

# **Untersuchungen zur wissenschaftlichen Begleitung des reformierten Fahrlehrerrechts**

**Berichte der  
Bundesanstalt für Straßenwesen**

**Mensch und Sicherheit Heft M 315**

**bast**

# Untersuchungen zur wissenschaftlichen Begleitung des reformierten Fahrlehrerrechts

von

Bianca Bredow  
Sebastian Ewald

FIZ-MTS – Forschungs- und Innovationszentrum  
„Mensch – Technik – Straßenverkehr“, Kremmen

Dominik Thüs  
Sarah Malone  
Roland Brünken

Universität des Saarlandes  
Fachrichtung Bildungswissenschaften  
Lehrstuhl für empirische Bildungsforschung  
Saarbrücken

**Berichte der  
Bundesanstalt für Straßenwesen**

**Mensch und Sicherheit Heft M 315**

**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, Stabsstelle Presse und Kommunikation.

Die Hefte der Schriftenreihe **Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen** können direkt bei der Carl Ed. Schünemann KG, Zweite Schlachtpforte 7, D-28195 Bremen, Telefon: (04 21) 3 69 03 - 53, bezogen werden.

Über die Forschungsergebnisse und ihre Veröffentlichungen wird in der Regel in Kurzform im Informationsdienst **Forschung kompakt** berichtet. Dieser Dienst wird kostenlos angeboten; Interessenten wenden sich bitte an die Bundesanstalt für Straßenwesen, Stabsstelle Presse und Kommunikation.

Die **Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen (BASt)** stehen zum Teil als kostenfreier Download im elektronischen BASt-Archiv ELBA zur Verfügung.  
<https://bast.opus.hbz-nrw.de>

## **Impressum**

**Bericht zum Forschungsprojekt 82.0702**  
Untersuchungen zur wissenschaftlichen Begleitung des reformierten Fahrlehrerrechts

**Fachbetreuung**  
Michael Bahr

**Referat**  
Fahreignung, Fahrausbildung, Kraftfahrerrehabilitation

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

**Redaktion**  
Stabsstelle Presse und Kommunikation

**Druck und Verlag**  
Fachverlag NW in der  
Carl Ed. Schünemann KG  
Zweite Schlachtpforte 7, D-28195 Bremen  
Telefon: (04 21) 3 69 03 - 53  
Telefax: (04 21) 3 69 03 - 48

[www.schuenemann-verlag.de](http://www.schuenemann-verlag.de)

ISSN 0943-9315  
ISBN 978-3-95606-616-0

Bergisch Gladbach, September 2021

## Kurzfassung – Abstract

### **Untersuchungen zur wissenschaftlichen Begleitung des reformierten Fahrlehrerrechts**

Im Jahr 2018 trat in Deutschland ein reformiertes Fahrlehrergesetz in Kraft, das vier Reformschwerpunkte umfasste: die Optimierung der Fahrlehrerausbildung, die Weiterentwicklung der Fahrschulüberwachung, die Bekämpfung des Nachwuchsmangels und den Bürokratieabbau. Zur Ableitung qualifizierter Aussagen über die Wirksamkeit der beschlossenen Veränderungen im Hinblick auf die angestrebten Reformziele sind Evaluationsstudien notwendig. Aus diesem Grund wurde in einem ersten Teil des vorliegenden Projekts eine Konzeption zur summativen Evaluation des reformierten Fahrlehrerrechts erarbeitet. Darüber hinaus wurde eine erste Datengrundlage geschaffen, die bei der summativen Evaluation als Vergleichsmaßstab dienen kann. In einem zweiten Projektteil wurde eine formative Evaluation der reformierten Fahrlehrerausbildung der Klasse BE durchgeführt. Dazu wurden die ersten Ausbildungsdurchgänge nach neuem Recht an drei Fahrlehrerausbildungsstätten und an verschiedenen Ausbildungsfahrschulen empirisch begleitet.

Als grundsätzliche Empfehlung für die zukünftige summative Evaluation lässt sich festhalten, dass diese durch erfahrene externe Evaluatoren zu drei Erhebungszeitpunkten durchgeführt werden sollte. Als Bewertungskriterien wurden die Praktikabilität, die Zielerreichung, die Zufriedenheit und Nebenfolgen der Reform vorgeschlagen.

Die Vergleichsdatenerhebung sowie die formative Evaluation lieferten aktuelle Eindrücke zur Reformwirksamkeit und zur Stimmungslage. So fanden sich beispielsweise Hinweise darauf, dass die Reform einen ersten Schritt zur Reduktion des Nachwuchsmangels im Fahrlehrerberuf darstellen könnte. Grundsätzlich wurden zudem die Praktikabilität und die Akzeptanz der reformierten Fahrlehrerausbildung nachgewiesen, wobei auch Optimierungsmöglichkeiten und unerlässliche Nachsteuerungsbedarfe hervortraten. Dazu gehören beispielsweise die Erfordernisse zur Konkretisierung der Mindest-Ausbildungsinhalte des Rahmenplans für die Fahrlehrerausbildung der Klasse BE an Fahrlehrerausbildungsstätten und zur Wiedereingliederung der Fahrpraktischen Vorbereitung. Zudem hat sich

die Notwendigkeit zur Erarbeitung kompetenzorientierter Steuerungsgrundlagen für die Ausbildung an den Ausbildungsfahrschulen gezeigt.

### **Studies on the scientific monitoring of the reformed driving instructor law**

In 2018, the German driving instructor law was revised extensively. The reform comprised four main aims: optimizing driving instructor education, further developing driving school supervision, increasing the attractiveness of the profession as a driving instructor, and reducing bureaucracy. Evaluation studies are necessary to derive qualified statements about the effectiveness of the reform regarding the desired goals. Therefore, in the first part of this project, a concept for a summative evaluation of the reformed driving instructor law was worked out. In addition, an initial database was created that can serve as a standard of comparison for the summative evaluation. In a second part of the project a formative evaluation of the reformed driving instructor education was carried out. For this purpose, the first training courses according to the new law were empirically examined at three driving instructor education centers and at various training driving schools.

As a basic recommendation for the future summative evaluation, it can be stated that such an evaluation should be carried out by experienced external evaluators at three points in time. The evaluation criteria were defined as practicability, goal achievement, satisfaction, and side effects of the reform.

The collection of comparative data and the formative evaluation provided up-to-date impressions of the effectiveness of the reform. For example, there were indications that the reform could represent a first step towards reducing the shortage of recruits in the driving instructor profession. In principle, the practicability and acceptance of the reformed driving instructor education were also demonstrated, whereby optimization possibilities and the indispensable need for readjustment also emerged. This includes, for example, the need to specify the minimum learning contents and to reintegrate the practical driving preparation as well as the requirement to develop competence-oriented basics for training at the training driving schools.





## Summary

### Studies on the scientific monitoring of the reformed driving instructor law

#### Background

After the legal introduction of formal driving instructor education in 1977, the qualification of driving instructors and the quality of driving school training were criticized repeatedly. JENSCH, SPOERER, and UTZELMANN (1978), for example, pointed out to driving instructors' insufficient pedagogical training. Nevertheless, a comprehensive reform of driving instructor education and the associated legal regulations was not undertaken until 1998/1999. As a result, a two-stage training system was introduced for the acquisition of a basic driving instructor's license, which still exists today: One part of the training is completed at a driving instructor education center, the other at designated driving schools. However, FRIEDRICH, BRÜNKEN, DEBUS, LEUTNER, and MÜLLER (2006) as well as WEIßMANN (2008) criticized the still insufficient pedagogical qualification of driving instructor candidates. For this reason, the working group "Reform of the Driving Instructor Law" was established in 2011 by resolution of the Conference of Transport Ministers. In addition, the governing parties agreed in the coalition agreement for the 18th legislative period from 2013-2017 "to increase the quality of the pedagogical training of driving instructors" (CDU, CSU & SPD, 2013, p. 45). Finally, the 54th German Traffic Court Conference (2016) also emphasized the importance of pedagogical skills in future driving instructors.

The contents for an optimized driving instructor education were suggested by BRÜNKEN, LEUTNER, STURZBECHER, BREDOW and EWALD (2017). Based on the concept of professional knowledge of schoolteachers according to SHULMAN (1986), the authors developed a competence-oriented concept for a modularized driving instructor education. Furthermore, they defined the technical, educational and traffic educational competencies required for driving instructors and some indispensable learning contents. Based on this report, a comprehensively reformed driving instructor law was passed, which came into force on January 1, 2018.

Based on a report by STURZBECHER and BREDOW (2017), the further development of driving school supervision was also a focus of this reform. As a result, the technical and pedagogical quality of driving school education, seminars, and courses must be supervised in addition to the supervision of merely formal aspects. Supervisors must be specially trained for this purpose. Furthermore, quality assurance measures were introduced that can be implemented if a driving school has been evaluated negatively by the supervisors.

One big challenge in the context of driving education is the lack of qualified driving instructors, which was addressed as a further core objective in the reform of the driving instructor law. To this end, the formal requirements for taking-up the profession of a driving instructor have been significantly lowered, especially regarding minimum age, educational requirements, and the requirement to hold additional driver's license classes.

A final reform focus was on the reduction of administrative burdens. In this context, individual notification and recording obligations were dropped and some of the remaining official documents were streamlined.

#### Project aims

Evaluation studies are necessary to derive qualified statements about the effectiveness of any kind of reform regarding its main goals. The creation of the prerequisites necessary for such evaluation studies was an essential component of the present research project: In part I, the goal was to develop a concept and to create a first data basis for a summative evaluation of all the above-mentioned reform goals.

Part II of the present project included a formative evaluation of the reformed driving instructor education (class BE). The feasibility of the theoretical-didactic concept of driving instructor education and the accompanying quality assessment (e.g., practicability, acceptance) were in the focus of research. For this purpose, driving instructor education courses were accompanied at three driving instructor education centers. Moreover, training was carried out at the training driving schools. Since the training and the examination of the driving instructors are expected to interact with each other and should be coordinated, the driving instructor examinations of the candidate driving instructors participating in the project were also

studied. As a result of part II, ideas for optimizing driving instructor education and examination were developed.

## Results and conclusion

In the first part of the project, a comprehensive evaluation concept was developed, based on which a summative evaluation of the effectiveness of the reform can be conducted in the future. General and specific standards of evaluation research, especially the evaluation of laws (BÖHRET & KONZENDORF, 2001), were examined regarding their suitability for the present context. Evaluation criteria and survey methods were selected for the four reform goals (improving the quality of driving instructor education, improving the quality of driving school supervision, increasing the attractiveness of the profession as a driving instructor, and reducing bureaucracy). Furthermore, the field of evaluation, stakeholders, and available data sources were identified. A study design with a time schedule as well as first questionnaire-based study materials, which can be used in the summative evaluation, were developed.

As a basic recommendation for a future summative evaluation, it can be stated that the evaluation should comprise testable evaluation criteria and data collection at several points in time to review the effectiveness and feasibility of the key elements of the reform. The following evaluation criteria were defined: Practicability, achievement of objectives, satisfaction, and side effects of the reform. These evaluation criteria are to be examined for all four reform goals by means of suitable methods. A combination of quantitative and qualitative research methods, such as observations, expert interviews, questionnaires, and the in-depth evaluation of existing statistics, is highly recommended for this purpose.

The evaluation design suggests three survey dates: the first should take place even before the law has been reformed, which serves to generate a comparative data base, the second about three years after the new law comes into force, and the last two years after the second survey date. However, a limiting factor for a future summative evaluation is the fact that the present project began at the same time as the new driving instructor law came into force. In contrast, the general standards for evaluation research suggest long-term planning of evaluations, which would enable the evaluators to generate a basis of before-reform data. It would

therefore have been desirable that the present project had begun well before the reformed law came into force. In the present project, we nevertheless tried to create a basis for comparison (survey date 1) and to collect as much relevant data as possible from the years immediately before 2018, which can serve as comparative data for the upcoming summative evaluation (survey dates 2 and 3). For this purpose, questionnaires (online or by post) were used to collect data from authorities of driving instructor examinations/driving instructor examination boards, driving instructor education centers, state authorities of driving school supervision, and driving schools. Some data were also collected on the situation immediately after the reform for the year 2018. In addition, the practicability, satisfaction, and possible side effects of the four main areas of the reform were recorded. The comparative data collection thus not only served to provide a database for comparisons, but also provided initial impressions for assessing the effectiveness of the reform and the mood of all groups involved shortly after the reformed driving instructor law came into force.

Results indicate that the number of driving instructor examinations, for example, showed an increase from 2016 to 2017. Probably, the expectation that examination and/or training requirements will increase with the reform may have led to hold examinations early so that they can still be held according to the old standards. The survey of the supervisory authorities showed that the innovations to optimize driving school supervision are not yet being fully implemented in all German federal states and that a uniform procedure for implementing the guidelines is still lacking. One of the main findings of the survey of driving instructor education centers was that the number of participants in the 2018 training programs was higher than in previous years - in particular, the number of female participants had increased significantly. With regard to the reduction of administrative hurdles, the survey showed that after the reform, driving instructors and training instructors were not able to perceive any noticeable reduction in their own expenses and therefore, tended to describe themselves as dissatisfied with the reform measures in this regard.

If reforms imply far-reaching consequences, with many participants and affected persons, it is advisable to identify the need for follow-up adjustments at an early stage. Therefore, a formative evaluation was carried out in the second part of the

current project. For this purpose, the implementation of the new framework plan for the driving instructor license class BE was empirically accompanied at three driving instructor education centers. The study was carried out at the time when the first training courses after the introduction of the reformed driving instructor law took place. Furthermore, the instructors' training within the training driving schools was examined. As a result, detailed recommendations for the optimization of driving instructor education and a new framework plan were presented.

The formative evaluation has shown that the reformed concept of driving instructor education is in principle suitable and accepted. However, the study also revealed various possibilities for optimization and indispensable needs for further adjustments. These include, for example, the need to concretize the learning contents, the reintegration of practical driving preparation, and a moderate adjustment of training duration. Prior to a summary evaluation of the reform, these adjustments in the area of driving instructor training should be made.

Furthermore, the studies on formative evaluation showed that although it has been possible to restructure driving instructor training within the driving instructor education centers in a competence-oriented manner, the majority of educational offers for driving instructors do not yet follow the competence approach (e.g., driving instructor training at training driving schools). It can therefore be recommended to develop competence standards and minimum contents for these educational offers as well. Finally, it seems advisable to further develop the driving instructor examination: In this context, an examination task catalog with prototypical, competence-oriented tasks for all necessary examination content, including assessment criteria and criteria for the test decision, should be developed. In addition, uniform test standards should be developed for the practical driving test and the teaching samples.

In the present project, the instructor education of the driving license class BE was clearly focused. However, the investigations at the driving instructor education centers have indicated that there is a need for follow-up work, especially in the classes A, CE, and DE. This is indicated by feedback from the actors involved (driving instructor education centers, driving schools, driving instructor trainees, and examination boards). Since the classes concerned

were only marginally addressed in this project, further investigations are necessary. Further research could provide information on how the requirements for training and examination differ in these classes from those of the driving instructor license class BE and to what extent it seems reasonable to make appropriate adjustments and recommendations for their implementation in praxis.



## Inhalt

<b>Danksagung</b> .....	11	3.1.1	Stichprobe und erhobene Daten .....	48
<b>Ausgangslage und Zielstellung</b> .....	11	3.1.2	Ergebnisse .....	49
<b>Teil I: Erarbeitung einer Gesamtkonzeption zur Evaluation des reformierten Fahrlehrerrechts</b> .....	15	3.1.3	Bedeutung für die summative Evaluation .....	58
<b>1 Evaluation/Evaluationsforschung</b> .....	15	3.2	Fahrlehrerausbildungsstätten .....	59
1.1 Grundlagen .....	15	3.2.1	Stichprobe und erhobene Daten .....	59
1.1.1 Interne und externe Evaluationen .....	16	3.2.2	Ergebnisse .....	60
1.1.2 Evaluationsformen .....	16	3.2.3	Bedeutung für die summative Evaluation .....	68
1.1.3 Funktionen von Evaluationen .....	18	3.3	Fahrschulen und Ausbildungsfahrschulen .....	68
1.1.4 Bewertungskriterien .....	19	3.3.1	Stichprobe und erhobene Daten .....	68
1.1.5 Standards .....	20	3.3.2	Ergebnisse .....	69
1.1.6 Instrumente und Methoden .....	21	3.4	Zuständige Behörden der Fahrschulüberwachung .....	74
1.1.7 Phasen der Evaluation .....	22	3.4.1	Stichprobe und erhobene Daten .....	74
1.2 Gesetzesfolgenabschätzung .....	23	3.4.2	Ergebnisse .....	75
1.2.1 Retrospektive Gesetzesfolgenabschätzung .....	23	3.5	Zusammenfassung .....	84
<b>2 Evaluationskonzept zur Fahrlehrerrechtsreform</b> .....	27	<b>Teil II: Formative Evaluation der Fahrlehrerausbildung</b> .....		86
2.1 Ausgangspunkt des Evaluationskonzeptes .....	28	<b>1 Theoretische Grundlagen</b> .....		86
2.1.1 Ausgewählte Reformmaßnahmen und ihre Wirkung auf die Reformziele .....	28	1.1 Überblick .....		86
2.1.2 Beteiligte und Betroffene der Fahrlehrerrechtsreform .....	31	1.2 Ablauf der Ausbildung und Prüfung von Fahrlehrern im zivilen Bereich .....		86
2.2 Evaluationsdesign .....	32	1.3 Ablauf der Ausbildung und Prüfung von Fahrlehrern bei der Bundeswehr .....		90
2.2.1 Umfang und Art der Evaluation .....	32	1.4 Das Konzept der kompetenzorientierten Ausbildung und Prüfung .....		92
2.2.2 Auswahl der Bewertungskriterien .....	33	1.4.1 Kompetenzorientierung in verschiedenen Bereichen des Bildungssystems .....		92
2.2.3 Überprüfung der Bewertungskriterien .....	34	1.4.2 Kompetenzorientierung in der Ausbildung und Prüfung von Fahrlehrern .....		98
2.2.4 Zeitpunkte der Datenerhebung .....	41	1.4.3 Ein Modell der „Professionellen Kompetenz von Fahrlehrern“ .....		104
2.2.5 Nögliche Datenquelle/ Datenzugänge .....	42	<b>2 Evaluationsdesign</b> .....		108
2.2.6 Methoden und Instrumente .....	44	2.1 Akteure .....		108
<b>3 Vergleichsdatenerhebung</b> .....	47			
3.1 Zuständige Behörden Fahrlehrerprüfung/ Fahrlehrerprüfungsausschüsse .....	48			

2.2	Untersuchungsinhalte und Untersuchungsablauf.....	110	3.2.13	Ergebnisse zur Zufriedenheit mit der reformierten Fahrlehrerausbildung.....	156
2.3	Stichprobe im zivilen Bereich.....	115	3.3	Ergebnisse zur Fahrlehrerprüfung im zivilen Bereich.....	159
2.4	Stichprobe bei der Bundeswehr.....	117	3.4	Ergebnisse zur Fahrlehrerausbildung bei der Bundeswehr.....	163
<b>3</b>	<b>Ergebnisse zur formativen Evaluation der Fahrlehrerausbildung und zur Umsetzung der Fahrlehrerprüfung.....</b>	<b>118</b>	3.4.1	Ergebnisse zur übergreifenden Umsetzung der Kompetenzorientierung an der Fahrlehrerausbildungsstätte der Bundeswehr.....	163
3.1	Überblick.....	118	3.4.2	Ergebnisse zur inhaltlichen Angemessenheit des kompetenzorientierten Rahmenplans für die Fahrlehrerausbildung der Klasse BE an Fahrlehrerausbildungsstätten.....	164
3.2	Ergebnisse zur Fahrlehrerausbildung im zivilen Bereich.....	118	3.4.3	Ergebnisse zur Umsetzbarkeit des kompetenzorientierten Rahmenplans für die Fahrlehrerausbildung der Klasse BE an Fahrlehrerausbildungsstätten.....	165
3.2.1	Ergebnisse zur übergreifenden Umsetzung der Kompetenzorientierung an den zivilen Fahrlehrerausbildungsstätten.....	118	3.4.4	Ergebnisse der Analyse der eingesetzten Ausbildungsmaterialien.....	166
3.2.2	Ergebnisse zur inhaltlichen Angemessenheit des kompetenzorientierten Rahmenplans für die Fahrlehrerausbildung der Klasse BE an Fahrlehrerausbildungsstätten.....	120	3.4.5	Ergebnisse zur Qualität der Ausbildung in der Fahrlehrerausbildungsstätte der Bundeswehr.....	167
3.2.3	Ergebnisse zur Umsetzbarkeit des kompetenzorientierten Rahmenplans für die Fahrlehrerausbildung der Klasse BE an Fahrlehrerausbildungsstätten.....	124	3.4.6	Ergebnisse zur Gestaltung der Fahrpraktischen Vorbereitung.....	169
3.2.4	Ergebnisse zur Aufteilung der Ausbildungseinheiten für die verschiedenen Kompetenzbereiche auf einzelne Kompetenzen.....	126	3.4.7	Ergebnisse zur Lernwirksamkeit der reformierten Fahrlehrerausbildung.....	170
3.2.5	Ergebnisse der Analyse der Selbstrefle- xionsbogen der Lehrkräfte.....	127	3.4.8	Ergebnisse zur Qualität der Ausbildung in den Ausbildungsfahrschulen der Bundeswehr.....	175
3.2.6	Ergebnisse der Analyse der eingesetzten Ausbildungsmaterialien.....	130	3.4.9	Ergebnisse zur Zufriedenheit mit der reformierten Fahrlehrerausbildung.....	176
3.2.7	Ergebnisse zur Qualität der Ausbildung in den zivilen Fahrlehrerausbildungsstätten.....	132	3.5	Ergebnisse zur Fahrlehrerprüfung bei der Bundeswehr.....	179
3.2.8	Ergebnisse zum Umfang und zur Gestaltung der Fahrpraktischen Vorbereitung.....	137		<b>Zusammenfassung und abschließende Empfehlungen aus beiden Projektteilen.....</b>	<b>181</b>
3.2.9	Ergebnisse zur Lernwirksamkeit der reformierten Fahrlehrerausbildung.....	141		<b>Literatur.....</b>	<b>196</b>
3.2.10	Ergebnisse zum Umfang und zur Gestaltung der Ausbildungsphasen in den zivilen Ausbildungsfahrschulen.....	149		<b>Bilder.....</b>	<b>205</b>
3.2.11	Ergebnisse zur Qualität der Ausbildung in den zivilen Ausbildungsfahrschulen.....	154		<b>Tabellen.....</b>	<b>207</b>
3.2.12	Ergebnisse zu den Schnittstellen der Ausbildung in den zivilen Fahrlehrerausbil- dungsstätten und den zivilen Ausbildungs- fahrschulen.....	155		<b>Anlage 1.....</b>	<b>213</b>

## Danksagung

Wir danken den nachfolgend aufgeführten Akteuren, die auf verschiedene Weise an der Erarbeitung des vorliegenden Berichts mitgewirkt haben:

- Wir danken Herrn Prof. Dr. Mark Vollrath vom Lehrstuhl für Ingenieur- und Verkehrspsychologie an der TU Braunschweig, Herrn Prof. Dr. em. Bernd Meier, Professor im Bereich der ökonomisch-technischen Bildung und ihrer Didaktik an der Universität Potsdam, und Herrn Prof. Dr. em. Dietmar Sturzbecher, Professor für Familien-, Jugend- und Bildungssoziologie an der Universität Potsdam, die ihre theoretisch-konzeptionellen und berufspraktischen Erfahrungen in das Projekt eingebracht haben.
- Wir danken den nach Landesrecht für die Überwachung zuständigen Behörden, den Fahrlehrerausbildungsstätten, den Ausbildungsfahrschulen und den Fahrlehreranwärtern, die an den Befragungen teilgenommen haben. Ein besonderer Dank gilt den beiden zivilen Fahrlehrerausbildungsstätten und der Fahrlehrerausbildungsstätte der Bundeswehr, die uns im Rahmen der formativen Evaluation Einblicke in die Umsetzung der reformierten Fahrlehrerausbildung gewährt haben.
- Wir danken den Fahrlehrerprüfungsausschüssen, die uns bei ihren Prüfungen hospitieren ließen und eine Vielzahl schriftlicher Prüfungsunterlagen zur Analyse bereitstellten.
- Wir danken der Deutschen Fahrlehrer-Akademie e. V., die mit großem Engagement die Akquise von Teilnehmern für die formative Evaluation der Fahrlehrerausbildung unterstützt hat. Darüber hinaus hat die Deutsche Fahrlehrer-Akademie e. V. die Fahrlehrerausbildungsstätten und die Ausbildungsfahrlehrer, die an der formativen Evaluation mitgewirkt haben, für ihre Aufwände finanziell entschädigt. Ein besonderer Dank gilt in diesem Zusammenhang Herrn Gerhard von Bressensdorf.

Die Verteilung von Fragebogen zur Vergleichsdatenerhebung für eine spätere summative Evaluation wurde maßgeblich von der Bundesvereinigung der

Fahrlehrerverbände e. V. und dem Interessenverband Deutscher Fahrlehrer e. V. unterstützt. Darüber hinaus stellte MOVING International Road Safety Association e. V. Daten bereit. Auch diesen Akteuren gilt unser Dank.

