“, „Umweltbelastungen“, „Gewaltvermeidung“, „Aidsprävention“, „Kriminalitätsvermeidung“, „Verständnis für andere Kulturen“, „Einstellung und Verhalten im Straßenverkehr“, „Familie und Kindererziehung“ (in dieser Reihenfolge).

länderfeindlichkeit ist nach vorliegenden Untersuchungen bildungsabhängig, siehe LEDERER/SCHMIDT, 1994).

Am Schluss der Wertungen der Schüler/innen stehen Fragen der Verkehrs- und Familienerziehung.

Während es sowohl zwischen den Jahrgangsstufen als auch zwischen alten und neuen Bundesländern keine Unterschiede in den Bewertungen gibt, sind Schülerinnen deutlich wertebewusster als Schüler (vgl. Tabelle 5, Anhang 3). Mit Ausnahme des Bereiches Verkehr, aber überraschenderweise auch des Bereiches Familie, halten Schülerinnen die erfragten übergreifenden Themen für wichtiger als Schüler.

Hauptschüler/innen sind praktische Fragen des zukünftigen Lebens wichtiger (Gesundheit, Familie, aber auch Verkehr). In ländlicheren Gegenden ist der „partnerschaftliche Umgang“ ein bedeutsamer Wert.

Auch die Ergebnisse bezogen auf die Schülertypisierung sind im Sinne der logischen Validität eindeutig: Der sportliche Typ hat ein deutlich höheres Wertebewusstsein als der Kontra-Typ. Diesem sind Gesundheit, Verkehrserziehung und Familie eher unwichtig.

4.3.3 Verkehrserziehung in der Schule aus der Sicht der Schüler/innen

In einem ersten Komplex zum Thema Verkehrserziehung in der Schule wurden alle Schüler/innen gefragt, welche Themen in den letzten eineinhalb Jahren behandelt worden sind (vgl. Frage 8 bzw. 9, Schülerfragebogen; vgl. Tabelle 6 im Anhang 3). Nur 8,2 % der Schüler/innen gaben an, dass keines der vorgegebenen Themen in den letzten beiden Schuljahren behandelt worden sei.

Von diesen Themen dominiert eindeutig der Bereich „Alkohol, Drogen und Medikamente im Straßenverkehr“. Zwar wurde die Frage ausdrücklich auf den Bereich „Verkehr“ bezogen, jedoch scheint dieser Themenbereich eine besondere Rolle zu spielen: Er wird am häufigsten genannt (auch bei den bearbeiteten Projekten), aber auch am häufigsten gefordert (s. u.).

Die Behandlung der aufgeführten Themen ist darüber hinaus schulart- und stufenspezifisch: Das meiste „passiert“ in der Jahrgangsstufe 9 und in der Hauptschule, am wenigsten im Gymnasium

(hier werden am ehesten noch Umwelt- und physikalisch-technische Probleme angesprochen).

Das Thema „Geschwindigkeit“ spielt in der Sekundarstufe II, vor allem an Berufsschulen, eine etwas größere Rolle als in der Sekundarstufe I.

Die Behandlung verkehrserzieherischer Themen ist weiter abhängig von der Region: Je überschaubarer, ländlicher das Gebiet, umso mehr findet Verkehrserziehung statt. Einzige Ausnahme stellt der Schulweg dar, er spielt hier eine untergeordnete Rolle, er wird eben eher mit Hilfe des Schulbusses und öffentlicher Verkehrsmittel bewältigt.

An den Berufsschulen liegen mit Ausnahme der „1. Hilfe“ (31,1 %) und der „Unfallursachen“ (27,0 %) die Angaben zu den Häufigkeiten aller anderen Themen unter dem Schülerdurchschnitt (diese Ausnahmen beziehen sich im Wesentlichen nur auf die Fachoberschulen und Berufsfachschulen).

Einigermaßen überraschende Ergebnisse brachte die Untersuchung der einzelnen Berufsgruppen. Überdurchschnittlich häufiger (40,3 %) werden physikalisch-technische Fragen (hierzu gehört das Thema „Geschwindigkeit“ (28,5 %) dazu) mit den Auszubildenden der Metallberufe (hier sind die Kfz-Berufe integriert) behandelt als bei den Schülern insgesamt. Erstaunlich ist aber auch, dass Verkehrserziehungsthemen bei den Bauberufen eine herausragende Rolle spielen. Bei den Themen „Alkohol ...“, „1. Hilfe“, „Unfallursachen“, „Verkehrsregeln ...“, „Geschwindigkeit ...“ und „Verkehrsverhalten“ liegen die Angaben über dem Schülerdurchschnitt der Jahrgangsstufe 11. Über die Ursachen kann nur spekuliert werden. Eine erste könnte sein, dass sich hier die Selektivität der Stichprobe ausgewirkt hat (nur 13,5 % der Berufsschüler/innen kommen aus diesem Bereich, s. o.) und sich vorrangig die Berufsschulen an der Befragung beteiligt haben, an denen diese Themen auch behandelt werden. Vielleicht hat sich an den Schulen aber inzwischen herumgesprochen, dass die Vertreter dieser Berufsgruppe ein erhöhtes Gefährdungspotenzial im Verkehr darstellen (vgl. SCHULZE, 1996) und darauf in der Schule bereits reagiert wird. Möglicherweise gehört das Thema „Verkehr“ bei diesen Berufen auch mit zum Tätigkeitsprofil (z. B. bedingt durch ständig wechselnde Einsatzorte, die Verwendung von Bautechnik usw., vgl. Kap. 5).

Untersucht man die Einstellungen der Schüler/innen in Abhängigkeit von ihrer Zugehörigkeit zu einem bestimmten Persönlichkeitstyp, so zeigt sich

Item	1997	BS/2002	2002, Gesamt
Thema war interessant	1,76	2,16	2,23
Themen keine Bedeutung	1,67	1,96	2,07
Themen öfter besprechen	1,73	2,09	2,15
Kenntnisse erworben	2,68	2,51	2,28
Spaß gemacht	1,81	2,46	2,52

Tab. 44: Gegenüberstellung der Mittelwerte für die ausgewählten Items der Einstellung zur Verkehrserziehung von HOPPE/TEKAAT, 1997 (n = 368, nur Berufsschulen) und der Schüler/innenbefragung

eine relativ negative Sicht bei den Schülern, die dem Kontra-Typ zugeordnet wurden. Bei diesem Typ sind die Werte auf der Skala „Einstellung zur Verkehrserziehung“ am schlechtesten. Am besten ist dieser Wert mit 2,10 (Skala: „1“ – sehr positiv bis „4“ – sehr negativ) bei Hauptschülern und dem „sportlichen Typ“. Darüber hinaus stehen Schülerinnen der Verkehrserziehung aufgeschlossener gegenüber als Schüler. Keine Unterschiede gibt es dagegen bei den Berufen. Von der Einstellung her gleichen die in der Literatur als Risikogruppen dargestellten Vertreter der Metall- und Bauberufe denen der kaufmännischen Berufe. Allerdings sind die Wertungen bei allen ausgewählten Fragen signifikant schlechter als die Ergebnisse¹² von HOPPE/TEKAAT, 1997 (s. Tabelle 44).

Dieses schlechtere Ergebnis wird von den Lehrer/innen bestätigt. Zwei Drittel der befragten Lehrkräfte bescheinigten den Schüler/innen ein eher geringes Interesse an Verkehrserziehung.

Bei den Fragestellungen „Welche Fächer werden für die Verkehrserziehung genutzt?“, „Wo und wie wurden verkehrserzieherische Themen in den letzten eineinhalb Jahren behandelt?“ sind kaum signifikante Abweichungen zwischen den untersuchten Schularten festzustellen.

Die besondere Situation in Großstädten hinsichtlich der Verkehrserziehung spiegelt sich in der Tatsache wider, dass 23,5 % der Schüler/innen hier angeben, dass verkehrserzieherische Themen in keinem Fach behandelt wurden.

Überraschenderweise liegt bei den Fächergruppen der Fachbereich „Deutsch/Sprachen“ mit

¹² Bei der Gegenüberstellung sind jedoch Stichprobenspezifika zu beachten. In der Untersuchung von HOPPE/TEKAAT wurde aktiv mit den Schüler/innen gearbeitet (Diskussion von Dilemma-Situationen).

29,8 %¹³ der Nennungen insgesamt an der Spitze, gefolgt vom Fachbereich „Geschichte/Sozialkunde/Geographie“ (25,6 %). Am Gymnasium spielt die Fächergruppe „Mathematik/Naturwissenschaften“ eine besondere Rolle (35,5 % der Nennungen in dieser Gruppe) und in Teilzeitberufsschulen steht mit 25,6 % der Nennungen der Fachbereich „Geschichte/Sozialkunde/Geographie“ an erster Stelle.

Eindeutig ist das Ergebnis, wenn nach dem Ort der Unterrichtung verkehrserzieherischer Themen gefragt wird: Nach den Angaben der Schüler ist das Klassenzimmer der bevorzugte Ort (insgesamt 73,5 %, die Ergebnisse schwanken in den einzelnen Gruppen nur geringfügig). Alle anderen vorgegebenen „Orte“ wie „Schulhof“, „öffentlicher Verkehrsraum“ usw. liegen unter 10 %. Jedoch gibt es hier eine Ausnahme: Fahrschulen scheinen im Denken der Schüler/innen mit Verkehrserziehung in Beziehung gebracht zu werden (gesamt: 20,8 %). Leider lässt sich bei den Schüler/innen nicht mehr feststellen, ob es sich dabei um schulische Aktivitäten gehandelt hat oder um mehr oder weniger private Initiativen, z. B. im Rahmen des Führerscheinerwerbs.

Verkehrserzieherische Themen werden am häufigsten im Fachunterricht (35,1 %) und in Diskussionen (37,1 %) angesprochen. Hier gibt es einen plausiblen Alters- und Ortstrend: Je älter die Schüler/innen und je städtischer das Gebiet, umso mehr wird diskutiert.

Ebenfalls nur geringfügig differieren die Bewertungen der Bedeutung verkehrserzieherischer Themen (z. B.: „Folgen von Alkohol und Drogen ... im Straßenverkehr“, „Vermittlung von Regeln und Vorschriften“, Frage 14, Schülerfragebogen). Wie bei der Einschätzung genereller übergreifender Themen sind es die Schülerinnen, die einigen Themen eine höhere Bedeutung beimessen als die Schüler (vgl. Tabelle 8, Anhang 3).

Auch hier steht der Bereich „Alkohol/Drogen“ an erster Stelle: Dieses Thema wird – aus Sicht der Schüler/innen – am häufigsten behandelt, gleichzeitig wird es von ihnen für sehr wichtig gehalten. Weniger wichtig sind den Schüler/innen die Um-

welt- und sozialen Aspekte der Verkehrserziehung. Das deutet darauf hin, dass die angestrebte komplexe Sicht im Rahmen der Verkehrserziehung noch nicht bei den Schüler/innen angekommen ist.

Mehrere Projekte und in der Verkehrserziehung verwendete Materialien wurden von den Schüler/innen der Sekundarstufe I mit einer Häufigkeit von über 20 % genannt (vgl. Tabelle 45).

In der Sekundarstufe II stehen mit 17,1 % ebenfalls Projekte zur „Alkohol- und Drogenprävention“ an der Spitze (alle anderen „scheitern an der 10 % Hürde“).

Bei den am häufigsten genannten Projekten (Tabelle 45) entsteht wiederum die anhand der Schülerdaten nicht zu beantwortende Frage, ob diese Aktivitäten auch wirklich der Verkehrserziehung unmittelbar zuzuordnen sind – nicht jeder Ausflug muss etwas damit zu tun haben, vielleicht in Gestalt vorheriger Belehrungen?

Die am häufigsten genannten Projekte (s. Tabelle 45) erfahren im Allgemeinen auch die besten Bewertungen (vgl. Tabelle 9 im Anhang 3). Es ist nicht der lukrative Mofa-Kurs und nicht das Video, die an der Spitze stehen, sondern wiederum das Alkohol- und Drogenproblem sowie die Aktivitäten in Verbindung mit dem Nahverkehr.

Auch hier wird aber der bereits angesprochene Trend deutlich: In Großstädten passiert am wenigsten und das Wenige wird auch noch tendenziell schlechter bewertet. Auch der Mofa-Kurs erfährt, vor allem in Großstädten, keine bevorzugte Wertung (er wird hier auch kaum angeboten).

Wenn das so ist, dann liegt es nahe, die Schulgröße als eine Variable mit in Betracht zu ziehen. Der Vergleich kann jedoch nur für allgemeinbildende Schulen geführt werden, da als Grundlage für die Typisierung die Zügigkeit der Jahrgangsstufen genommen wurde und diese Angaben für die Berufs- bzw. Fachschulen fehlen – sie sind in der

Projekte/Themen	Anteil in %
Ausflüge mit öffentlichem Nahverkehr	39,3
Projekte zur Alkohol-/Drogenprävention	38,1
Videos	37,3
Folien	26,8
Testbogen	25,2
Fahrradausflug	23,3

Tab. 45: Am häufigsten genannte Projekte (Häufigkeit über 20 %)

¹³ Die hier und im Folgenden angegebenen Prozentwerte beziehen sich nur auf den Teil der Schüler, die diesen Teil des Fragebogens beantwortet haben. Etwas mehr als 10 % der Schüler/innen haben diesen und die folgenden Komplexe nicht beantwortet, da sie angaben, dass verkehrserzieherische Themen in ihrer Schule nicht besprochen worden sind.

Regel in die Kategorie „große Schule“ einzuordnen. Danach wurden 2-zügige Schulen in die Kategorie „kleine Schule“, 3- bzw. 4-zügige Schulen als „mittlere Schule“ und Schulen mit mehr als 4 Parallelklassen als „große Schule“ kategorisiert.

Dabei zeigte sich, dass an kleinen Schulen für die Verkehrserziehung signifikant mehr getan wird als an mittleren und großen Schulen (vgl. Tabelle 10 im Anhang 3). Das hat zur Folge, dass die Einstellung zur Verkehrserziehung bei diesen Schüler/innen signifikant besser ist. Bezogen auf die Fächergruppen, die Art und den Ort der Behandlung verkehrserzieherischer Themen gibt es dagegen keine Unterschiede zwischen kleinen und großen Schulen.

Völlig unterschiedlich sind dagegen die Rangreihen der Bewertungen bei den unterschiedenen Persönlichkeitstypen. Der sportliche Typ hält wenig von Videos (Nennung nur von 16,8 %, hier sind es nur die Hauptschüler/innen, die das „Betrachten von Videos“ auf Rangplatz 1 setzen), aber im Vergleich zu den anderen Gruppen mit 6,2 % mehr von Umweltprojekten (bei den anderen „Typen“ liegt dieser Anteil bei 3 %). Der Kontra-Typ favorisiert, wenn er die Projekte überhaupt wahrnimmt (die ermittelten Häufigkeiten sind bei diesem Typ signifikant geringer als bei den anderen), Projekte zum Bereich „Alkohol, Drogen ...“.

In der Sekundarstufe II wurde speziell danach gefragt, welche Projekte und Materialien des ADAC, der Arbeitsgemeinschaft deutscher Verkehrserzieher (ADV) usw. in der Schule eine Rolle spielen und wie sie bewertet werden. Gefragt wurde nach folgenden Projekten und Materialien: „Jugend und Verkehr“, „Alles im Griff“, „Jugend will sicher leben“ und Materialien des ADV. Um das Ergebnis gleich vorwegzunehmen, diese Aktivitäten kommen kaum in der Schulpraxis an (aus welchen Gründen auch immer) und werden von den Konsumenten schlecht bewertet (vgl. Tab 46, die Skala bestand aus folgenden Kategorien: Das hat mir 1: „sehr gefallen“ bis 4: „nicht gefallen“).

Alle Mittelwerte tendieren in den ablehnenden Bereich! Die Unterschiede zwischen alten und neuen

Projekt	Bewertung
Jugend und Verkehr	2,8
Alles im Griff	3,0
Jugend will sicher leben	2,9
Materialien des ADV	2,9

Tab. 46: Bewertung von Projekten (Mittelwerte)

Bundesländern, Schülern und Schülerinnen sind unbedeutend. Als Fazit bleibt festzuhalten, wenn Verkehrserziehung in der Sekundarstufe stattfindet, dann aus der Sicht der Schüler/innen eher an kleinen (Haupt-)Schulen in ländlichen Regionen.

Nach diesem Überblick wird danach gefragt, welche Kenntnisse die Schüler/innen zum Thema Verkehr haben (dafür wurde an den Fragebogen ein Wissenstest angefügt) und welche weiteren sozialen Faktoren, neben den bereits genannten (Schulgröße, Territorium, Schulart), das Thema Verkehrserziehung befördern oder hemmen können.

4.3.4 Ergebnisse des Wissenstests

Der Wissenstest ist eine Eigenentwicklung, so dass zunächst Anmerkungen zur methodischen Qualität notwendig werden.

Der Test bestand aus drei Teilen:

- dem „Vergleichstest“ (VT) mit 13 Aufgaben, die für alle Schüler/innen gleich waren,
- dem „Test 9“ (T9) mit dem „Vergleichstest“ und 5 weiteren Aufgaben für die Sekundarstufe I,
- dem „Test 11“ (T11), er bestand aus dem Vergleichstest und 6 zusätzlichen Aufgaben nur für die der Sekundarstufe II.

Jede richtige Antwort wurde jeweils mit einem Punkt bewertet. Wenn mehrere Lösungsmöglichkeiten richtig waren, wurde der Punkt nur erteilt, wenn alle richtigen Angaben angekreuzt waren.

Da die Teiltests für die Klassenstufen 9 und 11 unterschiedlich lang waren, wurde aus den Teilergebnissen zu Vergleichszwecken das arithmetische Mittel gebildet.

Die ermittelten Realibilitätskoeffizienten signalisieren weiteren Handlungsbedarf in Richtung einer weiteren Überarbeitung. Ursächlich für die relativ niedrigen Koeffizienten sind die extrem unterschiedlichen Schwierigkeitskoeffizienten (Anteil richtiger Lösungen in %). Daraus resultieren die z. T. auch unbefriedigenden Trennschärfekoeffizienten (vgl. Tabelle 11, Anhang 3). Einige Fragen haben offensichtlich unter der Forderung „gelitten“, dass dort mehrere Angaben anzukreuzen waren (Frage nach der „Rücksicht“, das „Vorbeifahren an einer haltenden Fahrzeugschlange“, aber auch die möglichen Sanktionen bei Alkoholfahrten, wahrscheinlich waren damit einige Schüler intellektuell überfordert, Gymnasiasten schneiden bei diesen Fra-

gen signifikant besser ab). Und wider Erwarten hat sich das Gerichtsurteil vom März 2002 zur Inline-Skate-Nutzung noch nicht überall herumgesprochen (vgl. Kap. 2).

Wie der Leser aus der Übersicht entnehmen kann (s. Tabelle 47), ist keine Frage von allen Schüler/innen richtig beantwortet worden. Insgesamt 94 Schüler/innen konnten sogar keine Frage richtig beantworten (1 %). Die Kenntnisse hängen mit der Einstellung zur Verkehrserziehung zusammen ($r = 0.12$), vor allem in der Sekundarstufe II (Sek. I: $r = 0.09$).

Die durchschnittlichen Testpunktwerte (bezogen auf die Skala: 0 bis 100) betragen für den Vergleichstest 53, für den Test 9 56 und für den Test 11 54 (vgl. Tabelle 12 im Anhang 3).

Zwischen den verschiedenen Gruppen, z. B. zwischen den Regionen, den Schulen unterschiedlicher Größe und alten und neuen Bundesländer, gibt es nur geringfügige Abweichungen. Nur der Fashion-Typ kennt sich ein wenig besser aus als der sportliche und der Kontra-Typ (für den Fashion-Typ ist die Kfz-Nutzung offenbar doch ein Statussymbol, s. o.).

Zwischen den beiden Jahrgangsstufen gibt es im Vergleichstest bei den Testpunktwerten keine signifikanten Unterschiede, jedoch Abweichungen bei einzelnen Fragen. Die Schüler/innen der Sekundarstufe I kennen sich insgesamt besser bei den Fragen aus, die mit dem Fahrrad zusammenhängen. Schüler/innen der Sekundarstufe II wissen mehr über „Vorfahrt“, „Promille-Grenzen“ und über die Folgen einer Ölverschmutzung.

Insgesamt zeigt der Blick auf Tabelle 47 ein deutlich verschobenes Bild bei einzelnen verkehrserzieherischen Aspekten. Während die Regelkenntnis, von wenigen Ausnahmen abgesehen (z. B. das Vorbeifahren an Fahrzeugen, s. Tabelle 47) durchaus befriedigen kann, sind die Kenntnisse über soziale und Umweltaspekte mangelhaft.

Selbst der Führerscheinbesitz ist keine Garantie für die erfolgreiche Bewältigung des Tests und sogar Motorrad- und Pkw-Führerscheinbesitzern „gelingt“ es, in dem Test 0 Punkte zu erreichen! Bei einzelnen Fragen schneiden Nichtführerscheinbesitzer in der Sekundarstufe II sogar besser ab als Führerscheininhaber (vgl. Tabelle 13 im Anhang 3). Allerdings sind es, mit Ausnahme der Unfallhilfe, für die Kfz-Nutzung eher nebensächliche Fragen, die von Führerscheinbesitzern schlechter beantwortet werden.

Frage/Aufgabe – für alle	%
Vorfahrt	77,4
Unfallhilfe	24,4
Vorbeifahren an Fahrzeugen	8,6
Ölverschmutzung	59,2
Beleuchtung, Fahrrad	59,3
Alkohol bei Radfahrern	69,2
Radfahren in Fußgängerzonen	76,2
Radfahren in Einbahnstraßen	74,2
Bremsweg bei Inline-Skatern	26,2
Nebeneinanderfahren Radfahrer	84,6
Hundeführung, Fahrrad	43,1
Alkohol bei Mofa-Fahrern	88,5
Rücksicht	4,0
Frage/Aufgabe – nur für Jahrgangsstufe 9	
Benutzung Inline-Skater	10,4
Handzeichen bei Abbiegen	29,6
Abschleppen	37,0
Bußgeld bei Freihändigfahren	17,0
Hundeführung, Mofa	40,0
Frage/Aufgabe – nur für Jahrgangsstufe 11	
Party	30,2
Reaktionszeit	28,9
Umweltschonendes Fahren	24,4
Defensives Fahren	23,2
Beeinträchtigung durch Alkohol	48,2
Sanktionen bei Alkohol	30,5

Tab. 47: Anteil richtiger Lösungen im Wissenstest in %

Wie erschreckend eigentlich diese Testergebnisse sind, soll die offene Antwort einer Schülerin aus einer Berufsschule belegen:

„Nun habe ich mit Ach und Krach meine Theorie-Prüfung in der Fahrschule geschafft. Ich war froh, dass ich das hinter mir hatte, und nun kommen Sie schon wieder mit diesem Scheiß ...“

Und wie Recht diese Schülerin hat, zeigen ihre Ergebnisse im Wissenstest. Sie konnte gerade zwei Drittel der Fragen richtig beantworten.

4.3.5 Soziale Bedingungen – Zusammenhang zwischen Selbsteinschätzung, Schulklima und der Sicht auf Verkehrserziehung

In der Voruntersuchung (vgl. 3.2) wurde der Frage nachgegangen, ob das Schulklima und dabei insbesondere das Verhältnis zwischen den Schüler/innen sowie zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen einen Einfluss auf die Bewertung der Verkehrserziehung haben – also ob auch so genannte „weiche“ Standortbedingungen neben den bereits aufgeführten „harten“ (Schulgröße und -art, Region

usw., s. o.) die Bewertung der Qualität der Verkehrserziehung beeinflussen. Dort hatte sich in den untersuchten Hauptschulen ein Zusammenhang gezeigt – die Frage war, ob sich solche Zusammenhänge auch bundesweit nachweisen lassen.

Es zeigte sich, dass neben den bereits erwähnten positiven Korrelationen zwischen der Einstellung zur Verkehrserziehung und den Ergebnissen des Wissenstests (vgl. 4.3.4) vor allem das Lehrer-Schüler-Verhältnis mit der Einstellung zur Verkehrserziehung korreliert. Keine Rolle spielt dagegen das Verhältnis der Schüler/innen untereinander:

- Einstellung zur Verkehrserziehung und Lehrer-Schüler-Verhältnis (Korrelation: 0.25, signifikant),
- Einstellung zur Verkehrserziehung und Schüler-Schüler-Verhältnis (Korrelation: 0.01).

Das Lehrer-Schüler-Verhältnis macht sich auch bei den Testergebnissen positiv bemerkbar (vielleicht spielt dabei die Vorbildfunktion der Lehrer/innen eine Rolle):

- Lehrer-Schüler-Verhältnis und Testpunktwert 9 (Korrelation: 0.08, signifikant),
- Lehrer-Schüler-Verhältnis und Testpunktwert 11 (Korrelation: 0.08, signifikant).

Die Einstellung zur Verkehrserziehung beeinflusst die Wahrnehmung und die Bewertung von Projekten im Rahmen der Verkehrserziehung. Bei der Bewertung des Mofa-Kurses scheinen wirklich vor allem pragmatische Überlegungen der Schüler/innen eine Rolle zu spielen, ebenso wie beim Fahrradausflug. Die Bewertung des Beobachtens des Bremsweges dagegen hängt tatsächlich auch stark von der Einstellung ab (diese Aktivität schneidet bei der Bewertung insgesamt relativ schlecht ab (vgl. Tabelle 14 im Anhang 3).

Die Einstellung zur Verkehrserziehung schlägt sich auch bei der Bewertung fächerübergreifender Themen nieder. Am höchsten korrelieren hier die Bewertung der Verkehrserziehung und die Einstellung zur Verkehrserziehung ($r = 0.29$, signifikant), am niedrigsten ist die Korrelation zwischen der Einstellung zur Verkehrserziehung und der Bewertung des Verständnisses für andere Kulturen ($r = 0.11$), denn dieses Verständnis hat wenig mit Fragen des Straßenverkehrs zu tun.

Bei den erfragten Persönlichkeitseigenschaften ist es plausibel, dass die Gewissenhaftigkeit am höchsten mit der Einstellung zur Verkehrserziehung korreliert (Korrelation: 0.12, signifikant). Die anderen Eigenschaften weisen zwar untereinander relativ hohe Korrelationskoeffizienten auf, aber nahezu keinen Einfluss auf die Testergebnisse. Das war auch nicht zu erwarten, denn die Kenntnisse sowie Einstellungen/Eigenschaften und reales Verhalten müssen nicht immer zwei Seiten der gleichen Medaille sein (der Mensch kann zwar etwas wissen, muss sich aber nicht mit Notwendigkeit dementsprechend verhalten). Einzig bemerkenswerte Korrelation zwischen Testergebnis und Persönlichkeitseigenschaft ist die zwischen Expansivität und Testpunktwert 9 (Korrelation: 0.13, signifikant), was nichts weiter bedeutet, als dass expansivere Schüler (überwiegend 15-Jährige!) in diesem Alter (noch) weniger Regelkenntnisse haben als andere (und umgekehrt).

Zusammenfassend bleibt festzustellen, dass neben den äußeren, eher objektiven Rahmenbedingungen für die verkehrserzieherische Arbeit auch die subjektive Sichtweise der Beteiligten, hier die der Schüler/innen, die Bewertung der Qualität der Verkehrserziehung in den Sekundarstufen I und II beeinflussen können.

4.4 Die Sicht unterschiedlicher Personengruppen auf die Verkehrserziehung

Die Befragung war so konzipiert, dass die Fragebogen von Schüler/innen, Lehrer/innen und Schulleiter/innen jeweils einen Teil übereinstimmender Fragen enthalten haben, so dass ein unmittelbarer Vergleich zwischen diesen Personengruppen möglich ist. Im ersten Abschnitt werden die Ergebnisse bei den Fragen gegenübergestellt, die an alle Befragten gerichtet worden sind. Danach folgt der Vergleich der Meinungen und Einschätzungen von Schüler/innen und Lehrer/innen, in einem weiteren der Vergleich zwischen Lehrer/innen und Schulleiter/innen.

4.4.1 Die Gegenüberstellung der Antworten von Schulleiter/innen, Lehrer/innen und Schüler/innen

Die folgenden Fragekomplexe waren an alle Befragten gerichtet¹⁴:

- die Bewertung fächerübergreifender Aufgaben der Schule,

¹⁴ Mitunter wurden einige Fragen umformuliert, da die Fragen schülergemäß (auch für Hauptschüler/innen) und lehrergerecht formuliert werden mussten.

- die Bedeutung einzelner verkehrserzieherischer Themen,
- die Eignung bzw. Nutzung von Fächern für die Verkehrserziehung,
- die Durchführung von Projekten zur Verkehrserziehung,
- die Bedeutung ausgewählter verkehrserzieherischer Themen,
- die Nutzung und Bewertung von Materialien zur Verkehrserziehung.

Die Bewertung fächerübergreifender Themen (vgl. Tabelle 15 im Anhang 3) durch die unmittelbaren „Vorgesetzten“ der Schüler/innen in der Schule ist von der Rangreihe her gesehen nahezu identisch, nur Familien- und Sexualerziehung tauschen ihren Platz. Am wichtigsten ist den Pädagogen die Sozialerziehung (Schülerformulierung: „Partnerschaftlicher Umgang zwischen Menschen“), vermutlich aus der Erfahrung heraus geboren, dass ohne diesen „sozialen Umgang“ Schule schlechterdings nicht funktionieren würde. Immerhin, die Schulleiter/innen erachten Verkehrserziehung als „wichtig“.

Den Schüler/innen sind dagegen Themen der Sexualerziehung am wichtigsten (konkret wurde nach der Wichtigkeit der Aidsprävention gefragt), und alle die Themen, die mit Gewalt und Kriminalität zu tun haben (vgl. 4.3.2). Von dieser einen Ausnahme abgesehen, sind den Schüler/innen alle anderen Themenbereiche signifikant weniger wichtig.

Bei der Bewertung der Bedeutung ausgewählter Themen der Verkehrserziehung setzt sich dieser Trend nicht fort. Einzig die Lehrer/innen halten alle Themen, die in den drei Personengruppen gemeinsam abgefragt wurden, signifikant für wichtiger (vgl. Tabelle 48).

Der relativ schlechte Wert der Einschätzung der Bedeutung der Vermittlung von Verkehrsregeln in der Schule durch die Schulleiter/innen deutet darauf hin, dass die Intentionen der KMK hinsichtlich einer komplexeren Sicht auf die Verkehrserziehung, weg von einer einseitigen Regelvermittlung, in der Schule bei ihnen angekommen sind.

Bei der Gegenüberstellung der Fächergruppen ist zu beachten, dass Lehrer/innen und Schulleiter/innen nach der Eignung einzelner Fächergruppen, die Schüler/innen dagegen nach der konkreten Umsetzung verkehrserzieherischer Themen in den

Themen	S	L	SL
Alkohol, Drogen ...	1,68	1,48	2,01
Aggressivität	2,13	1,40	2,17
Umweltbelastungen	2,48	1,80	2,32
Verkehrsregeln	2,12	1,73	2,57

Tab. 48: Bewertung der Bedeutung ausgewählter Themen der Verkehrserziehung – Bewertungen von Schüler/innen (S), Lehrer/innen (L) und Schulleiter/innen (SL, Skala: „1“ – sehr wichtig bis „4“ – unwichtig, kursiv: signifikante Unterschiede)

Fach ...	S	L	SL
Deutsch/Sprachen	29,8	37,5	41,0
Musik/Kunst/Kultur	1,4	3,6	5,8
Mathematik/Naturwiss.	17,9	39,4	52,5
Geschichte/Sozialkunde/Geografie	25,6	42,4	41,0
Arbeit/Wirtschaft/Technik	18,5	54,7	63,3
Sport	2,4	22,8	19,4
Religion/Ethik/Philosophie	13,1	22,8	29,5

Tab. 49: Nutzung (Schüler/innen, S) und Eignung (Lehrer/innen, L und Schulleiter/innen, SL) von Fächergruppen in % (hervorgehoben: am häufigsten genannte Fächergruppe, kursiv: signifikante Unterschiede)

Fächern/Fächergruppen gefragt worden sind (vgl. Tabelle 49).

Die meisten Lehrer betrachten die Fächergruppe „Arbeit/Wirtschaft/Technik“ als günstig für die Einbindung von Themen der Verkehrserziehung (obwohl das gerade die Lehrer/innen dieser Fächergruppe anders sehen, s. o.) und die Schulleiter/innen sehen in fast allen Fächern noch mehr Ansatzpunkte als die Lehrer/innen, die das schließlich umsetzen sollen. Allerdings, so die Wahrnehmung der Schüler, werden diese Potenzen nicht genutzt! Erstaunlicherweise schneidet die Fächergruppe „Deutsch/Sprachen“ bei den Nennungen zur Nutzung durch die Schüler/innen mit dem besten Ergebnis ab.

Bei der Frage nach der Durchführung verkehrserzieherischer Projekte geben zwei Drittel der Schulleiter/innen an, dass solche Projekte an ihren Schulen durchgeführt wurden, bei den Schüler/innen können sich dagegen nur 25 % und bei den Lehrer/innen¹⁵ nur etwa 40 % an solche Projekte erinnern.

¹⁵ Zu diesem Komplex wurden – im Gegensatz zu Schüler/innen und Schulleiter/innen – nur die Lehrer/innen befragt, die angaben, verkehrserzieherische Themen im Unterricht behandelt zu haben. Es ist zu unterstellen, dass verkehrserzieherisch nicht aktive Lehrer/innen auch keine Projekte bearbeitet haben, so dass sich der Anteil weiter reduziert – auf etwa 20 % (vgl. auch 4.2).

Materialien ...	S	L	SL
Jugend und Verkehr	6,5	5,8	12,2
Alles im Griff	3,0	3,1	4,3
Jugend will sicher leben	4,9	7,4	20,5
Materialien des ADV	5,4	4,1	10,1

Tab. 50: Häufigkeit der Nutzung von Materialien außerschulischer Anbieter (Schüler/innen, S; Lehrer/innen, L¹⁶ und Schulleiter/innen, SL) in %; hervorgehoben: die häufigste Nennung, kursiv: signifikante Unterschiede

Das mag etwas damit zu tun haben, dass Schulleiter/innen natürlich immer ihre ganze Schule im Blick haben. Schüler/innen und Lehrer/innen ist dagegen nur das erinnerlich, was sie selbst erlebt bzw. umgesetzt haben – das kann ja in anderen Klassen bzw. Fächern anders gewesen sein.

Ähnliche Abweichungen und vermutlich aus den gleichen Gründen treten bei der Nutzung von Materialien außerschulischer Anbieter auf (vgl. Tabelle 50). Es scheint so zu sein, dass bei den Schulleiter/innen noch relativ viel Material „ankommt“, aber die eigentlichen Adressaten nicht erreicht.

Einig sind sich dagegen Lehrer/innen und Schulleiter/innen bei der Bewertung dieser Materialien. Sie bewerten alle um einen Skalenwert besser als die Schüler/innen (vgl. 4.3.3).

4.4.2 Die Gegenüberstellung von Antworten der Schüler/innen und Lehrer/innen

In den Abschnitten 4.3.3 wurde an einigen Stellen die Frage formuliert, ob in den Antworten der Schüler/innen immer ein unmittelbarer Bezug zur Verkehrserziehung hergestellt worden ist (z. B. bei der Häufigkeit behandelte Themen und der Durchführung von Projekten), so dass die Gegenüberstellung der Antworten der Schüler/innen mit denen der Lehrer/innen näheren Aufschluss darüber geben könnte. Und in der Tat, zwischen den Angaben der Schüler/innen und Lehrer/innen gibt es bemerkenswerte Unterschiede bei einigen Fragen.

Alle befragten Schüler/innen haben bei den behandelten verkehrserzieherischen Themen andere Schwerpunkte wahrgenommen, als es von den verkehrserzieherisch aktiven Lehrer/innen angegeben worden ist. Von den Schüler/innen häufiger genannt werden: „Alkohol, Drogen, Medikamente im Verkehr“ (62,7 % vs. 23,0 % bei den Lehrer/innen),

die „1. Hilfe“ (31,3 % vs. 12,8 %) und vor allem „physikalisch-technische Fragen“ (32,9 % bei den Schüler/innen, 9,9 % bei den Lehrer/innen). Die Lehrer/innen meinen dagegen, dass ihnen mehr das „verantwortungsbewusste Verkehrsverhalten“ am Herzen liegt (31,5 % vs. 23,5 % bei den Schüler/innen). Das schlechtere Abschneiden der „physikalisch-technischen Fragen“ bei den Lehrer/innen ist stichprobenbedingt: Natürlich werden diese Themen nur von einer bestimmten Gruppe von Lehrern behandelt, die diese Fächer auch unterrichten.

Ähnlich groß ist die Differenz bei der Nennung von Projekten in der Sekundarstufe I. Zwar steht bei beiden Gruppen wiederum die Alkohol- und Drogenprävention an erster Stelle, aber bei den Schüler/innen ist die Häufigkeit mit 38,1 % wesentlich höher als bei den Lehrer/innen (17,1 %).

Natürlich könnte eine Ursache darin liegen, dass die Schüler/innen alle ihre unterrichtenden Lehrer/innen wahrnehmen, die Lehrer/innen dagegen nur das von ihnen unterrichtete Fach im Auge haben (vgl. 4.2).

Auch die unter 4.3.3 geäußerte Vermutung, dass die Aktivitäten mit dem öffentlichen Nahverkehr nicht immer unmittelbar etwas mit Verkehrserziehung zu tun haben müssen, lässt sich aus der Gegenüberstellung der Häufigkeiten ablesen (Schüler/innen: 39,3 %, Lehrer/innen: 4,5 %).

Relativ geringe Abweichungen gibt es dagegen bei den komplexen Art und Ort der Behandlung verkehrserzieherischer Themen. Nur bei der „Fahrschule“ als Ort der Verkehrserziehung tritt eine beachtliche Differenz auf (Schüler/innen: 20,8 %; Lehrer/innen: 3,2 %), so dass die oben geäußerte Vermutung, dass die Schüler/innen auch private Kontakte zu Fahrschulen der Verkehrserziehung zurechnen, weitere Nahrung erhält.

4.4.3 Die Gegenüberstellung von Antworten der Schulleiter/innen und Lehrer/innen

Auch zwischen den Fragebogen für Schulleiter/innen und Lehrer/innen gab es einen erheblichen Anteil von Fragen, die an beide Personengruppen gerichtet waren.

In einem ersten Komplex soll der Frage nachgegangen werden, welche Einstellungen zur Verkehrserziehung an den Schulen vorhanden sind. Gefragt wurde u. a., wer für Verkehrserziehung zuständig sein sollte (vgl. Tabelle 51).

¹⁶ Diese Werte beruhen nur auf dem Teil der Lehrer, die Verkehrserziehung aktiv betreiben.

Verkehrserziehung ist Aufgabe	L	SL
... der Schule	2,25	2,01
... außerschulischer Institutionen	1,84	1,90
... der Eltern	2,78	2,96
... von Behörden	2,31	2,41

Tab. 51: Zuordnung der Verkehrserziehung als Aufgabe (L: Lehrer/innen, SL: Schulleiter/innen, Skala: „1“ – trifft vollkommen zu bis „4“ – trifft überhaupt nicht zu), kursiv: signifikante Unterschiede

Beide in der Schule verantwortlichen Personengruppen hätten es am liebsten, wenn Verkehrserziehung durch außerschulische Institutionen realisiert werden würde. Am ehesten erkennen Schulleiter/innen von Hauptschulen die Verkehrserziehung als Aufgabe der Schule an.

Andererseits möchte man auch nicht den Eltern die alleinige Verantwortung dafür übertragen.

In einem weiteren Komplex wurde nach Ursachen für die Einordnung dieser Aufgabe gefragt. Zustimmung äußerten hier die Schulleiter/innen und Lehrer/innen an erster Stelle, dass es zu wenig Lehrmittel gäbe und die Verkehrserziehung zu gering in die Lehrpläne der einzelnen Fächer eingebunden sei.

Dementsprechend niedrig wird der Stellenwert der Verkehrserziehung an der Schule eingeschätzt (Lehrer/innen: 3,1 und Schulleiter/innen: 2,8 auf der Skala: „1“ – sehr hoch bis „4“ – sehr niedrig).

Als wichtigste Voraussetzung für das Unterrichten verkehrserzieherischer Themen halten Schulleiter/innen und Lehrer/innen die Kenntnis von Gefahrenpunkten im Einzugsbereich der Schule (Lehrer/innen: 1,6, – Schulleiter/innen: 1,3 auf der Skala: „1“ – sehr wichtig bis „4“ – unwichtig). Mit Ausnahme des Führerscheinbesitzes – er wird von den Lehrer/innen für wichtiger gehalten als von Schulleiter/innen –, gibt es keine Abweichungen in den Bewertungen.

Bei den Unterrichtsformen und Lehrmitteln sind sich Schulleiter/innen und Lehrer/innen einig darin, dass Projekttag für die Verkehrserziehung am besten geeignet sind. Danach folgen bei den Schulleiter/innen „fächerübergreifende Projekte“ und bei den Lehrer/innen das Betrachten von Videos.