## Ausgangslage und Zielstellung

Bianca Bredow, Sebastian Ewald, Sarah Malone, Dominik Thüs & Roland Brünken

### Ausgangslage

Die Entstehung des Fahrlehrerberufs ist eng mit der Motorisierung des Straßenverkehrs verbunden. So gründeten bereits zum ausgehenden 19. Jahrhundert erste Automobilhersteller Chauffeur- und Automobilfahrschulen. Hier boten sie für angehende Kraftfahrzeugführer Unterweisungen an, die inhaltlich allerdings vor allem auf die technische Handhabung und Wartung von Kraftfahrzeugen ausgerichtet waren (BÖNNINGER, STURZBECHER & KAMMLER, 2009). Die erste rechtliche Verankerung des Fahrlehrerberufs erfolgte im Jahr 1909 im Gesetz über den Verkehr mit Kraftfahrzeugen<sup>1</sup>: Dort wurde gefordert, dass Kraftfahrer beim Üben des Führens von Kraftfahrzeugen auf öffentlichen Wegen und Plätzen von einer Person begleitet und beaufsichtigt werden müssen, die eine Fahrerlaubnis und eine Ermächtigung der zuständigen Behörde zur Ausbildung von Kraftfahrzeugführern besitzt. Die explizite Nennung der Berufsbezeichnung „Fahrlehrer“ erfolgte erstmals im Jahr 1921 in der Verordnung betreffend die Ausbildung von Kraftfahrzeugführern.<sup>2</sup> Seit dem Jahr 1921 ist zudem das Bestehen einer Fahrlehrerprüfung erforderlich, um den Fahrlehrerberuf ausüben zu dürfen. Eine Ausbildung war zu diesem Zeitpunkt hingegen noch nicht vorgesehen. Erst in den 1950er Jahren wurden erste Versuche unternommen, angehende Fahrlehrer durch einen freiwilligen Vorbereitungslehrgang auf die Prüfung und ihre Berufstätigkeit vorzubereiten (WEISSMANN, 2008). Verbindlich vorgeschrieben ist die Ausbildung zum Fahrlehrer in einer Fahrlehrerausbildungsstätte erst seit 1977 (Artikel 3 des Gesetzes zur Änderung des Gesetzes über das Fahrlehrerwesen<sup>3</sup>).

<sup>1</sup> Gesetz über den Verkehr mit Kraftfahrzeugen vom 03. Mai 1909, RGBl. S. 437.

<sup>2</sup> Verordnung, betreffend die Ausbildung von Kraftfahrzeugführern vom 01. März 1921, RGBl. S. 212.

<sup>3</sup> Gesetz zur Änderung des Gesetzes über das Fahrlehrerwesen vom 03. Februar 1976, BGBl. I: S. 257.



Nach der Einführung der Fahrlehrerausbildung fanden sich in der Fachöffentlichkeit immer wieder kritische Stimmen zum Qualifikationsniveau der Fahrerlehrer und zur Qualität der von ihnen durchgeführten Fahrausbildung: So beklagten die Verkehrspädagogen JENSCH, SPOERER und UTZELMANN (1978) das unzureichende pädagogische Ausbildungsniveau von Fahrerlehrern. BONGARD und BONGARD (1983, S. 149) kamen auf der Grundlage einer empirisch gestützten Ist-Stands-Analyse der damaligen Fahrlehrerausbildung zu dem Fazit einer „völlig fehlenden pädagogischen Qualifikation“ der Fahrerlehrer. Die Kritik in der Fachöffentlichkeit aufgreifend, stellte LAMSZUS (1983) auf der Basis einer Analyse der Rechtsvorschriften und der Tätigkeitsanforderungen des Fahrerlehrerberufs sowie der Ergebnisse einer Befragung von über 1.300 Fahrerlehrern ein Konzept für eine Fahrlehrerausbildung vor, in dem ein zweistufiger Aufbau und eine stärkere pädagogische Ausrichtung der Ausbildung vorgesehen waren.

Trotz der kritischen Stimmen und der wissenschaftlich begründeten Optimierungsvorschläge wurde eine umfassende Novellierung der Fahrlehrerausbildung und der entsprechenden fahrlehrerrechtlichen Vorschriften erst 1998/1999 vorgenommen, als im Zuge der Umsetzung der Zweiten EU-Führerscheinrichtlinie 91/439/EWG zugleich weitreichende Änderungen im Fahrerlaubnisrecht anstanden. Das Ziel der Novellierung bestand insbesondere in der Erhöhung der (verkehrspädagogischen) Qualifikation von Fahrerlehrern (BR-Drs. 442/98; BT-Drs. 13/6914). Dazu wurde auf wissenschaftliche Empfehlungen von HEILIG, KNÖRZER und POMMERENKE (1995) zurückgegriffen, die im Auftrag der Bundesanstalt für Straßenwesen ein Curriculum für die Fahrlehrerausbildung entwickelt hatten. Im Ergebnis der Novellierungen wurde ein zweistufiges Ausbildungssystem für den Erwerb einer grundlegenden Fahrerlaubnis der Klasse BE eingeführt: Ein Ausbildungsteil war in einer Fahrerlehrausbildungsstätte zu absolvieren, der andere in einer Ausbildungsfahrschule.

Nach der umfassenden Novellierung der Fahrerlehrausbildung ebte die Debatte um die Notwendigkeit einer weiteren Professionalisierung des Fahrerlehrerberufs nicht ab. So fand im Jahr 2001 das Symposium „Das pädagogische Profil des Fahrerlehrers“ der Deutschen Fahrerlehrer-Akademie e. V. (DFA) statt, in dessen Fokus die kritische Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der Novellierung

der Fahrerlehrausbildung stand (DFA, 2002). FRIEDRICH, BRÜNKEN, DEBUS, LEUTNER und MÜLLER (2006) sowie WEISSMANN (2008) kritisierten zudem nach wie vor eine unzureichende Qualifizierung von Fahrerlehreranwärtern im erwachsenbildnerischen und pädagogisch-psychologischen Bereich. Die Kritik aufgreifend, wurde im Jahr 2011 auf Beschluss der Verkehrsministerkonferenz die Bund-Länder Arbeitsgruppe „Reform des Fahrerlehrerrechts“ eingerichtet und somit ein erster Ausgangspunkt für eine erneute Novellierung der Fahrerlehrausbildung geschaffen. Darüber hinaus vereinbarten die regierenden Parteien im Koalitionsvertrag für die 18. Legislaturperiode von 2013-2017, „die Qualität der pädagogischen Ausbildung der Fahrerlehrer [zu] erhöhen“ (CDU, CSU & SPD, 2013, S. 45). Schließlich wurde auch auf dem 54. Deutschen Verkehrsgerichtstag (2016) gefordert, dem Erwerb pädagogischer Kompetenzen in der Fahrerlehrausbildung künftig einen deutlich höheren Stellenwert beizumessen.

Die für die erneute Novellierung der Fahrerlehrausbildung benötigten inhaltlichen Voraussetzungen wurden im Auftrag der Bundesanstalt für Straßenwesen von BRÜNKEN, LEUTNER, STURZBECHER, BREDOW und EWALD (2017) im Rahmen eines Gutachtens erarbeitet. In Anlehnung an das Konzept des Professionswissens von Schullehrern nach SHULMAN (1986; 1987) entwickelten die Autoren ein kompetenzorientiertes Konzept für eine modularisierte Fahrerlehrausbildung. Darüber hinaus definierten sie die für Fahrerlehrer erforderlichen fachlichen sowie pädagogisch-psychologischen und verkehrspädagogischen Kompetenzen, unteretzten diese mit unverzichtbaren curricularen Ausbildungsinhalten und begründeten sie auf wissenschaftlicher und berufspraktischer Ebene. Zudem entwickelten BRÜNKEN et al. (2017) Konzepte zur Verlängerung der Ausbildung von 10 auf mindestens 12 Monate – wobei insbesondere eine Stärkung der pädagogischen Ausbildungsanteile vorgesehen war – sowie zur Verzahnung der Ausbildungsanteile in der Fahrerlehrausbildungsstätte und der Ausbildungsfahrschule. Im Zuge ihrer Arbeiten berücksichtigten die Autoren neben dem aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisstand auch die Reformvorschläge berufsständischer Interessengruppen. Unter Rückgriff auf viele Empfehlungen aus dem Gutachten wurde im Jahr 2017 – und damit fast 20 Jahre nach der vorherigen Reform – schließlich ein umfassend reformiertes Fahrerlehrer-

gesetz<sup>4</sup> verabschiedet, welches zum 01. Januar 2018 in Kraft trat.<sup>5</sup>

Neben der Optimierung der Fahrlehrerausbildung bildete auch die Weiterentwicklung der Fahrschulüberwachung einen Schwerpunkt der 2018 in Kraft getretenen Reform des Fahrlehrerrechts. Auch zur Erarbeitung der dazu benötigten inhaltlichen Voraussetzungen wurde im Auftrag der Bundesanstalt für Straßenwesen ein Gutachten erstellt (STURZBECHER & BREDOW, 2017). Im Ergebnis der Reform wird nun – neben der Überwachung der Einhaltung fahrlehrerrechtlicher Vorschriften (sog. „Formalüberwachung“) – auch eine Überwachung der fachlichen und pädagogischen Qualität der Fahrausbildung, der Seminare und der Lehrgänge gefordert (sog. „Pädagogisch erweiterte Überwachung“). Für die Überwacher wurde eine neuntägige Basisausbildung vorgeschrieben; darüber hinaus müssen Überwacher, welche die fachliche und pädagogische Qualität prüfen, seit der Reform alle zwei Jahre eine eintägige Fortbildung absolvieren. Ferner wurden qualitätssichernde Maßnahmen eingeführt, die einzeln oder in Kombination angeordnet werden können, wenn im Rahmen der Überwachung der fachlichen und pädagogischen Qualität Mängel festgestellt werden. Zu diesen Maßnahmen gehören einerseits eine Praxisberatung über eine verkehrspädagogisch-didaktisch angemessene Gestaltung der Fahrausbildung und andererseits eine inhaltspezifische Sonderfortbildung; zusätzlich können auch Nachkontrollen durchgeführt werden.

Eine der größten Herausforderungen der Fahrschulbranche stellt der Mangel an geeignetem Fachpersonal dar: Besaßen am 01. Januar 2008 noch 49.098 Personen eine Fahrlehrerlaubnis, so betrug die Anzahl an Personen mit Fahrlehrerlaubnis am 01. Januar 2018 nur noch 44.092 (BVF, 2017; BVF, 2018).<sup>6</sup> Nur knapp 3.200 Fahrlehrer gehörten dabei der Altersklasse der unter 35-Jährigen an. Dagegen waren über 8.900 Fahrlehrer zwischen 65 und 74 Jahren alt. Es ist zu erwarten, dass in naher Zukunft ein Großteil der älteren Fahrlehrer ausscheiden wird und damit noch weniger Fahrlehrer zur Verfügung stehen werden. Aus diesem Grund

bestand ein weiteres Kernziel der Reform des Fahrlehrerrechts darin, dem Nachwuchsmangel im Fahrlehrerberuf entgegenzuwirken. Zu diesem Zweck wurden vor allem die Zugangsvoraussetzungen zum Fahrlehrerberuf überarbeitet: Erstens wurde das Mindestalter für die Erteilung der Fahrlehrerlaubnis auf 21 Jahre herabgesetzt. Zweitens fiel die Forderung eines Hauptschulabschlusses als Bildungsvoraussetzung für die Erteilung einer Fahrlehrerlaubnis weg; seit der Reform wird eine abgeschlossene Berufsausbildung in einem anerkannten Lehrberuf oder eine gleichwertige Vorbildung gefordert. Drittens wurde für die Erteilung einer Fahrlehrerlaubnis der Klasse BE das Erfordernis zum Besitz der Fahrerlaubnisklassen A2 und CE gestrichen. Dadurch soll die finanzielle Belastung der Fahrlehreranwärter reduziert werden. Darüber hinaus sollen dadurch mehr Interessenten für den Fahrlehrerberuf gewonnen werden.

Einen letzten Reformschwerpunkt stellte der Abbau bürokratischer Hürden dar. In diesem Zusammenhang sind einzelne Anzeigepflichten (z. B. Erweiterung der Unterrichtsräume; Änderungen bei den Ausbildungsfahrzeugen) und Aufzeichnungspflichten (z. B. Tagesnachweis) weggefallen. Darüber hinaus wurden ausgewählte Dokumente „verschlankt“ (z. B. ist keine Angabe des Ausbildungsfahrzeugs im Ausbildungsnachweis mehr erforderlich).

### Zielstellung

Zur Ableitung qualifizierter Aussagen über die Wirksamkeit der mit der Fahrlehrerrechtsreform beschlossenen Veränderungen im Hinblick auf die angestrebten Reformziele sind Evaluationsstudien notwendig. Die Schaffung der für diese Studien erforderlichen Voraussetzungen bildete einen wesentlichen Bestandteil des vorliegenden Forschungsprojekts: So wurde im Projektteil I das Ziel verfolgt, eine Konzeption zur summativen Evaluation aller oben genannten Reformschwerpunkte – d. h. zur Verbesserung der pädagogischen Qualität der Fahrlehrerausbildung, zur Optimierung der Fahrschulüberwachung, zur Minderung des Nachwuchsmangels und zur Entbürokratisierung – zu erarbeiten. In diesem Rahmen galt es auch, bundesweit erste quantitative und qualitative Erhebungen

<sup>4</sup> Gesetz über das Fahrlehrerwesen vom 30. Juni 2017, BGBl. I: S. 2162.

<sup>5</sup> Am 02. Januar 2018 wurde zusätzlich eine Verordnung zur Neufassung fahrlehrerrechtlicher Vorschriften und zur Änderung anderer straßenverkehrsrechtlicher Vorschriften erlassen, BGBl. I: S. 2.

<sup>6</sup> Es ist zu beachten, dass im Jahr 2008 von den 49.098 Inhabern einer Fahrlehrerlaubnis 666 Personen über 74 Jahre alt waren. Seit dem 1. Januar 2012 werden Personen im Alter von über 74 Jahren jedoch nicht mehr statistisch im Fahrlehrer-Bestand erfasst. Diese Personen konnten daher im Hinblick auf die für das Jahr 2018 genannte Anzahl an Fahrlehrerlaubnis-Inhabern nicht berücksichtigt werden.

durchzuführen, um den Status quo als Ausgangspunkt der summativen Evaluation zu bestimmen und die Evaluations-Fragestellungen zu konkretisieren. Die Bearbeitung des Projektteils I erfolgte durch die Universität des Saarlandes, Fachrichtung Bildungswissenschaften.

Darüber hinaus beinhaltet das vorliegende Projekt in einem Teil II eine formative Evaluation der reformierten Fahrlehrerausbildung für den Erwerb der Fahrlehrerlaubnisklasse BE. Dabei standen die Umsetzbarkeit des theoretisch-didaktischen Konzepts der Fahrlehrerausbildung und die maßnahmenbegleitende Qualitätsbewertung (z. B. Praktikabilität, Akzeptanz) im Fokus. Zu diesem Zweck wurde die Fahrlehrerausbildung für den Erwerb der Fahrlehrerlaubnisklasse BE an zwei zivilen Fahrlehrerausbildungsstätten im Rahmen von jeweils zwei Ausbildungsdurchgängen begleitet. Darüber hinaus wurde auch die Fahrlehrerausbildungsstätte der Bundeswehr als eine der zentralen und ältesten behördlichen Ausbildungsstätten in die Untersuchung einbezogen. Im Zusammenwirken mit allen drei Ausbildungsstätten wurde zudem die Ausbildung an den Ausbildungsfahrschulen untersucht. Da die Ausbildung und die Prüfung der Fahrlehrer sich wechselseitig beeinflussen und aus lehr-lerntheoretischer Perspektive inhaltlich aufeinander abgestimmt sein sollten, wurden schließlich – über den Projektauftrag der Bundesanstalt für Straßenwesen hinausgehend – stichprobenweise auch die Fahrlehrerprüfungen der am Projekt beteiligten Fahrlehreranwärter begleitet. Im Ergebnis des Projektteils II wurden Vorschläge zur Optimierung der Fahrlehrerausbildung und Anregungen zur Weiterentwicklung der Fahrlehrerprüfung erarbeitet. Die Bearbeitung des Projektteils II erfolgte durch das Forschungs- und Innovationszentrum „Mensch – Technik – Straßenverkehr“ Krefeld.

Der vorliegende Bericht gliedert sich – entsprechend der beiden skizzierten Projektteile – in zwei Berichtsteile: Im nachfolgenden Berichtsteil I werden in Kapitel 1 zunächst die Grundlagen der Evaluationsforschung sowie die spezielle Vorgehensweise bei Gesetzesbewertungen beschrieben. Darauf aufbauend erfolgt in Kapitel 2 ein Transfer dieser Grundlagen und Vorgehensweisen auf den Untersuchungsgegenstand „Fahrlehrerrechtsreform“. Zur Erarbeitung eines Evaluationskonzepts für die Fahrlehrerrechtsreform werden dabei in Kapitel 2.1 zunächst die Reformziele sowie die erwarteten Wirkungen der Reformmaßnahmen zu den einzelnen Reformschwerpunkten detailliert beschrieben. Dar-

über hinaus werden die an der Reform beteiligten Akteure sowie die von der Reform betroffenen Akteure aufgeführt. Darauf aufbauend wird dann in Kapitel 2.2. das konkrete Evaluationsdesign inklusive überprüfbarer Bewertungskriterien vorgestellt. Anschließend werden geeignete Indikatoren zur Überprüfung der Bewertungskriterien erläutert, und es werden Zeitpunkte der Datenerhebung sowie mögliche Datenzugänge benannt. Abschließend werden in Kapitel 3 das Vorgehen und die Ergebnisse einer bundesweiten Vergleichsdatenerhebung beschrieben, mit der weitere Ausgangspunkte für die im Rahmen künftiger Forschungsarbeiten zu leistende summative Evaluation des Fahrlehrerrechts aufgestellt werden.

Im Berichtsteil II werden die Ergebnisse der formativen Evaluation der Fahrlehrerausbildung an den Fahrlehrerausbildungsstätten und Ausbildungsfahrschulen sowie die Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung der Fahrlehrerprüfung dargelegt. Dazu werden in Kapitel 1 zunächst die theoretischen Grundlagen beschrieben, die für die Konzeption der Evaluationsstudie von Bedeutung sind. Hierzu gehören zum einen die Abläufe der reformierten Fahrlehrerausbildung und Fahrlehrerprüfung. Zum anderen wird das Konzept der „Kompetenzorientierung“ erläutert, und es werden vorhandene Kompetenzmodelle für Lehrende im Allgemeinen und für Fahrlehrer im Besonderen analysiert. Darüber hinaus wird ein eigenes Modell der „Professionellen Kompetenz von Fahrlehrern“ erarbeitet und vorgestellt. Aufbauend auf den theoretischen Grundlagen wird in Kapitel 2 das Untersuchungsdesign zur formativen Evaluation der Fahrlehrerausbildung und zur wissenschaftlichen Begleitung der Fahrlehrerprüfung beschrieben. In Kapitel 3 werden dann die Evaluationsergebnisse zur Ausbildung und Prüfung von Fahrlehrern im zivilen und im behördlichen Bereich dargelegt.

Der Bericht schließt mit einer Zusammenfassung sowie mit wissenschaftlich fundierten Empfehlungen zur summativen Evaluation der Fahrlehrerrechtsreform und zur weiteren Optimierung der Ausbildung und Prüfung von Fahrlehrern.

## Teil I: Erarbeitung einer Gesamtkonzeption zur Evaluation des reformierten Fahrlehrerrechts

Dominik Thüs, Sarah Malone und Roland Brünken

### 1 Evaluation/Evaluationsforschung

#### 1.1 Grundlagen

Allgemein formuliert lassen sich Evaluationen als Bewertungsprozesse verstehen, die sich auf einen ausgewählten Gegenstand oder Gegenstandsbezug beziehen. Im Alltag nehmen Menschen ständig Bewertungen vor und tauschen sich darüber aus. Zum Beispiel werden Bücher oder Filme rezensiert, Leistungen einer Fußballmannschaft bei einer Weltmeisterschaft bewertet oder aber der Nutzen eines neuen Gesetzes beurteilt. Derartige Einschätzungen durch Laien erfolgen häufig auf Grundlage subjektiver Eindrücke der bewertenden Person.

In der Evaluationsforschung liegt der Fokus auf einer wissenschaftlich fundierten Bewertung von Produkten, Maßnahmen oder Projekten. Die Evaluationsforschung ist als ein anwendungsbezogener Teilbereich der empirischen Sozialforschung zu verstehen (DÖRING & BORTZ, 2016). Evaluationsforschung, die an Universitäten oder anderen Forschungseinrichtungen durchgeführt wird, wird häufig durch externe Auftraggeber finanziert. Diese streben eine unabhängige wissenschaftliche Bewertung des Untersuchungsgegenstandes an, um anschließend in ihrem Entscheidungsprozess, zum Beispiel für oder gegen eine Maßnahme, unterstützt zu werden. Auch reformierte oder neu eingeführte Gesetze können Gegenstand einer Evaluation sein, da hier häufig auch ein großes öffentliches Interesse an einer wissenschaftlichen Bewertung besteht. Im Rahmen einer Evaluation werden Informationen gesammelt und bewertet, die eine nachvollziehbare und überprüfbare Grundlage bilden, die für einen Entscheidungsprozess bezüglich eines Bewertungsgegenstandes herangezogen werden können. Welche Daten als Bewertungskriterien verwendet werden können, ist dabei abhängig vom Untersuchungsgegenstand und dem jeweiligen Erkenntnisinteresse. Eine wissenschaftliche Evaluation zeichnet sich dadurch aus, dass sie von Experten auf Grundlage wissenschaftlicher Methoden durchgeführt wird (DEBUS, PIESKER & ZIEKOW 2013).

Die Auswahl objektiver Methoden und Instrumente variiert mit der Auswahl der Bewertungskriterien, die zu Beginn jeder Evaluation präzise zu formulieren sind. Grundsätzlich kann hierbei auf das gesamte Repertoire sozialwissenschaftlicher Methoden zurückgegriffen werden. Es können quantitative sowie qualitative Methoden oder aber auch eine Kombination beider verwendet werden, wie es in der Evaluationsforschung häufig der Fall ist. DÖRING und BORTZ (2016, S. 977) definieren Evaluationsforschung wie folgt:

„Die Evaluationsforschung widmet sich der Bewertung von Maßnahmen, Programmen (Maßnahmenbündeln), aber auch von anderen Evaluationsgegenständen. Dabei wird auf technologische oder grundlagewissenschaftliche Theorien zurückgegriffen. Evaluationsforschung operiert meist stärker theorieanwendend als theorieentwickelnd.“

Anhand dieser Definition lässt sich bereits erkennen, dass das Anwendungsgebiet und das Vorgehen in der Evaluationsforschung einen sehr weiten Bereich abdecken und, wie bereits erwähnt, der zu evaluierende Gegenstand eine wichtige Rolle einnimmt. Neben dem Anspruch, sich an generellen Qualitätsprinzipien für empirische Studien zu orientieren, sollten auch spezifische wissenschaftliche Standards eingehalten werden, wie sie zum Beispiel von der Gesellschaft für Evaluation (DEGEVAL, 2016) erarbeitet worden sind. Die DEGEVAL (2016, S. 25) definiert Evaluation wie folgt:

„Evaluation ist die systematische Untersuchung der Güte oder des Nutzens eines Evaluationsgegenstands. Evaluation definiert sich demnach durch ein nachvollziehbares systematisches Vorgehen auf Basis von empirisch gewonnenen Daten, womit sie im Gegensatz zu alltäglichen Bewertungsvorgängen steht, durch eine transparente, kriteriengeleitete Bewertung, die vor dem Hintergrund eines bestimmten Verwendungskontexts (Untersuchung des Nutzens) oder übergreifend vorgenommen wird (Untersuchung der Güte), womit sie im Gegensatz zu reinen Forschungsstudien steht, sowie durch ihre Anwendbarkeit auf unterschiedliche Gegenstände. Zu den wichtigsten Evaluationsgegenständen gehören Projekte, Maßnahmen und andere Interventionen (Programme), Organisationen, Produkte sowie Evaluationen selbst (Meta-Evaluation). Als Evaluation wird sowohl der Prozess der Evaluation selbst als auch sein Produkt im engeren Sinne, z. B. als Kurzform für „Evaluationsbericht“, bezeichnet, wobei sich die Standards explizit auf den ge-

samten Prozess der Evaluation beziehen nicht nur auf seine Produkte“.

Im Falle einer Gesetzesevaluation kann man sich an den Vorgaben einer Gesetzesfolgenabschätzung (GFA) orientieren (BÖHRET & KONZENDORF, 2001), die einer anderen aber ähnlichen Terminologie folgt. Die Gesetzesfolgenabschätzung wurde speziell als Verfahren zur Rechtsoptimierung entwickelt und soll zur Verminderung der Regelungsmenge, zum sparsamen Umgang mit Ressourcen und zur Vermeidung von Akzeptanzverlusten beitragen.

Die folgenden Kapitel sollen einen Überblick über die Grundlagen zur Durchführung einer Evaluation geben und so als Basis für spätere Empfehlungen zur Evaluation des reformierten Fahrlehrerrechts dienen. Es werden interne und externe Evaluationen sowie verschiedene Evaluationsformen unterschieden. Zudem werden Funktionen, Bewertungskriterien sowie Standards von Evaluation dargestellt. Anschließend werden noch häufig verwendete Methoden und Instrumente der Evaluationsforschung vorgestellt sowie die einzelnen Phasen der Evaluation beschrieben. Da das Ziel dieses Projekts eine Gesetzesevaluation ist, wird auch das Vorgehen bei einer Gesetzesfolgenabschätzung thematisiert.