Bei den organisatorischen Fragen fallen die Angaben der Schulleiter/innen und Lehrer/innen dagegen weit auseinander (vgl. Tabelle 16 im Anhang 3). Etwa jede fünfte Lehrkraft gibt an, nicht zu wissen, wie Verkehrserziehung an der eigenen Schule umgesetzt wird, und ein nicht unbeträchtlicher Teil ist

überzeugt, dass das den Lehrer/innen selbst überlassen sei (27,1 % – obwohl die Schulleiter/innen mehrheitlich angegeben haben, dass sie das Organisationsmodell für die Verkehrserziehung an ihrer Schule selbst festgelegt haben bzw. an Hauptschulen ein Beschluss der Schulkonferenz vorliegt, vgl. Tabelle 16). Dass der/die Schulleiter/in den größeren Überblick über die gesamte Schule hat als einzelne Fachlehrer/innen, erscheint nur natürlich. Allerdings scheint auch mangelndes Interesse bei einigen Lehrer/innen dahinter zu stecken. Etwa 39 % der Lehrer/innen geben an, dass das Thema Verkehrserziehung noch nie auf der Schulkonferenz besprochen worden sei (Schulleiter/innen: 27 %) und 42 % der Lehrer/innen sagen, dass dies höchstens 1 bis 2 Mal geschehen sei (Schulleiter/innen dagegen 60 %).

Schulleiter/innen und Lehrer/innen geben sich wechselseitig relativ gute Noten bei der Frage, ob sie von der Notwendigkeit der Verkehrserziehung überzeugt seien. Mit 1,68 (Mittelwert) glauben dies die Lehrer/innen noch eher von den Schulleiter/innen als umgekehrt (Schulleiter/innen: 1,84 auf der Skala „1“ – trifft vollkommen zu bis „4“ – trifft überhaupt nicht zu). Schulleiter/innen äußern sich skeptisch bei der Frage nach gegenseitiger Unterstützung (2,57), obwohl die Lehrer/innen angeben, dass ihr/ihre Schulleiter/in die Zusammenarbeit fördern (2,26). Relativ übereinstimmend sind dagegen die Wertungen zum „Engagement“ bei Projekten (Schulleiter/innen: 2,27; Lehrer/innen: 2,35).

Bei der Einschätzung des Klimas an der Schule zeigt sich, dass Schulleiter/innen das Klima an ihrer Schule (einschließlich Lehrer-Lehrer-Verhältnis) generell positiver bewerten als die Lehrer/innen selbst. Diese wiederum schätzen das Lehrer-Schüler-Verhältnis besser ein als die betroffenen Schüler/innen.

5 Die Analyse von Lehrplänen, Unterrichtsmaterialien und Projekten hinsichtlich verkehrserzieherisch relevanter Sachverhalte

Entsprechend der Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Verkehrserziehung in der Schule von 1994 ist Verkehrserziehung ein Bestandteil des Unterrichts- und Erziehungsauftrages der Schule. Verkehrserziehung als schulische Aufgabe erfordert

die Aufnahme von Themen aus dem Gegenstandsbereich Verkehr in die Lehrpläne in allen Schulstufen und Schularten. Für die Integration der Verkehrserziehung als fächerübergreifende Aufgabe der Sekundarstufe kommen zahlreiche Fächer in Betracht. Über den Fachunterricht hinaus sollen ergänzend weitere Formen der Lern- und Unterrichtsorganisation (z. B. Projekte) eingesetzt werden, um fächerübergreifende Lerninhalte der Verkehrserziehung zu vermitteln.

5.1 Die Einbindung verkehrserzieherischer Inhalte in den Lehrplänen und Handreichungen der Bundesländer

Eine Teilaufgabe des Projektes richtete sich auf die Analyse der Lehrpläne der einzelnen Bundesländer, um die Einbindung der Verkehrserziehung in den Unterricht der verschiedenen Fächer zu erfassen. Dabei ist ebenfalls von Interesse, ob in den Lehrplänen der Bundesländer bereits die in der KMK-Empfehlung von 1994 zum Ausdruck gebrachte erweiterte Konzeption für die Verkehrserziehung berücksichtigt ist und ihre Umsetzung in der schulischen Praxis erwartet werden kann. Damit wird auch eine wichtige Grundlage für den Vergleich zwischen Soll- und Ist-Zustand der Verkehrserziehung in den Schularten der Sekundarstufen I und II erarbeitet.

Die Inhalte und Richtlinien zur Verkehrserziehung im Unterricht der Sekundarstufe sind bundeslandspezifisch in den jeweiligen Lehrplänen sowie in verschiedenen Handreichungen formuliert. Demzufolge wurden ergänzend zu den Lehrplänen auch verfügbare Rahmenpläne, ergänzende Richtlinien und Handreichungen zur Verkehrserziehung analysiert.

Allgemein ist zu sagen, dass sich die Situation der Eingliederung verkehrserzieherischer Themen in die Lehrpläne zwischen den Bundesländern sehr unterscheidet. Dies betrifft die Aktualität des Themas in curriculumbezogenen Diskussionen der zuständigen Behörden, die Organisation der Weiterbildung von Verkehrserziehungsbeauftragten an den Schulen und die Herausgabe von entsprechenden Handreichungen. Für einige wenige Bundesländer liegen überhaupt keine (Berlin, Bremen) oder nur sehr wenige (Saarland, Schleswig-Holstein) Informationen über Aktivitäten auf diesem Gebiet vor, während andere über Materialien verfügen, die sie uns bereitgestellt haben (Hamburg,

Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen).

Es gestaltet sich schwierig, bundesländerübergreifend einen zusammenfassenden und umfassenden Überblick zu geben, da die fächerverbindende Aufgabe der Verkehrserziehung in den Bundesländern einen unterschiedlichen Stellenwert einnimmt und folglich verschiedene Berücksichtigung und Umsetzung findet. In einigen Bundesländern ist Verkehrserziehung in die Lehrpläne der Fächer eingebunden. In anderen Bundesländern wurden Erlasse zur Verkehrserziehung in Kraft gesetzt.

Für die nachfolgende Analyse wurden neben den zur Verfügung gestellten Materialien der Kultusministerien und/oder Landesinstitute auch die im Internet bereitgestellten Informationen genutzt. Berücksichtigung finden vorrangig die Ergebnisse unserer eigenen Recherchen, da auch die Ansprechpartner der Kultusministerien und Landesinstitute unsere Fragen häufig nur unzureichend beantworten konnten. Gern wurde auf andere Ansprechpartner verwiesen, die wiederum schwer zu kontaktieren waren. In einigen Fällen blieben dadurch Informationen zu neuen/überarbeiteten Handreichungen, Lehrplänen und Projekten unvollständig. Auch durch mehrfache Überarbeitungen, „Neufassungen“ bzw. durch gänzlich neue Konzeptionen von Projekten kann in der Analyse und Dokumentation nicht immer ein aktueller bzw. vollständiger Bezugsrahmen gewährleistet werden.

Die Lehrplananalyse beschränkte sich auf die Jahrgangsstufen 7-10 der allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I und die Jahrgangsstufe 11 der Gymnasien der Sekundarstufe II sowie eine Analyse der Ausbildungsordnung des ersten Ausbildungsjahres der von uns ausgewählten Berufsgruppen.

In einigen Bundesländern gibt es neben den Fachlehrplänen Rahmenlehrpläne. Rahmenlehrpläne beschreiben Unterrichtsinhalte und Ziele einzelner Jahrgangsstufen in einer zusammengefassten Weise, hingegen beschreiben die Fachlehrpläne Ziele und Inhalte des Fachunterrichts im Einzelnen. Die Lehrpläneinsicht erfolgte vorwiegend über die Internetseite des deutschen Bildungsservers. Da in einigen Bundesländern die Lehrpläne gegenwärtig in Überarbeitung waren bzw. sind, standen diese nicht zur Verfügung (Hamburg – gymnasiale Oberstufe). Weiterhin war auf die Lehrpläne für die Mittelschule in Sachsen kein Zugriff möglich. Deshalb

wurden die „alten“ gültigen Lehrpläne angefordert und ausgewertet. Da sich die Analyse auf die derzeit gültigen Lehrpläne beziehen sollte, erfolgten beispielsweise in Hessen eine doppelte Recherche und Überprüfung, da seit August 2002 neue Lehrpläne gelten.

Aufgenommen wurden nicht nur direkte Bezüge und Verweise zur Verkehrserziehung, sondern auch spezifische Thematiken, die Ansatzpunkte für das Aufgabengebiet Verkehrserziehung bieten.

Neben den Lehrplänen (Fachlehrpläne u. Rahmenpläne) wurden gegebenenfalls, wenn existent, Rahmenpläne zur Verkehrserziehung, Richtlinien, Handreichungen und Erlasse aufgenommen, wenn darin Verkehrserziehung thematisiert ist. Weiterhin wurde geprüft, inwieweit diese Handreichungen usw. die Integration der Verkehrserziehung in den Fachunterricht für die Lehrkräfte erleichtern. Die Analyse zeigt, ob spezielle Verweise in den Handreichungen auf die Fachlehrpläne existieren und ob in den Fachlehrplänen Hinweise auf Verkehrserziehung gefunden werden. In einigen Bundesländern sind die Handreichungen usw. grundlegend für die Einbindung der Verkehrserziehung in den Unterricht, da in den Lehrplänen selbst keine expliziten Verweise auf Verkehrserziehung zu finden sind (vgl. Tabelle 52).

Im Gegensatz dazu wird in den Fachlehrplänen Hessens Verkehrserziehung in einer separaten

Berücksichtigung der VE in Lehrplänen und Handreichungen	Bundesländer
1. Verweise VE in LP und Handreichungen	Hamburg, Thüringen
2. Verweise VE in LP, aber keine Handreichung	Hessen
3. keine Verweise VE in LP, aber Handreichungen für VE	Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Niedersachsen
4. keine Verweise VE in LP und keine Handreichungen	Berlin, Bremen, Saarland, Schleswig-Holstein
5. Mischformen	Baden-Württemberg (HS & GYM Klst.9 = 4.; RS & GYM Klst. 11 = 1.), Bayern (HS = 3.; RS = 1.; GYM = 2.) Brandenburg (SEK I = 3.; SEK II = 4.) Rheinland-Pfalz (SEK I = 1.; SEK II = 4.)

Tab. 52: Übersicht zur Verankerung der Verkehrserziehung (VE) in den Lehrplänen (LP) und zu verkehrspädagogischen Handreichungen in den Bundesländern

Übersicht aufgeführt, mit der Angabe von Klassenstufe und speziellem Lernbereich. Ebenso wird in den Hamburger und Thüringer Lehrplänen in den einzelnen Lernbereichen auf Verkehrserziehung verwiesen. In diesen Bundesländern lässt sich demzufolge sagen, dass Verkehrserziehung immanenter Bestandteil des Bildungs- und Erziehungsauftrages aller Schulformen ist.

Deutlich wird bei der Analyse die Vielfalt der Varianten, Verkehrserziehung in den Fachunterricht einzubinden. Resümierend ist anzumerken, dass die Umsetzung verkehrserzieherischer Inhalte bundesweit nicht in allen Klassen der Sekundarstufe I und den Klassen 11 der Sekundarstufe II gemäß KMK-Empfehlung erfolgt, wie dies in den Grundschulen selbstverständlich der Fall ist.

Weiterhin wurde recherchiert, welche Projekte in den Bundesländern initiiert werden. Es wurde zwischen internen (durch Kultusministerien initiiert) und externen Projekten (Vereine wie DVR usw.) unterschieden. Neben den Handreichungen zur Verkehrserziehung wurden Broschüren gesichtet. So stellte sich für Sachsen und Sachsen-Anhalt heraus, dass im Bereich Verkehrserziehung eine Reihe von Angeboten existierten und in den Unterricht eingebunden werden soll, obwohl in den Fachlehrplänen keine Verweise enthalten sind. So ist zwar das notwendige Material zur Gestaltung von Projekten vorhanden, aber für die jeweiligen Fachlehrer sind keine Hinweise gegeben, innerhalb welcher Lerninhalte ihres Fachlehrplanes diese einzugliedern sind.

Neben der Analyse der Einbindung von Verkehrserziehung in den Fachunterricht der einzelnen Bundesländer erfolgt die Dokumentation der relevanten Lernbereiche zur Verkehrserziehung in einem Reader (vgl. Anhang 4). Es wurden darin alle Themen und Bezüge zur Verkehrserziehung aufgenommen und übersichtlich nach Bundesländern in alphabetischer Reihenfolge zusammengestellt.

Ein detaillierterer Aufschluss über die tatsächliche Einbindung der Verkehrserziehung in den Fachunterricht wurde durch die Auswertung des empirischen Datenmaterials der Fragebogen gewonnen (vgl. Kap. 4). Eine zusätzliche Analyse des bundesweiten Lehrerfortbildungsangebotes (vgl. Kap. 6), soll Möglichkeiten der Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer aufweisen, um sie für eine kompetente Vermittlung verkehrserzieherischer Lehr- und Lerninhalte und entsprechende neue Unterrichtsvorhaben zu qualifizieren.

Die Tabelle 52 gibt Aufschluss über die Verankerung der Verkehrserziehung in den Lehrplänen der Bundesländer und der Existenz von Handreichungen zur Verkehrserziehung. Sie wird nachfolgend für jedes Bundesland erläutert.

Baden-Württemberg

Baden-Württemberg integriert die Verkehrserziehung schulartenspezifisch unterschiedlich in den Fachunterricht und weist dadurch eine Mischform auf. So wird die fächerübergreifende Aufgabe Verkehrserziehung in den Lehrplänen der Hauptschule nicht explizit behandelt und es steht keine Handreichung zur Verfügung. In den Lehrplänen einiger Fächer der Realschule wird auf Verkehrserziehung verwiesen und eine Handreichung bildet die Grundlage für die Einbindung der Verkehrserziehung in den Fachunterricht. In den Lehrplänen des Gymnasiums wurden für einzelne Jahrgangsstufen keine direkten Verweise gefunden und es gibt auch keine Handreichung. Allerdings existiert für die Jahrgangsstufe 11 eine Handreichung mit einer Fächervorgabe für die Vermittlung verkehrserzieherischer Themen, analoge Verweise finden sich im Lehrplan.

Laut Verwaltungsvorschrift vom 23.07.1996 ist an allen Schulen der Sek I und Sek II ein Beauftragter für Verkehrserziehung durch den Schulleiter zu benennen. Außerdem sollen dem Verkehrserziehungsbeauftragten Weiterbildungsangebote zur Verfügung stehen. Die ausgebildeten Schülermentoren sollen ihnen Unterstützung bieten.

Bayern

In den Lehrplänen für die bayerische Realschule und das bayerische Gymnasium ist die fächerübergreifende Behandlung verkehrserzieherischer Themen überzeugend integriert und bedarf keiner großen Suche interessierter Lehrer, da direkte Verweise zur Verkehrserziehung gegeben sind. Fachlehrkräfte können dementsprechend mit speziellen Handreichungen auch Themen detaillierter behandeln. Im Lehrplan für die bayrische Hauptschule wird in den einzelnen Unterrichtsthemen nicht explizit auf Verkehrserziehung verwiesen.

Berlin

Verkehrserziehung wird nicht als fächerübergreifende Aufgabe thematisiert, somit wurden auch keine Verweise in den Rahmenplänen gefunden.

Die KMK-Empfehlung, Verkehrserziehung mit jeweils 10 bis 20 Stunden pro Schuljahr in den Unterricht zu integrieren, konnte nach Aussage eines Ansprechpartners aus Personalmangel nicht umgesetzt werden. Eine Handreichung zur Verkehrserziehung ist nicht vorhanden. Es existiert lediglich ein Rundschreiben zur Durchführung von Mofa-Lehrgängen von 1980.

Brandenburg

Im Brandenburgischen Schulgesetz (BbgSchulG) vom April 1996 war Verkehrserziehung als fächerübergreifende Aufgabe des Unterrichts in § 12 verankert. In der Neufassung des BbgSchulG (Aug. 2002) wird Verkehrserziehung jedoch nicht mehr separat aufgeführt. Sie ist als Aufgabe aus § 12 „Lernbereiche und Übergreifende Themenkomplexe“, Punkt 4. „ökologische Nachhaltigkeit und Zukunftsfähigkeit“ und Punkt 6. „Gesundheit und jugendliche Lebenswelt“, indirekt noch erschließbar. Für die Sekundarstufe I gibt es eine Handreichung zur Mobilitäts- und Verkehrserziehung. In den Rahmenlehrplänen für die Sekundarstufen I und II werden keine Verweise zur Verkehrserziehung gegeben.

Bremen

Verkehrserziehung wird nicht als fächerübergreifende Aufgabe thematisiert und somit sind in den Lehrplänen keine Verweise angegeben. Es ist lediglich ein Faltblatt „Bremer Verkehrsratgeber“ vorhanden.

Hamburg

Der Rahmenplan „Aufgabengebiet Verkehrserziehung“ für die Sekundarstufe I gibt zwar verbindliche Inhalte für den Fachunterricht vor, jedoch lassen sich diese Inhalte nicht in den Lehrplänen der Fächer finden, mit der Ausnahme des Unterrichtsfaches Religion. In den Rahmenplänen einzelner Fächer sind allerdings Verweise auf Verkehrserziehung angemerkt und für beide Sekundarstufen werden Handreichungen geboten.

Hessen

Für alle Schulformen gelten neben den Fächerlehrplänen Rahmenpläne. In den Lehrplänen der Fächer wird Verkehrserziehung prägnant angemerkt. Der Rahmenplan zur Verkehrserziehung hat keine

Rechtskraft erhalten und ist somit nicht bindend. In einem Schreiben des Hessischen Kultusministeriums wird auf etliche Materialien externer Verbände hingewiesen.

Mecklenburg-Vorpommern

Der Rahmenplan „Bausteine zur Gestaltung des Aufgabengebietes Verkehrserziehung“ bildet die einzige Grundlage für die Einbindung der Verkehrserziehung in den Fachunterricht, da in den Rahmenplänen kein Verweis zur Verkehrserziehung enthalten ist. Interessierte Fachkräfte können beim Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern Hinweise, Anregungen und Erläuterungen beziehen.

Niedersachsen

Das Curriculum-Modell „Mobilität“ wurde am 1.10.2002 an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen eingeführt. Im Schuljahr 2002/2003 beginnt die dreijährige Erprobungsphase der Bausteine des Curriculums Mobilität, um zu überprüfen, welche Lerninhalte in ausgewählte Fächer einfließen sollen. Die Rahmenrichtlinien befanden sich im Zeitraum der Erhebung in Überarbeitung, so dass nur für die Fächer Musik, Ernährungslehre und Sport die Rahmenrichtlinien zur Verfügung standen.

Nordrhein-Westfalen

In den Handreichungen zur Verkehrserziehung der SEK I und SEK II werden zu den einzelnen Fächern und Lernbereichen thematische Schwerpunkte, Lernziele, Unterrichtsbeispiele, Materialien und Literaturhinweise gegeben, die sehr ausführlich gestaltet sind. Es soll den Fachlehrkräften nicht schwer fallen, Verkehrserziehung in den Unterricht zu integrieren, auch wenn in den Lehrplänen keine direkten Verweise zur Verkehrserziehung enthalten sind.

Rheinland-Pfalz

Die „Richtlinien zur Verkehrserziehung in der Sekundarstufe I“ bilden keine Grundlage für die Einbindung der Verkehrserziehung in den Fachunterricht, da sie nicht mit den Lernbereichen des Lehrplans übereinstimmen. Dennoch können Fachlehrkräfte Anregungen für ihren Unterricht daraus entnehmen. Themenvorschläge und Verweise zur Ver-

kehrserziehung enthalten nur einige Lehrpläne, aber dort sind sie prägnant, vor allem unter „Lebensraum und Verkehr“. Umfangreiche Materialien, Anregungen sowie zur Verfügung stehende Ansprechpartner erleichtern den Fachlehrkräften die Einbindung der Verkehrserziehung in den Unterricht.

Saarland

Die Verkehrserziehung ist weder im Schulgesetz noch in den Lehrplänen verankert, somit ist Verkehrserziehung nicht in den Fachunterricht eingebunden. Lediglich Verkehrserziehungsprojekte, vorwiegend externer Art, finden Umsetzung.

Sachsen

Obwohl in der Handreichung für Verkehrserziehung Lehrplanbeispiele für mehrere Fächer aufgeführt sind, ist in den Lehrplänen kein Verweis auf Verkehrserziehung zu finden. Demzufolge bildet die Handreichung die Grundlage zur Integration der Verkehrserziehung in den Unterricht.

Sachsen-Anhalt

Vielfältiges Material zur Verkehrserziehung dient den Fachlehrkräften zur Einbindung verkehrserzieherischer Themen in den Unterricht. Besonders umfangreich und detailliert sind die Anregungen in den Broschüren „Einfach besser fahren – Motorisierte Jugend im Straßenverkehr – Grundsätze und Anregungen für die Verkehrserziehung in den Schulen Sachsen-Anhalt“ und in „Verkehrserziehung – Grundsätze u. Anregungen für die Schulpraxis“. Jedoch sind die Anregungen und Hinweise für den theoretischen und praktischen Unterricht für Verkehrserziehung nicht den einzelnen Fächern zugeordnet, mit Ausnahme der Broschüre zur Ausstellung „Straßenkreuze – Unorte des Sterbens“. In den Lehrplänen der Fächer fehlen Verweise auf Verkehrserziehung. Demzufolge bilden die Handreichungen und die Zusammenarbeit mit den Obleuten und Fachkräften die Grundlage für eine erfolgreiche Integration der Verkehrserziehung in den Unterricht.

Schleswig-Holstein

Es existiert ein Erlass „Verkehrsunterricht und Schulwegsicherung“ und eine Vielzahl von Broschüren zu verkehrsrelevanten Themen (Internet).

Jedoch gibt es keine Handreichung zur Verkehrserziehung. Verkehr wird zwar in allen Lehrplänen der Sekundarstufe I als Aufgabenfeld im Bereich der Bildungs- und Erziehungsaufgaben genannt, aber es existiert nur ein direkter Verweis auf Verkehrserziehung im Fach Biologie der Hauptschule. In den Lehrplänen sind Themenvorschläge für projektorientierten Unterricht zur Verkehrserziehung enthalten.

Thüringen

In den Thüringer Lehrplänen für die Regelschule und für das Gymnasium wird mit dem Kürzel VE prägnant in den einzelnen Themenbereichen auf die fächerübergreifende Aufgabe Verkehrserziehung verwiesen. Ausführliche Hinweise und Anregungen sind in der Handreichung „Empfehlungen für das fächerübergreifende Thema Verkehrserziehung“ gegeben, jedoch sind diese nicht kongruent mit den Lehrplanverweisen. Es existieren nicht für alle Fächer Themenvorschläge, obwohl in den entsprechenden Lehrplänen der Fächer auf Verkehrserziehung verwiesen wurde.

Zur Analyse der Einbindung der Verkehrserziehung in den Fachunterricht der berufsbildenden Schulen wurden die Ausbildungsverordnungen der Metallberufe, Bauberufe und Kaufmännischen Berufe herangezogen. Es wurden nur die Thüringer Ausbildungsverordnungen untersucht, da sie konform mit den Ausbildungsverordnungen der anderen Bundesländer sind.

Im Rahmen der Maßnahmen zur Arbeitssicherheit in den Metallberufen, Bauberufen und Kaufmännischen Berufen wird auf Unfallgefahren und Unfallverhütungsmaßnahmen eingegangen (berufsbezogener Arbeits- und Unfallschutz).

Im dritten Ausbildungsjahr der Bauberufe werden beim Einrichten von Baustellen die Beurteilung von Verkehrswegen und das Aufstellen von Verkehrsleiteinrichtungen vermittelt.

In der Ausbildungsverordnung der Kauffrau/Kaufmann für Verkehrsservice werden Kenntnisse und Fertigkeiten über Verhaltensweisen bei Unfällen (neben berufsbezogenen Arbeitsschutz- und Unfallverhütungsvorschriften), Verkehrsmittel im Personennahverkehr, Notfallmaßnahmen in Verkehrsanlagen, für die sie ausgebildet werden, und die Funktionsfähigkeit der Transportmittel aufgeführt.

Im Betriebsverfassungsgesetz und Berufsausbildungsgesetz werden im Rahmen der Arbeitssi-

cherheitserziehung, neben Unfallursachen, Unfallfolgen und Gesundheitsgefahren, auf die Verletzung der Sicherheitsvorschriften (Arbeitsunfall) und damit verbundene zivilrechtliche und strafrechtliche Folgen hingewiesen. Arbeitsunfälle können durch vielfältige Faktoren, wie technische, physische, psychische oder soziale Unfallursachen, zustande kommen. An dieser Stelle wird deutlich, dass Unfallverhütung und Arbeitsschutz berufsbezogen vermittelt werden, d. h. nur entfernt verkehrserzieherische Themen aufgegriffen werden.

5.2 Projekte und Unterrichtsmaterialien schulexterner Institutionen

Die KMK-Empfehlungen zur Verkehrserziehung von 1994 verweisen auch auf die Zusammenarbeit der Schule mit außerschulischen Einrichtungen. Da diese zur Ausgestaltung der Verkehrserziehung an der Schule Hilfen anbieten und somit unterstützend wirken, sind ihre Angebote im Interesse des Projektes. Vor dem Hintergrund der bundesweit ausgerichteten Befragung von Lehrern und Schülern, bei der auch die Nutzung von Programmen schulexterner Institutionen erfasst werden soll, wurden ausschließlich bundesweite Aktionen recherchiert. Die verschiedenen Landesverbände arbeiten auf regionaler Ebene mit einem weitaus umfangreicheren Spektrum von Programmen und Handreichungen.

Bei den verschiedenen Angeboten ist zu unterscheiden zwischen außerunterrichtlichen Projekten sowie Materialien mit verkehrserzieherischen Inhalten für den Fachunterricht. Die Zusammenstellung der Materialien gestaltete sich sehr schwierig. Sie erforderte bei den einzelnen Institutionen eine eingehende Recherche, bis zuständige Mitarbeiter für unser Anliegen gefunden wurden. Erste Anhaltspunkte konnten dem Internet entnommen werden. Der Kontakt mit den einzelnen Institutionen wurde mit der Bitte um Zusendung detaillierter Informationen bezüglich der Arbeitsweise der verschiedenen Institutionen und der Information über Projekte und Materialien für die Sekundarstufe I und II aufgenommen. Vielfach waren weitere Nachfragen erforderlich, da die ersten Anfragen erfolglos blieben.

Im Folgenden werden externe Institutionen mit ihren Angeboten zur Unterstützung der schulischen Verkehrserziehung beschrieben.

5.2.1 Deutsche Verkehrswacht

Die Arbeitsweise der DVW zur Unterstützung der schulischen Verkehrserziehung ist differenziert zu betrachten. Da schulische Angelegenheiten unter die Kulturhoheit der einzelnen Bundesländer fallen, ist das bundesweite Angebot der Deutschen Verkehrswacht nicht so breit angelegt. Vielmehr wurden wir auf die untergeordneten Landesverkehrswachten hingewiesen, die regional eine vielfältigere Auswahl an Projekten anbieten.

Die Angebote der Deutschen Verkehrswacht sind vorrangig als Projektstage und schulische Arbeitsgemeinschaften deklariert und können so in die schulische Verkehrserziehungsarbeit einfließen.

Daneben stehen Lehrern, die verkehrserzieherische Themen in ihrem Unterricht behandeln möchten, auch verschiedene Projektmappen und Arbeitshefte zur Verfügung. Diese können bei Bedarf durch die Lehrer bestellt werden, sind überwiegend kostenpflichtig.

Für die Sekundarstufe I und II werden von der Deutschen Verkehrswacht folgende Programme initiiert:

„Radfahren 5-10“

Im Rahmen dieses Projektes wurden in einer Projektmappe verschiedene Themenhefte herausgegeben, die neben Fragen zu verantwortlichem und partnerschaftlichem Verhalten auch Umweltfragen, technische Aspekte, Anregungen für Radtouren etc. enthalten. Die insgesamt sechs Themenhefte beinhalten Vorschläge besonders für einen handlungsorientierten fächerübergreifenden Unterricht.

Themen sind:

- Regeln regeln den Verkehr,
- Verkehrsklima: Fahrradfreundlich,
- Radfahren gestern – heute – morgen,
- Mobilität und Verkehrsmittel-Wahl,
- Die Fahrradwerkstatt – mehr als Technik,
- Mit dem Rad auf Touren kommen.

„Mofakurs“

In diesem Kursus, der in vielen Bundesländern auch zur Berechtigung zum Führen von Mofas führt, werden theoretische Inhalte mit fahrpraktischen Übungen kombiniert. Für die Durchführung

dieses Projektes in der Schule stehen dem Lehrer Schülerarbeitshefte, Übungsfragen, Testbögen, Folien sowie ein Lehrerhandbuch zur Verfügung.

„Partner auf der Straße“

Entsprechend den unterschiedlichen Jahrgangsstufen in der Sekundarstufe I werden in Schulbüchern und Arbeitsheften die verschiedensten Themen aufgegriffen. Neben dem Thema „Schulweg“ werden allgemeine sicherheitsrelevante, ökologische und psychologische Fragestellungen thematisiert. Die Themen ermöglichen die Integration in die verschiedensten Unterrichtsfächer.

„Jugend und Verkehr“

Das Projekt „Jugend und Verkehr“ wird explizit für die Sekundarstufe II angeboten und enthält verkehrspädagogische Anregungen für den Unterricht dieser Jahrgangsstufen.

Der Ordner mit Materialien ist zur Zeit noch kostenlos zu beziehen. Den zentralen Gegenstand des Projektes bildet die Auseinandersetzung mit der Teilnahme am motorisierten Straßenverkehr als Zweirad- und Pkw-Nutzer bzw. -Mitfahrer.

Die Unterrichtsmaterialien sind in verschiedene Themenbereiche unterteilt und zur Unterstützung des Fachunterrichts einzelner Fächer konzipiert:

- In der ‚Schreibwerkstatt‘ sollen verkehrsbezogene Erfahrungen in einfachen ästhetischen Formen be- und verarbeitet werden.
- ‚Driving Forces‘ bietet für den Englischunterricht originalsprachliche Projektmaterialien und enthält verkehrspädagogische, neusprachliche und landeskundliche Themen, die in den Unterricht einfließen können.
- ‚Online und Offline‘ hat einen computergesteuerten Meinungsaustausch über Verkehrsverhalten zum Ziel. Die Schüler sollen transnational und interkulturell „verkehrsfähig“ gemacht werden. Es beinhaltet Computer-Programme mit verkehrserzieherischen Aspekten für den Informatikunterricht.
- Der Themenbereich ‚Verkehr und Umwelt‘ beinhaltet Informationen und Ideen für schulische Arbeitsgruppen. Das Bauen von alternativen Verkehrsmitteln (Elektro- und Solarräder) zum Beispiel ermöglicht einen aktiven Zugang zum Problembereich Verkehr und Umwelt.

„DEA-MEDIATHEK“

Die Dea-Mediathek ist ein kostenloser Film-/Videoverleih der Deutschen Verkehrswacht. Schulen können zur Informationsvermittlung, Veranschaulichung und Vertiefung verkehrsbezogener Themen in der Mediathek Videos und Filme ausleihen.

5.2.2 Deutscher Verkehrssicherheitsrat

Die Verkehrssicherheitsaktion „Jugend will sicher leben“ wurde im Schuljahr 2001/02 vom DVR gestartet und richtet sich an Jugendliche berufsbildender Schulen. Ansprechpartner für das Projekt ist die Gesellschaft für Weiterbildung und Medienkonzeptionen.

Es waren keine umfassenden Informationen über die Arbeitsweise des DVR und dessen Projektangebote zur Unterstützung der schulischen Verkehrserziehung zu erhalten. Im Internet sind zwar einige Projekte benannt, nähere Angaben über die Zielgruppen bzw. die Projektinhalte sind jedoch nicht zu finden.

Der Deutsche Verkehrssicherheitsrat arbeitet eng mit den Berufsgenossenschaften zusammen. Dabei bezieht sich die Arbeit des DVR u. a. auf den Bereich der beruflichen Schulen. In jedem Jahr werden vom DVR alle Berufsschulen angeschrieben und mit Projektmaterialien versorgt. Im aktuellen Projekt können sich Schulklassen an einem Wettbewerb beteiligen. Es wird vorgeschlagen, die verschiedenen Themen in den Unterricht zu integrieren oder sich am laufenden Wettbewerb dieser Thematik zu beteiligen. Die Projektmaterialien umfassen eine 45-minütige Unterrichtseinheit.

„Jugend will sicher leben“

Diese Verkehrssicherheitsaktion wird aktuell unter der Schirmherrschaft des Bundesministers für Verkehr, Bau und Wohnungswesen sowie der amtierenden Präsidentin der KMK in Abstimmung mit den Kultusministern der einzelnen Bundesländer gemeinsam vom Deutschen Verkehrssicherheitsrat, den Landesverbänden der gewerblichen Berufsgenossenschaften und dem Bundesverband der Unfallkassen durchgeführt.

Ziel ist es, Jugendliche und junge Erwachsene an eine eigenverantwortliche, umwelt- und sicherheitsbewusste Mobilität heranzuführen. Dabei werden die Medien der Aktion an die berufsbildenden

Schulen versandt, in deren Ermessen es dann liegt, diese Aktion in den Unterricht zu integrieren.

„Alles im Griff“

Dieses Projekt befasst sich mit der Verkehrssicherheitsarbeit von Auszubildenden und Berufsanfängern. Es ist ein Programm, welches seit langer Zeit sehr erfolgreich läuft. Dabei werden Hintergrundinformationen über die Gruppe der jungen Fahrer/innen zur Verfügung gestellt und gleichzeitig liefert es didaktische Hilfen mit entsprechenden Arbeitsmaterialien.

5.2.3 Der ADAC

In der Zentrale des ADAC arbeitet eine Mitarbeiterin für den Bereich schulische Verkehrserziehung. Die vom ADAC angebotenen Programme sind mittlerweile bei allen Kultusministerien mit der Ausnahme Hamburgs als schulische Unterrichtsmittel und Projekte genehmigt.

Der ADAC bietet zwei Projekte zur schulischen Verkehrserziehung an, die für alle Schularten der Sekundarstufe I konzipiert sind:

„Fahrradturnier“

Diese Aktion eignet sich für Kinder ab 8 Jahren. Der ADAC verleiht zur Durchführung kostenlos u. a. eine komplette Geräteausrüstung und ein Video. Die Vermittlung und Einübung fahrpraktischer Fertigkeiten mit einer anschließenden Testfahrt sowie die Feststellung und Behebung von Sicherheitsmängeln an den Fahrrädern der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler stehen im Zentrum dieser Aktion.

„Achtung Auto“

Das Projekt richtet sich an Kinder der 5. Klasse. Zum Erlernen und Trainieren des richtigen Verhaltens im Straßenverkehr werden im Sinne von „learning by doing“ reale Verkehrssituationen handlungsorientiert erlebt. Der ADAC stellt einen Moderator und ein Auto. Ein Übungsplatz ist von den Schulen zu organisieren.

Im Zentrum steht die praktische Veranschaulichung von Anhalte-, Reaktions- und Bremsweg von Pkw. Die Schulen können die nötigen Materialien bzw. den Moderator beim zuständigen Re-

gionalclub des ADAC anfordern. Die Angebote sind kostenfrei.

„ADACsignale“

Ferner veröffentlicht der ADAC eine Informationszeitschrift (ADACsignale) zur Verkehrserziehung für Lehrer. Die Themengebiete sind weit gefächert und jede Ausgabe beinhaltet Hinweise, wie das angesprochene Thema in den Unterricht eingebracht werden kann.

Einmal im Jahr lädt der ADAC einen festgelegten Teilnehmerkreis aus Kultusministerien und Einrichtungen der Lehrerfortbildung zu einer Tagung ein, um einen bundesweiten Meinungs- und Erfahrungsaustausch zu ermöglichen.

5.2.4 Die Arbeitsgemeinschaft Deutscher Verkehrserzieher e. V.

Die Arbeit des ADV erstreckt sich über alle Klassenstufen des allgemeinen Bildungssystems. Die Materialien (Begleithefte) werden themenbezogen herausgegeben und führen bei erfolgreicher Absolvierung zum Jugendverkehrsabzeichen.

Themengebiete der Begleithefte sind:

- Alkohol und Straßenverkehr,
- Umwelt und Straßenverkehr,
- Aggression und Straßenverkehr,
- Vorschläge für den Projektunterricht (Umwelt, Gesundheit, Sicherheit).

Die Materialien können durch die Schulen angefordert werden und bieten Hinweise für die Unterrichtsgestaltung. Zum Teil sind sie kostenfrei, zum Teil müssen sie bezahlt werden.

5.2.5 Zusammenfassung

Insgesamt zeigte sich, dass bundesweit mehrere interessante Programme zur Verkehrserziehung für die hier interessierende Altersgruppe zur Verfügung stehen. Eine Analyse der Angebote der verschiedenen Landesverbände würde wahrscheinlich noch viel aufschlussreicher sein, war im Rahmen dieses Projektes aber nicht möglich.

Zu diskutieren wäre, welche Vor- bzw. Nachteile eine finanzielle Beteiligung der Schulen für diese Angebote bietet. Problematisch sind unseres Erachtens die (außer beim ADAC) zu finanzierenden Pro-

gramme. Hier stellt sich die Frage, in welchem Maße an einzelnen Schulen dafür finanzielle Mittel zur Verfügung stehen bzw. die Schulen bereit sind, für die Verkehrserziehung finanzielle Mittel bereitzustellen.

6 Die Analyse von Fortbildungsangeboten für Lehrerinnen und Lehrer

Die fächerübergreifende Aufgabe der Verkehrs- bzw. Mobilitätserziehung lässt sich nur umsetzen, wenn die Lehrerinnen und Lehrer über umfangreiches fachliches Wissen sowie über die Fähigkeit zur organisatorischen Eingliederung verkehrspädagogischer Inhalte in ihren Fachunterricht verfügen. Somit zeigt sich, dass neben einem fundierten Curriculum auch Fortbildungen innerhalb des komplexen Gebietes der Verkehrspädagogik unerlässlich sind.

Wegen der Zuständigkeit der Bundesländer für Fragen des Schulwesens war eine Analyse der bundesweiten Fortbildungsangebote im Bereich der Verkehrserziehung nur auf Landesebene möglich. Deshalb bezieht sich die nachfolgende Analyse auf die Einrichtungen der Lehrerfortbildung in den Ländern. Unter Berücksichtigung der KMK-Empfehlung von 1994 und der Lehrpläne soll die Analyse des Fortbildungsangebots Aufschluss darüber geben, inwieweit die Lehrer der Sekundarstufe auch inhaltlich mit den Neuerungen im Bereich der Verkehrserziehung vertraut gemacht werden. Diese Angebote für Lehrerinnen und Lehrer und deren Nutzung sind zugleich Indikatoren für den Stellenwert der Verkehrserziehung in der Schule.

Strukturell gesehen kann man davon ausgehen, dass bundesweit die zentralen Einrichtungen der Lehrerfortbildung der Länder überwiegend eine verwaltende, beratende sowie unterstützende Funktion einnehmen. Die angebotenen Fortbildungsveranstaltungen gelten vorwiegend einer bestimmten Zielgruppe. Dabei handelt es sich einerseits um Dezernentinnen und Dezernenten staatlicher Schulämter und um Führungskräfte an den verschiedenen Schularten. Andererseits beginnt auf dieser Ebene auch die fachspezifische Fortbildung für das Lehrpersonal. Diese Veranstaltungen sind meist aber nicht frei zugänglich. Vielmehr werden Fachberater, Moderatoren bzw. Obleute für fachspezifische Themen benannt. Diese werden qualifiziert, um selbst als Fortbilder im Rahmen regionaler Fortbildung tätig zu werden. Das dient zur Vervielfachung der Qualifizierung.

Das Nordrhein Westfälische Landesinstitut (LSW¹⁷) stellt dabei eine Ausnahme dar. Die Abteilung Lehrerfortbildung innerhalb dieses Instituts veranstaltet selbst keine unmittelbaren Fortbildungsangebote. Die überregionalen Angebote der Fortbildung obliegen in diesem Bundesland den fünf Bezirksregierungen Arnsberg, Detmold, Düsseldorf, Köln und Münster.

Besonders vor dem Hintergrund der KMK-Empfehlung von 1994 haben sich vielfach auch zum fächerübergreifenden Anliegen der Verkehrserziehung Fachkommissionen bzw. Arbeitskreise gebildet, die sich eingehender mit neu gestalteten Curriculummodellen, aber auch mit Projekten externer Anbieter auseinandersetzen. So arbeitet ein großer Teil der Bundesländer mit Verkehrserziehungsbeauftragten in allen Schularten. Im Freistaat Thüringen beinhaltet deren Aufgabengebiet die Erhöhung der Akzeptanz der Verkehrserziehung an den Schulen, die Unterstützung von Fachkommissionen bei der Umsetzung der Verkehrserziehung, um darüber eine Verbesserung der angestrebten Fächerintegration zu erreichen. Gleichzeitig sollen sie innerhalb ihres Wirkungsbereiches eine beratende und koordinierende Funktion einnehmen, Aktionstage und Fortbildungen organisieren sowie die Zusammenarbeit mit Jugendverkehrsschulen fördern und die Erstellung und Aktualisierung des Schulwegeplanes leiten. Ähnlich lassen sich die Aufgabengebiete der bundesweit tätigen Verkehrserziehungsbeauftragten beschreiben.