### 1.1.1 Interne und externe Evaluationen

Eine Evaluation kann intern, durch diejenigen, die für den Untersuchungsgegenstand verantwortlich sind, oder durch eine externe Institution durchgeführt werden. Eine interne Evaluation wird auch als Selbstevaluation bezeichnet und findet zum Beispiel häufig Anwendung bei ex ante Evaluationen von Gesetzen, also hinsichtlich der Folgenbewertung in der Phase des Gesetzesentwurfs. Sie bringt den Vorteil mit sich, dass sich die Evaluatoren bereits gut mit dem Untersuchungsgegenstand auskennen. Allerdings mangelt es den Evaluatoren in vielen Fällen an dem benötigten Methodenwissen, um ein solches Vorhaben durchzuführen. Ein weiterer Nachteil besteht darin, dass die personellen Ressourcen oft nicht ausreichen, die besonders für umfangreiche Evaluationen benötigt werden. Bei einer internen Evaluation bestehen zudem häufig Zweifel an der Neutralität der Evaluatoren, da sie unter Umständen auch an der Entwicklung und der Umsetzung der zu evaluierenden Maßnahme beteiligt waren. Somit erscheint ein besonderes Interes-

se an einer positiven Evaluation der Maßnahme nicht unwahrscheinlich.

Im Gegensatz zu Selbstevaluationen, bei denen die Evaluation häufig zusätzlich zum Tagesgeschäft erledigt werden muss, kann bei einer externen Evaluation Personal eingesetzt werden, das sich ausschließlich mit der Durchführung des Evaluationsvorhabens befasst. Die Evaluation durch eine externe Institution gewährleistet außerdem Neutralität der Ergebnisse, was besonders bei politischen Evaluationen wichtig erscheint, bei denen Evaluationsergebnisse häufig als Rechtfertigung für getroffene Entscheidungen herangezogen werden. Zudem verfügen externe Evaluatoren, wie zum Beispiel Universitäten oder Forschungsinstitutionen, über ein umfangreiches Methodenwissen sowie Erfahrung mit der Durchführung von Evaluationen; im besten Fall sogar im entsprechenden Themengebiet.

### 1.1.2 Evaluationsformen

Je nach Analyseperspektive und Erkenntnisstand lassen sich drei phasenbezogene Evaluationsformen unterscheiden (DEBUS et al., 2013). Die performative Evaluation (ex-ante Evaluation), die während der Programmentwicklung zum Einsatz kommt und der Abschätzung positiver und negativer Folgen eines Programms dient, die formative Evaluation (begleitende Evaluation), die nach der Einführung eines Programms begleitend die Umsetzung überwacht und gegebenenfalls Anpassungen anstößt sowie die summative Evaluation (ex-post Evaluation), welche nach Abschluss eines Programms zum Einsatz kommt und eine abschließende Bewertung des Untersuchungsgegenstandes vornimmt. Da für die konzeptuelle Planung der Evaluation des reformierten Fahrlehrerrechts, welches bereits in Kraft getreten ist, nur die beiden letzteren Evaluationsformen in Frage kommen, wird die performative Evaluation im Folgenden nicht weiter erläutert.

#### Formative Evaluation

Im Zuge einer formativen Evaluation wird der Untersuchungsgegenstand während der Implementationsphase begleitet. Daten werden fortlaufend erhoben und bewertet, um intendierte und mögliche nicht intendierte Wirkungen frühzeitig zu identifizieren. Dies erlaubt dem Evaluationsteam rechtzeitig Anpassungsvorschläge auszuarbeiten, mit denen die Wahrscheinlichkeit erhöht werden kann, die ur-

sprünglichen Ziele zu erreichen. Ein Beispiel für eine formative Evaluation könnte die Beurteilung eines neu eingeführten Curriculums einer Lehrveranstaltung an einer Universität sein. Es könnte ein Kurs während des Semesters wissenschaftlich begleitet werden und aus den gewonnenen und analysierten Daten ließe sich dann zum Beispiel ein Anpassungsbedarf ermitteln. Diese Erkenntnisse könnten anschließend in die Gestaltung des Curriculums für das folgende Semester einfließen. Auch bei umfangreichen Gesetzesänderungen könnte zum Beispiel die Anwendung dieser Änderungen in der Praxis, während der Einführungsphase überwacht werden, um eine an die praktischen Erfordernisse angepasste Reform des Gesetzes zu ermöglichen.

### **Summative Evaluation**

Im Unterschied zur formativen Evaluation erfolgt die summative Evaluation nicht begleitend, sondern nach Abschluss der Implementation eines Programms. Die summative Evaluation ist vergleichbar mit einer Endkontrolle in einem Qualitätssicherungssystem. Mit ihrer Hilfe sollen vor allem langfristige Effekte und Wirkungen entdeckt werden, die nicht unmittelbar nach Einführung des Programms/der Maßnahme eintreten. Wie auch bei der formativen Evaluation sollen intendierte sowie nicht intendierte Wirkungen erfasst werden, mit dem Unterschied, dass auf eine abschließende Bewertung des Untersuchungsgegenstandes abgezielt wird. Besonders bei umfangreichen Gesetzesänderungen kann es einige Zeit dauern, bis die getroffenen Maßnahmen ihre Wirkung entfalten. Andererseits zeigen sich zuweilen auch vorgezogene Effekte, die in ihrer Wirkung langfristig aber wieder abflachen. Zum Beispiel, wenn Betroffene kurz vor Einführung einer Gesetzesänderung, die Einfluss auf einen gesetzlich vorgeschriebenen Ausbildungsplan hat, noch schnell die Ausbildung nach dem alten Recht beginnen, aus Sorge vor Nachteilen, die ihnen durch die neu gestaltete Ausbildung entstehen könnten. Hier könnte es passieren, dass es in einem Jahr Ausbildungskurse gäbe, die nach dem alten Recht oder nach dem neuen Recht ausbilden würden. Würde man nun die Anzahl der in der Ausbildung befindlichen Personen dieses Jahres erheben, so wäre die Veränderung in der Anzahl der Auszubildenden kein dauerhafter Effekt, der dauerhaft durch die neue gesetzliche Regelung hervorgerufen wird.

Eine weitere Aufgabe der summativen Evaluation besteht darin, Zusammenhänge aufzudecken und die Ursachen der beobachteten Wirkungen zu analysieren. Häufig verwendete Verfahren sind der Vorher-Nachher-Vergleich sowie Zeitreihenanalysen.

Neben der phasenbezogenen Unterscheidung lassen sich Evaluationen zudem noch im Hinblick auf ihren Untersuchungsfokus unterscheiden. Demnach können zwei Formen unterschieden werden, zum einen die Zielevaluation und zum anderen die Wirkungsevaluation.

### **Zielevaluation**

Im Rahmen einer Zielevaluation wird untersucht, inwieweit die angestrebten Ziele auch tatsächlich erreicht wurden. Anhand von quantifizierbaren Kenngrößen kann der Zielerreichungsgrad mit den entsprechenden Methoden und Instrumenten bestimmt werden. Bei komplexen und nur schwierig quantifizierbaren Sachverhalten kann eine solche Bewertung aber auch qualitativ erfolgen (DEBUS et al., 2013). Wird beispielsweise die Zielevaluation einer Gesetzesreform durchgeführt, so gilt es festzustellen, ob die politischen Ziele mit den im Gesetz festgelegten Maßnahmen und Instrumenten erreicht werden konnten. Nach Abschluss einer solchen Evaluation kann dann der Zielerreichungsgrad bestimmt werden.

### **Wirkungsevaluation**

Bei der Wirkungsevaluation dagegen wird der Untersuchungsgegenstand wesentlich differenzierter untersucht. Der Fokus einer Wirkungsevaluation liegt nicht nur auf den Zielen des Untersuchungsgegenstandes, sondern erfasst auch die Umstände der Umsetzung sowie intendierte und nicht intendierte Wirkungen. Es wird also eine umfassendere Einschätzung des Evaluationsgegenstandes vorgenommen. Gerade bei umfangreichen Gesetzesreformen ist eine präzise Vorhersage über die zu erwartenden Wirkungen nicht immer möglich, da sich die Wirkungen indirekt aus den Änderungen bestimmter Paragraphen ergeben. So können in vielen Fällen auch nicht intendierte Wirkungen auftreten, die so zuvor nicht erwartet wurden und im Rahmen einer Zielevaluation nicht erfasst würden.

Welche Formen der Evaluation letztendlich anzuwenden sind, ist stark von dem jeweiligen Untersuchungsgegenstand und dem Erkenntnisinteresse der Auftraggeber abhängig. Zudem gilt es im Vorhinein zu klären, welche Funktionen eine Evaluation

erfüllen soll. Im nächsten Kapitel werden daher mögliche Funktionen einer Evaluation dargestellt.

### 1.1.3 Funktionen von Evaluationen

Die Bewertung des Evaluationsgegenstandes zielt darauf ab, in der Praxis bestimmte Funktionen zu erfüllen. Die Evaluationsfunktionen werden in der Literatur unterschiedlich gegliedert (STOCKMANN, 2002, S. 3ff.; WIDMER & DE ROCCHI, 2012, S. 27f.). DÖRING und BORTZ (2016) unterscheiden allgemein folgende fünf Funktionen: Die Erkenntnisfunktion, die Lern- und Dialogfunktion, die Optimierungsfunktion, die Entscheidungsfunktion und die Legitimationsfunktion. DEBUS et al. (2013) unterscheiden die nachfolgend genannten Funktionen: die Erkenntnisfunktion, die Kontrollfunktion, die Dialogfunktion, die Legitimationsfunktion und die taktische Funktion. Trotz der analytischen Trennung sind die genannten Funktionen eng miteinander verknüpft, weshalb eine Funktion selten alleine auftritt. Eine Evaluation kann aber trotzdem hauptsächlich die eine oder andere Funktion erfüllen, was wiederum einen Einfluss auf das Design und die Durchführung der Evaluation hat. Im Folgenden sollen alle genannten Funktionen kurz erklärt werden.

#### Erkenntnisfunktion

Aus der Evaluationsforschung gehen wissenschaftliche Erkenntnisse über Eigenschaften und Wirkungen der Evaluationsgegenstände hervor. Sie können dazu dienen, das Wissen der Beteiligten und Betroffenen sowie der Fachöffentlichkeit oder der breiten Öffentlichkeit über den Evaluationsgegenstand zu erweitern. Es werden Informationen gesammelt mit dem Ziel, Erkenntnisse zu gewinnen und diese anhand von bestimmten Kriterien zu bewerten. Diese Bewertung kann dann anschließend als Basis für weitere Entscheidungen herangezogen werden. Im Falle einer konkreten Evaluationsstudie ist es notwendig, dass die Evaluationsfragen konkretisiert werden und untersuchbar sind (DÖRING & BORTZ, 2016). Nur so kann die Erkenntnisfunktion erfüllt werden.

#### Lern- / Dialogfunktion

Die wissenschaftlichen Ergebnisse einer Evaluation können nicht nur das Wissen der Beteiligten Personengruppen erweitern, sondern auch als fruchtbare Grundlage für den Dialog zwischen verschiedenen Interessensgruppen dienen, die auch als Stakeholder bezeichnet werden. Zudem kann auf Grundlage

der Ergebnisse eine Bilanz gezogen werden, wie die Zusammenarbeit verlaufen ist und welche Defizite aufgetreten sind (DEBUS et al., 2013). Um die Lern- und Dialogfunktion zu erfüllen, sollte das Evaluationsteam besonders darauf achten, dass relevante Stakeholder aktiv in den Evaluationsprozess einbezogen werden und zwischen divergierenden Positionen unterschiedlicher Interessensgruppen zu vermitteln (DÖRING & BORTZ, 2016).

#### Optimierungsfunktion

Auf Basis der Erkenntnisse einer Evaluation und der damit verbundenen Lern- und Dialogfunktion werden auch die Stärken und Schwächen des Evaluationsgegenstandes deutlich. Aus diesen Erkenntnissen lassen sich dann wiederum Optimierungsempfehlungen ableiten, die eine Anpassung der Maßnahmen ermöglichen oder für zukünftige, vergleichbare Vorhaben herangezogen werden können: „evaluation's most important purpose is not to prove, but to improve“ (STUFFLEBEAM, 2003, S. 4). Um die Optimierungsfunktion zu erfüllen, sind konkrete, detaillierte und umsetzbare Verbesserungsvorschläge vom Evaluationsteam zu erarbeiten, die entweder fortlaufend (formative Evaluation) oder nach Abschluss (summative Evaluation) der Evaluation an den Maßnahmenverantwortlichen zurückgemeldet werden (DÖRING & BORTZ, 2016).

#### Entscheidungsfunktion

Evaluationsergebnisse können in vielen Fällen auch als Entscheidungsgrundlage dienen. So können die Ergebnisse für die Wahl zwischen zwei Evaluationsgegenständen (Maßnahme A oder Maßnahme B) oder auch für die Entscheidung einer Implementierung oder Weiterführung einer Maßnahme herangezogen werden. Aus den Evaluationsergebnissen sollen klare Praxisempfehlungen abgeleitet werden, um die Entscheidungsfunktion einer Evaluationsstudie zu erfüllen (DÖRING & BORTZ, 2016). Diese Empfehlungen sind dann als unabhängige wissenschaftliche Bewertung zu betrachten und können den Auftraggeber so bei seinen Entscheidungen unterstützen.

#### Legitimationsfunktion

Die Durchführung der Evaluationsforschung und ihre Befunde sollen dazu beitragen, die Durchführung einer Intervention zu kontrollieren und diese nach außen hin zu legitimieren. Durch die gewonnenen Erkenntnisse ist es möglich, überprüfbar nachzuweisen, mit welchem Einsatz welche Wirkungen im Zeitverlauf erzielt wurden. Besonders für

öffentlich geförderte Maßnahmen oder gesetzlichen Regelungen, die beabsichtigt oder bereits umgesetzt sind, spielt die Legitimationsfunktion der Evaluation eine wichtige Rolle für die Anerkennung der getroffenen Maßnahmen oder gesetzlichen Regelungen, durch die beteiligten und betroffenen Personengruppen. Um die Legitimationsfunktion zu erfüllen, müssen die Wirkung, die Merkmale sowie die Kosten der Maßnahme transparent und unparteilich dargestellt werden (DÖRING & BORTZ, 2016). So lassen sich mögliche Zweifel und Kritik an der Maßnahme verringern.

### **Kontrollfunktion**

Im Zuge einer Evaluation wird kontrolliert, ob die beabsichtigten Ziele und Wirkungen einer Maßnahme/ Intervention auch wirklich eingetreten sind. Zudem geht es darum, Defizite auszumachen, um entsprechend schnell steuernd eingreifen zu können. Je nach evaluierte Maßnahme werden dabei auch Informationen darüber gewonnen, inwieweit die Adressaten der Maßnahme ihren Aufgaben nachkommen. Dies kann unter Umständen Schwierigkeiten hinsichtlich der Akzeptanz der Evaluation mit sich bringen, da sich die Adressaten überwacht und bewertet fühlen könnten. Die Kontrollfunktion einer Evaluationsstudie ergibt sich also aus der Notwendigkeit, Informationen zu sammeln, die wiederum Aufschluss über die Umsetzung der Maßnahme durch die Adressaten geben kann.

### **Taktische Funktion**

Eine weitere Funktion, die vor allem politischer Natur ist, ist die taktische Funktion von Evaluationen, die nur durchgeführt wird, um bestimmte politische Entscheidungen (auch nachträglich) zu legitimieren. Eine solche Form der Evaluation lässt sich allerdings nicht mit dem eigentlichen Zweck einer Evaluation vereinen und steht im Gegensatz zur wissenschaftlichen Neutralität, die für eine aussagekräftige, wissenschaftlich fundierte Evaluation unabdingbar ist.

#### **1.1.4 Bewertungskriterien**

Eine wissenschaftlich fundierte Bewertung des Untersuchungsgegenstandes ist nur dann möglich, wenn die zugrunde gelegten Bewertungskriterien klar definiert und messbar sind. Die Auswahl und Festlegung dieser Bewertungskriterien hat einen maßgeblichen Einfluss auf das Evaluationsdesign und das Evaluationsergebnis. Grundsätzlich orientiert sich die Auswahl der Bewertungskriterien an

dem Erkenntnisinteresse der Auftraggeber sowie an den verfügbaren finanziellen und personellen Ressourcen. Im Folgenden werden mögliche Bewertungskriterien dargestellt: zum einen eine phasen- und funktionsbezogene Unterscheidung nach Döring und Bortz (2016) und zum anderen eine Auflistung von bedeutenden Bewertungskriterien für eine Gesetzesevaluation nach DEBUS et al. (2013).

### **Phasen- und funktionsbezogene Bewertungskriterien**

Je nach aktueller Entwicklungsphase des Evaluationsgegenstandes und in Abhängigkeit von der Funktion der Evaluation unterscheiden DÖRING und BORTZ (2016) zwischen drei Aspekten der Maßnahme, auf die sich die Evaluationskriterien beziehen können.

Kriterien zur Bewertung eines Konzeptes einer Maßnahme können die erwarteten Kosten, der erwartete Nutzen, die technische Realisierbarkeit, der Personalaufwand, der Bedarf der Zielgruppe, die erwartete Größe der Zielgruppe, die erwartete Resonanz der Öffentlichkeit etc. sein.

Kriterien zur Bewertung der Durchführung einer Maßnahme können Kriterien der Intensität, der Art der Nutzung sowie Nutzungsbarrieren, der Zusammensetzung und Größe der tatsächlich erreichten Zielgruppen, der Zufriedenheit bzw. der Unzufriedenheit der Zielgruppen, des Zeit- und Kostenaufwandes für die Maßnahmenanbieter, unerwartete Probleme und Konflikte sein.

Kriterien zur Bewertung der Ergebnisse einer Maßnahme können die Wirksamkeit, die Effizienz, die Zufriedenheit, die Akzeptanz, die Sicherheit, die Nützlichkeit, die Nachhaltigkeit etc. sowie auch unerwünschte Wirkungen sein.

### **Bewertungskriterien Gesetzesevaluation**

DEBUS et al. (2013) unterscheiden sieben Bewertungsdimensionen, die für eine Gesetzesevaluation eine bedeutende Rolle spielen:

#### **Rechtmäßigkeit**

Die rechtliche Regelung soll auf ihre Vereinbarkeit mit höherrangigem Recht geprüft werden. Dies kann bereits im Rahmen einer Verhältnismäßigkeitsprüfung eines Gesetzesentwurfs überwacht werden. Zudem sind bei der Evaluation datenschutzrechtliche Richtlinien zu beachten, die ein Abwägen der Eingriffsintensität im Verhältnis zum



Zielerreichungsgrad und den Kosten erforderlich machen.

#### Kosten

Die Kosten zur Umsetzung einer rechtlichen Regelung können auf Basis der tatsächlich angefallenen Kosten bewertet werden.

#### Effizienz

Es soll bewertet werden, ob die Wirkungen der rechtlichen Regelungen im Verhältnis zu den durch sie verursachten Kosten stehen.

#### Effektivität

Bei der Effektivität wird bewertet, in welchem Umfang die ursprünglich angestrebten Ziele der rechtlichen Regelung erreicht wurden.

#### Akzeptanz

Bei der Bewertung der Akzeptanz soll geprüft werden, inwieweit die Adressaten die rechtliche Regelung in der Praxis als sinnvoll erachten und ob sie diese auch befolgen.

#### Praktikabilität

Gerade bei umfangreichen Gesetzesänderungen sollte auch die Umsetzbarkeit der rechtlichen Regelungen in der Praxis betrachtet werden.

#### Neben- / Folgeeffekte

Neben den ursprünglich angestrebten Zielen einer rechtlichen Regelung können auch positive sowie negative nicht intendierte Effekte auftreten. Diese und auch Folgewirkungen, die erst später bedeutend werden, gilt es im Zuge einer Evaluation zu erfassen.

### 1.1.5 Standards

Evaluationsstandards sind als Vorgaben zu verstehen, die für jede Form der Evaluation eine Gültigkeit besitzen. Die Gesellschaft für Evaluation (DEGEVAL) hat ihre Standards weitgehend von den Standards des Joint Committee on Standards für Educational Evaluation (JCSEE-STANDARDS 2000/1994) abgeleitet und 2016 eine revidierte Fassung dieser veröffentlicht (DEGEVAL, 2016). Demnach sollte sich eine gute Evaluation an den folgenden vier grundlegenden Eigenschaften orientieren, denen wiederum 25 Einzelstandards zugeordnet sind. Im Folgenden werden die Anforderungen der grundlegenden Eigenschaften an eine gute Evaluation kurz beschrieben und die Einzelstandards in Tabelle 1-1

aufgelistet. Die Beschreibungen orientieren sich dabei an den Erläuterungen der DEGEVAL (2016).

### Grundlegende Standards

#### Nützlichkeit

Mithilfe der Nützlichkeitsstandards soll sichergestellt werden, dass die Evaluationszwecke im Vorfeld klar abgegrenzt werden und sich an den Interessen und den Informationsbedürfnissen der Beteiligten und Betroffenen orientiert. Die Auswahl und der Umfang der Informationen soll eine adäquate Beantwortung der Fragestellung ermöglichen. Die Werthaltung der Beteiligten und Betroffenen soll transparent dokumentiert werden, um die Ergebnisse anschließend besser einordnen zu können. Zur Erhöhung der Akzeptanz und der Glaubwürdigkeit sollen die Evaluierenden die nötige fachliche und methodische Kompetenz zur Durchführung einer Evaluation besitzen. Die Berichterstattung soll alle wichtigen Informationen vermitteln, verständlich und nachvollziehbar sein sowie rechtzeitig erfolgen. Die Planung, Durchführung und Berichterstattung soll zudem die Beteiligten und Betroffenen dazu ermuntern, die Evaluation mitzutragen und ihre Ergebnisse zu nutzen.

#### Durchführbarkeit

Die Verfahren der Evaluation und der Informationsbeschaffung sollen so gestaltet sein, dass sich die Evaluation professionell an den Erfordernissen des Auftrags orientiert, dabei aber auch den Aufwand für Beteiligte und Betroffene in einem adäquaten Verhältnis zum beabsichtigten Nutzen hält. Es soll ein möglichst hohes Maß an Akzeptanz der Beteiligten und Betroffenen für das Vorgehen und die Ergebnisse erreicht werden.

#### Fairness

Die Fairnessstandards sollen für einen respektvollen und fairen Umgang der Beteiligten und Betroffenen miteinander sorgen. So sollen Vereinbarungen zwischen den Vertragspartnern einer Evaluationsstudie schriftlich festgehalten werden. Individuelle Rechte, Sicherheit und Würde der in die Evaluation einbezogenen Personen sollen geschützt werden. Der Evaluationsgegenstand soll fair und umfassend geprüft werden, so dass dessen Stärken und auch Schwächen deutlich werden. Aus dem gesamten Evaluationsprozess und den Berichten soll die unparteiische Position der Evaluierenden klar hervorgehen. Berichte und Ergebnisse sollen für alle Beteiligten und Betroffenen offengelegt werden.

## Genauigkeit

Mit den Genauigkeitsstandards soll sichergestellt werden, dass eine Evaluation so genau wie möglich beschrieben und dokumentiert wird. Der Evaluationsgegenstand sowie Zweck, Vorgehen und Fragestellungen einschließlich der verwendeten Methoden, sollen so genau beschrieben werden, dass sie nachvollzogen und beurteilt werden können. Auch der Kontext des Evaluationsgegenstandes soll dabei umfassend berücksichtigt werden. Um die Verlässlichkeit und Angemessenheit der Informationen einschätzen zu können, sollen die Informationsquellen hinreichend genau dokumentiert werden. Die erhobenen Informationen sollen valide und reliabel sein, sich also an den Gütekriterien der empirischen Forschung orientieren. Dies beinhaltet auch eine systematische Fehlerprüfung sowie eine angemessene Analyse qualitativer und quantitativer Daten. Abschließende Bewertungen und Schlussfol-

gerungen sollen auf expliziten Kriterien und Zielwerten basieren, damit sie gut nachvollzogen und bewertet werden können.