Insbesondere der bereits weit verbreitete Übergang zur Mobilitätserziehung bietet verschiedenen Einflüssen Anbindung an die tradierte Verkehrserziehung. Aus dieser Verzahnung ergeben sich verschiedene Aspekte in sicherheits-, sozial-, umwelt- und gesundheitsbedeutsamen Bereichen. Deshalb erschien es wichtig zu prüfen, inwieweit Lehrerinnen und Lehrern die Möglichkeit gegeben wird, sich auf diesem Gebiet angesichts der veränderten Zielstellungen für die Verkehrs- und Mobilitätserziehung weiter zu qualifizieren.

6.1 Vorgehensweise

Nach eingehender Recherche der Internethomepages wurden die Programmangebote der Schuljahre 2000/2001 und 2001/2002 der Landesinstitute angefordert und gesichtet.

Die Art der Eingliederung der Thematik Verkehrserziehung innerhalb des Programms konnte erste

Rückschlüsse darauf geben, welchen Stellenwert dieses Sachgebiet im jeweiligen Bundesland einnimmt. So benennt Bayern ein eigenständiges Referat („Seminar Bayern für Verkehrs- und Sicherheitserziehung“) der ALP¹⁸ für die Verkehrserziehung. In Berlin werden diese Aufgaben in das Gebiet Wirtschaft und Gesellschaft eingeordnet und der Freistaat Sachsen führt dieses fächerübergreifende Anliegen im Rahmen seiner Angebote durch die SALF¹⁹ gar nicht auf.

Aus dieser Analyse wurden systematisierte Übersichten für jedes Bundesland erstellt (vgl. Anhang 5). Bei den Recherchen konnten lediglich sieben Referenten für Verkehrserziehung in den jeweiligen Landesinstituten ausfindig gemacht werden. Die Landesinstitute für Lehrerfortbildung wurden anschließend angeschrieben, um die in der Anlage 5 beigefügten Übersichten auf ihre Vollständigkeit und sachliche Richtigkeit zu überprüfen. Die Resonanz zeigte deutlich, dass Landesinstitute, die Verkehrserziehung als Fachgebiet in ihren Aufgabebereich übernommen haben, wesentlich zügiger und inhaltlich konkreter antworten konnten. Gleichzeitig ließ dieses Vorgehen erkennen, dass Bundesländer wie z. B. Niedersachsen, über die zunächst wenig Informationen vorlagen, nun durch eine umfangreiche Darstellung aufzeigen konnten, mit welchen Ansätzen sie versuchen, die vorgenommenen Änderungen im Curriculum über Fortbildungen zu unterstützen. Allein die Information durch die Internetseite des NLI²⁰ hätte z. B. nicht die tatsächliche Arbeitsweise des Institutes wiedergegeben.

Für die meisten Länder (Baden-Württemberg, Berlin, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Sachsen) erwies es sich als schwierig, einen zuständigen Mitarbeiter für die Beantwortung unserer Anfrage zu ermitteln. Auf Grund der erhaltenen Antwortschreiben wurden unsere Angaben, wenn notwendig, aktualisiert.

6.2 Auswertung der Antwortschreiben

Durch die Rücksendung der Unterlagen konnte erfasst werden, welche angebotenen Veranstaltungen tatsächlich stattgefunden (vgl. Tabelle 53) und

¹⁷ Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW

¹⁸ Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung

¹⁹ Sächsische Akademie für Lehrerfortbildung

²⁰ Niedersächsisches Landesinstitut für Schulentwicklung und Bildung

wie viele Lehrerinnen und Lehrer daran teilgenommen haben.

Überwiegend veranstalteten die Landesinstitute mehrtägige Fortbildungen. Lediglich in Hamburg umfasste eine Fortbildungsveranstaltung nur vier Unterrichtsstunden, wodurch dieses Bundesland eine überdurchschnittlich hohe Anzahl an Veranstaltungen aufweist.

Gleichzeitig zeigt es sich, dass besonders gefragte Veranstaltungen, z. B. die Ausbildung zur Mofakursleiterin/zum Mofakursleiter, zahlenmäßig sehr oft angeboten werden. Diese praktisch orientierten Fortbildungen stehen in den einzelnen Bundes-

Bundesland	Schuljahr 2000/2001	Schuljahr 2001/2002
Baden-Württemberg	2	2
Bayern	10	5
Berlin	2	2
Brandenburg	1	0
Bremen	0	1
Hamburg ²¹	15	24
Hessen	4	2
Mecklenburg-Vorpommern	1	1
Niedersachsen	7	6
Bezirksregierung Arnsberg/NRW	1	1
Bezirksregierung Detmold/NRW	0	3
Bezirksregierung Düsseldorf/NRW	6	7
Bezirksregierung Köln/NRW	2	3
Bezirksregierung Münster/NRW	4	4
Rheinland-Pfalz	9	5
Saarland	0	2
Sachsen	0	0
Sachsen-Anhalt	1	3
Schleswig-Holstein	2	7
Thüringen	4	4

Tab. 53: Anzahl der Fortbildungsveranstaltungen der Landesinstitute in den Schuljahren 2000/2001 und 2001/2002

Bundesland	Schuljahr 2000/2001	Schuljahr 2001/2002
Brandenburg	1	0
Bremen	1	1
Bezirksregierung Detmold	0	2
Bezirksregierung Düsseldorf	0	1
Bezirksregierung Köln	2	1
Bezirksregierung Münster	1	3
Rheinland-Pfalz	2	2
Schleswig-Holstein	1	3
Gesamt	8	10

Tab. 54: Anzahl der ausgefallenen Fortbildungsveranstaltungen der Landesinstitute in den Schuljahren 2000/2001 und 2001/2002

ländern (Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein) aber nicht im Verhältnis zu theoretisch angeleiteten Fortbildungen in Anlehnung an die KMK-Empfehlungen von 1994.

Nur wenige der angebotenen Veranstaltungen fanden nicht statt (Tabelle 54). Einmal wurde dies durch eine Haushaltssperre (Bezirksregierung Düsseldorf) begründet.

Die Kostenbeteiligung der Teilnehmer ist sehr gering. So belaufen sich die anfallenden Eigenkosten, wenn überhaupt notwendig, auf die An- und Abreise zum bzw. vom Veranstaltungsort.

In die Erstellung der Veranstaltungsangebote für Verkehrserziehung fließen verschiedene Kriterien ein. Dabei sind die bedarfsorientierten Rückmeldungen durch die Schulen mit der Orientierung an Erlassen und Rahmenrichtlinien entscheidend. Die Bundesländer Bayern, Hessen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen geben an, dass auch aktuelle Strömungen aus der Unfallforschung, entwicklungspsychologische und pädagogische Aspekte Einfluss auf die Erstellung neuer Veranstaltungskataloge ausüben. Objektiv gesehen führt erst die Beachtung dieser verschiedenen Aspekte zu einer Qualitätssicherung bei den Fortbildungen, wie sie durch die bayerische ALP benannt wird. Eine realistische Einschätzung liefert das Rheinland-Pfälzische Landesinstitut mit der Angabe, dass sich die verkehrspädagogische Fortbildung auch wesentlich an der Höhe des zur Verfügung stehenden Jahresetats bemisst.

Alle Landesinstitute zeigen die Bereitschaft zur Kooperation mit externen Anbietern verkehrspädagogischer Maßnahmen. Zu ihnen zählen die zuständigen Behörden der Polizei, Landesverkehrswacht, Deutscher Verkehrssicherheitsrat ebenso wie der Gemeindeunfallversicherungsverband, Bundesverband der Unfallkassen, DEKRA, diverse Automobilclubs (z. B. ADAC), aber auch die örtlichen Personennahverkehrsunternehmen und Verkehrsverlage (z. B. Vogel Verlag), die sich mit der Thematik Verkehrspädagogik auseinandersetzen.

Diese Kooperationsbeziehungen verdeutlichen besonders landesspezifische Besonderheiten. So initiierte das HeLP²² in dem untersuchten Zeitraum

²¹ pro Veranstaltung 4 Unterrichtsstunden

²² Hessisches Landesinstitut für Pädagogik

verschiedene Projekte in Zusammenarbeit mit anderen verkehrspädagogischen Institutionen. Die externen Kooperationspartner gelten zwar als Anbieter dieser Projekte, aber das Hessische Landesinstitut hilft bei der Entwicklung dieser Projekte und qualifiziert innerhalb des Fortbildungsangebotes des HeLP die Lehrerinnen und Lehrer, die mit deren Umsetzung vertraut gemacht werden müssen.

Der Freistaat Bayern verfügt ebenfalls über Projekte zur Vermittlung verkehrs- und sicherheitsrelevanter Maßnahmen. So führt das „Seminar Bayern für Verkehrs- und Sicherheitserziehung“ in Zusammenarbeit mit der ALP und dem Bayerischen Kultusministerium vorwiegend Projekte zur Schulung von Lehrerinnen und Lehrern durch, die in der Sekundarstufe II bzw. in beruflichen Schulen unterrichten (vgl. Tab 55).

Überwiegend führen die Landesinstitute im Anschluss an ihre Fortbildungsveranstaltungen Kurs-evaluationen mit Hilfe von Fragebogen für die Teilnehmer durch. Diese schriftlichen Teilnehmerrückmeldungen sollen einen Transfer des Angebotes in den Unterricht sichern sowie Anregungen für neu zu gestaltete Angebote liefern. Findet die nachträgliche Evaluation nicht in schriftlicher Form statt (z. B. Nordrhein Westfalen/Bezirksregierung Detmold), so werden zumindest mündliche Feedbacks durch den Moderator einer Veranstaltung aufgenommen und an zuständige Stellen innerhalb des Institutes weitergeleitet.

Die Einschätzung des Interesses von Lehrerinnen und Lehrern, an verkehrspädagogischen Fortbildungen teilzunehmen, durch die zuständigen Mitarbeiter in den Landesinstituten erscheint zunächst sehr subjektiv. Die hier getroffenen Aussagen stützen sich jedoch auf Erfahrungsdaten. So zeigen sich nach der Analyse der stattgefundenen Ange-

bote zwar relative hohe Teilnehmerzahlen. Verglichen mit der Gesamtzahl der zur Zeit aktiv tätigen Lehrkräfte in diesen Schulstufen und im Vergleich zu anderen fachspezifischen Angeboten der Landesinstitute ist zu erkennen, dass Lehrkräfte des Primarbereiches das meiste Interesse an Angeboten zur Mobilitäts- bzw. Verkehrserziehung haben. Mögliche Ursachen dafür könnten die Einbindung der Thematik Verkehrserziehung in den Lehrplan des Sachunterrichts sowie die Radfahrausbildung in Jugendverkehrsschulen sein.

Mit steigendem Alter der zu unterrichtenden Schüler nimmt die Beteiligung der Lehrerinnen und Lehrer an Fortbildungsveranstaltungen zur Verkehrserziehung ab. Dabei liegen die angegebenen Gründe nicht allein bei dem zunehmenden Alter der Schüler. Gleichzeitig wird darauf verwiesen, dass die Bewältigung des Fachunterrichts bereits einen großen Teil der verfügbaren Zeit in Anspruch nimmt. Die Einbindung verkehrsspezifischer Themenfelder stellt die Lehrkräfte immer noch vor große organisatorische Schwierigkeiten. Betrachten wir hierzu die durchgeführte Lehrplananalyse (vgl. Kap. 5), so lassen sich verschiedene Bundesländer (Sachsen, Sachsen-Anhalt) erkennen, die trotz eventuell stattgefundener Curriculumreformen den Lehrkräften keine expliziten Hinweise für die Eingliederung fächerübergreifender Themen in den Fachunterricht bieten. Die für die Sekundarstufe II inhaltlich anspruchsvollen Projekte bedürfen einer fundierten Vorbereitung. Dies wiederum stellt einen zusätzlichen Arbeitsaufwand dar, dem sich viele Lehrkräfte nicht unentgeltlich unterziehen wollen. So zeigt die Situation des Freistaates Bayern, dass der Dienstauftrag, als Fachberater für Verkehrserziehung an Realschulen bzw. Gymnasien tätig zu sein, verbunden mit einer höheren Gehaltseinstufung, die Wahrnehmung dieser Dienstpflicht wesentlich begünstigt.

Nicht zuletzt führt das als überholt geltende Image der Verkehrserziehung zu einer geringen Akzeptanz innerhalb der Lehrkräfte der Sekundarstufe II. Um dies zu ändern, besteht auch hinsichtlich der Inhalte ein erhöhter Aufklärungsbedarf.

Eine abschließende vergleichende Analyse der erhobenen Befragungsdaten sowie der Lehrplananalyse mit der Analyse des Fortbildungsangebotes im Folgenden kann möglicherweise Aufschluss über Zusammenhänge und Hintergründe der Akzeptanz und Bewertung verkehrspädagogischer Fortbildungsbemühungen geben.

Landesinstitut	Anzahl der Projekte
Seminar Bayern für Verkehrs- und Sicherheitserziehung	3
Hessisches Landesinstitut für Pädagogik	4
Niedersächsisches Landesinstitut für Schulentwicklung und Bildung	1
Landesinstitut für Pädagogik und Medien	1
Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt	1

Tab. 55: Landesinstitute, die Projekte der Verkehrserziehung zur Schulung von Lehrer/innen der Sek I/II durchführen

7 Zur Situation der Verkehrserziehung in der Bundesrepublik Deutschland – Vergangenheit, Gegenwart und Ausblick

Die bisher dargestellten Ergebnisse haben gezeigt, dass es „die“ Situation der Verkehrserziehung in der Bundesrepublik Deutschland nicht gibt – es existieren gewissermaßen viele „Situationen“, die von den verschiedensten objektiven und äußeren Bedingungen (vgl. Kap. 4) abhängig sind. Zu nennen wären hier vor allem die Schulart (an Hauptschulen ist die Situation wesentlich günstiger), die Klassenstufe (in der Jahrgangsstufe 9 der Sekundarstufe I findet wesentlich mehr Verkehrserziehung statt als in der Jahrgangsstufe 11 der Sekundarstufe II), die Größe der Schule (je kleiner die Schule, umso mehr Verkehrserziehung) und die Art des Gebietes (in ländlichen Gegenden und Gemeinden ist Verkehrserziehung eher ein Thema als in Großstädten).

Gleichzeitig wird die jeweilige Situation an der konkreten Schule von den subjektiven Sichten und Einstellungen der beteiligten Schulleiter/innen, Lehrer/innen und Schüler/innen beeinflusst. Verkehrserziehung ist aus der Sicht vieler Schulleiter/innen und Lehrer/innen eher „ein fünftes Rad am Wagen“, dass von dem dafür zuständigen Personal montiert werden sollte (ADAC, Polizei und andere Experten). Allerdings, und das soll zur Ehrenrettung dieser Personengruppe auch betont werden, möchte man sich nicht völlig aus der Verantwortung stehlen und dieses Thema nicht allein den Eltern überlassen.

Aber auch die Einstellungen der Schüler/innen wirken sich auf die Wahrnehmung und Bewertung von Verkehrserziehung in der Schule und auf das Verhalten im Straßenverkehr aus – hier sind es vor allem die verschiedenen Persönlichkeitstypen und das Geschlecht, die eine Rolle spielen. Es sind die Schülerinnen, die der Verkehrserziehung aufgeschlossener gegenüberstehen, wie sie auch generell wertebewusster sind als Schüler. Der Kontrastyp hält dagegen wenig von Verkehrserziehung.

Von den schulklimatischen Faktoren hat sich besonders das Lehrer-Schüler-Verhältnis als Einflussfaktor erwiesen, und dies bis hin zu den Verkehrserkenntnissen der Schüler/innen.

Neben der bundesweit repräsentativen Erhebung zum Thema „Verkehrserziehung in der Sekundarstufe“ war die Analyse vorliegender Lehrpläne, Materialien der Länder und deren Weiterbildungsan-

gebote Bestandteil des Projektes (vgl. Kap. 5 und 6), so dass die Möglichkeit bestand, „Idealbilder“ (der Kultusministerien in Gestalt von Lehrplänen, Handreichungen usw.) und wahrgenommene Realität durch die Betroffenen zu vergleichen (vgl. 7.1).

Im Abschnitt 7.2 gehen wir der Frage nach, was sich hinsichtlich der Wahrnehmung und Bewertung von Verkehrserziehung durch die Lehrer/innen in den letzten 20 Jahren verändert hat.

7.1 Der Vergleich einiger Erhebungsergebnisse nach ausgewählten Ländergruppen

Im Kapitel 5 wurden die Planungsunterlagen (Lehrpläne usw.) sowie andere Materialien für die Verkehrserziehung der einzelnen Bundesländer analysiert. Es zeigte sich eine recht unterschiedliche Qualität in den Lehrplänen, Handreichungen und Materialien für Lehrer/innen, so dass es sich anbot zu untersuchen, inwieweit sich das Materialangebot auf die Sicht der beteiligten Lehrer/innen und der betroffenen Schüler/innen auf die Verkehrserziehung und die damit verbundenen Einstellungen auswirkt.

Ausgehend von der Darstellung in Tabelle 52 (vgl. Kap. 5) wurden die Ergebnisse der Lehrer/innen- und Schüler/innenbefragung aus den Ländern Hamburg, Hessen und Thüringen (im Folgenden mit G1 bezeichnet, also Länder mit einem hohem Aufwand an Unterstützungsmaterialien) denen aus den Ländern Brandenburg, Berlin, Bremen, dem Saarland und Schleswig-Holstein (G2) gegenübergestellt.

Während bei den so neu gebildeten zwei Teilstichproben der befragten Schüler/innen sich kaum nennenswerte Unterschiede in der Zusammensetzung nach Schularten zeigten, sind bei den Lehrer/innen in den Verteilungen doch einige Abweichungen aufgetreten, die bei der Interpretation der Ergebnisse zu beachten sind (vgl. Tabelle 56).

Schüler von ...	G1	G2
	Hauptschulen	3,8 %
Realschulen	8,3 %	9,7 %
Gymnasien	25,5 %	31,0 %
Berufsschulen	46,3 %	45,1 %
Lehrer an ...	G1	G2
	Hauptschulen	2,0 %
Realschulen	0,3 %	7,0 %
Gymnasien	13,5 %	21,1 %
Berufsschulen	53,8 %	42,8 %

Tab. 56: Verteilung der Schularten in den Ländergruppen

Als erstes wichtiges Ergebnis sei hervorgehoben, dass die Schüler/innen aus der Ländergruppe G1 bei allen Fragen der Skala „Einstellung zur Verkehrserziehung“ signifikant positiver reagiert haben als diejenigen aus der Gruppe G2.

Ähnliche Unterschiede gibt es auch bei der Bewertung fächerübergreifender Aufgaben in der Schule – Schüler/innen aus der Ländergruppe G1 halten alle vorgegebenen Themen, einschließlich des Themas „Verkehrserziehung“, signifikant für wichtiger als die aus der Gruppe G2.

Nicht ganz so deutlich sind die Unterschiede bei der Bewertung der Bedeutung einzelner verkehrserzieherischer Themen. Zwar sind die Mittelwerte auch hier in der Gruppe G1 alle etwas besser als in G2, jedoch treten nur bei den „Unfallursachen“ signifikante Unterschiede zugunsten der Ländergruppe G1 auf.

Weniger eindeutig ist das Bild bei der Bewertung von Projekten im Rahmen der Verkehrserziehung durch die Schüler/innen aus den beiden Ländergruppen. Hier gibt es auch eine ganze Reihe von Projekten und Aktivitäten, die von den Schüler/innen aus der Ländergruppe G2 besser bewertet werden (mit dem „Fahrradturnier“, der „Fahrradwerkstatt“, dem „Mofa-Kurs“ sind es einerseits eher praktisch orientierte Aktivitäten, die besser bewertet werden, andererseits erhalten auch die „Bücher zur Verkehrserziehung“ und die „Testbogenbearbeitung“ bessere Bewertungen).

Bei der Bewertung von Projekten außerschulischer Anbieter in der Sekundarstufe II ist das Bild dagegen wieder eindeutig: Alle diese Aktivitäten werden von den Schüler/innen aus den G1-Ländern signifikant positiver eingeschätzt.

Bei den Kenntnissen haben die Schüler/innen aus der Ländergruppe G1 leichte Vorteile. Sie erreichten bei insgesamt 6 Fragen bessere Ergebnisse als die anderen (u. a. bei der Frage nach der „Unfallhilfe“ und der „Ölverschmutzung“, aber auch die Schüler aus G2 konnten drei Fragen besser beantworten, u. a. die nach dem „Reaktionsweg“) und

hatten signifikant höhere Maximal-Testpunktwerte im Vergleichstest.

Bei den Lehrer/innen sind statistisch signifikante Unterschiede bei relativ geringen Mittelwertdifferenzen schon allein stichprobenbedingt schwieriger nachzuweisen²³. So gibt es bei der Bewertung fächerübergreifender Aufgaben in der Schule nur ganz geringe Unterschiede bei den Mittelwerten – bei diesen Aufgaben sind sich alle Lehrer/innen und auch die Schulleiter/innen weitgehend einig (vgl. 4.1 und 4.2).

Signifikante Abweichungen sind bei der Bewertung der einzelnen verkehrserzieherischen Aufgaben zu beobachten. So halten die Lehrer/innen aus der Ländergruppe G1 das Thema „verkehrsbedingte Umweltbelastungen“, aber auch das praktische Verkehrsverhalten für wesentlich bedeutsamer als die Lehrer/innen aus der Ländergruppe G2. Diese Lehrer/innen sind auch eher davon überzeugt, dass die Schule etwas für dieses Verhalten bei den Schüler/innen bewirken kann – wenn auch nicht allzu viel.

Lehrer/innen aus der Ländergruppe G1 halten fächerübergreifende Projekte und Projekttag für signifikant geeigneter für die Verkehrserziehung als ihre Kollegen/innen aus der anderen Gruppe. Diese wiederum setzen eher auf das Internet.

Bei den Einstellungen zur Verkehrserziehung sind es die Lehrer/innen aus G2, die stärker das geringe Interesse der Schüler/innen beklagen, Lehrer/innen aus G1-Ländern vermissen eher eine ausreichende Qualifikation bei denjenigen, die Verkehrserziehung in den Schulen umsetzen.

Allerdings sind es die Lehrer/innen aus der Ländergruppe G2, die sowohl die Einbeziehung verkehrserzieherischer Inhalte schon in die Lehrerbildung, aber auch die Vermittlung solcher Inhalte in den verschiedenen Formen der Weiterbildung stärker fordern. Mit verkehrserzieherischen Anforderungen konfrontiert, haben sie eher die Einstellung, dass für diese Aufgabe mehr getan werden müsste.

Diese Ergebnisse sind insgesamt einigermaßen überraschend. Sie geben Hinweise darauf (im Gegensatz zu Auffassungen in der Literatur, vgl. WAHL/WEINERT/HUBER, 1984), dass eine gute Qualität der Planung und Vorbereitung auf „höherer Ebene“ (durch Lehrpläne/Rahmenrichtlinien usw.) Wirkungen bei den Einstellungen der betroffenen Schüler/innen und Lehrer/innen hervorrufen kann.

²³ Während bei den Schüler/innen immerhin auf die Ländergruppe G1 1.089 und auf die G2 1.595 Schüler/innen entfallen, sind es bei den Lehrer/innen in beiden Ländergruppen jeweils nur etwa 350. Aus diesem Grunde wird auch an dieser Stelle auf einen Vergleich der Ergebnisse des Schulleiter/innenfragebogens verzichtet, da hier die Stichproben extrem klein sind.

7.2 Der Vergleich der Ergebnisse der eigenen Erhebung mit der von EUBEL u. a., 1980

Die Erhebung zur Situation der Verkehrserziehung sollte u. a. Aufschluss darüber geben, inwieweit sich innerhalb der letzten ca. 20 Jahre Veränderungen diesbezüglich in den Schulen der Sekundarstufen I und II vollzogen haben. Deshalb wurden einige Fragen aus dem damaligen Erhebungsinstrument in den Lehrer/innenfragebogen übernommen. Allerdings musste aus Gründen der Vereinheitlichung an einigen Stellen im neuen Lehrer/innenfragebogen das Antwortmodell verändert sowie einige Fragestellungen den aktuellen Bedingungen angepasst werden, so dass Vergleiche der Ergebnisse schwierig bzw. nicht immer möglich waren.

Ein weiteres Problem des Vergleiches liegt in den unterschiedlichen Stichproben (vgl. Tabelle 57).

In der Stichprobe von 2002 ist die Sekundarstufe II wesentlich stärker vertreten als 1980. Hinzu kommt, dass in der jetzigen Erhebung Grund- und Sonderschulen überhaupt nicht und Hauptschulen, an denen in der Sekundarstufe I in der Verkehrserziehung heute noch das meiste passiert, nur schwach vertreten sind.

In einem ersten Komplex werden die Bedeutung einzelner verkehrserzieherischer Themen und die Leistung der Schule für diese Themen gegenübergestellt. Hier gibt es ein weiteres Problem. Die Antwortskalen von 1980 waren dreistufig (zweimal be-

Schularten	1980	2002
Grund-/Haupt-/Sonderschulen	58 %	
Hauptschulen	10 %	
Realschulen	10 %	17 %
Gymnasien	19 %	27 %
Gesamtschulen	6 %	1 %
Berufsschulen	7 %	41 %

Tab. 57: Schularten in den Erhebungen 1980 und 2002

Fächer/-gruppe	1980	2002
Deutsch/Sprachen	37	38
Musik/Kunst/Kultur	5	7
Mathematik/Naturwissenschaften	22	40
Geschichte/Sozialkunde/Geografie	24	42
Arbeit/Wirtschaft/Technik	7	55
Sport	7	24
Religion/Ethik/Philosophie	8	23

Tab. 58: Eignung Fächer/-gruppen (Angaben in %)

deutsam, einmal unbedeutend), 2002 vierstufig. Deshalb werden nicht die Mittelwerte verglichen, sondern die Rangplätze, die sich aus diesen Mittelwerten ergeben (vgl. Tabelle 17 im Anhang 3).

An der Spitze stehen von den sieben vergleichbaren Themen in beiden Erhebungen: die Regelkenntnis und die Entwicklung von Einstellungen zum verkehrsgerechten Verhalten, am Ende die Kenntnis naturwissenschaftlicher Zusammenhänge. Extrem abweichend ist dagegen die Bewertung des „Einübens praktischen Verhaltens“ (2002: Rangplatz 5.5, 1980: 2). Das ist wohl auf die beschriebenen Besonderheiten der Stichprobe zurückzuführen.

Ähnlich unterschiedlich, und vermutlich aus den gleichen Gründen, sind die Rangreihen bei der Frage, was die Schule hinsichtlich dieser Themen leisten kann. Hier stand 1980 wiederum das „praktische Verhalten“ mit an der Spitze, neben der Vermittlung von Kenntnissen. Diese Kenntnisse belegten auch 2002 den Rangplatz 1, hier gefolgt von der „Kenntnis naturwissenschaftlicher Zusammenhänge“, was vermutlich an der deutlich höheren Gymnasialquote liegt.

Wesentlich mehr Gemeinsamkeiten gibt es dagegen bei der Frage nach den erforderlichen Voraussetzungen, die ein/e Lehrer/in für die Verkehrserziehung mitbringen sollte. Sowohl von den Rangreihen als auch den prozentualen Angaben („wichtig“ und „sehr wichtig“ für 2002 zusammengefasst) her gibt es große Übereinstimmungen, einzige Ausnahmen: Die Kenntnisse in erster Hilfe werden 2002 als wesentlich wichtiger angesehen als vor 20 Jahren, die Kenntnis über Straßenverkehrstechnik hat dagegen damals eine wichtigere Rolle gespielt. Mit über 90 % Zustimmung steht die „Kenntnis von Gefahrenpunkten im Einzugsbereich der Schule“ damals wie heute an der Spitze, aber auch die „Kenntnis von Bezugsquellen für Informationen“ erscheint den Lehrer/innen zu beiden Zeitpunkten mit jeweils 82 % als sehr wichtig.

Ähnlich kompliziert ist die Gegenüberstellung der Ergebnisse bei der Frage nach der Eignung von Fächer/-gruppen für die Verkehrserziehung (s. Tabelle 58).

Die wesentlich niedrigeren Angaben 1980 sind natürlich dem unterschiedlichen Fächerkanon der Grund- und Sonderschulen sowie der anderen Schulen in den Sekundarstufen I und II geschuldet (leider sind in der Quelle (EUBEL u. a., 1980) die Er-

gebnisse nicht gesondert für die einzelnen Schular-
ten ausgewiesen, so dass der Vergleich zwischen
ihnen nicht möglich ist. Vermutlich ist der hohe An-
teil des Faches Deutsch auf die 1980 beteiligten
Grundschulen mit zurückzuführen).

Zum folgenden Komplex geeigneter Formen für die
Verkehrserziehung wurden in beiden Erhebungen
nur die „aktiven Verkehrserzieher/innen“ befragt
(vgl. Tabelle 59).

1980 wurden von den Lehrer/innen alle die metho-
dischen Formen stärker favorisiert, die eine akti-
ve(re) Teilnahme der Adressaten erfordern, was
vermutlich Ausdruck der Tatsache ist, dass sich an
Grund- und Hauptschulen dieses Thema wirklich
nur durch aktive Formen – von der Diskussion ein-
mal abgesehen – sinnvoll umsetzen lässt. Und
wenn Verkehrserziehung heute fast ausschließlich
im Klassenzimmer stattfindet, dann ist dieser
Raum eher weniger für aktive Formen geeignet.

Nach den Aussagen der Lehrer/innen hat sich die
Ausstattung der Schulen für die Verkehrserziehung
nur in einigen Punkten verbessert, vor allem bei un-

Formen	1980	2002
Fachunterricht	41	48
Praktische Übungen	93	24
Aktive Methoden	80	7
Diskussionen	86	39
Projekte	54	6

Tab. 59: Geeignete Formen der Verkehrserziehung (in %)

Ausstattung der Schule mit ...	1980	2002
Verkehrserziehungszimmer	8	7
Für Verkehrserziehung nutzbarer Schulhof	23	22
Literatur zur Verkehrserziehung	61	63
Arbeitsblätter ...	49	69
Spiele	47	53
Folien ...	65	76
Straßenverkehrsordnung	44	76

Tab. 60: Ausstattung der Schulen (Angaben in %)

Kontakt der Schule mit ...	1980	2002
Deutsche Verkehrswacht	49	18
Deutscher Verkehrssicherheitsrat	20	4
ADAC	31	27
Polizei	71	56
Arbeitsgemeinschaft Dt. Verkehrserzieher	17	4
Medien	29	36
Unternehmen	9	10

Tab. 61: Kontakt der Schulen (Angaben in %)

mittelbarem Anschauungsmaterial für Schüler/in-
nen (vgl. Tabelle 60).

Immerhin ein Drittel der Lehrer/innen hielt damals
in der Sekundarstufe I die Ausstattung für ausrei-
chend, der Wert für die Sekundarstufe II liegt mit
28 % nur knapp darunter. Auch darin hat sich laut
unserer Schulleiter/innenbefragung in den letzten
20 Jahren nicht viel geändert.

Ebenso wenig hat sich der Stellenwert, den die
Verkehrserziehung an den Schulen genießt, verän-
dert. Er war damals wie heute nach Aussage der
Schulleiter/innen in den Hauptschulen am höchst-
en (vgl. 4.1).

Das zeigt sich auch beim Vergleich der Häufigkeit,
mit der verkehrserzieherische Themen auf die Ta-
gesordnung von Schulkonferenzen gesetzt worden
sind und werden (nie: 34 % 1980, 39 % 2002).

Dieser beklagenswerte Zustand setzt sich beim
Vergleich der Kontakte fort, die die Lehrer/innen zu
außerschulischen Einrichtungen im Rahmen der
Verkehrserziehung unterhalten (vgl. Tabelle 61).

Nur die Kontakte zu den Medien sind heute stärker
ausgeprägt als 1980! Und das hat wohl nicht zu-
letzt wiederum etwas mit den Stichprobenunter-
schieden zu tun (Schulen der Sekundarstufe II wer-
den wohl eher Kontakte zu Medien pflegen als
Grund- und Hauptschulen), aber auch mit dem
heute verstärkten Angebot, auch „vor Ort“ (lokale
Rundfunk- und Fernsehsender usw.)²⁴.

Während es bei der Frage nach den Weiterbil-
dungsträgern zwischen den beiden Erhebungen
kaum Unterschiede gibt (heute stehen die Polizei
und die Experten bei den Lehrer/innen an erster
Stelle, damals waren es die Experten (der Ver-
kehrswacht), haben sich die Inhalte der Weiterbil-
dung zu verkehrserzieherischen Themen deutlich
verschoben: 1980 standen im Zentrum des artiku-
lierten Weiterbildungsbedarfes „geeignete Metho-
den“ (84 %), „Unterrichtsmittel“ (76 %) und „Me-
thoden der Kontrolle“ (61 %) – also unmittelbar
praktische Umsetzungsprobleme. Heute spielen

²⁴ Natürlich sollte nicht unerwähnt bleiben, dass heute in den
Schulen verstärkt neue Medien, auch für die Verkehrserzie-
hung, genutzt werden. Da es das Internet vor 20 Jahren
noch nicht gab und der PC an den Schulen noch keine Rolle
gespielt hat, können diesbezüglich auch keine Vergleiche
angestellt werden. Allerdings verschieben sich dadurch
natürlich auch die Relationen der Kategorien untereinander.

Item	1980	2002
VE ist keine Aufgabe der Schule	23	67
VE hat keine eigene Didaktik	22	46
Qualifikation der Lehrer für VE mangelhaft	39	70
VE keine attraktive Aufgabe	23	57
VE ist zu wenig in Lehrpläne eingebunden	45	74
Für VE gibt es zu wenig Lehrmittel	43	77

Tab. 62: Einstellung zur Verkehrserziehung (Zustimmung in %)

grundsätzlichere Fragen wieder eine signifikant größere Rolle („Ziele der Verkehrserziehung“ (43 %), „Zuordnung der Verkehrserziehung zu einzelnen Fächern“ (38 %), wobei die Frage nach geeigneten Unterrichtsmitteln nicht ausgeräumt ist (67 %).

Bei der Frage nach den Formen der Weiterbildung fällt auf, dass die Lehrer/innen damals eher bereit waren, für die Verkehrserziehung mehrtägige Lehrgänge auf sich zu nehmen (1980: 51 %, 2002: 19 %) und die Lehrer/innen heute Tageslehrgänge bevorzugen (1980: 20 %, 2002: 55 %).

Diese Situation ist nicht zuletzt auf gravierende Unterschiede in den Einstellungen zur Verkehrserziehung (VE) bei den Befragten damals und heute zurückzuführen (vgl. Tabelle 62).

In allen damals wie heute negativ formulierten Fragen gab es 2002 eine deutlich höhere Zustimmung als 1980. Diese krassen Unterschiede sind wohl wiederum auf Stichprobenunterschiede zurückzuführen, denn wenn die Prozentzahlen von 2002 um zwei Fünftel reduziert werden (das könnte dem höheren Anteil an Grund- und Sonderschullehrer/innen in der Stichprobe 1980 entsprechen), dann sind die Werte nahezu gleich! Das könnte heißen, dass sich auf dem Gebiet der Verkehrserziehung, zumindest bei den Einstellungen derjenigen, die sie umsetzen sollen, in letzten 20 Jahren nahezu nichts bewegt hat.

7.3 Ausblick

Anknüpfend an den im letzten Abschnitt gezogenen Vergleich zur Situation der Verkehrserziehung zwischen 1980 und 2002 kann festgestellt werden, dass insgesamt wenig Fortschritte in der Verkehrserziehung an den Schulen der Sekundarstufen I und II erreicht worden sind – von der veränderten Ausstattung und der beschriebenen Situation an den Hauptschulen einmal abgesehen.

Vielleicht hängt das vorrangig mit den aktuellen Diskussionen um die Gestaltung der Schule und die von ihr zu erzielenden Ergebnisse zusammen. Ihr werden aus Sicht einiger Schulleiter/innen und Lehrer/innen immer mehr Aufgaben aufgebürdet, so dass die Folge ein „Auswählen“ durch die betroffenen Akteure ist. Es werden von ihnen andere Prioritäten gesetzt, um zu „überleben“ (vgl. der Stellenwert, den „Sozialerziehung“ bei Schulleiter/innen und Lehrer/innen genießt, vgl. 4.4) und eher als randständig angesehene Aufgaben werden vernachlässigt. Andererseits ist der Druck auf die Schule, der durch die Ergebnisse der PISA-Studie hervorgerufen worden ist, nicht zu übersehen. Auch das könnte zur Folge haben, dass sich Lehrer/innen eher auf ihre „eigentlichen“, unmittelbar fachbezogenen Aufgaben zurückziehen. Betrachtet man die Ergebnisse unseres Verkehrstests (vgl. 4.3.4), so könnten einige Lehrer/innen auf die Idee kommen, dass Verkehrserziehung in der Schule wenig Zweck hat.

Dennoch ist das kein Anlass, allzu pessimistisch in die Zukunft zu schauen. Gerade der Vergleich der Länder mit unterschiedlichen Aktivitäten bei der Planung und Vorbereitung der Verkehrserziehung in den Schulen der Sekundarstufe hat gezeigt, dass solche Aktivitäten durchaus Wirkungen haben können, und dies, so das überraschende Ergebnis, auch bei den Einstellungen der Schüler/innen (vgl. 7.1). Wenn Lehrer/innen, so die begründete Vermutung, ausreichend Orientierungshilfen zur Verfügung haben, dann werden sie vielleicht eher entsprechend aktiv, auch mit Formen, die vom herkömmlichen Unterrichten etwas abweichen. Betrachtet man die verwendeten Formen, vor allem aber die „Orte“, an denen Verkehrserziehung in der Sekundarstufe stattfindet, so ist eine gewisse Eintönigkeit nicht zu übersehen (vgl. Kap. 4) – und Routine ist in der Erziehung manchmal kein guter Ratgeber, wenn etwas positiv verändert werden soll, s. SCHIMUNEK, 1992.

Eine breitere Vielfalt von Aktivitäten im Rahmen der Verkehrserziehung, auch unter Einbeziehung der Schüler/innen selbst, könnte dann bei den Schüler/innen entsprechende Wirkungen hinsichtlich ihrer Einstellungen, möglicherweise sogar ihrer Kenntnisse (vgl. 4.3.4), bringen.

Hinsichtlich der Intentionen des Beschlusses der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder von 1994 fällt das Urteil insgesamt gemischt aus. Während bei den Schulleiter/innen eine gewisse

Bereitschaft zur Umsetzung dieser Empfehlungen aus den Befragungsergebnissen herausgelesen werden kann, ist in der „Etagé darunter“, bei den Lehrer/innen, diese komplexe Sicht wohl noch nicht überall Alltag. „Ganz unten“ – bei den Schüler/innen – ist davon jedoch nicht viel übrig geblieben.

Dennoch soll mit einem positiven Ergebnis der Untersuchung abgeschlossen werden. Es gibt kaum noch nennenswerte Unterschiede zwischen alten und neuen Bundesländern hinsichtlich der Qualität der Verkehrserziehung in den Schulen der Sekundarstufe. In beiden gebildeten Ländergruppen finden sich sowohl Vertreter der alten wie der neuen Länder (vgl. 7.1).

Einzig beim „Motorisierungsgrad“ der Schüler/innen gibt es, nach ihren Angaben, noch Unterschiede und ob hier eine „Angleichung“ erstrebenswert ist, ist eine ganz andere Frage.