### 1.1.6 Instrumente und Methoden

Sind die Evaluationsziele und Hypothesen angemessen definiert, gilt es, diese mit den passenden quantitativen sowie qualitativen Datenerhebungsmethoden zu erfassen. Im quantitativen Forschungsansatz werden Forschungshypothesen theoriebezogen abgeleitet, mit strukturierten Datenerhebungsmethoden an vielen Untersuchungseinheiten überprüft und anschließend statistisch ausgewertet, mit dem Ziel, die zugrunde gelegte Theorie zu prüfen (DÖRING & BORTZ 2016). Methoden der quantitativen Forschung können zum Beispiel standardisierte Testverfahren (Intelligenztest, Persönlichkeitstests, Leistungstests), standardisierte Befragungen (z. B. Online-Fragebogen) oder vollständig strukturierte Interviews sein. Der Fokus der quantitativen Forschung liegt sehr stark auf der Vergleichbarkeit und einer möglichen Generalisierbarkeit der Ergebnisse. Der qualitative Forschungsansatz dagegen beschäftigt sich sehr detailliert mit offenen Fragestellungen und verwendet dazu unstrukturierte oder teilstrukturierte Datenerhebungsmethoden, mit denen Daten von wenigen, repräsentativen Untersuchungseinheiten erhoben werden (DÖRING & BORTZ, 2016). Der Fokus der qualitativen Forschung liegt auf der Gegenstandsbeschreibung sowie der Bildung neuer Theorien. Beobachtung, unstrukturierte Interviews oder Befragungen mit offenem Antwortformat sind beispielsweise Methoden, die in der qualitativen Forschung verwendet werden. Durch ein offenes Vorgehen kann eine optimale Annäherung an den Untersuchungsgegenstand gewährleistet und die Chancen erhöht werden, neue oder unerwartete Inhalte aus den erhobenen Daten zu gewinnen (DÖRING & BORTZ, 2016). Als Mixed-Methods-Design wird die Kombination aus qualitativen und quantitativen Forschungsstrategien innerhalb eines einzigen Forschungsprojekts bezeichnet. Besonders in der Evaluationsforschung bietet sich die Verwendung einer solchen Methoden-Kombination an. So können zum einen klar definierte Ziele und erwartete Wirkungen mit quantitativen Methoden messbar gemacht und bewertet werden und zum anderen lassen sich mithilfe von qualitativen Methoden Probleme, möglicherweise sogar unerwartete Effekte oder weitere Besonderheiten des Untersuchungsgegenstandes ausmachen und erklären. Für eine

Grundlegende Standards	Einzelstandards
Nützlichkeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Identifizierung der Beteiligten und Betroffenen</li> <li>b) Klärung der Evaluationszwecke</li> <li>c) Glaubwürdigkeit und Kompetenz des Evaluators</li> <li>d) Auswahl und Umfang der Informationen</li> <li>e) Transparenz von Werthaltungen</li> <li>f) Vollständigkeit und Klarheit der Berichterstattung</li> <li>g) Rechtzeitigkeit der Evaluation</li> <li>h) Nutzung und Nutzen der Evaluation</li> </ul>
Durchführbarkeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Angemessene Verfahren</li> <li>b) Diplomatisches Vorgehen</li> <li>c) Effizienz von Evaluation</li> </ul>
Fairness	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Formale Vereinbarungen</li> <li>b) Schutz individueller Rechte</li> <li>c) Umfassende und faire Prüfung</li> <li>d) Unparteiische Durchführung und Berichterstattung</li> <li>e) Offenlegung von Ergebnissen und Berichten</li> </ul>
Genauigkeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Beschreibung des Evaluationsgegenstandes</li> <li>b) Kontextanalyse</li> <li>c) Beschreibung von Zwecken und Vorgehen</li> <li>d) Angabe von Informationsquellen</li> <li>e) Valide und reliable Informationen</li> <li>f) Systematische Fehlerprüfung</li> <li>g) Angemessene Analyse qualitativer und quantitativer Informationen h)</li> <li>Begründete Bewertungen und Schlussfolgerungen</li> <li>i) Meta-Evaluation</li> </ul>

Tab. 1-1: Grundlegende Standards: Einzelstandards

Evaluation stehen somit sämtliche Methoden der Sozialwissenschaften zur Verfügung.

Die Auswahl der Methoden und der Instrumente sollte sich dabei immer an der konkreten Fragestellung und den verfügbaren zeitlichen und finanziellen Ressourcen orientieren. Wenn möglich sollten bestehende standardisierte Erhebungsinstrumente verwendet werden, die sich bereits in der Praxis hinsichtlich ihrer wissenschaftlichen Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität, Validität) bewährt haben. Sind solche nicht vorhanden, so wird die Modifikation bereits vorhandener Instrumente empfohlen (DÖRING & BORTZ, 2016). Wurde der Evaluationsgegenstand bisher nur wenig bis gar nicht untersucht, ist die Neukonstruktion von standardisierten Erhebungsinstrumenten notwendig. Hierbei ist darauf zu achten, dass diese bisher nicht hinsichtlich der Gütekriterien untersucht wurden, weshalb diese erst mit Pretests ermittelt und gesichert werden müssen (DÖRING & BORTZ, 2016). Vorteilhaft bei der Neukonstruktion von Erhebungsinstrumenten ist die Möglichkeit, die Instrumente optimal an die Evaluationsfragen anpassen zu können.

Letztendlich ist die Auswahl von Methoden und Instrumenten in besonderem Maße von dem Evaluationsgegenstand und den ausgewählten Bewertungskriterien abhängig. Daher ist es besonders wichtig, die Bewertungskriterien und die Forschungshypothesen des Evaluationsgegenstandes in der Konzeptions- und Planungsphase klar zu definieren und einzugrenzen. Im folgenden Kapitel werden die Phasen der Evaluation nach DÖRING und BORTZ (2016) beschrieben.

### 1.1.7 Phasen der Evaluation

Wie auch bei einem empirischen Forschungsprozess geht es bei der Evaluationsforschung darum, innerhalb eines festgelegten Zeitraumes ein zuvor definiertes Ziel mit begrenzten Ressourcen zu erreichen. Dieses Ziel lässt sich wiederum in klar abgrenzbare Teilziele unterteilen, die in einem bestimmten zeitlichen Ablauf zueinanderstehen. Zum Beispiel findet die Literaturrecherche zu einem Forschungsthema vor der Operationalisierung statt und letztere wiederum vor der Datenerhebung. Auch im Rahmen der Evaluationsforschung orientiert man sich an den Phasen des empirischen Forschungsprozesses und legt zudem auch großen Wert auf das Projektmanagement, da Evaluationsprojekte zum Teil sehr umfangreich sein können. DÖRING und BORTZ (2016) stellen in ihrem Lehr-

buch ein Phasenmodell vor, welches die Phasen des empirischen Forschungsprozesses sowie die einzelnen Projektphasen aus der Perspektive des Projektmanagements kombiniert. Sie weisen zudem noch darauf hin, dass der Phasenablauf nicht starr und linear aufzufassen ist, sondern in der Praxis auch Bearbeitungszyklen beinhaltet, wie z. B. das Rückspringen auf frühere Phasen zur Korrektur vorausgegangener Entscheidungen oder zur Verfeinerung. Das Phasenmodell nach DÖRING und BORTZ (2016) setzt sich aus den folgenden Projektphasen einer Evaluation zusammen: Die Initiierungsphase, die Konzeptionsphase, die Planungsphase, die Realisierungsphase und die Abschlussphase.

#### Initiierungs-/ Konzeptionsphase

Da Evaluationsforschung oft Auftragsforschung ist, geht es in der Initiierungsphase vor allem darum, Evaluationsmöglichkeiten zu identifizieren (z. B. Projektausschreibungen, Projektanfragen), die Evaluationsziele zu prüfen und sich entweder für oder gegen eine Angebotsformulierung zu entscheiden. Ist dann eine Entscheidung für ein Evaluationsprojekt gefallen, so folgt die Konzeptionsphase, in der es um die konkrete Formulierung eines Projektangebotes geht. Hierbei gilt es, die Evaluationsbedingungen zu explorieren, ein Evaluationskonzept unter Einbeziehung der Evaluationsstandards zu entwickeln, das Projektmanagement vorzubereiten und im Falle eines Zuschlages den Evaluationsvertrag zu unterzeichnen.

#### Planungsphase

Ist der Evaluationsvertrag unterzeichnet, beginnt die eigentliche Planungsphase, in der das zuvor entwickelte Konzept im Detail ausgearbeitet und die Evaluationsstudie konkret vorbereitet wird. Evaluationsfragen und -hypothesen werden konkretisiert und weiter eingegrenzt. Im Zuge der Untersuchungsplanung legt man das Untersuchungsdesign fest und entscheidet, welche Stichprobe mit welchen Instrumenten und Methoden untersucht werden soll bzw. welche Instrumente noch zu entwickeln sind. Neben der Untersuchungsplanung ist die Projektplanung in dieser Phase konkreter zu gestalten. Die operative Umsetzung des Forschungsprojekts erfordert vor allem eine genaue Zeit-, Kosten-, und Arbeitsplanung.

#### Realisierungsphase

Nach der Planung erfolgt dann die tatsächliche Umsetzung des Evaluationsvorhabens in der Realisie-

rungsphase. Evaluationsdaten werden erhoben, analysiert und interpretiert. Zudem sollte in dieser Phase noch ein Projektcontrolling stattfinden, um den tatsächlichen Fortschritt und die Kosten im Auge zu behalten. Gegebenenfalls können an dieser Stelle Fristen verlängert und zusätzlich erforderliche Mittel beim Auftraggeber beantragt werden.

### **Abschlussphase**

Als letzte Phase erfolgt dann die Abschlussphase, in der ein Abschlussbericht zu fertigen und an den Auftraggeber abzugeben ist. Dieser sollte so gestaltet sein, dass er auch für spätere Meta-Evaluationen verwendet werden kann. Zudem erfolgt in dieser Phase häufig die Organisation der Evaluationsnutzung. Damit ist die Aufbereitung der zentralen Befunde des Berichtes für unterschiedliche Adressaten in unterschiedlicher Form (Checklisten, Merkblätter, Workshops etc.) gemeint. Als weiteren Punkt der Abschlussphase nennen DÖRING und BORTZ (2016) die Möglichkeit, die Ergebnisse der Evaluationsstudie in Fachzeitschriften zu publizieren.

Wie bereits im vorigen Kapitel erwähnt, steht und fällt eine gute Evaluation mit einer guten Vorbereitung in der Konzeptions- und Planungsphase. Besonders wichtig erscheint hier auch die Identifizierung von Beteiligten und Betroffenen, um diese mit in den Planungsprozess einzubinden, da diese zum einen oft Experten-/Praxiserfahrung mit einbringen können und zum anderen so auch die Akzeptanz der Evaluation gefördert werden kann. Zudem kann es durchaus vorkommen, dass sich während der Realisierungsphase bestimmte Vorgehensweisen nicht so umsetzen lassen, wie zuvor geplant. An dieser Stelle ist das Konzept dann an die veränderten Bedingungen anzupassen, was einen Rückschritt auf vorherige Phasen notwendig macht. Nach Abschluss der Realisierungsphase sind dann die gewonnenen Erkenntnisse zu bündeln sowie die Vorgehensweise transparent darzustellen und den Adressaten (Beteiligte, Betroffene, Auftraggeber) in geeigneter Form zu vermitteln.

## **1.2 Gesetzesfolgenabschätzung**

Im vorherigen Kapitel wurden die allgemeinen Grundlagen der Evaluationsforschung dargestellt. Dieses Kapitel befasst sich nun mit einer speziellen Form der Gesetzesevaluation, der Gesetzesfolgenabschätzung (GFA). Die Gesetzesfolgenabschätzung soll dabei helfen, wahrscheinliche Folgen und

Nebeneffekte von Regelungsvorhaben und Regelungsentwürfen zu ermitteln und zu beurteilen. Bereits in Kraft getretene Regelungen und Gesetze lassen sich auf ihre bisherige Bewährung hin prüfen. Die Überwachung, ob und in welchem Maße die Erwartungen an eine neue Rechtsvorschrift erfüllt wurden und ob sogar noch unerwartete Effekte aufgetreten sind, ist Gegenstand der Gesetzesfolgenabschätzung. Sie unterstützt den Gesetzgeber also bei der Entwicklung, Einführung und Überwachung von Gesetzesregelungen und kann in vielen Fällen als Entscheidungsgrundlage für das Fortführen, Überarbeiten, oder neu gestalten einer Regelung herangezogen werden. In der Literatur (BÖHRET & KONZENDORF, 2001) werden in Anlehnung an die phasenbezogenen Formen der Evaluationsforschung (performativ, formativ, summativ) drei Formen der Gesetzesfolgenabschätzung unterschieden: die prospektive Gesetzesfolgenabschätzung, die zu Beginn eines Regelungsvorhabens die Entwicklung von Regelungsalternativen unterstützt, die begleitende Gesetzesfolgenabschätzung, die während der Phase des Gesetzesentwurfs eine folgenorientierte Analyse vornimmt und Formulierungshilfen anbietet, sowie die retrospektive Gesetzesfolgenabschätzung, die nach in Kraft-Treten eines Gesetzes eine Bewährungsprüfung vornimmt und abschließend eine Bestätigung oder aber eine Änderungsempfehlung ausspricht. Da es sich bei dem Evaluationsgegenstand dieses Projekts um eine geltende Rechtsvorschrift handelt, soll im Folgenden auch nur die retrospektive Gesetzesfolgenabschätzung ausführlich dargestellt werden.

### **1.2.1 Retrospektive Gesetzesfolgenabschätzung**

Mit dem Erlass einer neuen Rechtsvorschrift sind Erwartungen an deren Wirkungen und Ziele verbunden. Diese Wirkungen und Ziele treten in der Regel aber nicht unmittelbar nach Einführung des Gesetzes auf, da die gesetzlichen Regelungen von den Adressaten erst einmal verstanden und umgesetzt werden müssen. Häufig folgen auf eine Gesetzesänderung auch noch Anwendungsverordnungen der zuständigen Behörden, deren Ausarbeitung zu einer weiteren Verzögerung in der Umsetzung führen kann. Mithilfe einer retrospektiven Gesetzesfolgenabschätzung soll überprüft werden, in welchem Maße die erwünschten Wirkungen und Ziele eingetreten sind und ob auch nicht intendierte positive oder negative Wirkungen aufgetreten sind. Zentral für diese Form der Gesetzesfolgenabschätzung

ist die Erfassung des Zielerreichungsgrades. Daneben werden noch weitere Prüfkriterien, wie zum Beispiel die Akzeptanz oder die Praktikabilität, untersucht. Die retrospektive Gesetzesfolgenabschätzung lässt sich in eine Konzeptions-, eine Durchführungs- und eine Auswertungsphase unterteilen. Während der Konzeptionsphase wird der Ablauf der Evaluation geplant. In der Durchführungsphase werden die erforderlichen Daten erhoben und analysiert. Innerhalb der Auswertungsphase sollen die Ergebnisse der Untersuchungen bewertet und dokumentiert werden. Im Folgenden werden die einzelnen Phasen und die empfohlene Vorgehensweise innerhalb dieser noch einmal genauer dargestellt. Die Empfehlungen sind dem Handbuch der Gesetzesfolgenabschätzung von BÖHRET und KONZENDORF (2001) entnommen.

### Konzeptionsphase

Die wohl wichtigste und umfangreichste Phase der retrospektiven Gesetzesfolgenabschätzung ist die Konzeptionsphase. Hier wird der Grundstein für die erfolgreiche Bewertung eines Gesetzes gelegt. Nachdem der Anstoß zur Evaluation eines Gesetzes bzw. zur Durchführung einer Gesetzesfolgenabschätzung erfolgt ist, - entweder ergibt dieser sich aus dem Gesetzestext oder der Gesetzgeber schreibt einen Auftrag aus - gilt es, die Prüfkriterien festzulegen und den Evaluationsumfang zu bestimmen. Beides steht in einem engen Zusammenhang.

#### Festlegung der Prüfkriterien

Die Auswahl der Bewertungskriterien, die bei BÖHRET und KONZENDORF (2001) als Prüfkriterien bezeichnet werden, orientiert sich am Untersuchungsgegenstand, dem jeweiligen Erkenntnisinteresse der Auftraggeber und den finanziellen und personellen Ressourcen, die zur Verfügung stehen. Im Falle einer Gesetzesevaluation ist das zentrale Prüfkriterium in der Regel der Zielerreichungsgrad (BÖHRET & KONZENDORF, 2001). Diese Ziele lassen sich häufig schon aus dem Gesetzesentwurf ableiten oder ergeben sich aus dem Evaluationsauftrag. Es ist zu beachten, dass die Erreichung der Hauptziele oft von weiteren, im Gesetz formulierten Unterzielen und zielunterstützenden Maßnahmen abhängig ist. Um die Beziehungen zwischen den Haupt-/ Unterzielen und Maßnahmen des Gesetzes darzustellen, empfehlen BÖHRET und KONZENDORF (2001) die Erstellung eines Wirkungsmodells. Zur Erstellung eines Wirkungsmodells können der Gesetzestext, seine Begründung, Regierungserklärungen oder auch politische Debatten

herangezogen werden. Nach BÖHRET und KONZENDORF (2001) sind dabei folgende Fragen zu beachten:

- Welche Ziele werden mit dem Gesetz verfolgt?
- Was sind die Hauptziele des Gesetzes?
- Welche Unterziele, Nebenziele etc. werden verfolgt?
- In welchem Zusammenhang stehen die Ziele?
- Welche Wirkungen werden einzelnen Maßnahmen in Bezug auf die Verwirklichung der Ziele zugeschrieben?
- Wie ist der angenommene Zusammenhang zwischen den Hauptzielen und weiteren Zielen einerseits sowie den Maßnahmen andererseits?

Die Erstellung eines Wirkungsmodells ist hilfreich und oft auch notwendig, da sich die Hauptziele selten isoliert auf ihre Zielerreichung prüfen lassen. Weitere wichtige Prüfkriterien können die Kostenentwicklungen, die Kosten-Nutzen-Effekte, die Akzeptanz oder die Praktikabilität sein, sowie mögliche Nebenfolgen, die sich aus der rechtlichen Regelung ergeben. BÖHRET und KONZENDORF (2001) weisen zudem noch darauf hin, dass mögliche Zusammenhänge zwischen den einzelnen Prüfkriterien zu berücksichtigen sind. Zum Beispiel kann eine schlechte Praktikabilität einer rechtlichen Regelung zu einer mangelnden Akzeptanz führen, die wiederum den Zielerreichungsgrad negativ beeinflussen kann. Häufig ergeben sich die zu beachtenden Prüfkriterien aber auch schon aus dem Gesetzestext.

#### Festlegung Evaluationsumfang

Bei der Planung einer retrospektiven Gesetzesfolgenabschätzung lässt sich feststellen, dass sich die Breite und Tiefe der Analyse fast beliebig erweitern lassen (BÖHRET & KONZENDORF, 2001). Da die Evaluation eines gesamten Gesetzes in den meisten Fällen viel zu aufwändig wäre, empfiehlt es sich, die Paragraphen des Gesetzes auszuwählen, von denen deutliche Wirkungen auf die Prüfkriterien vermutet werden können. Um einen ersten groben Überblick zu erhalten, empfehlen BÖHRET und KONZENDORF (2001) die Erstellung einer Tabelle, in der die ausgewählten Paragraphen den Prüfkriterien zugeordnet werden. So wird es deutlicher und anschaulicher, von welchen Paragraphen die stärkste Wirkung auf die Prüfkriterien zu erwarten ist. Diese folgenrelevanten Regelungen sollten dann vertieft evaluiert werden. Neben diesen fachlichen Erwä-

gungen sind auch die politischen Interessen und die erforderlichen Aufwendungen (Personal, Zeit, Geld) bei der Festlegung des Evaluationsumfanges zu beachten. Eine retrospektive Gesetzesfolgenabschätzung sollte demnach also möglichst effizient gestaltet werden. Zentral für die Evaluation eines Gesetzes ist der Vergleich.

#### Auswahl der Vergleichsart

Die Evaluation einer Rechtsvorschrift erfolgt im Regelfall nicht absolut, sondern vergleichend (BÖHRET & KONZENDORF, 2001). Die Folgen einer rechtlichen Regelung lassen sich durch den Vergleich von tatsächlich eingetretenen Entwicklungen (Ist-Stand) mit Vergleichsdaten bestimmen. So kann beispielsweise mit einem Soll-Ist- oder einem Vorher-Nachher-Vergleich eine Veränderung in den zugrunde gelegten Daten ausgemacht werden. Im Falle eines Soll-Ist-Vergleichs können Sollwerte für den Vergleich herangezogen werden, die sich aus dem Gesetz ableiten lassen. Durch den Vergleich mit den ermittelten Istwerten kann so die Sollwert-erreichung bestimmt werden. Liegen solche Sollwerte nicht vor bzw. ergeben sich diese nicht eindeutig aus dem Gesetz, so ist auf einen Vorher-Nachher-Vergleich auszuweichen. Im Rahmen des Vorher-Nachher-Vergleichs werden die tatsächlichen Werte vor in Kraft treten des Gesetzes mit den Istwerten nach in Kraft treten des Gesetzes verglichen. Ergibt sich hieraus eine signifikante Veränderung der Daten nach in Kraft treten des Gesetzes im Vergleich zu den Daten vor in Kraft treten des Gesetzes, so kann zumindest vermutet werden, dass sich die Veränderungen durch das Gesetz ergeben. Zielt ein Gesetz zum Beispiel auf die Verbesserung der Rahmenbedingungen einer Berufsausbildung, um für mehr Nachwuchs zu sorgen, dann könnte der Vergleich zwischen der Anzahl an Auszubildenden vor in Kraft treten und der Anzahl an Auszubildenden einige Zeit nach in Kraft treten Aufschluss über die Wirkung der Gesetzesänderung geben. Allerdings sollte beachtet werden, dass es auch andere, gesetzesunabhängige Einflussfaktoren geben kann, die zu den Veränderungen geführt haben können. Daher sollte das Regelungsfeld auf solche Einflussfaktoren hin untersucht werden. Ergäbe sich also aus dem beispielhaften Vergleich eine signifikante Erhöhung der Anzahl an Auszubildenden, so könnte dies an der Änderung der gesetzlichen Rahmenbedingungen liegen oder aber auch beispielsweise an einer verstärkten Anwerbung der Ausbildung durch die entsprechende Branche.

Eine weitere Vergleichsmöglichkeit ist die Ex-Post-Analyse mit einer Zeitreihe. Eine Zeitreihe ergibt sich, wenn Daten zu einer Variablen sehr oft in gleichen oder unterschiedlichen Zeitabständen erhoben werden (DÖHRING & BORTZ, 2016). Im Falle einer Gesetzesfolgenabschätzung kann so überprüft werden, ob sich die Wirkungen der rechtlichen Regelung nach und nach auf die Prüfkriterien auswirken. Dabei werden die Veränderungen im Zeitablauf nach in Kraft treten des Gesetzes analysiert. Auch bei der Zeitreihenanalyse ist zu beachten, dass auch gesetzesunabhängige Einflussfaktoren den Wirkungen zugrunde liegen können. In Ausnahmefällen, beispielsweise bei mangelnder Akzeptanz oder offensichtlich negativen Auswirkungen des Gesetzes, kann auf den Vergleich verzichtet werden (BÖHRET & KONZENDORF, 2001). In solch einem Fall könnte zum Beispiel eine Problem-analyse durch einen Experten- oder Adressaten-Workshop ausreichen, um den Novellierungsbedarf einer Rechtsvorschrift festzustellen.

Welche Art des Vergleichs letztendlich verwendet wird, ist abhängig von der konkreten Fragestellung und den Möglichkeiten der Datengewinnung. Während ein Soll-Ist-Vergleich nur dann verwendet werden kann, wenn auch Sollwerte ermittelt werden können, ist der Vorher-Nachher-Vergleich sowie die Zeitreihenanalyse nur dann anwendbar, wenn bereits Daten vor in Kraft treten des Gesetzes vorliegen, oder diese nachträglich erhoben werden können. In Einzelfällen kann aber auch eine Kombination mehrerer Vergleichsarten hilfreich sein (BÖHRET & KONZENDORF, 2001).

#### Operationalisierung der Prüfkriterien

Um einen Vergleich durchführen zu können, ist es erforderlich, die zu prüfenden Kriterien zu operationalisieren. Es müssen also Hypothesen formuliert werden, bei denen eindeutig messbare Begriffe verwendet werden. Als Ausgangspunkt für die Operationalisierung des Prüfkriteriums Zielerreichung können die Bestimmungen des Gesetzes dienen. Bei der Operationalisierung der Nebenfolgen eines Gesetzes können Hinweise aus der Praxis herangezogen werden. Hier bietet sich die Verwendung qualitativer Methoden an, um die Nebenfolgen zu identifizieren. Erst dann kann eine überprüfbare Aussage formuliert werden. Für die Operationalisierung der anderen Prüfkriterien, wie zum Beispiel Kosten oder Akzeptanz, können sowohl der Gesetzestext als auch Hinweise aus der Praxis verwendet werden. Für alle verwendeten Prüfkriterien müs-

sen mess- und überprüfbare Hypothesen formuliert werden. Nur so können die Wirkungen/ Folgen einer rechtlichen Regelung auch tatsächlich überprüft und mit aussagekräftigen Daten unterlegt werden.

#### Auswahl der Datenerhebungstechnik

Nach BÖHRET und KONZENDORF (2001) können für die Erhebung beobachtbarer Daten, im Rahmen einer retrospektiven Gesetzesfolgenabschätzung, unterschiedliche Verfahren angewandt werden. In der Regel sind zunächst die Daten auszuwerten, die bereits bei den zuständigen Behörden vorliegen oder durch vorangegangene wissenschaftliche Untersuchungen gewonnen wurden. So könnten sich bereits erste Vermutungen hinsichtlich ausgewählter Prüfkriterien beantworten lassen (BÖHRET & KONZENDORF, 2001). Zur weiteren Eingrenzung der Prüfkriterien bietet es sich an, Experten- und Adressaten-Workshops durchzuführen. Experten und Normadressaten können wertvolle Hinweise zu den Folgen einer rechtlichen Regelung in der Praxis liefern. Diese qualitativen Aussagen können weiterhin auch als Ansatzpunkt für mögliche quantitative Datenerhebungen verwendet werden. So könnten diese Hinweise zum Beispiel auf bisher unbeachtete Nebenfolgen aufmerksam machen, die dann im Rahmen der quantitativen Datenerhebung erfasst werden können. Eine weitere Möglichkeit ist die kontinuierliche Datenerhebung, die mit der Einrichtung eines Berichtswesens unterstützt werden kann. Bestimmte Daten werden zu zuvor festgelegten Zeitpunkten an eine zentrale Stelle übermittelt. Hierfür ist es erforderlich, frühzeitig festzulegen, welche Daten wie, wann, wo und von wem erhoben werden und an wen die Daten zu welchem Zeitpunkt zur Auswertung übermittelt werden (BÖHRET & KONZENDORF, 2001). Die Auswahl der Datenquellen und die Bestimmung der Erhebungszeitpunkte hängen dabei besonders von der gewählten Art des Vergleichs ab (z. B. Zeitreihe, Vorher-Nachher-Vergleich, etc.). Um die Auswirkungen der rechtlichen Regelung auch in der Praxis überwachen zu können, schlagen BÖHRET & KONZENDORF (2001) zudem noch die Feldforschung mithilfe geeigneter Methoden der empirischen Sozialforschung vor (z. B. kategorisierte Beobachtung). Auch hier gilt es, frühzeitig festzulegen, welche Daten zu welchem Zeitpunkt, bei wem mit welchen Methoden und Instrumenten erhoben werden sollen. Generell gilt es, bei der Auswahl der Datenerhebungstechnik darauf zu achten, dass Daten für Vergleiche möglichst mit den gleichen Verfahren und Instrumenten erhoben werden und diese dem

Verfahren der Datenerhebung	Aufwand
Auswertung einschlägiger Materialien	Relativ niedrig, je nach Zahl der verfügbaren Materialien
Experten/ Adressaten Workshops	Vorbereitung: zwei Mitarbeiter insgesamt etwa ein bis zwei Wochen Durchführung des Workshops: mehrere Mitarbeiter ein bis zwei Tage Auswertung: zwei Mitarbeiter etwa ein bis drei Wochen
Berichtswesen	Aufbau eines Berichtswesens: je nach Umfang zwei bis vier Mitarbeiter mehrere Wochen Kontinuierliche Berichterstattung: je nach Umfang ein Mitarbeiter in Teilzeit bis mehrere Mitarbeiter kontinuierlich
Feldforschung	Vorbereitung: je nach Umfang; mehrere Mitarbeiter mehrere Wochen Durchführung: mehrere Mitarbeiter mehrere Wochen/ Monate

Tab. 1-2: Verfahren der Datenerhebung und Aufwände; entnommen aus: Handbuch Gesetzesfolgenabschätzung (BÖHRET & KONZENDORF, 2001, S. 267)

aktuellen Stand der Erhebungstechnik entsprechen (BÖHRET & KONZENDORF, 2001). In Tabelle 1-2 (BÖHRET & KONZENDORF, 2001, S.267) sind die vorgestellten Verfahren und ihre Aufwände aufgelistet.

#### Festlegung der Auswertungsverfahren

Steht das Konzept der Datenerhebung, so folgt darauf die Planung der Auswertung. Die Festlegung auf bestimmte Auswertungsverfahren ist abhängig von der Art der vorliegenden Daten. Für quantitativ erhobene Daten bietet sich die statistische Auswertung mithilfe von Statistik Software (SPSS, Excel, R) an. Je nach Fragestellung können hier Häufigkeitsverteilungen, Mittelwertvergleiche, Signifikanztests, Regressionsanalysen, Zeitreihenanalysen etc. durchgeführt werden. Häufigkeitsverteilungen können helfen, einen ersten Überblick über die erfassten Daten zu gewinnen. Mittelwertvergleiche stellen Unterschiede zwischen Gruppen oder Zeitpunkten dar, die mithilfe von Signifikanztests statistisch abgesichert werden können. Regressionsanalysen stellen Zusammenhänge dar und Zeitreihenanalysen geben Auskunft über die Entwicklung der Daten im Zeitverlauf und erlauben eine weitere Vorhersage dieser Entwicklung. Bei qualitativen Daten erfolgt die Beschreibung der Veränderung durch inhaltsanalytische Verfahren. Bei einer Inhaltsanalyse werden zum Beispiel Texte, Reden oder Kommentare nach bestimmten Gesichtspunkten analysiert (BÖHRET & KONZENDORF, 2001). Zum Bei-

spiel kann die Häufigkeit eines Begriffs, die Valenz von Begriffen (positiv, neutral, negativ) oder auch der Zusammenhang von Begriffen untersucht werden. Die Inhaltsanalyse kann im Rahmen der retrospektiven Gesetzesfolgenabschätzung sowohl zur Analyse von qualitativen als auch von quantitativen Daten verwendet werden (BÖHRET & KONZENDORF, 2001). Innerhalb eines Experten-Workshops können zum Beispiel strukturierte Fragenkataloge verwendet werden. Die daraus resultierenden Protokolle können dann anschließend, hinsichtlich zuvor festgelegter Gesichtspunkte, untersucht werden. Der Einsatz einer Inhaltsanalyse bietet sich besonders für die Auswertung von bereits vorhandenem Material (z. B. Berichte, Protokolle) an.

### Durchführungsphase

Im Anschluss an die Konzeptionsphase folgt die Durchführungsphase, in der es um die Realisierung des zuvor erarbeiteten Konzeptes geht. Zu den ausgewählten Prüfkriterien werden in dem festgelegten Umfang mit den entsprechenden Methoden und Instrumenten die Daten erhoben, die einen Aufschluss über die zu beantwortende Fragestellung ermöglichen. Wie bereits in Kapitel 1.1.7 beschrieben, kann sich bei der praktischen Umsetzung zeigen, dass sich bestimmte Vorgehensweisen nicht so umsetzen lassen wie geplant. Auch hier kann ein Zurückspringen auf die Konzeptionsphase hilfreich sein, um die Konzeption der Gesetzesfolgenabschätzung an die veränderten Bedingungen anzupassen. Auf die erfolgreiche Datenerhebung folgt dann, je nach Art der Daten, die inhaltsanalytische oder statistische Analyse.

### Auswertungsphase

Nach BÖHRET und KONZENDORF (2001) besteht die Auswertungsphase zum einen aus einer vergleichenden Bewertung der Regelungen und zum anderen aus einer Dokumentation der Evaluation mit anschließenden Empfehlungen an den Auftraggeber. Die vergleichende Bewertung erfolgt auf Grundlage der Analysen in der Durchführungsphase, in der vergleichende Aussagen zu den ausgewählten Prüfkriterien formuliert wurden. Tabelle 1-3 stellt die Fragen dar, die es in Abhängigkeit von der Vergleichsart und den Prüfkriterien zu beantworten gilt.

## 2 Evaluationskonzept zur Fahrlehrerrechtsreform

Im Folgenden werden ausgewählte Reformmaßnahmen und ihre zu erwarteten Wirkungen auf die Reformziele aufgeführt sowie Betroffene und Beteiligte dieser Reformmaßnahmen genannt. Nachfolgend werden Art und Umfang der Evaluation des reformierten Fahrlehrerrechts bestimmt und Bewertungskriterien für die Evaluation erläutert. Die Überprüfung dieser Bewertungskriterien anhand von überprüfbaren Indikatoren wird beschrieben und die Zeitpunkte der Datenerhebung werden erläutert. Zudem werden mögliche Datenzugänge genannt und die Methoden und Instrumente zur Datenerhebung beschrieben.

Vergleichsart/ Prüfkriterium	Soll-Ist	Vorher-Nachher	Ex-Post
Zielerreichung	Wurden die Sollwerte mit den gesetzlichen Regelungen erreicht?  Erweist sich das im Gesetz angenommene Wirkungsmodell als zutreffend?	Wurde die Zielerreichung mit den aktuellen Regelungen im Vergleich zu den vorherigen Regelungen verbessert?  Erweist sich das im Gesetz angenommene Wirkungsmodell als zutreffend?	Werden durch die gesetzlichen Regelungen kontinuierliche Verbesserungen bezüglich der politischen Ziele erkennbar?  Erweist sich das im Gesetz angenommene Wirkungsmodell als zutreffend?
Akzeptanz	Wird nur beachtet, wenn Sollwerte hierzu formuliert wurden.	Wird die geltende Regelung breiter akzeptiert als die zuvor geltende? Von wem?	Wird die geltende Regelung zunehmend angenommen? Von wem?
Praktikabilität	Wir nur beachtet, wenn Sollwerte hierzu formuliert wurden.	Ist die geltende Regelung praktikabler als die zuvor geltende Regelung?	Erweist sich die Regelung bei zunehmender Anwendungserfahrung als praktikabel?
Nebeneffekte	Sind die Nebeneffekte hinnehmbar?	Sind die negativen Nebeneffekte geringer als zuvor? Haben positive Nebeneffekte zugenommen?	Nehmen negative Effekte nach und nach ab? Nehmen positive Nebeneffekte nach und nach zu?

Tab. 1-3 Zentrale Bewertungsfragen; entnommen aus: Handbuch Gesetzesfolgenabschätzung (BÖHRET & KONZENDORF, 2001, S. 272)



## 2.1 Ausgangspunkt des Evaluationskonzeptes

### 2.1.1 Ausgewählte Reformmaßnahmen und ihre Wirkung auf die Reformziele

Ausgangspunkt für die Evaluation des reformierten Fahrlehrerrechts sind die Reformziele der einzelnen Reformschwerpunkte. Im Folgenden werden die Reformziele kurz genannt und die erwarteten Wirkungen der Reformmaßnahmen dargestellt. Zudem werden die Gesetzesänderungen, von denen die stärksten Wirkungen auf die Reformziele erwartet werden, tabellarisch aufgelistet. Daraus ergeben sich die Fragestellungen, die für die Überprüfung der Zielerreichung im Rahmen der Evaluation des reformierten Fahrlehrerrechts herangezogen werden können.

#### Qualität der Fahrlehrerausbildung und Qualität der Fahrschulüberwachung

Da die Gesetzesänderungen zu beiden Reformschwerpunkten zeitgleich in Kraft getreten sind und beide auf die Verbesserung der Fahrschul Ausbildung abzielen, können die Wirkungen im Hinblick auf die Fahrschul Ausbildung nicht getrennt voneinander evaluiert werden und werden daher an dieser Stelle gemeinsam aufgeführt. Allerdings haben die beiden Reformschwerpunkte auch Wirkungen, die sich nicht nur in der Fahrschul Ausbildung zeigen. Auf dem Weg zu einer Verbesserung der Ausbildungsqualität können sich diese kurz- und mittelfristigen Effekte zeigen. Im Folgenden werden die zu erwartenden kurz-, mittel- und langfristigen Wirkungen der genannten Reformschwerpunkte dargestellt.

Die Reformmaßnahmen der Reformschwerpunkte „Qualität der Fahrlehrerausbildung“ und „Qualität der Fahrschulüberwachung“ zielen langfristig auf die Verbesserung der fachlichen und pädagogischen Qualität der Fahrschul Ausbildung. Dies soll durch die Verbesserung der fachlichen und pädagogischen Kompetenzen der Fahrlehrer geschehen. Zum einen sollen durch die Neugestaltung der Fahrlehrerausbildung zukünftige Fahrlehrer fachlich und pädagogisch besser ausgebildet werden und zum anderen sollen die fachlichen und pädagogischen Kompetenzen bestehender Fahrlehrer mit der bundesweiten Einführung der Überwachung der fachlichen und pädagogischen Qualität überprüft und gegebenenfalls verbessert werden. Dies sollte sich mittelfristig auf die Ausbildungsqualität in den Fahrschulen auswirken: Es wird erwartet, dass besser

ausgebildete und überwachte Fahrlehrer ihre Fahrschüler besser ausbilden. Im Ergebnis sollte sich dies langfristig auf die Ergebnisse der theoretischen und praktischen Fahrerlaubnisprüfung auswirken. Dass die Qualität der Fahrschul Ausbildung einen großen Einfluss auf die Ergebnisse der theoretischen und praktischen Fahrerlaubnisprüfung hat, konnte bereits in verschiedenen Studien gezeigt werden (STURZBECHER, GROSSMANN, HERMANN et al., 2004; STURZBECHER, PALLOKS & LABITZKE, 2018). So machte beispielsweise die im Rahmen des Projekts „Einflussfaktoren auf den Erfolg bei der theoretischen Fahrerlaubnisprüfung“ durchgeführte Studie von STURZBECHER et al. (2004) deutlich, dass Fahrlehrer mit einer hohen Lehrkompetenz auch höhere Bestehensquoten bei ihren Fahrschülern erreichen als Fahrlehrer mit geringerer Lehrkompetenz.

Besser ausgebildete Fahrschüler sollten zudem weniger häufig Verkehrsdelikte begehen sowie weniger häufig bzw. weniger schwere Verkehrsunfälle verursachen. Für die Evaluation der Reformschwerpunkte „Qualität der Fahrlehrerausbildung“ und „Qualität der Fahrschulüberwachung“ ergeben sich insgesamt folgende Fragestellungen:

#### Kurzfristige Wirkungen der Reformmaßnahmen

- Führt die neu gestaltete Fahrlehrerausbildung dazu, dass die Fahrlehreranwärter eine hohe fachliche und pädagogische Kompetenz besitzen?
- Führt die Fahrschulüberwachung dazu, dass Fahrlehrer mit niedriger fachlicher und pädagogischer Qualität identifiziert werden können?
- Führen die Fahrschulüberwachung der fachlichen und pädagogischen Qualität sowie der Einsatz qualitätssichernder Maßnahmen dazu, dass sich die fachlichen und pädagogischen Kompetenzen der Fahrlehrer verbessern?

#### Mittelfristige Wirkungen der Reformmaßnahmen

- Führt die verbesserte fachliche und pädagogische Kompetenz der Fahrlehrer dazu, dass sich die Ausbildungsqualität in den Fahrschulen verbessert?

#### Langfristige Wirkungen der Reformmaßnahmen

- Führt die verbesserte Ausbildungsqualität in den Fahrschulen dazu, dass Fahrschüler bessere Ergebnisse in der theoretischen und praktischen Fahrerlaubnisprüfung erzielen?

- Führt die verbesserte Ausbildungsqualität in den Fahrschulen dazu, dass Fahranfänger weniger häufig Verkehrsverstöße begehen?
- Führt die verbesserte Ausbildungsqualität in den Fahrschulen dazu, dass Fahranfänger weniger häufig Verkehrsunfälle mit schwerwiegendem Sach- und/oder Personenschaden verursachen?

In Tabelle 2-1 werden die Gesetzesänderungen zum Reformschwerpunkt „Qualität der Fahrlehrerausbildung“ aufgelistet, von denen erwartbar die stärksten Wirkungen auf die Reformziele ausgehen.

In Tabelle 2-2 werden die Gesetzesänderungen zum Reformschwerpunkt „Qualität der Fahrschul-

überwachung“ aufgelistet, von denen erwartbar die stärksten Wirkungen auf die Reformziele ausgehen.

### Minderung des Nachwuchsmangels

Es ist zu erwarten, dass die größten Wirkungen auf den Reformschwerpunkt „Minderung des Nachwuchsmangels“ von der Überarbeitung der Zugangsvoraussetzungen zum Fahrlehrerberuf ausgehen. Die finanzielle Belastung der Fahrlehreranwärter soll gesenkt werden und der Beruf zugänglicher und damit auch attraktiver für bisher weniger vertretene Personengruppen werden. So wird ein verstärktes Interesse von Frauen, jüngeren Personen, Personen mit höherem Bildungsabschluss und Teilzeitarbeitern erwartet. Dies sollte sich in den Anmeldungen an den Fahrlehrerausbildungsstätten

Qualität der Fahrlehrerausbildung	
Ausgewählte Paragraphen	Bedeutende Reformmaßnahmen
§ 1 Abs. 2 FahrlAusbV	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Änderungen Ausbildungsdauer/ Ausbildungsmodule</li> <li>• Verlängerung der Ausbildung auf mindestens 12 Monate (vorher 10 Monate)</li> <li>• 1 Monat Einführungsphase im 1. Monat (neu)</li> <li>• 7 Monate Ausbildung in einer Fahrlehrerausbildungsstätte (vorher 5 ½) im Umfang von mindestens 1000 Unterrichtseinheiten anhand eines von einer nach dem jeweiligen Landesrecht zuständigen Behörde zu genehmigenden Ausbildungsplans (§ 2 Abs. 1 FahrlAusbV)</li> <li>• 4 Monate Lehrpraktikum in einer Ausbildungsfahrschule (vorher 4 ½) im Umfang von mindestens 330 Unterrichtseinheiten</li> </ul>
§ 1 Abs. 4 FahrlAusbV	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einwöchige Hospitationsphase im 4. Monat (neu) mit mindestens 20 Unterrichtseinheiten in einer Ausbildungsfahrschule</li> </ul>
§ 1 Abs. 5 FahrlAusbV	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexionsphasen in der Fahrlehrerausbildungsstätte</li> <li>• 2 Tage am Ende des 2. Monats im Umfang von jeweils 8 Unterrichtseinheiten</li> <li>• 1 Woche am Ende des 4. Monats mit mindestens 32 Unterrichtseinheiten</li> <li>• (vorher 2x 1 Woche)</li> </ul>
§ 3 Abs.1 FahrlAusbV	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lehrpraktikum anhand eines von einer nach dem jeweiligen Landesrecht zuständigen Behörde zu genehmigenden Praktikumsplans</li> <li>• Inhalte und Stundenangaben nach dem Musterplan und der Unterrichtsverteilung nach Anlage 3</li> </ul>
Anlage 1 § 2 Abs. 1 FahrlAusbV	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Änderungen Rahmenplan Fahrlehrerausbildung BE</li> <li>• Erweiterung des Rahmenplans von 700 UE auf 1000 UE</li> <li>• Einführung von Professionswissen, Kompetenzbereichen (zuvor Sachgebiete) und Kompetenzen mit unverzichtbaren curricularen Ausbildungsinhalten; kompetenzorientierte Ausbildung</li> <li>• Erhöhung der pädagogischen Anteile auf 510 UE (vorher 235 UE)</li> <li>• Keine Pflichtstunden zur Vorbereitung auf fahrpraktische Prüfung vorgegeben (vorher 15 UE)</li> </ul>
Anlage 3 zu § 3 Abs. 1 FahrlAusbV	<p>Musterplan und Unterrichtsverteilung im Lehrpraktikum</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Einführung</li> <li>2. Teilnahme am theoretischen und praktischen Unterricht sowie an der praktischen Prüfung</li> <li>3. Durchführung von theoretischem und praktischem Unterricht in Anwesenheit des Ausbildungsfahrlehrers</li> <li>4. Durchführung von theoretischem und praktischem Unterricht ohne Anwesenheit des Ausbildungsfahrlehrers</li> <li>5. Vorstellung von Fahrschülern zur Prüfung einschließlich Begleitung und Beaufsichtigung bei der praktischen Prüfung</li> </ol>
§ 7 Abs. 1 FahrlG	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fahrlehrerausbildung muss fachliche und pädagogische Kompetenzen zur Ausbildung von Fahrschülern vermitteln</li> </ul>
§ 8 Abs. 1 FahrlG	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fahrlehrerprüfung: Nachweis der fachlichen und pädagogischen Kompetenz (vorher fachliche Eignung)</li> </ul>
§ 14 Abs. 2 FahrlPrüfV	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zeitpunkt der fahrpraktischen Prüfung geändert (nicht mehr zwingend vor den Fachkundeprüfungen zu bestehen)</li> </ul>

Tab. 2-1: Ausgewählte Reformmaßnahmen: Qualität der Fahrlehrerausbildung

Qualität der Fahrschulüberwachung	
Ausgewählte Paragraphen	Bedeutende Reformmaßnahmen
§ 51 FahrIG Abs. 2	• Bundesweite Einführung der Überwachung der fachlichen und pädagogischen Qualität (Fahrschulen, Fahrlehrerausbildungsstätten, Träger von Lehrgängen)
§ 15 DV-FahrIG	• Regelung von Zugangsvoraussetzungen des Überwachungspersonals (neu) • Neuntägige Basisausbildung der Überwacher (neu) • Fortbildungspflicht Überwacher (neu)
§ 16 DV-FahrIG Abs. 1 & 2	• Qualitätssichernde Anordnungen eingeführt: Praxisberatung, Sonderfortbildung, Nachkontrollen

Tab. 2-2: Ausgewählte Reformmaßnahmen: Qualität der Fahrschulüberwachung

Minderung des Nachwuchsmangels	
Ausgewählte Paragraphen	Bedeutende Reformmaßnahmen
§ 2 Abs. 1 FahrIG	Voraussetzungen der Fahrlehrerlaubnis • Herabsetzung des Mindestalters von 22 auf 21 Jahre • Wegfall Forderung nach abgeschlossener Hauptschulbildung (abgeschlossene Berufsausbildung oder gleichwertige Vorbildung genügen) • Wegfall Vorbesitz der Fahrerlaubnisklassen A2, CE; Besitz der Fahrerlaubnisklassen B/BE reicht aus; kein Nachweis einer ausreichenden Fahrpraxis mehr erforderlich
§ 1 Abs. 2 FahrIAusV	• Einführungsphase im 1. Monat der Fahrlehrerausbildung
§ 14 Abs. 2 FahrIPrÜfV	• Zeitpunkt der fahrpraktischen Prüfung geändert (nicht mehr zwingend vor der Fachkundeprüfung zu bestehen)
§ 24 FahrIPrÜfV	• Wartefrist für Wiederholungsprüfungen gestrichen (zuvor 1 Monat)
§ 25 FahrIPrÜfV	• Sperrfrist für erneute Fahrlehrerausbildung (3x Prüfungsteil nicht bestanden) gestrichen (zuvor 5 Jahre)

Tab. 2-3: Ausgewählte Reformmaßnahmen: Minderung des Nachwuchsmangels

widerspiegeln. Weitere Wirkungen gehen von der neu eingeführten Einführungsphase zu Beginn der Fahrlehrerausbildung aus. Sie soll den Fahrlehrern einen realistischen Einblick in den Berufsalltag und den damit verbundenen Anforderungen ermöglichen. Fahrlehreranwärter, deren Vorstellungen nicht mit der beruflichen Realität übereinstimmen, können die Ausbildung frühzeitig abbrechen und ersparen sich so weitere finanzielle und zeitliche Aufwendungen. Die verbliebenen Fahrlehreranwärter sollten sich in ihrer Berufswahl bestärkt fühlen und können von den gewonnenen Erfahrungen im weiteren Verlauf der Ausbildung profitieren. Es ist zu erwarten, dass die verbliebenen Fahrlehreranwärter die Ausbildung weniger häufig freiwillig abbrechen werden, als es nach der alten Fahrlehrerausbildung der Fall war. Weiterhin sollte sich auch der Wegfall der Sperrfrist von fünf Jahren, nach dreimaligem Nichtbestehen eines Prüfungsteils, positiv auf die Minderung des Nachwuchsmangels auswirken. Es ist zu erwarten, dass Fahrlehreranwärter, die einen Prüfungsteil der Fahrlehrerausbildung dreimal nicht bestehen, ihre Ausbildung wiederholen werden.

Für die Evaluation des Fahrlehrerrechts ergeben sich folgende Fragestellungen:

- Haben die Reformmaßnahmen dazu geführt, dass der Fahrlehrerberuf für bisher unbeachtete Personengruppen attraktiver geworden ist?
- Haben die Reformmaßnahmen dazu geführt, dass sich mehr Personen zu den Fahrlehrerlehrgängen anmelden als vor der Reform?
- Haben die Reformmaßnahmen dazu geführt, dass weniger Fahrlehreranwärter die Fahrlehrerausbildung freiwillig abbrechen als vor der Reform?
- Haben die Reformmaßnahmen dazu geführt, dass Fahrlehreranwärter ihre Ausbildung nach dreimaligem Nichtbestehen eines Prüfungsteils wiederholen?

In Tabelle 2-3 werden die Gesetzesänderungen zum Reformschwerpunkt „Minderung des Nachwuchsmangels“ aufgelistet, von denen erwartbar die stärksten Wirkungen auf die Reformziele ausgehen.

### Bürokratieabbau

Die Reformmaßnahmen zum Reformschwerpunkt „Bürokratieabbau“ zielen neben weiteren Reformmaßnahmen, wie zum Beispiel die Möglichkeit zur Kooperation mit anderen Fahrschulen, auf die Verbesserung der wirtschaftlichen Lage der Fahrschulbetriebe. Durch den Abbau bürokratischer Hürden

<b>Bürokratieabbau</b>	
<b>Ausgewählte Paragraphen</b>	<b>Bedeutende Reformmaßnahmen</b>
§ 30 FahrIG	Änderungen bei Anzeigepflichten <ul style="list-style-type: none"> <li>• entfallene Anzeigepflichten: Eröffnung, Erweiterung, Änderungen im Bestand der Lehrfahrzeuge</li> <li>• neue Anzeigepflichten: Kooperation, Änderung Kooperationspartner</li> <li>• Anzeigepflichten können elektronisch oder auf postalischem Wege übermittelt werden</li> </ul>
§ 31 FahrIG	Änderungen bei Aufzeichnungspflichten <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausbildungsnachweis (Anlage 3 zu §6 DV-FahrIG) verschlankt (entfallen: Entgelte, Lehrfahrzeuge, Prüfungsfahrten; neu: Aufzeichnung Kooperationsfahrtschulen, Abschluss der theoretischen und praktischen Ausbildung)</li> <li>• Aufbewahrungsfrist von 4 auf 5 Jahre angehoben</li> <li>• Unterschrift darf elektronisch erfolgen</li> </ul>
Früher: § 18 Abs. 2 FahrIG weggefallen; § 51 FahrIG	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tagesnachweise müssen nicht mehr geführt werden</li> </ul>
Früher: § 9a Abs. 3 FahrIG	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pflicht zur Gegenzeichnung des Berichtsheftes der Fahrlehreranwärter durch den Ausbildungsfahrlehrer und Inhaber bzw. verantwortlicher Leiter</li> </ul>

Tab. 2-4: Ausgewählte Reformmaßnahmen: Bürokratieabbau

sollen den Fahrschulbetrieben Zeit- und Kosteneinsparungen ermöglicht werden. Die größten Einsparungen werden dabei durch die Änderungen der Anzeigepflichten und dem Wegfall der Pflicht zur Führung von Tagesnachweisen erwartet. Weitere Wirkungen sollen durch die Änderung der Anzeigepflichten und der Pflicht zur Gegenzeichnung des Berichtsheftes der Fahrlehreranwärter erzielt werden. Für die Evaluation des Reformschwerpunktes „Bürokratieabbau“ ergibt sich daraus folgende Fragestellung:

- Haben die Reformmaßnahmen dazu geführt, dass sich der Bürokratieaufwand für die Fahrschulen verringert hat?