8 Literatur

- ALLMENDINGER, J., SCHMIDT, P., WEGENER, B., EIKELMANN, T., JOHLY, P.: ZUMA-Handbuch sozialwissenschaftlicher Skalen. ZUMA Mannheim/Informationszentrum Sozialwissenschaften, Bonn 1983
- BARTH, A.-R.: Burnout bei Lehrern. Hogrefe Göttingen/Toronto/Zürich 1992
- BASTINE, R.: Fragebogen zur direktiven Einstellung F-D-E. Hogrefe, Göttingen/Toronto/Zürich 1977
- BECKER, P.: Der Trierer Persönlichkeitsfragebogen TPF. Hogrefe, Göttingen/Toronto/Zürich 1989
- BÖHM-KASPER, O., BOS, W., JAECKEL, S., WEISHAUPT, H.: Skalenhandbuch zur Belastung von Schülern und Lehrern. Das Erfurter Belastungs-Inventar (EBI). Erfurter Materialien und Berichte zur Entwicklung des Bildungswesens, Bd. 2. Pädagogische Hochschule Erfurt, Erfurt 2000
- BROMME, R.: Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Huber, Bern/Göttingen/Toronto 1992
- DAUM, E.: Trendumkehr in der Erdkunde. Vom Glauben an die Einzigartigkeit zu einem offeneren Interesse. In: DUNCKER, L., POPP, W. (Hrsg.): Fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe I und II. Prinzipien, Perspektiven, Beispiele. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1998, S. 80-90
- DIETERICH, R.: Die Lehrerrolle und ihre erzieherische Bedeutung. In: DIETERICH, R., ELBING, E., PEAGITSCH, I., RITSCHER, H.: Psychologie der Lehrerpersönlichkeit. Reinhardt, München/Basel 1983, S. 58-75
- DIETERICH, R., ELBING, E., PEAGITSCH, I., RITSCHER, H.: Psychologie der Lehrerpersönlichkeit. Reinhardt, München/Basel 1983
- DUNCKER, L.: Vom Sinn des Ordners. In: DUNCKER, L., POPP, W. (Hrsg.): Über Fächergrenzen hinaus. Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens. Band I: Grundlagen und Begründungen. Dieck, Heinsberg 1997, S. 119-134
- DUNCKER, L., POPP, W.: Die Suche nach dem Bildungssinn des Lernens – eine Einleitung. In: DUNCKER, L., POPP, W. (Hrsg.): Über Fächergrenzen hinaus. Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens. Band I: Grundlagen und Begründungen. Dieck, Heinsberg 1997, S. 7-13
- DUNCKER, L., POPP, W.: Formen fächerübergreifenden Unterrichts auf der Sekundarstufe – eine Einleitung. In: DUNCKER, L., POPP, W. (Hrsg.): Fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe I und II. Prinzipien, Perspektiven, Beispiele. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1997
- DUNCKER, L., POPP, W. (Hrsg.): Fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe I und II. Prinzipien, Perspektiven, Beispiele. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1998
- ECKERT, T.: Mangelnde Kommunikation und mangelnder Konsens im Lehrerkollegium als Entwicklungsbedingungen zum „schlechten Lehrer“. In: SCHWARZ, B., PRANGE, K. (Hrsg.): Schlechte Lehrer/innen. Beltz, Weinheim und Basel 1997, S. 219-247
- ELBING, E.: Das Selbstkonzept des Lehrers und seine erzieherische Bedeutung. In: DIETERICH, R., ELBING, E., PEAGITSCH, I., RITSCHER, H.: Psychologie der Lehrerpersönlichkeit. Reinhardt, München/Basel 1983, S. 110-135

- ERKE, H., WITTE, N.: Erhöhung der Verkehrssicherheit von Schülern des Sekundarbereiches: Entwicklung und Erprobung eines Leitfadens. Arbeitsbericht TU Braunschweig, Braunschweig 1993
- EUBEL, K.-D., HOHENADEL, D., PFAFFEROTT, I., SCHLAG, I.: Verkehrserziehung in der Schule aus der Sicht von Lehrern. Bundesanstalt für Straßenwesen. Projektgruppe „Schulverkehrserziehung“, Köln 1980
- FROMMER, H., KÖRSGEN, S.: Über das Fach hinaus. Fachübergreifender Unterricht. Praktisches Lernen. Pädagogische Tradition. Schwann, Düsseldorf 1989
- GÖLDNER, H.-D. (Hrsg.): Schwierige Kinder – was tun? Oldenbourg, München 1992
- HÄNSEL, D. (Hrsg.): Handbuch Projektunterricht. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1997
- HILLER-KETTERER, I., HILLER, G. G.: Fächerübergreifendes Lernen in didaktischer Perspektive. In: DUNCKER, L., POPP, W. (Hrsg.): Über Fächergrenzen hinaus. Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens. Band I: Grundlagen und Begründungen. Dieck, Heinsberg 1997, S. 166-195
- HOFER, M.: Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Hogrefe, Göttingen/Toronto/Zürich 1986
- HOPPE, R., TEKAAT, A.: Personale Kommunikation in berufsbildenden Schulen. Programmevaluation. Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen. Heft M 74, 1997
- HOSSIEP, R., PASCHEN, M.: Das Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BIP). Testmanual. Hogrefe, Göttingen/Bern/Toronto/Seattle 1998
- HUBER, L.: Vereint, aber nicht eins: Fächerübergreifender Unterricht und Projektunterricht. In: HÄNSEL, D. (Hrsg.): Handbuch Projektunterricht. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1997, S. 31-53
- HUBER, L.: Fächerübergreifender Unterricht – auch auf der Sekundarstufe II? In: DUNCKER, L., POPP, W. (Hrsg.): Fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe I und II. Prinzipien, Perspektiven, Beispiele. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1998, 18-33
- KOCH, H.: Verkehrswissen und -verhalten jugendlicher Mofafahrer. Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen, Unfall- und Sicherheitsforschung Straßenverkehr (28), 1980
- KRAPP, A., WEIDENMANN, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Beltz/Psychologie Verlags Union, Weinheim 2001
- KRÜGER, H.-P., BRAUN, P., KATZENWADEL, J., REIß, J., VOLLRATH, M.: Soziales Umfeld, Alkohol und junge Fahrer. Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen. Heft M 88, 1998
- LEDERER, G., SCHMIDT: Autoritarismus und Gesellschaft. Trendanalysen und vergleichende Jugenduntersuchungen 1945-1994. Leske + Budrich, Opladen 1995
- LIMBOURG, M.: Ziele, Aufgaben und Methoden einer zukunftsorientierten Verkehrserziehung. In: Schulverkehrserziehung auf dem Weg in die Zukunft. Dokumentation ADAC Symposium „Schulverkehrserziehung auf dem Weg in die Zukunft“. ADAC München 1998, S. 38-56
- MOEGLING, K.: Fächerübergreifender Unterricht – Wege ganzheitlichen Lernens in der Schule. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1998
- OERTER, R., MONTADA, L.: Entwicklungspsychologie. Urban & Schwarzenberg, München/Wien/Baltimore 1991
- PERREZ, M., HUBER, G. L., GEIßLER, K.: Psychologie der pädagogischen Interaktion. In: KRAPP A., WEIDENMANN, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Beltz/Psychologie Verlags Union, Weinheim 2001, S. 357-414
- RATZENBERGER, R.: Entwicklung der Verkehrssicherheit und ihrer Determinanten bis zum Jahr 2010. Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen. Heft M 120, 2000
- REISINGER, E.: Das Unterrichtsprinzip „Verkehrserziehung“ an der Oberstufe AHS in der Steiermark. Bundesministerium für Verkehr, Innovation und Technologie, Wien 2001
- RHEINBERG, F., BROMME, R., MINSSEL, B., WINTERLER, A., WEIDENMANN, B.: Die Erziehenden und Lehrenden. In: KRAPP, A., WEIDENMANN, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Beltz/Psychologie Verlags Union, Weinheim 2001, S. 271-356

- RUDOW, B.: Die Arbeit des Lehrers. Huber, Bern/Göttingen/Toronto/Seattle 1994
- SAUERHÖFER, W. (Red.): Lernziel: Perfektion? Deutscher Verkehrssicherheitsrat, Bonn 2001
- SCHÄFER-KOCH, K.: „Und die Welt ist nur winzig klein ...“ In: DUNCKER, L., POPP, W. (Hrsg.): Fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe I und II. Prinzipien, Perspektiven, Beispiele. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1998, S. 126-137
- SCHIMUNEK, F.-P.: Von der Autorität des Lehrers und dem Umgang mit schwierigen Schülern. In: GÖLDNER, H.-D. (Hrsg.): Schwierige Kinder – was tun? Oldenbourg, München 1992
- SCHÖNHARTING, J.: Mobilität und Unfallrisiko von Kindern und Jugendlichen. In: Schulverkehrserziehung auf dem Weg in die Zukunft. Dokumentation ADAC Symposium „Schulverkehrserziehung auf dem Weg in die Zukunft“. ADAC München 1998, S. 18-37
- SCHNABEL, K.: Psychologie der Lernumwelt. In: KRAPP, A., WEIDENMANN, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Beltz/Psychologie Verlags Union, Weinheim 2001, S. 467-564
- SCHULZE, H.: Lebensstil und Verkehrsverhalten junger Fahrer und Fahrerinnen. Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen. Heft M 56, 1996
- SCHULZE, H.: Nächtliche Freizeitunfälle junger Fahrerinnen und Fahrer. Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen. Heft M 91, 1998
- SCHWARZ, B.: Zum Begriff des schlechten Lehrers. In: SCHWARZ, B., PRANGE, K. (Hrsg.): Schlechte Lehrer/innen. Beltz, Weinheim und Basel 1997, S. 14-33
- SCHWARZ, B.: Qualität von Lehrern im Spiegel der empirischen Forschung – Forschungstendenzen, Probleme und Befunde. In: SCHWARZ, B., PRANGE, K. (Hrsg.): Schlechte Lehrer/innen. Beltz, Weinheim und Basel 1997, S. 86-123
- SCHWARZ, B., PRANGE, K. (Hrsg.): Schlechte Lehrer/innen. Beltz, Weinheim und Basel 1997
- TAUSCH, R., TAUSCH, A.-M.: Erziehungspsychologie. Hogrefe, Göttingen/Toronto/Zürich 1991
- TERHART, E.: Gute Lehrer – schlechte Lehrer. In: SCHWARZ, B., PRANGE, K. (Hrsg.): Schlechte Lehrer/innen. Beltz, Weinheim und Basel 1997, S. 34-85
- WAHL, D., WEINERT, F. E., HUBER, G. I.: Psychologie für die Schulpraxis. Kösel, München 1984

Schriftenreihe

Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen

Unterreihe „Mensch und Sicherheit“

M 1: Verkehrssicherheitsaktivitäten auf lokaler Ebene
D. Wagner, P. G. Jansen
124 Seiten, 1993

M 2: Identifikation und Ursachenuntersuchung von innerörtlichen Unfallstellen
L. Neumann, B. Schaaf, H. Sperber
136 Seiten, 1993

M 3: Sicherheit von Fußgängern außerorts bei eingeschränkten Sichtverhältnissen
G. Ruwenstroth, E. C. Kuller, F. Radder
91 Seiten, 1993

M 4: Sichtabstand bei Fahrten in der Dunkelheit
A. Bartmann, D. Reiffenrath, A. M. Jacobs, H. Leder, M. Walkowiak, A. Szymkowiak
94 Seiten, 1993

M 5: Straßenverkehrsunfälle von Gefahrgutkraftfahrzeugen 1989 bis 1991
M. Pöppel, M. Kühnen
62 Seiten, 1993

M 6: Möglichkeit/Realisierbarkeit eines Sicherheitsinformationssystems
E. Hörnstein
64 Seiten, 1993

M 7: Sicherheitsanalyse im Straßengüterverkehr
J. Grandel, F. Berg, W. Niewöhner
298 Seiten, 1993

M 8: Effektivität des Rettungsdienstes bei der Versorgung von Traumapatienten
B. Bouillion
38 Seiten, 1993

M 9: Faktor Mensch im Straßenverkehr
Referate des Symposiums '92 der BAST und Verleihung des Verkehrssicherheitspreises 1992 des Bundesministers für Verkehr am 3. Dezember 1992 in Bergisch Gladbach
79 Seiten, 1993

M 10: Verkehrssicherheit im vereinten Deutschland
E. Brühning, M. A. Kühnen, S. Berns
66 Seiten, 1993

M 11: Marketing für Verkehrssicherheit in der Praxis
Expertengruppe der OECD
76 Seiten, 1993

M 12: Ausbildungssystem für Fahrlehrer
Arbeitsgruppe „Fahrschulen, Fahrlehrer“
24 Seiten, 1993

M 13: Dunkelziffer bei Unfällen mit Personenschaden
H. Hautzinger, H. Dürholt, E. Hörnstein, B. Tassaux-Becker
70 Seiten, 1993

M 14: Kommunikation im Rettungsdienst
R. Schmiedel, M. Unterkofler
174 Seiten, 1993

M 15: Öffentlichkeitsarbeit für die Erste Hilfe
V. Garms-Homolová, D. Schaeffer, M. Goll
19 Seiten, 1993

M 16: Auswirkungen des Stunfenführerscheins
B. v. Hebenstreit, Ch. Ostermaier, H. D. Utzelmann, G. Kajan, D. M. DeVol, W. Schweflinghaus, D. Wobben, H. J. Voss
156 Seiten, 1993

M 17: Zur Sicherheit von Reiseomnibussen
A. Schepers
52 Seiten, 1993

M 18: Methadonsubstitution und Verkehrssicherheit
G. Berghaus, M. Staak, R. Glazinski, K. Höher
34 Seiten, 1993

M 19: Lernklima und Lernerfolg in Fahrschulen
H. Ch. Heinrich
68 Seiten, 1993

M 20: Fahrleistungserhebung 1990
H. Hautzinger, D. Heidemann, S. Krämer
30 Seiten, 1993

M 21: Fahrerverhaltensbeobachtung im Raum Berlin
K. Reker, E. Buss, F. Zwiulich
203 Seiten, 1993

M 22: Lehrpläne zur schulischen Verkehrserziehung
H. Ch. Heinrich, A. Seliger
414 Seiten, 1993

M 23: Verkehrssoziologische Forschung in Deutschland
Ch. Seipel
36 Seiten, 1994

M 24: Psychische Erste Hilfe für Laien
R. Bouraueil
44 Seiten, 1994

M 25: Verkehrsunfallfolgen schwerstverletzter Unfallopfer
S. Busch
204 Seiten, 1994

M 26: Nachalarmierung von Notärzten im Rettungsdienst
Th. Puhan
36 Seiten, 1994

M 27: Psychologische Untersuchungen am Unfallort
B. Pund, W.-R. Nickel
111 Seiten, 1994

M 28: Erfahrungsaustausch über Länder-Verkehrssicherheitsprogramme
Referate der Arbeitstagung der Bundesanstalt für Straßenwesen am 1. Dezember 1993 in Berlin
64 Seiten, 1994

M 29: Drogen- und Medikamentennachweis bei verkehrsauffälligen Kraftfahrern
M.R. Möller
31 Seiten, 1994

M 30: Fahrleistung und Unfallrisiko von Kraftfahrzeugen
H. Hautzinger, D. Heidemann, B. Krämer, B. Tassaux-Becker
340 Seiten, 1994

M 31: Neuere Entwicklungen und Erkenntnisse in der Fahrer-eignungsbegutachtung
M. Weinand
74 Seiten, 1994

M 32: Leistungen des Rettungsdienstes 1992/93
W. Siegener, Th. Rödelstab
96 Seiten, 1994

M 33: Kenngrößen subjektiver Sicherheitsbewertung
H. Holte
168 Seiten, 1994

M 34: Deutsch-polnisches Seminar über Straßenverkehrssicherheit
Referate des Seminars 1993 der Bundesanstalt für Straßenwesen am 26. und 27. Oktober 1993 in Görlitz
174 Seiten, 1994

M 35: Massenunfälle
Presseminar des Bundesministeriums für Verkehr am 14. und 15. September 1994 in Kassel
72 Seiten, 1995

M 36: Mobilität der ostdeutschen Bevölkerung
Verkehrsmobilität in Deutschland zu Beginn der 90er Jahre - Band 1
H. Hautzinger, B. Tassaux-Becker
126 Seiten, 1995

M 37: Sicher fahren in Europa
Referate des 2. ADAC/BAST-Symposiums am 7. und 8. Juni 1994 in Baden-Baden
182 Seiten, 1995

M 38: Regionalstruktur nächtlicher Freizeitunfälle junger Fahrer
M. A. Kühnen, M. Pöppel-Decker
71 Seiten, 1995

M 39: Unfälle beim Transport gefährlicher Güter in Verpackung 1987 bis 1992
M. Pöppel-Decker
58 Seiten, 1995

M 40: Sicherheit im Reisebusverkehr
B. Färber, H. Ch. Heinrich, G. Hundhausen, G. Hütter, H. Kamm, G. Mörli, W. Winkler
124 Seiten, 1995

M 41: Drogen und Verkehrssicherheit
Symposium der Bundesanstalt für Straßenwesen und des Instituts für Rechtsmedizin der Universität Köln am 19. November 1994 in Bergisch Gladbach
84 Seiten, 1995

M 42: Disco-Busse
Sicherheitsbeitrag spezieller nächtlicher Beförderungsangebote
R. Hoppe, A. Tekaat
211 Seiten, 1995

M 43: Biomechanik der Seitenkollision
Validierung der Verletzungskriterien TTI und VC als Verletzungsprädiiktoren
R. Mattern, W. Härdle, D. Kallieris
134 Seiten, 1995

M 44: Curriculum für die Fahrlehrerausbildung
B. Heilig, W. Knörzer, E. Pommerecke
192 Seiten, 1995

M 45: Telefonieren am Steuer
St. Becker, M. Brockmann, E. Bruckmayr, O. Hofmann, R. Krause, A. Mertens, R. Niu, J. Sonntag
188 Seiten, 1995

M 46: Fahrzeugwerbung, Testberichte und Verkehrssicherheit
M. Wachtel, K.-P. Ulbrich, St. Schepper, G. Richter, J. Fischer
160 Seiten, 1995

M 47: Kongreßbericht 1995 der Deutschen Gesellschaft für Verkehrsmedizin e.V.
28. Jahrestagung
Leipzig, 23. bis 25. März 1995
216 Seiten, 1995

M 48: Delegierte Belohnung und intensivierte Verkehrsüberwachung im Vergleich
Eine empirische Untersuchung zur Beeinflussung des Geschwindigkeitsverhaltens
E. Machemer, B. Runde, U. Wolf, D. Büttner, M. Tücke
104 Seiten, 1995