In Tabelle 2-4 werden die Gesetzesänderungen zum Reformschwerpunkt „Bürokratieabbau“ aufgelistet, von denen erwartbar die stärksten Wirkungen auf die Reformziele ausgehen.

### 2.1.2 Beteiligte und Betroffene der Fahrlehrerrechtsreform

Im Hinblick auf die Identifizierung von Datenzugängen sowie die Beachtung der im Kapitel 1.1.5 beschriebenen Standards von Evaluationen, sollen in diesem Kapitel die Beteiligten und Betroffenen der Fahrlehrerrechtsreform kurz aufgeführt werden. Als Beteiligte und Betroffene werden die Institutionen oder Personengruppen verstanden, die maßgeblich an der praktischen Umsetzung der beschlossenen Reformmaßnahmen beteiligt und in besonderem Maße von der Umsetzung betroffen sind.

Im Folgenden werden die Beteiligten und Betroffenen getrennt nach Reformschwerpunkten aufgeführt.

#### Reformschwerpunkt „Qualität der Fahrlehrerausbildung“

- Fahrlehrerausbildungsstätten (Leitungspersonal und Lehrkräfte)
- Ausbildungsfahrschulen und deren Ausbildungsfahrlehrer
- Fahrlehrerprüfungsausschüsse
- Fahrlehreranwärter und Fahrlehrer

#### Reformschwerpunkt „Qualität der Fahrschulüberwachung“

- Zuständige Behörden der Fahrschulüberwachung
- Fahrschulen und deren Fahrlehrer
- Fahrlehrerausbildungsstätten
- weitere Adressaten nach §51 FahrIG

#### Reformschwerpunkt „Minderung des Nachwuchsmangels“

- Zuständige Behörden zur Erteilung einer Fahrlehrerlaubnis
- Fahrlehrerausbildungsstätten
- Fahrlehreranwärter
- Fahrlehrerprüfungsausschüsse
- Fahrschulen

#### Reformschwerpunkt „Bürokratieabbau“

- Fahrschulinhaber und angestellte Fahrlehrer
- örtlich zuständige Überwachungsbehörden

- Ausbildungsfahrschulen und deren Ausbildungsfahrlehrer
- Fahrlehreranwärter

## 2.2 Evaluationsdesign

### 2.2.1 Umfang und Art der Evaluation

In diesem Kapitel werden Empfehlungen zum Umfang und zur Art der Evaluation des reformierten Fahrlehrerrechts aufgeführt. Dabei orientieren sich der Umfang und die Art der Evaluation an dem vorliegenden Projektauftrag und den aufgeführten Grundlagen der Evaluationsforschung.

Bei der Konzeption einer Evaluation sollten erste Überlegungen den Umfang der Evaluation betreffen. Dieser ist abhängig vom Erkenntnisinteresse des Auftraggebers, den zur Verfügung stehenden Ressourcen und dem Ausmaß der Gesetzesänderungen. Grundsätzlich kann hier zwischen einer vollumfänglichen Evaluation des reformierten Fahrlehrerrechts, bei der jede einzelne der getroffenen Maßnahmen bewertet wird, und einer teilweisen Evaluation, bei der nur ausgewählte Schwerpunkte der Reform betrachtet werden, unterschieden werden. Aus dem vorliegenden Projektauftrag, der die Erstellung einer Gesamtkonzeption zur Evaluation der Reformschwerpunkte des reformierten Fahrlehrerrechts vorsieht, lässt sich bereits entnehmen, dass keine vollumfängliche Evaluation durchgeführt werden soll. Vor dem Hintergrund, dass auch im Gesetzesentwurf (BT-Drucksache 18/10937) vor allem die Reformschwerpunkte im Mittelpunkt der Begründungen standen, erscheint dieses Vorgehen auch zielführend. Es wurden bestimmte Reformziele (Qualitative Verbesserung der Fahrlehrerausbildung und Fahrschulüberwachung; Bürokratieabbau; Minderung des Nachwuchsmangels) angestrebt, die mit einer Anpassung der gesetzlichen Rahmenbedingungen erreicht werden sollen. Die Reform des Fahrlehrerrechts betrifft eine Vielzahl von Gesetzen und Maßnahmen, deren vollumfängliche Evaluation nicht im Verhältnis zum daraus resultierenden Erkenntnisgewinn stünde. Die Evaluation des reformierten Fahrlehrerrechts sollte sich daher nur auf die Reformschwerpunkte konzentrieren.

Weiterhin ist festzulegen, ob es sich bei der Evaluation um eine reine Zielevaluation, bei der lediglich die Zielerreichung überprüft wird, oder um eine Wirkungsevaluation handeln soll, die auch die Über-

prüfung weiterer Bewertungskriterien vorsieht, wie zum Beispiel die Praktikabilität oder die Akzeptanz der Reformmaßnahmen. Auch diese Entscheidung ist abhängig von dem Erkenntnisinteresse des Auftraggebers und den zur Verfügung stehenden Ressourcen. Aus dem Projektauftrag geht hervor, dass Probleme und Schwachstellen der Fahrlehrerrechtsreform ausgemacht und Optimierungsempfehlungen ausgesprochen werden sollen. Zudem wurden zahlreiche Änderungen an der Fahrlehrerausbildung vorgenommen und die Überwachung der fachlichen und pädagogischen Qualität der Fahrschullehre eingeführt. Da der Erfolg solcher umfangreicher Reformmaßnahmen auch in großem Maße von deren Umsetzung sowie der Zufriedenheit der Beteiligten und Betroffenen mit diesen Maßnahmen abhängt, ist es empfehlenswert, diese nach mehreren Bewertungskriterien zu evaluieren. Eine reine Zielevaluation kann im Falle des Nichterreichens der Ziele nur wenig Aufschluss über die Verortung möglicher Probleme und Schwachstellen der Reformmaßnahmen geben. Außerdem lassen sich bei einer groß angelegten Reform nicht alle Wirkungen im Vorhinein klar bestimmen. Es ist zu erwarten, dass in bestimmten Bereichen noch Anpassungen vorgenommen werden müssen. Daher erscheint eine umfassende Betrachtung des Evaluationsgegenstandes, wie es bei einer Wirkungsevaluation der Fall ist, empfehlenswert. So können zum Beispiel mögliche nicht intendierte Nebenfolgen oder Probleme in der Umsetzung der neuen Regelungen identifiziert werden und darauf aufbauend Änderungsempfehlungen zielführend ausgesprochen werden. Zudem können die Interessen der Beteiligten und betroffenen Interessensgruppen auf diesem Wege besser berücksichtigt und so in die abschließende Bewertung miteinbezogen werden.

Weiterhin ist zu entscheiden, welchen Funktionen die Evaluation des reformierten Fahrlehrerrechts erfüllen soll. Wie bereits beschrieben, sieht der Projektauftrag vor, dass Probleme und Schwachstellen der Reform aufgedeckt und daraus Optimierungsempfehlungen abgeleitet werden sollen. Zudem besteht seitens des Gesetzgebers sowie aller Beteiligten und Betroffenen ein großes Interesse an einer Überprüfung der Reformschwerpunkte hinsichtlich ihrer praktischen Anwendung und ihrer Umsetzbarkeit, um frühzeitig Optimierungsbedarfe zu erkennen. Weiterhin besteht bei einer umfangreichen Gesetzesänderung auch ein großes öffentliches Interesse an einer abschließenden Bewertung der getroffenen Reformmaßnahmen. Ausgehend von den

in Kapitel 3.1.3 aufgeführten Funktionen einer Evaluation kann die Evaluation des reformierten Fahrlehrerrechts hauptsächlich der Optimierungs- und der Legitimationsfunktion zugeordnet werden.

Hinsichtlich der Frage, ob eine solche Gesetzesevaluation in Form einer internen oder externen Evaluation durchgeführt werden soll, kann mit Bezug auf die Legitimationsfunktion der Evaluation nur eine externe Evaluation in Betracht gezogen werden, durch welche die notwendige Neutralität der Evaluatoren gewährleistet werden kann. Zudem kann so sichergestellt werden, dass das notwendige Methodenwissen und auch die personellen Ressourcen zur Durchführung der Evaluation vorhanden sind.

Zusammenfassend ist eine Wirkungsevaluation der Reformschwerpunkte des reformierten Fahrlehrerrechts zu empfehlen, die in ihrer Funktion hauptsächlich der Optimierung und Legitimation der getroffenen Maßnahmen dienen soll. Diese sollte im Sinne der Legitimationsfunktion durch externe Evaluatoren durchgeführt werden, welche im besten Fall schon über Erfahrung im Umgang mit dem Bewertungsgegenstand verfügen. Dabei sollte sich die Evaluation an zuvor festgelegten, überprüfbaren Bewertungskriterien orientieren, die eine abschließende Bewertung der Zielerreichung und der Umsetzbarkeit der getroffenen Maßnahmen ermöglichen. Welche Bewertungskriterien zur Überprüfung der einzelnen Reformschwerpunkte auszuwählen sind, ist Bestandteil des folgenden Kapitels.

## 2.2.2 Auswahl der Bewertungskriterien

Um eine abschließende Bewertung des reformierten Fahrlehrerrechts zu ermöglichen, sollten bereits in der Konzeptionsphase geeignete Kriterien ausgewählt werden, die einen Rückschluss auf den Erfolg der getroffenen Maßnahmen erlauben. Die Festlegung auf bestimmte Bewertungskriterien erfolgt nach politischen und fachlichen Erwägungen und hat außerdem einen entscheidenden Einfluss auf den Umfang der Evaluationsmaßnahme (BÖHRET & KONZENDORF, 2001). Im Folgenden werden die Bewertungskriterien erläutert, die zur Evaluation des reformierten Fahrlehrerrechts ausgewählt werden sollten.

### Praktikabilität

Ein wichtiges Kriterium ist die Praktikabilität der Gesetzesänderung. Dabei wird der Frage nachgegangen, inwieweit die rechtlichen Regelungen in der

Praxis umgesetzt werden konnten. Die Änderung bzw. Neugestaltung von gesetzlichen Regelungen, erfordert von den Beteiligten und Betroffenen häufig eine Anpassung der Vorgehensweise in der Praxis. So müssen zum Beispiel im Rahmen der Einführung der fachlichen und pädagogischen Fahrschulüberwachung die Landesverwaltungen ihr Vorgehen neu strukturieren. Es müssen unter anderem Verordnungen erlassen, Mitarbeiter geschult und fortgebildet sowie Beobachtungsbögen entwickelt werden. Umsetzungsschwierigkeiten könnten dabei den Grad der Zielerreichung gefährden. Die Umsetzung der gesetzlichen Regelung durch Beteiligte und Betroffenen sollte daher auch erfasst werden, um mögliche Probleme frühzeitig identifizieren zu können.

### Grad der Zielerreichung

Zentrales Bewertungskriterium für die Evaluation des reformierten Fahrlehrerrechts sollte der Grad der Zielerreichung sein. Dabei wird bestimmt, in welchem Maße die Ziele des reformierten Fahrlehrerrechts mit den getroffenen Maßnahmen erreicht werden konnten. Die Ziele der Fahrlehrerrechtsreform ergeben sich aus den Reformschwerpunkten. Es können folgende vier Hauptziele genannt werden: 1. die Verbesserung der Qualität der Fahrlehrerausbildung, 2. die Verbesserung der Qualität der Fahrschulüberwachung, 3. der Abbau des Bürokratieaufwandes für Fahrschulunternehmen und 4. die Minderung des Nachwuchsmangels im Fahrlehrerberuf. Je nach Reformziel sollten geeignete Indikatoren/ Kennzahlen identifiziert werden, die eine Bestimmung des Zielerreichungsgrades erlauben. Betrachtet man zum Beispiel das Reformziel „Minderung des Nachwuchsmangels“, so kann zum Beispiel die Entwicklung der Anzahl an erteilten Fahrlehrerscheinen vor und nach der Reform Aufschluss darüber geben, ob die Maßnahmen zur Minderung des Nachwuchsmangels dazu führen, dass sich mehr Fahrlehreranwärter ihre Ausbildung abschließen. Welche Indikatoren/ Kennzahlen sich im Einzelnen zur Bewertung des Zielerreichungsgrades der jeweiligen Reformschwerpunkte eignen und aus welchen Quellen diese Daten erhoben werden können, wird in den folgenden Kapiteln (2.2.3, 2.2.5) ausführlich erläutert.

Zusätzlich zur Bewertung des Zielerreichungsgrades sollten noch weitere Bewertungskriterien herangezogen werden, die einen Einfluss auf die Zielerreichung haben können und es zudem erlauben, Optimierungsbedarfe zu erkennen. Besonders im

Falle der Nichterreichung der Ziele können weitere Bewertungskriterien entscheidende Hinweise über die Verortung möglicher Schwachstellen der Reformmaßnahmen geben. Von den genannten Bewertungskriterien sollten besonders die Praktikabilität und die Akzeptanz/ Zufriedenheit der Reformmaßnahmen betrachtet werden, da viele dieser Maßnahmen zuerst eine Umsetzung von Beteiligten und Betroffenen erfordern. Umsetzungsschwierigkeiten sowie mangelnde Akzeptanz/ Zufriedenheit könnten die Zielerreichung erschweren. Zur Erfassung von nicht intendierten positiven und negativen Wirkungen, die sich aus der Reform des Fahrlehrerrechts ergeben, sollten auch die Nebenfolgen als weiteres Bewertungskriterium herangezogen werden. Im Folgenden werden die Bewertungskriterien Praktikabilität, Akzeptanz/ Zufriedenheit und der Nebenfolgen noch einmal genauer erläutert.

### **Zufriedenheit**

Bei der Bewertung der Zufriedenheit wird bestimmt, wie zufrieden die Adressaten der Reform mit den reformierten rechtlichen Regelungen sind. Werden neue rechtliche Regelungen eingeführt oder bestehende abgeändert, so kann dies bei Betroffenen und Beteiligten zu Akzeptanzproblemen führen, die wiederum auch einen Einfluss auf die Zielerreichung haben könnten. Im Falle der neu gestalteten Fahrlehrerausbildung könnte zum Beispiel die Ausweitung der pädagogischen Inhalte von einigen Dozenten und Ausbildungsfahrlehrern kritisch gesehen werden und so zu einer mangelnden Bereitschaft führen, diese Inhalte ordnungsgemäß zu vermitteln. Die Zufriedenheit mit den getroffenen Maßnahmen sollte daher erfasst werden, um bestehende Akzeptanzprobleme aufzudecken.

### **Nebenfolgen**

Ein weiterer Punkt für die Betrachtung des Bewertungsgegenstandes ist die Identifikation möglicher nicht intendierter positiver sowie negativer Nebenfolgen, die sich indirekt aus den getroffenen Maßnahmen ergeben. Beispielhaft könnte der Wegfall der Forderung nach einem Schulabschluss als Zugangsvoraussetzung zur Erteilung einer Fahrlehrerlaubnis zwar dazu führen, dass es mehr Fahrlehrernachwuchs gibt (Zielerreichung), was allerdings auch mit einem niedrigeren Bildungsniveau der Fahrlehrerschaft einhergehen könnte. Dieses niedrige Bildungsniveau könnte wiederum Einfluss auf die Qualität der Fahrschulausbildung haben (negative Nebenfolge). Ein Beispiel für eine nicht

intendierte positive Nebenfolge der Fahrlehrerrechtsreform könnte sich möglicherweise aus der verbesserten Fahrlehrerausbildung ergeben. Durch die Ausweitung der pädagogischen Ausbildungsinhalte und die bessere Verzahnung zwischen Fahrlehrerausbildungsstätte und Ausbildungsfahrschulen könnte die Ausbildung von Interessenten als anspruchsvoller und qualitativ hochwertiger wahrgenommen werden, was wiederum zu mehr Interesse bei Personen mit einem höheren Bildungsgrad führen kann (positive Nebenfolge). An dieser Stelle kann zwischen Nebenfolgen unterschieden werden, die sich bereits im Vorfeld durch Überlegungen und Befürchtungen von Beteiligten und Betroffenen ergeben und solchen, die bisher unbekannt sind. Die Vermutungen zu möglichen Nebenfolgen sollten daher gezielt erfragt werden, um bestehende Befürchtungen der Beteiligten und Betroffenen zu widerlegen bzw. bestätigen zu können. Mögliche unbekanntete Nebenfolgen lassen sich mithilfe von offenen Fragen, unter anderem auch zu den oben genannten Bewertungskriterien, identifizieren.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich die Evaluation des Fahrlehrerrechts auf die Reformschwerpunkte konzentrieren sollte und diese im Sinne einer Wirkungsevaluation unter Verwendung der oben genannten Bewertungskriterien evaluiert werden sollte. So können mögliche Schwachstellen der Reform erkannt und die Interessen von Beteiligten und Betroffenen in angemessener Weise berücksichtigt werden. Zudem werden neben den intendierten Folgen der Reformmaßnahmen (Zielerreichung) auch nicht intendierte Nebenfolgen erfasst. Dies erlaubt eine umfassende Betrachtung des Evaluationsgegenstandes nach mehreren Gesichtspunkten. Daraus lassen sich dann mögliche Optimierungsempfehlungen ableiten.

### **2.2.3 Überprüfung der Bewertungskriterien**

Ausgehend von den zuvor genannten Reformzielen der Fahrlehrerrechtsreform, sollen im folgenden Kapitel überprüfbare Indikatoren aufgeführt werden, die eine abschließende Bewertung des Erfolgs- oder Misserfolgs der Fahrlehrerrechtsreform erlauben. Zudem wird die Überprüfung der weiteren Bewertungskriterien (Praktikabilität, Akzeptanz/ Zufriedenheit, Nebenfolgen) je Reformschwerpunkt definiert. Zur Eingrenzung des Umfangs der Evaluation sollen dabei vor allem die

Gesetzesänderungen betrachtet werden, von denen die größten Wirkungen ausgehen (Kapitel 2.1.1).

Zur Überprüfung der Praktikabilität:

Während eine hohe Praktikabilität der Fahrlehrerrechtsreform dann gegeben ist, wenn die ausgewählten Reformmaßnahmen problemlos umgesetzt werden konnten, besteht eine niedrige Praktikabilität dann, wenn es bei den ausgewählten Reformmaßnahmen große Probleme in der Umsetzung gab.

Zur Überprüfung des Grades der Zielerreichung:

Der Grad der Zielerreichung kann durch die Betrachtung unterschiedlicher Indikatoren bestimmt werden. Die erwarteten Wirkungen der Reformmaßnahmen auf die ausgewählten Indikatoren lassen sich als überprüfbare Hypothesen formulieren. So ergibt sich eine bestimmte Anzahl an Hypothesen, die im Rahmen der Evaluation überprüft werden können. Auf der Grundlage der durch die Evaluationsergebnisse bestätigten Hypothesen, lässt sich der Grad der Zielerreichung hinsichtlich der einzelnen Bewertungskriterien bestimmen.

Zur Überprüfung der Zufriedenheit:

Die Zufriedenheit mit den getroffenen Reformmaßnahmen ist dann gegeben, wenn die Werte der Befragungen im Mittel im positiven Bereich liegen. Es sind Skalen zu bilden, die eine Bewertung der Zufriedenheit mindestens zu den aufgeführten Themen des jeweiligen Reformschwerpunktes erlauben.

Zur Überprüfung der Nebenfolgen:

Nicht intendierte positive sowie negative Nebenfolgen sollen mithilfe von Experteninterviews und Befragungen mit offenen Fragestellungen ausgemacht werden. Weitere Nebenfolgen können sich aus der Betrachtung der Praktikabilität und der Zufriedenheit der Reformmaßnahmen ergeben.

### **Reformziel: Verbesserung der Qualität der Fahrlehrerausbildung**

In diesem Kapitel werden die zu betrachtenden Indikatoren und Aspekte der Bewertungskriterien zum Reformziel „Verbesserung der Qualität der Fahrlehrerausbildung“ aufgeführt. Zur Erreichung dieses Reformziels wurde die didaktische Gestaltung der Fahrlehrerausbildung überarbeitet. In diesem Zusammenhang wurden vor allem die Struktur der Fahrlehrerausbildung verändert (z. B. Verlängerung

auf 12 Monate, Anpassung der Module), eine Kompetenzorientierung eingeführt sowie die Inhalte (wissenschaftlich und berufspraktisch begründet) angepasst. Zudem wurden die Anforderungen an die Fahrlehrerprüfung neu definiert (Prüfung der fachlichen und pädagogischen Kompetenzen) und die Qualitätskriterien der Fahrschulausbildung rechtlich verankert.

Praktikabilität

Die Umsetzung der getroffenen Reformmaßnahmen zur Verbesserung der Qualität der Fahrlehrerausbildung obliegt zu großen Teilen den Fahrlehrerausbildungsstätten und ihren Lehrkräften, den Fahrlehreranwärttern, den Ausbildungsfahrschulen und ihren Ausbildungsfahrlehrern und den Fahrlehrerprüfungsausschüssen. Die Überprüfung der Praktikabilität sollte daher auch bei diesen Stellen erfolgen. Die Prüfung der Praktikabilität sollte sich dabei auf die folgenden Aspekte der neugestalteten Fahrlehrerausbildung konzentrieren:

- Ausbildungsdauer und Ausbildungsmodule
- Rahmenplan der Fahrlehrerausbildung Klasse BE
- Praktikabilität der Änderungen am Rahmenplan der Fahrlehrerausbildung der Klassen A, CE, DE (hier zeigten sich bereits erste Umsetzungsprobleme, siehe Nebenfolgen)
- Praktikabilität der Qualitätskriterien der Fahrschulausbildung in der Ausbildungsfahrschule
- Praktikabilität der Kompetenzprüfung durch den Fahrlehrerprüfungsausschuss

### **Grad der Zielerreichung**

Die Wirkungen der Reformmaßnahmen zum Reformschwerpunkt „Qualität der Fahrlehrerausbildung“ können in kurz-, mittel- und langfristige Wirkungen unterteilt werden.

Angenommene Wirkungsentfaltung: kurzfristig gehen aus der neugestalteten Fahrlehrerausbildung Fahrlehrer mit hoher fachlicher und pädagogischer Kompetenz hervor, was mittelfristig zu einer höheren Ausbildungsqualität in den Fahrschulen führt und langfristig zu besser ausgebildeten Fahrschülern. Diese Annahmen sollen im Hinblick auf den Grad der Zielerreichung überprüft werden. Zur Überprüfung der beschriebenen Wirkungskette sollten die pädagogischen Kompetenzen der Fahrlehreranwärtter, die Ausbildungsqualität in den Fahrschulen und die Auswirkungen der Ausbildungsqua-



Indikatoren für eine hohe fachliche und pädagogische Kompetenz	Erwartetes Ergebnis/ Hypothese
Einschätzung des fachlichen und pädagogischen Kompetenzerwerbs der Fahrlehreranwärter nach Abschluss der Ausbildung in der Fahrlehrerausbildungsstätte <ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbsteinschätzung der Fahrlehreranwärter</li> <li>• Experteneinschätzung (Prüfungsausschuss, Dozenten der Fahrlehrerausbildungsstätte)</li> <li>• Kompetenzorientierter Professionswissenstest (vgl. Niederlande)</li> </ul>	Im Mittel hohe fachliche und pädagogische Kompetenz
Einschätzung des fachlichen und pädagogischen Kompetenzerwerbs der Fahrlehrer nach Abschluss des Lehrpraktikums in der Ausbildungsfahrschule <ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbsteinschätzung der Fahrlehreranwärter</li> <li>• Experteneinschätzung (Prüfungsausschuss, Ausbildungsfahrlehrer)</li> </ul>	Im Mittel hohe fachliche und pädagogische Kompetenz
Unterrichtsbeobachtung/ Unterrichtsbeurteilung der Fahrlehreranwärter zum Ende des Lehrpraktikums in der Ausbildungsfahrschule <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prüfungsausschuss</li> <li>• Geschulte Beobachter</li> <li>• Fahrschüler</li> </ul>	Im Mittel hohe fachliche und pädagogische Kompetenz
Durchschnittliche Noten der schriftlichen und mündlichen Fachkundeprüfung	Im Mittel hohe fachliche und pädagogische Kompetenz
Bestehensquoten in den theoretischen und praktischen Lehrproben	Verbesserung im Vergleich zu vor der Reform
Durchschnittliche Noten in den theoretischen und praktischen Lehrproben	Verbesserung im Vergleich zu vor der Reform

Tab. 2-5: Indikatoren zum Reformziel: Verbesserung der Qualität Fahrlehrerausbildung (1)

Indikatoren für eine hohe Ausbildungsqualität in den Fahrschulen	Erwartetes Ergebnis/ Hypothese
Unterrichtsbeobachtung/ Unterrichtsbeurteilung von Fahrlehrern die nach altem bzw. neuem Recht ausgebildet wurden <ul style="list-style-type: none"> <li>• Geschulte Beobachter</li> <li>• Fahrschüler</li> </ul>	Im Mittel höhere Ausbildungsqualität bei Fahrlehrern, die nach dem neuen Recht ausgebildet wurden
Ergebnisse der Fahrschulüberwachung der fachlichen und pädagogischen Qualität	Im Mittel hohe Ausbildungsqualität

Tab. 2-6: Indikatoren zum Reformziel: Verbesserung der Qualität Fahrlehrerausbildung (2)

Indikatoren für die Auswirkungen hoher Ausbildungsqualität in den Fahrschulen auf die Fahrschüler	Erwartetes Ergebnis/ Hypothese
Bestehensquoten in der theoretischen und praktischen Fahrerlaubnisprüfung	Verbesserung im Vergleich zu vor der Reform
Durchschnittliche Fehlerpunktzahl in der theoretischen Fahrerlaubnisprüfung	Verringerung im Vergleich zu vor der Reform
Durchschnittliche Bewertung in der praktischen Fahrerlaubnisprüfung	Verbesserung im Vergleich zu vor der Reform
Verursachung schwerwiegender Verkehrsunfälle mit Sach- oder Personenschaden durch Fahranfänger	Verringerung im Vergleich zu vor der Reform
Anzahl Verkehrsverstöße begangen durch Fahranfänger	Verringerung im Vergleich zu vor der Reform
Bewertung der Zufriedenheit mit der Ausbildungsqualität in der Gesamtausbildung durch Fahrschüler	Im Mittel hohe Zufriedenheit mit Ausbildungsqualität

Tab. 2-7: Indikatoren zum Reformziel: Verbesserung der Qualität Fahrlehrerausbildung (3)

lität in den Fahrschulen auf die Fahrschüler betrachtet werden. In Tabelle 2-5 bis 2-7 sind die Indikatoren aufgelistet, die eine wissenschaftliche Überprüfung der genannten Wirkungen erlauben.

#### Zufriedenheit

Zur Bewertung der Zufriedenheit mit den Reformmaßnahmen zur Verbesserung der Qualität der Fahrlehrerausbildung sollten die Fahrlehrerausbildungsstätten und ihre Lehrkräfte, die Ausbildungsfahrschulen und ihre Ausbildungsfahrlehrer, die Fahrlehreranwärter sowie die Fahrlehrerprüfungsausschüsse befragt werden. Die Zufriedenheit mit

den getroffenen Reformmaßnahmen sollte mindestens zu den folgenden Themen erfasst werden.

- Zufriedenheit mit den Änderungen zur Ausbildungsdauer und den Ausbildungsmodulen
- Zufriedenheit mit den Änderungen am Rahmenplan der Fahrlehrerausbildung Klasse BE
- Zufriedenheit mit den Änderungen am Rahmenplan der Fahrlehrerausbildung der Klassen A, CE, DE

- Zufriedenheit der Anwendung der Qualitätskriterien der Fahrschulausbildung in der Ausbildungsfahrschule
- Zufriedenheit mit der Kompetenzprüfung durch den Fahrlehrerprüfungsausschuss

#### Nebenfolgen

Im Rahmen der Vergleichsdatenerhebung werden erste Erfahrungen von Fahrlehrerausbildungsstätten und Ausbildungsfahrschulen zur neu gestalteten Fahrlehrerausbildung erhoben. Die Erhebung kann Hinweise auf mögliche Nebenfolgen geben. Aus der formativen Evaluation der neu gestalteten Fahrlehrerausbildung im Projektteil 2 können weitere Erkenntnisse zu möglichen Nebenfolgen gewonnen werden. Zudem könnten sich weitere Nebenfolgen auch aus den oben beschriebenen Befragungen zur Praktikabilität und zur Zufriedenheit ergeben. Folgende Aspekte zu den Nebenfolgen der neu gestalteten Fahrlehrerausbildung sind bereits bekannt und sollten im Verlauf der Evaluation überprüft werden:

#### 1. Kosten der neu gestalteten Fahrlehrerausbildung

Mit der Verlängerung der Ausbildungszeit und der Erweiterung der Inhalte der Fahrlehrerausbildung sind auch die Gesamtkosten der Ausbildung angestiegen. Diese stehen den Einsparungen, die sich aus der Überarbeitung der Zugangsvoraussetzungen zur Erteilung einer Fahrlehrerlaubnis ergeben, welche die Attraktivität der Fahrlehrerausbildung für potentielle Fahrlehreranwärter steigern sollen, gegenüber. Dies könnte einen Einfluss auf den Reformschwerpunkt „Minderung des Nachwuchsmanagements“ haben.

#### 2. Rahmenpläne der Fahrlehrerlaubnisklassen CE, DE

Die Erhöhung der pädagogischen Anteile der Rahmenpläne der Fahrlehrerlaubnisklassen CE, DE ist vor allem auf Kosten einer Senkung der technischen Anteile erfolgt. Von einigen Fahrlehrerausbildungsstätten wurden bereits Bedenken dazu geäußert. Es wurde bereits ein Vorschlag zur Anpassung der Rahmenpläne vorgelegt. Dies deutet darauf hin, dass die Rahmenpläne der Fahrlehrerlaubnisklassen CE, DE in der Praxis nicht so umsetzbar sind, wie vom Gesetzgeber intendiert und dass die Zufriedenheit von Beteiligten und Betroffenen mit der Reformmaßnahme an dieser Stelle nicht gegeben ist.

#### Reformziel: Verbesserung der Fahrschulüberwachung

Zur Erreichung des Reformziels wurde die Überwachung der fachlichen und pädagogischen Qualität bundesweit eingeführt, Maßnahmen zur Qualitätssicherung bei Mängeln in der fachlichen und pädagogischen Qualität festgeschrieben, die Zugangsvoraussetzungen sowie Aus- und Fortbildung des Überwachungspersonals geregelt und Qualitätskriterien der Fahrschulausbildung definiert. Die Umsetzung der Einführung der fachlichen und pädagogischen Qualität obliegt den zuständigen Landesbehörden der Bundesländer. Für die Durchführung der Fahrschulüberwachung sind die Zuständigkeiten innerhalb der Bundesländer unterschiedlich geregelt (siehe Gutachten zur Fahrschulüberwachung, STURZBECHER & BREDOW, 2017). Zur Überprüfung der Zielerreichung wird empfohlen nur die Überwachung der fachlichen und pädagogischen Qualität an Fahrschulen heranzuziehen, da die Fahrschulen den größten Anteil der Überwachung nach § 51 FahrIG ausmachen. Für die Prüfung der Praktikabilität sollen auch Daten zu der Überwachung der fachlichen und pädagogischen Qualität der Fahrlehrerausbildungsstätten und der weiteren Träger von Seminaren (siehe § 51 FahrIG) eingeholt werden.

#### Praktikabilität

Wie bereits beschrieben, obliegt die Umsetzung der Einführung der Überwachung der fachlichen und pädagogischen Qualität den zuständigen Landesbehörden der Fahrschulüberwachung und die Zuständigkeiten für die Durchführung der Überwachung nach § 51 FahrIG ist in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich geregelt. Bisher ist noch unklar, wie das praktische Vorgehen innerhalb der jeweiligen Bundesländer im Einzelnen erfolgt. Im Rahmen der Vergleichsdatenerhebung werden erste Erfahrungen zur konkreten Umsetzung der Überwachung der fachlichen und pädagogischen Qualität eingeholt und die Stellen identifiziert, die für die Durchführung zuständig sind. Auf Grundlage dieser Erkenntnisse kann die Praktikabilitätsprüfung dann weiter eingegrenzt werden. Zur Überprüfung der Praktikabilität sind die folgenden Aspekte von besonderer Bedeutung:

- Anzahl Überwachungen der fachlichen und pädagogischen Qualität (nicht anlassbezogen) Fahrschulen, Zweigstellen, Fahrlehrer/innen
- Anzahl Überwachungen Theorieunterricht

- Anzahl Überwachungen Fahrpraktische Ausbildung
- Wer wird innerhalb einer Überwachungsperiode hinsichtlich der fachlichen und pädagogischen Qualität überwacht (Fahrschulinhaber/in, verantwortliche/r Leiter/in, alle Fahrlehrer/innen, Stichprobe Fahrlehrer/in)? Ggf. Nach welchen Kriterien wird die Stichprobe gezogen?
- Was wird innerhalb einer Überwachungsperiode überwacht (Formalüberwachung, Theorieunterricht, Fahrpraktische Ausbildung)?
- Werden Formalüberwachung und Überwachung der fachlichen und pädagogischen Qualität innerhalb einer Überwachungsperiode gemeinsam oder getrennt durchgeführt? Welchen Zeitrahmen umfassen die jeweiligen Überwachungsteile?
- Anwendungsregeln für die sog. Bonusregelung nach § 51 FahrIG Abs. 5 (Verlängerung der Überwachungsfrist auf 4 Jahre)
- Methoden und Instrumente der Überwachung des Theorieunterrichts/ der Fahrpraktischen Ausbildung (z. B. teilnehmende Beobachtung; Beobachtungsbogen)
- Kriterien der Unterrichtsbeobachtung
- Elemente der Überwachung des Theorieunterrichts/ Fahrpraktischen Ausbildung und ihre Dauer (z. B. Vor- und Nachgespräche)
- Zusätzliches Personal zur Überwachung der fachlichen und pädagogischen Qualität erforderlich (mögliche Umsetzungsprobleme z. B. aufgrund von Unterbesetzung)?
- Wer führt die Überwachung der fachlichen und pädagogischen Qualität durch (Sachverständige, Mitarbeiter der Behörde)?
- Wer führt die Formalüberwachung durch (Sachverständige, Mitarbeiter der Behörde)?
- Durch welches Institut wird die neuntägige Basisausbildung und Fortbildung vorgenommen?
- Welche Inhalte werden der neuntägigen Basisausbildung vermittelt?
- Gibt es zusätzliche Zugangsvoraussetzungen für Überwachungspersonal zu den in § 15 DVFahrIG geforderten Voraussetzungen?

**Grad der Zielerreichung**

Bei der Einführung der Überwachung der fachlichen und pädagogischen Qualität kann zwischen kurz-, mittel- und langfristigen Wirkungen unterschieden werden. Kurzfristig wirkt sich die Überwachung der fachlichen und pädagogischen Qualität auf die pädagogische Kompetenz der Fahrlehrer aus, was mit-

Indikatoren für die Wirkung der Überwachung auf die fachliche und pädagogische Kompetenz der Fahrlehrer	Erwartetes Ergebnis/ Hypothese
Einschätzung der fachlichen und pädagogischen Kompetenzen von Fahrlehrern, bei denen qualitätssichernde Maßnahmen angeordnet wurden, durch: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Experteneinschätzung (Sachverständige der Fahrschulüberwachung)</li> <li>• Selbsteinschätzung durch überwachte Fahrlehrer</li> </ul>	Verbesserung im Vergleich zu vor den qualitätssichernden Maßnahmen
Einschätzung der fachlichen und pädagogischen Kompetenzen von Fahrlehrern durch: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Experteneinschätzung (Sachverständige der Fahrschulüberwachung)</li> <li>• Selbsteinschätzung durch überwachte Fahrlehrer</li> </ul>	Verbesserung im Vergleich zu vor der Reform

Tab. 2-8: Indikatoren zum Reformziel: Verbesserung der Fahrschulüberwachung (1)

Weitere Indikatoren zur Überprüfung der Zielerreichung	Erwartetes Ergebnis/ Hypothese
Anzahl durchgeführter Überwachungen der fachlichen und pädagogischen Qualität	Anstieg im Vergleich zu vor der Reform
Anzahl anlassbezogener Überwachungen des Theorieunterrichts und der Fahrpraktischen Ausbildung	Abnahme im Vergleich zu vor der Reform
Anzahl und Art festgestellter Mängel in der fachlichen und pädagogischen Qualität	Anzahl: Abnahme über den Evaluationszeitraum Art: weniger gravierende Mängel im Verlauf des Evaluationszeitraums
Anzahl angeordneter qualitätssichernder Maßnahmen bei festgestellten Mängeln in der fachlichen und pädagogischen Qualität	Abnahme über den Evaluationszeitraum

Tab. 2-9: Indikatoren zum Reformziel: Verbesserung der Fahrschulüberwachung (2)

telfristig zu einer hohen fachlichen und pädagogischen Ausbildungsqualität in den Fahrschulen und langfristig zu besser ausgebildeten Fahrschülern führt. Diese angenommene Wirkungskette soll im Rahmen der Zielerreichung anhand von geeigneten Indikatoren überprüft werden. In Tabelle 2-8 und Tabelle 2-9 sind die ausgewählten Indikatoren dargestellt, die zur Zielerreichung herangezogen werden können.

Indikatoren für eine hohe pädagogische Ausbildungsqualität in den Fahrschulen wie in Tabelle 9 (Zielerreichung „Qualität der Fahrlehrerausbildung“) aufgeführt.

Indikatoren für die Auswirkungen hoher Ausbildungsqualität in den Fahrschulen auf die Fahrschüler wie in Tabelle 10 (Zielerreichung „Qualität der Fahrlehrerausbildung“) aufgeführt.

#### Zufriedenheit

Die Zufriedenheit mit den getroffenen Reformmaßnahmen zur Verbesserung der Qualität der Fahrschulüberwachung sollten zum einen bei den ausführenden Behörden und zum anderen bei den Fahrschulen und ihren Fahrlehrern, bzw. den Fahrlehrerverbänden überprüft werden. Die Überprüfung der Zufriedenheit mit den Reformmaßnahmen sollte zu den folgenden Aspekten erfolgen:

- Zufriedenheit mit länderspezifischen und regionalen Unterschieden im Vorgehen der Überwachungsbehörden bei der Fahrschulüberwachung
- Zufriedenheit mit der bundesweiten Einführung einer fachlichen und pädagogischen Fahrschulüberwachung
- Zufriedenheit mit dem Vorgehen der Überwachungsbehörden bei der Fahrschulüberwachung
- Zufriedenheit mit der Angemessenheit der Beurteilung der fachlichen und pädagogischen Qualität durch die Überwachungsbehörden
- Zufriedenheit mit den möglichen qualitätssichernden Maßnahmen, die im Falle der Feststellung von Mängeln in der fachlichen und pädagogischen Qualität angeordnet werden können
- Zufriedenheit mit dem Qualifikationsniveau der Sachverständigen

- Zufriedenheit mit den Änderungen an der Formalüberwachung

#### Nebenfolgen

Nicht intendierte positive sowie negative Nebenfolgen sollen mithilfe von Experteninterviews und Befragungen mit offenen Fragestellungen ausgemacht werden. Zudem könnten sich weitere Nebenfolgen, auch aus den oben beschriebenen Befragungen zur Praktikabilität und zur Zufriedenheit, ergeben.

#### **Reformziel: Minderung des Nachwuchsmangels**

Zur Erreichung des Reformziels wurden die Zugangsvoraussetzungen zum Berufseinstieg überarbeitet, Veränderungen an der Fahrlehrerprüfung vorgenommen und eine Einführungsphase im Sinne eines Orientierungspraktikums der Fahrlehrerausbildung vorangestellt. Die Maßnahmen betreffen vor allem die Fahrlehreranwärter, die Fahrlehrerausbildungsstätten, die Fahrschulen und Ausbildungsfahrschulen, die Fahrlehrerprüfungsausschüsse sowie die zuständigen Behörden zur Erteilung einer Fahrlehrerlaubnis. Die Umsetzung der überarbeiteten Zugangsvoraussetzungen sollte für die zuständigen Behörden keine besonderen Probleme bereiten, so dass auf eine Prüfung der Praktikabilität verzichtet werden kann. Im Folgenden soll die Überprüfung des Grades der Zielerreichung, der Zufriedenheit und der Nebenfolgen beschrieben werden.

#### Praktikabilität

Die verstärkten Bewerberzahlen, die durch Maßnahmen zur Minderung des Nachwuchsmangels zu erwarten sind, betreffen besonders die Fahrlehrerausbildungsstätten, die örtlich zuständigen Behörden für das Fahrlehrerwesen, die Fahrlehrerprüfungsausschüsse, die Fahrlehreranwärter sowie die Ausbildungsfahrschulen. Es ist zu erwarten, dass die erhöhte Bewerberzahl mit einer erhöhten Nachfrage nach Ausbildungs- und Prüfplätzen einhergeht. Während die Fahrlehrerausbildungsstätten sowie die Ausbildungsfahrschulen dieser erhöhten Nachfrage positiv entgegenblicken dürften, könnte es besonders bei den Fahrlehrerprüfungsausschüssen zu Engpässen kommen. Hinzu kommt, dass die Warte- und Sperrlisten bei nicht bestandener Prüfung/ Ausbildung weggefallen sind, was zu einer weiteren Erhöhung der Nachfrage nach Prüfplätzen führen könnte. Daher sollte vor allem bei den Fahrlehrerprüfungsausschüssen eine Überprüfung der Praktikabilität durchgeführt werden.

### Grad der Zielerreichung

Die Wirkungen der Reformmaßnahmen zielen direkt auf die Minderung des Nachwuchsmangels und können anhand der folgenden Indikatoren überprüft werden. Diese sind in Tabelle 2-10 aufgelistet.

### Zufriedenheit

Die Überprüfung der Zufriedenheit mit den getroffenen Reformmaßnahmen sollte bei den Fahrlehrer-ausbildungsstätten, den Fahrlehreranwärtern und den Ausbildungsfahrschulen erfolgen. Dabei sollten die Zufriedenheit mit den folgenden Reformmaßnahmen erfasst werden:

- Zufriedenheit mit den überarbeiteten Zugangsvoraussetzungen
- Zufriedenheit mit den Veränderungen in der Fahrlehrerprüfung (Warte-, Sperrfrist)
- Zufriedenheit mit der Einführungsphase der neugestalteten Fahrlehrerausbildung

### Nebenfolgen

Nicht intendierte positive sowie negative Nebenfolgen sollen mithilfe von Experteninterviews und Befragungen mit offenen Fragestellungen ausgemacht werden. Zudem könnten sich weitere Nebenfolgen, auch aus den oben beschriebenen Befragungen zur Praktikabilität und zur Zufriedenheit ergeben. Folgende Nebenfolgen könnten sich aus den Reformmaßnahmen ergeben und sollten im Rahmen der Evaluation überprüft werden:

1. Mögliche Nebenfolgen der überarbeiteten Zugangsvoraussetzungen

Durch die Anpassung der Zugangsvoraussetzungen bestehen möglicherweise Bedenken hinsichtlich des Bildungsniveaus der Fahrlehreranwärter, ihrer Lebenserfahrung sowie ihrer Fahrerfahrung und Fahrkompetenz (nicht zuletzt mit Blick auf das Absenken des Mindestalters, den Wegfall der Bestätigung zu den gefahrenen Kilometern, den Wegfall der Fahrerlaubnisklassen A2 und CE und den Wegfall des Sachgebiets „Fahren“).

2. Mögliche Nebenfolgen der neuen Einführungsphase der Fahrlehrerausbildung

Die Einführungsphase zu Beginn der Fahrlehrerausbildung könnte dazu führen, dass Fahrlehreranwärter, deren Vorstellungen nicht mit der beruflichen Realität übereinstimmen, die Ausbildung frühzeitig abbrechen werden. Zudem kann vermutet werden, dass die Fahrlehrer, die ihre Ausbildung

nach der Einführungsphase weiterführen, länger im Beruf verbleiben, da sie sich in ihrer Berufswahl gestärkt fühlen. Beide Annahmen wären als positive Nebenfolgen der Reformmaßnahmen zu verstehen.

### Reformziel: Bürokratieabbau

Zur Erreichung des Reformziels wurden Änderungen an den Anzeige- und Aufzeichnungspflichten vorgenommen und die Pflicht zur Führung von Tagesnachweisen und der Gegenzeichnung des Berichtsheftes aufgehoben. Von den getroffenen Reformmaßnahmen sind vor allem die Fahrschulen und ihre Fahrlehrer, die Ausbildungsfahrschulen und ihre Ausbildungsfahrlehrer, die Fahrlehreranwärter sowie die örtlich zuständigen Behörden zur Fahrschulüberwachung betroffen.

Indikatoren Reformziel Minderung des Nachwuchsmangels	Erwartetes Ergebnis/ Hypothese
Anzahl Fahrlehreranwärter, die die Ausbildung beginnen	Anstieg im Vergleich zu vor der Reform
Anzahl Fahrlehreranwärter, die die Ausbildung abschließen	Anstieg im Vergleich zu vor der Reform
Durchschnittsalter der Fahrlehreranwärter	Verringerung im Vergleich zu vor der Reform
Vakanzzzeit Stellen auf dem Arbeitsmarkt	Verringerung im Vergleich zu vor der Reform
Anteil Fahrlehrerinnen	Anstieg im Vergleich zu vor der Reform
Anteil Minijobber	Anstieg im Vergleich zu vor der Reform
Anteil Teilzeitbeschäftigte	Anstieg im Vergleich zu vor der Reform

Tab. 2-10: Indikatoren zum Reformziel: Minderung des Nachwuchsmangels

Indikatoren Reformziel Bürokratieabbau	Erwartetes Ergebnis/ Hypothese
Einschätzung des Bürokratieaufwandes durch Fahrschulen/ Fahrschulinhaber	Verringerung im Vergleich zu vor der Reform
Einschätzung des Bürokratieaufwandes durch angestellte Fahrlehrer	Verringerung im Vergleich zu vor der Reform
Einschätzung des Bürokratieaufwandes durch Behörden	Verringerung im Vergleich zu vor der Reform
Anteil Fahrschulen, die Anzeigepflichten elektronisch übermitteln	Anstieg im Verlauf des Evaluationszeitraums
Anteil Fahrschulen, die Tagesnachweise nutzen.	Verringerung im Vergleich zu vor der Reform

Tab. 2-11: Indikatoren zum Reformziel: Bürokratieabbau

### Praktikabilität

Die Umsetzung der Reformmaßnahmen erfolgt zu großen Teilen durch die Fahrschulen und ihre Fahrlehrer sowie durch die örtlich zuständigen Überwachungsbehörden. Daher sollten diese Stellen zur Umsetzung befragt werden. Zur Überprüfung der Praktikabilität sind die folgenden Aspekte von besonderer Bedeutung:

- Nutzung von Tagesnachweisen, elektronischer Unterschrift, elektronischer Übermittlung von Anzeigepflichten durch die Fahrschulen
- Erfassung von Umsetzungsproblemen bei Fahrschulen und den örtlich zuständigen Überwachungsbehörden

### Grad der Zielerreichung

Die Wirkungen der getroffenen Maßnahmen haben einen direkten Einfluss auf das Reformziel. Die folgenden Indikatoren können zur Bestimmung des Grades der Zielerreichung herangezogen werden (Tabelle 2-11):

### Zufriedenheit

Die Überprüfung der Zufriedenheit sollte bei den Fahrschulen und den örtlich zuständigen Überwachungsbehörden erfolgen. Folgende Aspekte sollten dabei betrachtet werden:

- Zufriedenheit der Fahrschulen mit den einzelnen Reformmaßnahmen
- Zufriedenheit der Behörden mit den einzelnen Reformmaßnahmen

### Nebenfolgen

Nicht intendierte positive sowie negative Nebenfolgen sollen mithilfe von Experteninterviews und Befragungen mit offenen Fragestellungen ausgemacht werden. Zudem könnten sich weitere Nebenfolgen, auch aus den oben beschriebenen Befragungen zur Praktikabilität und zur Zufriedenheit, ergeben. Eine Nebenfolge, die sich aus den Reformmaßnahmen ergeben könnte und im Rahmen der Evaluation überprüft werden sollte, ist das Weiterführen der Tagesnachweise, die aufgrund von sonstigen Pflichten (z. B. Arbeitszeitnachweis, Nachweis für Kunden) weitergenutzt werden könnten und somit dem geforderten Ziel des Bürokratieabbaus gegenüberstünde.

### 2.2.4 Zeitpunkte der Datenerhebung

Wie bereits beschrieben (siehe: retrospektive Gesetzesfolgenabschätzung), erfolgt die Bewertung einer Rechtsvorschrift in der Regel vergleichend. Die Wirkungen einer rechtlichen Regelung lassen sich durch den Vergleich von tatsächlich eingetretenen Entwicklungen mit ausgewählten Vergleichsdaten bestimmen.