- M 49: **Fahrausbildung in Europa**
Ergebnisse einer Umfrage in 29 Ländern
N. Neumann-Opitz, H. Ch. Heinrich
184 Seiten, 1995
- M 50: **Eignung von Pkw-Fahrsimulatoren für Fahrausbildung und Fahrerlaubnisprüfung**
G. v. Bressensdorf, B. Heilig, H. Ch. Heinrich, H. Kamm, W. D. Käßler, M. Weinand
88 Seiten, 1995
- M 51: **Unfallgeschehen auf Autobahnen - Strukturuntersuchung**
M. A. Kühnen, E. Brühning, A. Schepers, M. Schmid
118 Seiten, 1995
- M 52: **Junge Fahrer und Fahrerinnen**
Referate der Ersten Interdisziplinären Fachkonferenz vom 12. bis 14. Dezember 1994 in Köln
466 Seiten, 1995
- M 53: **Methodik zur Beurteilung der Ausbildungslehrgänge in Erster Hilfe**
K. Clemens, S. Zolper, B. Kuschinsky, B. Koch
136 Seiten, 1996
- M 54: **Außerschulische Verkehrserziehung in Ländern Europas**
N. Neumann-Opitz
59 Seiten, 1996
- M 55: **Mobilität der westdeutschen Bevölkerung**
Verkehrsmobilität in Deutschland zu Beginn der 90er Jahre - Band 2
H. Hautzinger, R. Hamacher, B. Tassaux-Becker
100 Seiten, 1996
- M 56: **Lebensstil und Verkehrsverhalten junger Fahrer und Fahrerinnen**
H. Schulze
123 Seiten, 1996
- M 57: **Gesetzmäßigkeiten des Mobilitätsverhaltens**
Verkehrsmobilität in Deutschland zu Beginn der 90er Jahre - Band 4
H. Hautzinger, M. Pfeiffer
66 Seiten, 1996
- M 58: **Verkehrsunfallrisiko in Deutschland**
Verkehrsmobilität in Deutschland zu Beginn der 90er Jahre - Band 5
H. Hautzinger, B. Tassaux-Becker, R. Hamacher
131 Seiten, 1996
- M 59: **Mobilität der ausländischen Bevölkerung**
Verkehrsmobilität in Deutschland zu Beginn der 90er Jahre - Band 3
H. Hautzinger, B. Tassaux-Becker, M. Pfeiffer
142 Seiten, 1996
- M 60: **Medikamenten- und Drogennachweis bei verkehrsunfalligen Fahrern**
Roadside Survey
H.-P. Krüger, E. Schulz, Hj. Magerl
72 Seiten, 1996
- M 61: **Inländerfahrleistung 1993**
H. Hautzinger, D. Heidemann, B. Krämer
186 Seiten, 1996
- M 62: **Unfallrisiko von Pkw unterschiedlicher Fahrzeugtypen**
A. Schepers, M. Schmid
56 Seiten, 1996
- M 63: **Schlafbezogene Atmungsstörungen und Verkehrssicherheit**
P. v. Wichert, J.H. Peter, W. Casel, Th. Ploch
52 Seiten, 1996
- M 64: **Kombinationswirkung von Medikamenten und Alkohol**
Literaturübersicht
H.-P. Krüger
191 Seiten, 1996
- M 65: **Sehstörungen als Unfallursache**
B. Lachenmayr, A. Buser, O. Keller, J. Berger
75 Seiten, 1996
- M 66: **Verkehrssicherheitsprobleme infolge Zuwanderung**
G. Dostal, A. W. T. Dostal
131 Seiten, 1996
- M 67: **Polizeiliche Verkehrsüberwachung**
Literaturübersicht unter Berücksichtigung der kommunalen Verkehrsüberwachung
I. Koßmann
64 Seiten, 1996
- M 68: **Inlandsfahrleistung und Unfallrisiko 1993**
H. Hautzinger, D. Heidemann, B. Krämer
40 Seiten, 1996
- M 69: **Vergleich des Verkehrsordnungsrechts in Europa**
D. Ellinghaus, K. Seidenstecher, J. Steinbrecher
116 Seiten, 1997
- M 70: **Schwachstellenanalyse Gefahrguttransport**
P. R. Pautsch, S. Steinger
68 Seiten, 1997
- M 71: **Legalbewährung von Fahranfängern**
E. Hansjosten, F.-D. Schade
64 Seiten, 1997
- M 72: **Leistungen des Rettungsdienstes 1994/95**
Zusammenstellung von Ausstattungs- und Leistungsdaten zum Rettungswesen 1994 und
Analyse des Leistungsniveaus im Rettungsdienst für die Jahre 1994 und 1995
R. Schmiedel
102 Seiten, 1997
- M 73: **Verbesserung des Schutzes von Kindern in Pkw**
K. Langwieder, P. Stadler, Th. Hummel, W. Fastenmeier, F. Finkbeiner
238 Seiten, 1997
- M 74: **Personale Kommunikation in Berufsbildenden Schulen**
Programmevaluation
R. Hoppe, A. Tekaat
142 Seiten, 1997
- M 75: **Verbesserung der Kommunikation bei der Notfallmeldung**
U. Smentek, V. Garms-Homolová
94 Seiten, 1997
- M 76: **Charakteristische Merkmale der Kraffahrtauglichkeit von Methadonpatienten**
J. Kubitzki
82 Seiten, 1997
- M 77: **Kompensationsmöglichkeiten bei älteren Kraffahrern mit Leistungsdefiziten**
M. Weinand
56 Seiten, 1997
- M 78: **Situationsbezogene Sicherheitskenngrößen im Straßenverkehr**
K. Dahmen-Zimmer, A. Zimmer
76 Seiten, 1997
- M 79: **Kommunale Überwachung von Kfz-Geschwindigkeiten in Tempo 30-Zonen**
R. Luthmann, U. Potthoff, St. Wachs, B. Reich, Th. Dietrich
90 Seiten, 1997
- M 80: **Neuere Entwicklung bei Fahrsimulatoren**
Dokumentation
H. Chr. Heinrich, M. Weinand
66 Seiten, 1997
- M 81: **Fahruntüchtigkeit durch Cannabis, Amphetamine und Cocain**
E. Schulz, M. Vollrath, C. Klimesch, A. Szegedi
88 Seiten, 1997
- M 82: **Verbesserung der Verkehrssicherheit durch Versicherungsanreize**
H. Baum, T. Kling
198 Seiten, 1997
- M 83: **Sicher fahren in Europa**
Referate des 3. ADAC/BAST-Symposiums am 11. und 12. Juni 1997 in Baden-Baden
184 Seiten, 1997
- M 84: **Auswirkungen neuer Technologien im Fahrzeug auf das Fahrverhalten**
Ch. Chaloupka, R. Risser, A. Antoniadou, U. Lehner, M. Praschl
172 Seiten, 1998
- M 85: **Auswirkungen des grenzüberschreitenden Verkehrs in Deutschland auf die Verkehrssicherheit**
D. Heidemann, R. Hamacher, H. Hautzinger, A. Müller
38 Seiten, 1998
- M 86: **Opiathaltige Schmerzmittel und Verkehrssicherheit**
M. Lakemeyer
50 Seiten, 1998
- M 87: **Qualitätskontrolle für quantitative Analysen von Betäubungsmitteln im Blut**
R. Aderjan, M. Herbold
62 Seiten, 1998
- M 88: **Soziales Umfeld, Alkohol und junge Fahrer**
H.-P. Krüger, P. Braun, J. Kazenwadel, J. Reiß, M. Vollrath
123 Seiten, 1998
- M 89: **Telefonieren am Steuer und Verkehrssicherheit**
E. Brühning, I. Haas, H. Mäder, I. Pfafferott, M. Pöppel-Decker
67 Seiten, 1998
- M 90: **Anspracheformen der Verkehrsaufklärung älterer Menschen**
H. J. Kaiser, S. Teichmann, J. Myllymäki-Neuhoff, K. Schüssel, W. D. Oswald, P. Jaensch
192 Seiten, 1998
- M 91: **Nächtliche Freizeitunfälle junger Fahrerinnen und Fahrer**
H. Schulze
43 Seiten, 1998
- M 92: **Kongreßbericht 1997 der Deutschen Gesellschaft für Verkehrsmedizin e.V.**
29. Jahrestagung
Münster, 19. bis 22. März 1997
368 Seiten, 1998
- M 93: **Driver Improvement - 6. Internationaler Workshop**
Referate des Workshops 1997, veranstaltet von Bundesanstalt für Straßenwesen, Bergisch Gladbach, Kuratorium für Verkehrssicherheit, Wien, Schweizer Beratungsstelle für Unfallverhütung, Bern, vom 20. bis 22. Oktober 1997 in Berlin
472 Seiten, 1998

- M 94: Der Konflikt „Alkohol und Fahren“: Normative Orientierungen und Verhaltensmuster**
Eine empirische Untersuchung in Deutschland zum Wandel im Westen und zum Ost-West-Vergleich
E. Kretschmer-Bäumel
150 Seiten, 1998
- M 95: Risikoanalyse des Gefahrguttransportes**
Unfallstatistische Risikoanalyse auf der Basis typischer Transportketten
A. Brenck, S. Mondry
108 Seiten, 1998
- M 96: Drogenerkennung im Straßenverkehr**
Schulungsprogramm für Polizeibeamte
Expertengruppe unter Leitung von M.R. Möller
151 Seiten, 1998
- M 97: Leistungen des Rettungsdienstes 1996/97**
Analyse des Leistungsniveaus im Rettungsdienst für die Jahre 1996 und 1997
R. Schmiedel
61 Seiten, 1998
- M 98: Attraktivität des Berufes Rettungsassistent/Rettungsassistentin**
Th. Bals, K. Runggaldier
121 Seiten, 1998
- M 99: Die Aktion „Darauf fahr ich ab: Trinken und Fahren könnt ihr euch sparen“**
Evaluation einer Verkehrsaufklärungsmaßnahme für Jugendliche
M. Emsbach
69 Seiten, 1998
- M 100: Analyse organisatorischer Strukturen im Rettungsdienst**
Teil I: Entwicklung bedarfsge rechter Dispositionsbereiche von Rettungsleitstellen
Teil II: Die Organisation des Notarzteinsatzdienstes im Zusammenhang mit den Mitwirkungsmöglichkeiten niedergelassener Ärzte (KV-Ärzte)
Teil III: Konzeption eines Anforderungsprofils an den „Leiter Rettungsdienst“
R. Schmiedel
232 Seiten, 1998
- M 101: Straßenverkehrsunfälle beim Transport gefährlicher Güter 1992 bis 1995**
M. Pöppel-Decker
34 Seiten, 1998
- M 102: Volkswirtschaftliche Kosten der Personenschäden im Straßenverkehr**
H. Baum, K.-J. Höhnscheid
84 Seiten, 1999
- M 103: Lebensstil, Freizeitstil und Verkehrsverhalten 18- bis 34jähriger Verkehrsteilnehmer**
H. Schulze
67 Seiten, 1999
- M 104: Telematik-Systeme und Verkehrssicherheit**
B. Färber, B. Färber
96 Seiten, 1999
- M 105: Zweites Forschungsprogramm „Sicherheit in der Gefahrgutbeförderung“**
H. Beck, K.-H. Bell, E. Bruckmayer, R. Damzog, W. Förster, T. Heilandt, G. Hundhausen, W. Kachel, A. Lauer, R. Lütkenmeyer, K. E. Wieser
120 Seiten, 1999
- M 106: Marktstudie des Reisebusverkehrs in Europa**
G. Dostal, A. W. T. Dostal
232 Seiten, 1999
- M 107: Konfrontierende Stilmittel in der Verkehrssicherheitsarbeit**
Confrontational Methods in Road Safety Campaigns
Vorträge, gehalten auf dem Europäischen Kongreß - veranstaltet von der Bundesanstalt für Straßenwesen und dem Deutschen Verkehrssicherheitsrat e.V. am 19. und 20. April 1999 in Bonn
176 Seiten, 1999
- M 108: Mobilität und Raumeignung von Kindern**
J. Krause, M. Schömann, I. Böhme, H. Schäfer, S. Lässig
149 Seiten, 1999
- M 109: Kenngrößen für Fußgänger- und Fahrradverkehr**
W. Brög, E. Erl
39 Seiten, 1999
- M 110: Unfall- und Unfallkostenanalyse im Reisebusverkehr**
L. Neumann, P. Hofmann, B. Schaaf, F.A. Berg, W. Niewöhner
64 Seiten, 1999
- M 111: Kongreßbericht 1999 der Deutschen Gesellschaft für Verkehrsmedizin e.V.**
30. Jahrestagung
Berlin, 10. bis 13. März 1999
199 Seiten, 1999
- M 112: Ältere Menschen als Radfahrer**
U. Steffens, K. Pfeiffer, N. Schreiber, G. Rudinger, H. Groß, G. Hübner
147 Seiten, 1999
- M 113: Umweltbewußtsein und Verkehrsmittelwahl**
P. Preisendörfer, F. Wächter-Scholz, A. Franzen, A. Diekmann, H. Schad, St. Rommerskirchen
153 Seiten, 1999
- M 114: ÖPNV-Nutzung von Kindern und Jugendlichen**
H. Dürholt, M. Pfeifer, G. Deetjen
73 Seiten, 1999
- M 115: Begutachtungs-Leitlinien zur Kraftfahrereignung**
Gemeinsamer Beirat für Verkehrsmedizin beim Bundesministerium für Verkehr, Bau- und Wohnungswesen und beim Bundesministerium für Gesundheit
95 Seiten, 2000
- M 116: Informations- und Assistenzsysteme im Auto benutzergerecht gestalten**
Methoden für den Entwicklungsprozeß
Referate des gemeinsamen Symposiums der Forschungsvereinigung Automobiltechnik e.V. (FAT) und der Bundesanstalt für Straßenwesen am 1. Juli 1999 in Bergisch Gladbach
84 Seiten, 2000
- M 117: Erleben der präklinischen Versorgung nach einem Verkehrsunfall**
E. Nyberg, M. Mayer, U. Frommberger
34 Seiten, 2000
- M 118: Leistungen des Rettungsdienstes 1998/99**
R. Schmiedel, H. Behrendt
59 Seiten, 2000
- M 119: Volkswirtschaftliche Kosten der Sachschäden im Straßenverkehr**
H. Baum, K.-J. Höhnscheid, H. Höhnscheid, V. Schott
21 Seiten, 2000
- M 120: Entwicklung der Verkehrssicherheit und ihrer Determinanten bis zum Jahr 2010**
R. Ratzenberger
133 Seiten, 2000
- M 121: Sicher fahren in Europa**
Referate des 4. ADAC/BAST-Symposiums am 6. und 7. Juni 2000 in Baden-Baden
187 Seiten, 2000
- M 122: Charakteristika von Unfällen auf Landstraßen**
Analyse aus Erhebungen am Unfallort
D. Otte
66 Seiten, 2000
- M 123: Mehr Verkehrssicherheit für Senioren – More Road Safety for Senior Citizens**
Beiträge zur Europäischen Konferenz, veranstaltet von der Bundesanstalt für Straßenwesen und dem Deutschen Verkehrssicherheitsrat e.V.
vom 2. bis 4. Mai 2000 in Köln
242 Seiten, 2000
- M 124: Fahrerverhaltensbeobachtungen auf Landstraßen am Beispiel von Baumalleen**
F. Zwieli, K. Reker, J. Flach
51 Seiten, 2001
- M 125: Sachschadenschätzung der Polizei bei unfallbeteiligten Fahrzeugen**
D. Heidemann, B. Krämer, H. Hautzinger
33 Seiten, 2001
- M 126: Auswirkungen der Verkehrsüberwachung auf die Befolgung von Verkehrsvorschriften**
M. Pfeiffer, H. Hautzinger
80 Seiten, 2001
- M 127: Verkehrssicherheit nach Einnahme psychotroper Substanzen**
Workshop veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Verkehrsmedizin vom 31.03. bis 01.04.2000 in Heidelberg
87 Seiten, 2001
- M 128: Auswirkungen neuer Arbeitskonzepte und insbesondere von Telearbeit auf das Verkehrsverhalten**
W. Vogt, St. Denzinger, W. Glaser, M. O. Glaser, Th. Kuder
134 Seiten, 2001
- M 129: Regionalstruktur nächtlicher Freizeitunfälle junger Fahrer in den Jahren 1997 und 1998**
H. Mäder, M. Pöppel-Decker
45 Seiten, 2001
- M 130: Informations- und Steuerungssystem für die Verkehrssicherheitsarbeit für Senioren**
R. Meka, S. Bayer
39 Seiten, 2001
- M 131: Perspektiven der Verkehrssicherheitsarbeit für Senioren**
Teil A: Erster Bericht der Projektgruppe zur Optimierung der Zielgruppenprogramme für die Verkehrsaufklärung von Senioren
Teil B: Modellprojekt zur Erprobung von Maßnahmen der Verkehrssicherheitsarbeit mit Senioren
S. Becker, R. Berger, M. Dumbs, M. Emsbach, N. Erlemeier, H. J. Kaiser, U. Six

- Unter Mitwirkung von
A. Bergmeier, D. Ernst, M. Mohrhardt, S. Pech, M. Schafhausen, S. Schmidt, A. Zehnpfennig
124 Seiten, 2001
- M 132: Fahrten unter Drogen- einfluss – Einflussfaktoren und Gefährdungspotenzial
M. Vollrath, R. Löbmann, H.-P. Krüger, H. Schöch, T. Widera, M. Mettke
172 Seiten, 2001
- M 133: Kongressbericht 2001 der Deutschen Gesellschaft für Verkehrsmedizin e. V.
31. Jahrestagung
Frankfurt a. Main,
22. bis 24. März 2001
186 Seiten, 2001
- M 134: Ältere Menschen im künftigen Sicherheitssystem Straße/Fahrzeug/Mensch
E. Jansen, H. Holte, C. Jung, V. Kahmann, K. Moritz, Ch. Rietz, G. Rudinger, Ch. Weidemann
276 Seiten, 2001
- M 135: Nutzung von Inline-Skates im Straßenverkehr
D. Alrutz, D. Gündel, H. Müller
Unter Mitwirkung von
Th. Brückner, K. Gnielka,
M. Lerner, H. Meyhöfer
103 Seiten, 2002
- M 136: Verkehrssicherheit von ausländischen Arbeitnehmern und ihren Familien
W. Funk, A. Wiedemann,
B. Rehm, R. Wasilewski,
H. Faßmann, F. Kabacki,
M. Dorsch, St. Klapproth,
St. Ringleb, J. Schmidt pott
171 Seiten, 2002
- M 137: Schwerpunkte des Unfallgeschehens von Motorradfahrern
K. Assing
83 Seiten, 2002
- M 138: Beteiligung, Verhalten und Sicherheit von Kindern und Jugendlichen im Straßenverkehr
W. Funk, H. Faßmann, G. Büschges, R. Wasilewski, M. Dorsch, A. Ehret, St. Klapproth, E. May, St. Ringleb, G. Schießl, A. Wiedemann, R. Zimmermann
251 Seiten, 2002
- M 139: Verkehrssicherheitsmaßnahmen für Kinder
Eine Sichtung der Maßnahmenlandschaft
W. Funk, A. Wiedemann,
G. Büschges, R. Wasilewski,
St. Klapproth, St. Ringleb,
G. Schießl
125 Seiten, 2002
- M 140: Optimierung von Rettungseinsätzen
Praktische und ökonomische Konsequenzen
R. Schmiedel, H. Moecke, H. Behrendt
231 Seiten, 2002
- M 141: Die Bedeutung des Rettungsdienstes bei Verkehrsunfällen mit schädel-hirn-traumatisierten Kindern
Eine retrospektive Auswertung von Notarzteinsatzprotokollen in Bayern
M. G. Brandt, P. Sefrin
47 Seiten, 2002
- M 142: Rettungsdienst im Großschadensfall
P. M. Holle, U. Pohl-Meuthen
97 Seiten, 2002
- M 143: Zweite Internationale Konferenz „Junge Fahrer und Fahrerinnen“
Referate der Zweiten Internationalen Konferenz vom 29. bis 30. Oktober 2001 in Wolfsburg
216 Seiten, 2002
- M 144: Internationale Erfahrungen mit neuen Ansätzen zur Absenkung des Unfallrisikos junger Fahrer und Fahranfänger
Voraussetzungen einer Übertragbarkeit auf Deutschland
G. Willmes-Lenz
40 Seiten, 2002
- M 145: Drogen im Straßenverkehr
Fahrersimulationstest, ärztliche und toxikologische Untersuchung bei Cannabis und Amphetaminen
M. Vollrath, H. Sachs, B. Babel, H.-P. Krüger
88 Seiten, 2002
- M 146: Standards der Geschwindigkeitsüberwachung im Verkehr
Vergleich polizeilicher und kommunaler Überwachungsmaßnahmen
M. Pfeiffer, R. Wiebusch-Wothge
72 Seiten, 2002
- M 147: Leistungen des Rettungsdienstes 2000/01
Zusammenstellung von Infrastrukturdaten zum Rettungsdienst 2000 und Analyse des Leistungsniveaus im Rettungsdienst für die Jahre 2000 und 2001
R. Schmiedel, H. Behrendt
84 Seiten, 2002
- M 148: Moderne Verkehrssicherheitstechnologie - Fahrdatenspeicher und Junge Fahrer
H.-J. Heinzmann, F.-D. Schade
66 Seiten, 2003
- M 149: Auswirkungen neuer Informationstechnologien auf das Fahrerverhalten
B. Färber, B. Färber
108 Seiten, 2003
- M 150: Benzodiazepine: Konzentration, Wirkprofile und Fahrtüchtigkeit
B. Lutz, P. Stroheck-Kühner, R. Aderjan, R. Mattern
247 Seiten, 2003
- M 151: Aggressionen im Straßenverkehr
Chr. Maag, H.-P. Krüger,
K. Breuer, A. Benmimoun,
D. Neunzig, D. Ehmanns
166 Seiten, 2003
- M 152: Kongressbericht 2003 der Deutschen Gesellschaft für Verkehrsmedizin e. V.
32. Jahrestagung
Magdeburg,
20. bis 23. März 2003
204 Seiten, 2003
- M 153: Grundlagen streckenbezogener Unfallanalysen auf Bundesautobahnen
M. Pöppel-Decker, A. Schepers,
I. Koßmann
61 Seiten, 2003
- M 154: Begleitetes Fahren ab 17
Vorschlag zu einem fahrpraxisbezogenen Maßnahmenansatz zur Verringerung des Unfallrisikos junger Fahranfängerinnen und Fahranfänger in Deutschland
Projektgruppe „Begleitetes Fahren“
56 Seiten, 2003
- M 155: Prognosemöglichkeiten zur Wirkung von Verkehrssicherheitsmaßnahmen anhand des Verkehrszentralregisters
F.-D. Schade, H.-J. Heinzmann
127 Seiten, 2004
- M 156: Unfallgeschehen mit schweren Lkw über 12 t
K. Assing
73 Seiten, 2004
- M 157: Verkehrserziehung in der Sekundarstufe
H. Weishaupt, M. Berger,
B. Saul, F.-P. Schimunek,
K. Grimm, St. Pleßmann,
I. Zügenrucker
75 Seiten, 2004

Die Hefte sind kostenpflichtig. Aus postalischen Gründen werden die Preise in dieser Übersicht nicht aufgeführt.
Auskünfte und Bezug durch:
Wirtschaftsverlag NW
Verlag für neue Wissenschaft GmbH
Postfach 10 11 10
D-27511 Bremerhaven
Telefon: (04 71) 9 45 44 - 0
Telefax: (04 71) 9 45 44 88
Email: vertrieb@nw-verlag.de
Internet: www.nw-verlag.de