Zur Evaluation der Fahrlehrerrechtsreform kann besonders ein Vorher-Nachher Vergleich Auskunft über die Zielerreichung geben. Daher sollten in einem ersten Schritt geeignete Vergleichsdaten erhoben werden. Diese Vergleichsdatenerhebung sollte zeitnah nach der Einführung des Gesetzes erfolgen, da es oft nur mit sehr großem Aufwand möglich ist, die erwünschten Daten nachträglich einzuholen. Daher sollte die Datenerhebung bei einer Ex-post Gesetzesevaluation bereits mit Inkrafttreten des Gesetzes begleitend erfolgen (DEBUS et al., 2013). Dazu führt die Universität des Saarlandes bereits während der Konzeptionsphase der Evaluation eine Vergleichsdatenerhebung durch und wertet bereits vorhandene Statistiken aus. Hier werden die Daten der Vorjahre und des Jahres 2018 betrachtet. Die Vergleichsdatenerhebung dient vor allem der Erhebung von Daten, die für einen Vorher-Nachher Vergleich zum Zeitpunkt der summativen Evaluation verwendet werden können. Der Zeitpunkt der summativen Evaluation richtet sich nach dem erwarteten Eintritt der Wirkungen, die von den Gesetzesänderungen ausgehen sollen. Im Idealfall sollte die Datenerhebung über einen Zeitraum von drei bis fünf Jahren nach Einführung des Gesetzes erfolgen (DEBUS et al., 2013). Die Reform des Fahrlehrerrechts betrifft eine Vielzahl von unterschiedlichen Maßnahmen zu verschiedenen Reformschwerpunkten, deren Wirkungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten eintreten werden. Einige Wirkungen können recht früh eintreten, wie z. B. Wirkungen der Maßnahmen zum Bürokratieabbau und andere eher später, wie z. B. Wirkungen der Maßnahmen zur Fahrschulüberwachung. Um diesen Unterschieden gerecht zu werden, sollte die summative Evaluation zu zwei Zeitpunkten erfolgen. Um erste Wirkungen und Erfahrungen frühzeitig zu erfassen, sollte eine Zwischenerhebung ungefähr drei Jahre nach Inkrafttreten des Gesetzes erfolgen (2021). Hier können die Daten der Jahre 2019 und 2020 erhoben werden. Dies hilft zum einen den Evaluatoren, die abschließende Datenerhebung zielgerichtet zu gestalten, und zum anderen dem Gesetzgeber, Probleme und Anregungen früh-

zeitig zu erfassen. Sofern zu diesem Zeitpunkt schon Anpassungs-/Änderungsbedarfe bestünden, könnte der Gesetzgeber sich bereits vor dem Abschluss der Evaluation mit diesen Themen auseinandersetzen.

Zudem sollte die abschließende Erhebung der Nachher-Vergleichsdaten ungefähr fünf Jahre nach Inkrafttreten des Gesetzes erfolgen (2023), da die Wirkungen einiger Maßnahmen erst zu diesem Zeitpunkt erkennbar sein werden. Hier können die Daten der Jahre 2021 und 2022 erhoben werden. Die Erhebung zu zwei Zeitpunkten hat außerdem den Vorteil, dass sich der Arbeitsaufwand je Erhebung für die Adressaten der Datenerhebung verringert.

Aus der Vergleichsdatenerhebung und der formativen Evaluation des vorliegenden Projekts sollen bereits erste Änderungsempfehlungen hervorgehen, die es bei der späteren Evaluation zu berücksichtigen gilt. Es ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass die Daten, die im Zuge der Zwischenerhebung eingeholt werden, aufgrund der zu erwartenden Anpassung der Fahrlehrerausbildung teilweise nicht mehr mit den Daten der Schlusserhebung übereinstimmen könnten. Dies sollte durch die zukünftigen Evaluatoren berücksichtigt werden. Zudem wurden bereits im Januar 2020 Anpassungen vorgenommen (v. a. Verschiebung Hospitation), die unabhängig von diesem Projekt erfolgt sind.

Zusammenfassend sollte die Datenerhebung also zu drei Zeitpunkten durchgeführt werden. Die Vergleichsdatenerhebung zu Beginn der Reform erfolgt durch die Universität des Saarlandes. Die Zwischenerhebung und die abschließende Erhebung der Vergleichsdaten erfolgt durch die späteren Evaluatoren.

### 2.2.5 Mögliche Datenquelle/ Datenzugänge

Im folgenden Kapitel werden die möglichen Datenzugänge vorgestellt, die für die Evaluation des reformierten Fahrlehrerrechts herangezogen werden können. Es werden bereits verfügbare amtliche Statistiken aufgeführt sowie Beteiligte und Betroffene der Fahrlehrerrechtsreform genannt, die mittels einer Befragung wertvolle Daten und Hinweise zur Bewertung des reformierten Fahrlehrerrechts liefern könnten.

#### Bereits vorhandene (amtliche) Statistiken

Krafftahrt-Bundesamt und statistisches Bundesamt

Das Krafftahrt-Bundesamt und das statistische Bundesamt führen jährliche Statistiken und Zeitreihenstatistiken über mehrere Jahre, die für die Bewertung des reformierten Fahrlehrerrechts herangezogen werden können. Folgende Statistiken sind dabei von besonderer Bedeutung:

- Anzahl an Fahr-/ und Flugschulen
- Bestand an Personen mit Fahrlehrerlaubnissen
- Anzahl durchgeführter Fahrerlaubnisprüfungen
- Anzahl bestandener praktischer/ theoretischer Fahrerlaubnisprüfungen
- Statistiken über das Verkehrsunfallgeschehen (besonders Unfälle der jungen Fahrer)

#### Agentur für Arbeit

Die Agentur für Arbeit führt regelmäßig statistische Auswertungen durch. Darunter fallen auch Statistiken über arbeitslose Fahrlehrer/innen. Folgende Statistiken könnten zur Bewertung des reformierten Fahrlehrerrechts herangezogen werden:

- Anzahl arbeitsloser Fahrlehrer
- Vakanzzeit offener Stellen als Fahrlehrer
- Anzahl Teilnehmer in Maßnahmen mit Ausbildungs- Weiterbildungsziel Fahrlehrer

#### Moving Branchenreport

Die Moving International Road Safety Association e.V. ist eine Interessenvereinigung europäischer Verkehrsverlage und Unternehmungen, die im Bereich der Fahrerlaubnisausbildung tätig sind. In den Jahren 2016 und 2018 haben Sie den Moving Branchenreport herausgebracht, in dem Statistiken des Krafftahrt-Bundesamtes, des statistischen Bundesamtes, der Agentur für Arbeit und Daten eigener Befragungen zusammengefasst werden, um die Situation der Fahrschulbranche in Deutschland übersichtlich darzustellen. Die folgenden Daten könnten auch zur Bewertung des reformierten Fahrlehrerrechts herangezogen werden:

- Anzahl arbeitsloser Fahrlehrer
- Vakanzzeit offener Stellen als Fahrlehrer
- Anzahl Fahrschulen
- Anzahl Fahrschulunternehmen nach Umsatzgrößen
- Durchschnittlicher Gewinn Fahrschulunternehmen nach Unternehmensgröße

- Anzahl Fahrlehrer
- Durchschnittsalter Fahrlehrer
- Frauenanteil im Fahrlehrerberuf
- Anzahl Verkehrsunfälle mit Personenschaden nach Altersklassen (alle Verkehrsteilnehmer)
- Rechtsformen der Fahrschulunternehmen
- Beschäftigungsverteilung der Fahrlehrer
- Umfragedaten Herausforderungen der Fahrschulen in den nächsten Jahren
- Umfragedaten Anzahl Fahrlehreranwärter in den Fahrlehrerausbildungsstätten
- Umfragedaten Bildungsstand der Fahrlehreranwärter
- Umfragedaten Planung der Bildung einer Gemeinschaftsfahrschule, Nutzung der Kooperationsmöglichkeiten
- Zufriedenheit/ Akzeptanz Maßnahmen zur Fahrlehrerausbildung (FLE-Klasse BE) und Fahrlehrerprüfung (FLE-Klasse BE)
- Praktikabilität der reformierten Fahrlehrerausbildung (FLE-Klasse BE) und Fahrlehrerprüfung (FLE-Klasse BE)
- Kostenentwicklung Fahrlehrerprüfungen
- Nebenfolgen Reform Fahrlehrerrecht

Zuständige Landesbehörden Fahrschulüberwachung

Die Umsetzung der Überwachung der fachlichen und pädagogischen Qualität obliegt den zuständigen Landesbehörden der einzelnen Bundesländer. Daher können bei diesen Stellen wertvolle Daten zur Einführung der neuen Überwachungsform eingeholt werden. Allerdings sollte hier beachtet werden, dass die Zuständigkeiten der Durchführung der Fahrschulüberwachung in den Bundesländern unterschiedlich geregelt sind (siehe Gutachten zur Fahrschulüberwachung, STURZBECHER & BREDOW, 2017).

### Daten und Erfahrungen von Beteiligten und Betroffenen

Neben den bereits vorhandenen Statistiken können zusätzliche Daten und Erfahrungen von den folgenden Stellen eingeholt werden:

Fahrlehrerprüfungsausschüsse, Zuständige Landesbehörden Fahrlehrerprüfung

Insgesamt gibt es bundesweit 19 nach Landesrecht zuständige Stellen. In 14 der 16 Bundesländer gibt es jeweils nur eine zentral zuständige Stelle für das gesamte Landesgebiet. Im Bundesland Nordrhein-Westfalen werden diese Aufgaben von den Bezirksregierungen Köln und Detmold übernommen. Im Bundesland Hessen verteilt sich die Zuständigkeit auf die Regierungspräsidien Darmstadt, Kassel und Gießen. Folgende Daten und Erfahrungen könnten hier eingeholt werden:

- Anzahl Fahrlehrerprüfungsausschüsse
- Anzahl Mitglieder zur Bildung eines Prüfungsausschusses
- Anzahl durchgeführter Fahrlehrerprüfungen
- Anzahl bestandener und nicht bestandener Fahrlehrerprüfungen
- Notenspiegel der Fahrlehrerprüfungen
- Einschätzung des Kompetenzerwerbs der Fahrlehreranwärter der FLE-Klasse BE

- Anzahl Fahrschulen, Zweigstellen, Fahrlehrer
- Anzahl Fahrlehrerausbildungsstätten
- Praktische Umsetzung der neuen Regelungen und Vorgehensweise bei der Überwachung der Adressaten nach § 51 FahrIG
- Anzahl durchgeführter Überwachungen (Formal, anlassbezogen, fachliche und pädagogische Qualität)
- Ergebnisse der Überwachungen
- Angaben zur Anzahl, Ausbildung, Fortbildung des Überwachungspersonals
- Angaben zu den Bewertungskriterien Praktikabilität, Zufriedenheit, Kostenentwicklungen, Nebenfolgen

Fahrschulen und Ausbildungsfahrschulen

Die Fahrschulen und Ausbildungsfahrschulen sowie ihre Fahrlehrer und Ausbildungsfahrlehrer sind die „Hauptadressaten“ der Maßnahmen des reformierten Fahrlehrerrechts. Sie können daher zu allen Reformschwerpunkten wertvolle Daten und Erfahrungen bereitstellen.

- Befragung von Fahrlehreranwärttern, Ausbildungsfahrlehrern, Fahrschülern, Fahrlehrern, Verantwortlichen Leitern möglich



- Unterrichtsbeobachtungen bei Fahrlehreranwärtern, Ausbildungsfahrlehrern, Fahrlehrern, verantwortlichen Leitern
- Nutzung von Kooperationsmöglichkeiten, Möglichkeit zur Bildung von Gemeinschaftsfahrschulen
- Einschätzungen zu den Maßnahmen zum Bürokratieabbau
- Bewertung der Einführung der Überwachung der fachlichen und pädagogischen Qualität
- Angaben zum Nachwuchsmangel und zu den überarbeiteten Zugangsvoraussetzungen
- Fragen zur Ausbildung der Fahrlehreranwärter

#### Fahrlehrerausbildungsstätten

Die Fahrlehrerausbildungsstätten sind maßgeblich an der Umsetzung der neugestalteten Fahrlehrerausbildung beteiligt und sind zudem auch von weiteren Reformmaßnahmen betroffen. Daher können auch bei den Fahrlehrerausbildungsstätten wertvolle Daten und Erfahrungen erhoben werden. In dem Verzeichnis der Fahrlehrerausbildungsstätten (VERKEHRSBLATT HEFT 01/2017) werden 80 Fahrlehrerausbildungsstätten aufgeführt. Allerdings hat sich im Rahmen der Vergleichsdatenerhebung bereits gezeigt, dass die Angaben nicht mehr aktuell sind. Teilweise bestehen die genannten Fahrlehrerausbildungsstätten nicht mehr oder die angegebenen Adressen waren fehlerhaft. Daher sollte diese Liste unbedingt aktualisiert werden, bevor weitere Erhebungen durchgeführt werden. Folgende Daten können hier eingeholt werden:

- Anzahl eingesetzter Lehrkräfte
- Daten zu den Fahrlehrerlehrgängen: Teilnehmeranzahl, Prüfungsergebnisse, FE-Klassen der Teilnehmer, Alter, Bildungsvoraussetzungen
- Bewertung der neuen Fahrlehrerausbildung: Rahmenplan, Zeitpunkte, Zeitrahmen
- Zufriedenheit Wegfall Berichtsheft, Zugangsvoraussetzungen

#### 2.2.6 Methoden und Instrumente

In diesem Kapitel werden die Methoden und Instrumente dargestellt, die zur Evaluation des reformierten Fahrlehrerrechts herangezogen werden können. Dabei werden gängige Methoden der Evaluationsforschung aufgegriffen und Vor- und Nachteile dieser aufgeführt. Hier werden bereits vorhandene

Instrumente, die zur Evaluation des reformierten Fahrlehrerrechts verwendet werden können, sowie der Bedarf an Instrumenten, die es noch zu entwickeln gilt, um den spezifischen Fragen zur Bewertung der Fahrlehrerrechtsreform gerecht zu werden, beschrieben. Ausgehend von der vorausgegangenen Empfehlung, eine Wirkungsevaluation mit den Bewertungskriterien Zielerreichung, Praktikabilität, Akzeptanz/ Zufriedenheit und Nebenfolgen durchzuführen, sollten sowohl quantitative als auch qualitative Verfahren verwendet werden.

#### Methoden

Bezugnehmend auf die dargestellten Indikatoren zur Überprüfung der Bewertungskriterien sollen die folgenden Methoden zur Evaluation des reformierten Fahrlehrerrechts herangezogen werden:

- Unterrichtsbeobachtung
- Experteninterview
- Fragebogen
- Auswertung vorhandener Statistiken

#### Unterrichtsbeobachtungen

Beobachtungsverfahren im Allgemeinen zählen zu den non-reaktiven Verfahren. Das bedeutet, dass Beobachtungen in einer nicht-teilnehmenden oder sogar verdeckten Form stattfinden, so dass nicht in die natürlichen Abläufe des Geschehens eingegriffen wird. Die so gewonnenen Daten zeichnen sich besonders durch hohe externe Validität aus, was sich vor allem auf die Verallgemeinerungsfähigkeit der Ergebnisse von Beobachtungen bezieht. Beobachtungsverfahren haben zudem den Vorteil, dass sie eine komplexe Erfassung des interessierenden Merkmals ermöglichen und vielseitig auswertbar sind (vgl. STURZBECHER & BREDOW, 2017). Gegenüber dem klassischen Laborexperiment sind Beobachtungen im Feld (in der natürlichen Umgebung) weniger gut kontrolliert und so anfälliger für äußere Einflüsse und mögliche Verzerrungen der Daten. Dies erschwert besonders die Vergleichbarkeit verschiedener Beobachtungssituationen. Hinsichtlich des Beobachters besteht die Gefahr von Beobachtungs- und Beurteilungsfehlern. Es empfiehlt sich daher, im Vorfeld der Beobachtungen Qualitätskriterien aufzustellen, anhand derer die interessierenden Merkmale bewertet werden können. Des Weiteren sollten die Beobachter in der Erfassung und Dokumentation sowie der Auswertung dieser Qualitätskriterien geschult werden, um den oben genannten Nachteilen entgegenzuwirken. Un-

terrichtsbeobachtungen im Speziellen zeichnen sich durch eine kriteriengeleitete Erfassung der Unterrichtsqualität aus. In der Literatur zur Bewertung von Unterrichtsqualität finden sich zahlreiche Modelle, die Merkmale guten Unterrichts darstellen (z. B. Qait-Modell der Unterrichtsforschung; SLAVIN, 1996; Einflussfaktoren auf den Lernerfolg; EINSIEDLER, 1997; Angebots-Nutzen Modell unterrichtlicher Wirkungen; HELMKE, 2004). Aufbauend auf den Modellen zur Erfassung der Unterrichtsqualität im bildungswissenschaftlichen Kontext wurde von STURZBECHER (2004) das Methodensystem der Pädagogisch qualifizierten Fahrschulüberwachung (PQFÜ) beschrieben und wissenschaftlich begründet sowie von STURZBECHER und PALLOKS (2012) umfassend weiterentwickelt. Zur Erfassung der Unterrichtsqualität des theoretischen Fahrschulunterrichts konnten im Rahmen von Erprobungs- und Validierungsuntersuchungen (HOFFMANN, 2008; MÖRL, KASPER & STURZBECHER, 2008) 12 Qualitätskriterien bestimmt werden, die sich auf die allgemeine Lehrkompetenz des Fahrlehrers und die Kompetenz des Fahrlehrers zur Gestaltung von Lehr- und Lehrmethoden beziehen (STURZBECHER & BREDOW, 2017). Zur Erfassung der Unterrichtsqualität des praktischen Unterrichts konnten 7 Qualitätskriterien bestimmt und im Rahmen von Erprobungs- und Validierungsuntersuchungen bestätigt werden. Eine präzise Darstellung der wissenschaftlichen Grundlagen des PQFÜ kann dem Gutachten zur Fahrschulüberwachung in Deutschland (STURZBECHER & BREDOW, 2017) entnommen werden. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Güte von Unterrichtsbeobachtungen in besonderem Maße von den eingesetzten Beobachtern und dem Beobachtungsinstrument abhängt. Daher ist zu empfehlen, dass Unterrichtsbeobachtungen durch geschulte Beobachter mithilfe von wissenschaftlich erprobten Beobachtungsinstrumenten durchgeführt werden sollten.

#### Befragungen durch Experteninterviews

Im Allgemeinen stellen Interviews eine Form der mündlichen Befragung dar. Sie können in Form von persönlichen Interviews, Telefoninterviews oder Onlineinterviews (z. B. per Chat oder Videokonferenz) durchgeführt werden. Es kann zwischen vollstrukturierten, halbstrukturierten und unstrukturierten Interviews unterschieden werden. Je höher der Grad der Strukturierung, desto höher auch der Grad der Standardisierung des verwendeten Messinstrumentes. Dabei bezieht sich der Grad der Strukturierung

auf das Vorgehen des Interviewers und der Grad der Standardisierung auf das verwendete Messinstrument. Bei vollstrukturierten Interviews werden vollstandardisierte Interviewfragebogen verwendet, bei welchen Anzahl, Abfolge und Wortlaut der Fragen sowie Antwortmöglichkeiten exakt vorgegeben sind. Halbstrukturierte und unstrukturierte Interviews zählen zu den qualitativen methodischen Verfahren und zeichnen sich durch ihr offenes Vorgehen aus. Werden in halbstrukturierten Interviews noch geschlossene und offene Fragen in halbstandardisierten Instrumenten kombiniert, so werden in unstrukturierten Interviews nur offene Fragen ohne Messinstrument verwendet. Wissenschaftliche Interviews sind alltagsnah und erfordern keine Schreib- oder Lesekompetenzen der Befragungsperson. In kurzer Zeit können relativ viele Informationen zum Untersuchungsgegenstand eingeholt werden. Die Live-Situation erlaubt es zudem, Hintergrundinformationen zur Befragungsperson und der Befragungssituation zu erfassen. Wissenschaftliche Interviews sind der Fragebogenmethode vor allem dann vorzuziehen, wenn es sich um umfangreiche Befragungen zu komplexen Sachverhalten handelt, die sich so in einem Fragebogen nur schwer darstellen lassen. In der Fahrlehrerrechtsreform trifft dies vor allem auf die Umsetzung der neu eingeführten Überwachung der fachlichen und pädagogischen Qualität und der neu gestalteten Fahrlehrerprüfung zu. Allerdings gilt es zu beachten, dass mit wissenschaftlichen Interviews ein hoher Zeit- und Kostenaufwand pro Befragungsperson verbunden ist. Es müssen Interviewer geschult, Termine vereinbart, Räumlichkeiten bereitgestellt und die Befragung in Einzel- oder Gruppeninterviews durchgeführt werden. Im Rahmen der Evaluation des reformierten Fahrlehrerrechts sind wissenschaftliche Interviews also nur dann zu empfehlen, wenn die erwünschten Informationen nicht mithilfe der Fragebogenmethode erhoben werden können bzw. dies zu umständlich und zu umfangreich erscheint. Experteninterviews im speziellen können den teilstrukturierten Interviews zugeordnet werden, bei der ein teilstandardisiertes Messinstrument als Leitfaden für das Interview verwendet wird. Experten sind Personen, die über ein spezifisches Praxis- oder Erfahrungswissen zu einem bestimmten Themenbereich verfügen (BOGNER, LITTIG & MENZ, 2002). Mithilfe von Experteninterviews können wertvollen Information zur praktischen Umsetzung der getroffenen Maßnahmen der Fahrlehrerrechtsreform erhoben werden.

### Befragungen mit der Fragebogenmethode

Die Fragebogenmethode stellt eine Form der schriftlichen Befragung dar. Zur Befragung können vollstandardisierte, teilstandardisierte oder nichtstandardisierte Fragebogen verwendet werden. In vollstandardisierten Fragebogen werden geschlossene Fragen mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten verwendet. Teilstandardisierte Fragebögen bestehen hauptsächlich aus offenen Fragen. Bei nicht-standardisierten Fragebogen antworten die Befragten offen zu einem vorgegebenen Thema. Bei der Auswahl des Fragebogeninstrumentes sind bereits vorhandene Fragebogen zu bevorzugen, die sich in der Praxis hinsichtlich ihrer wissenschaftlichen Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität, Validität) bereits bewährt haben. Um den spezifischen Fragestellungen des Evaluationsgegenstandes gerecht zu werden, ist es in der Evaluationsforschung allerdings häufig nötig, neue Fragebogen zu erstellen. Es können entweder Papier-Fragebogen oder digitale Fragebogen in Form von „PDF-Dateien“ oder Online-Fragebogen verwendet werden. Der größte Vorteil der Fragebogenmethode ist der geringe Zeit- und Kostenaufwand pro Befragungsperson. So können viele Personen kostengünstig in kurzer Zeit befragt werden. Im Vergleich zum wissenschaftlichen Interview ist die Fragebogenmethode für die Befragungspersonen wesentlich unkomplizierter und diskreter. Allerdings sind Lese- und Schreibkompetenzen der Befragten erforderlich und der Fragebogen beschränkt sich auf wenige klar umschriebene Befragungsinhalte. Zudem sind die Umstände der Befragungsperson und der Situation weniger transparent nachvollziehbar als bei dem wissenschaftlichen Interview. Gegenüber der herkömmlichen Verwendung von Papier-Fragebogen, haben Online-Fragebogen zudem noch weitere Vorteile. Dabei kann vor allem die Reichweite und die Zeit- und Kostenersparnis bei Erstellung und Auswertung genannt werden. Online-Fragebogen sind nicht ortsgebunden und können von Befragungspersonen an unterschiedlichen Orten abgerufen und mit verschiedenen Endgeräten ausgefüllt werden. Das spart Zeit und Versandkosten. Zudem kann so die Rücklaufquote erhöht werden. Die Fragebogen können in der Regel online erstellt werden, wofür vorgefertigte Fragen- und Antwortformate genutzt werden können. Die erfassten Daten stehen sofort in gängigen Formaten zur Verfügung und können gleich ausgewertet werden. Eine Rücksendung durch die Befragungspersonen entfällt. Die erfassten Daten müssen nicht manuell eingegeben und

Übertragungsfehler können vermieden werden. Ein weiterer Vorteil von Online-Fragebogen ist die Möglichkeit, Filter zu erstellen, die eine adaptive Fragebogenbeantwortung ermöglicht. So können die Befragungspersonen individuell durch den Fragebogen geführt werden und beantworten nur die Fragen, die für sie relevant sind. Da sich die Methoden der Onlinebefragung wenig von denen der traditionellen Befragung unterscheiden, sind diese gerade bei umfangreichen Befragungen mit größeren Stichproben empfehlenswert. Da Befragungen im Rahmen der Evaluation des reformierten Fahrerrechts bundesweit durchgeführt werden, stellt die Onlinebefragung eine zeit- und kostengünstige Lösung zur Erfassung der erwünschten Daten dar.

### Auswertung vorhandener Statistiken

Liegen bereits amtliche Statistiken oder Erkenntnisse wissenschaftlicher Untersuchungen vor, die zur Beantwortung ausgewählter Bewertungskriterien herangezogen werden können, so sind diese den oben beschriebenen Verfahren vorzuziehen. Diese sind dann mit den gängigen Auswertungsverfahren zu analysieren. Die Vorteile liegen dabei auf der Hand: Es müssen keine aufwendigen Erhebungen geplant und durchgeführt werden, was Zeit und Kosten spart. Ein Nachteil ist, dass diese Daten häufig nicht auf den Evaluationsgegenstand zugeschnitten sind, was die Interpretation und Verwendung dieser Daten erschweren kann.

### Instrumente

#### Zur Unterrichtsbeobachtung

Zur Beurteilung der Unterrichtsqualität durch geschulte Beobachter sollte das oben beschriebene PQFÜ Methodensystem (STURZBECHER & PALLOKS, 2012) verwendet werden, da es speziell auf die Beurteilung der Unterrichtsqualität an Fahrschulen zugeschnitten ist. Für die geplante Unterrichtsbeurteilung durch die anwesenden Fahrschüler sollte ein Bewertungsinstrument erstellt werden, das es auch ungeschulten Beobachtern erlaubt, Aussagen zur Unterrichtsqualität zu treffen. Die Erstellung des Bewertungsinstrumentes sollte sich dabei auf bereits bestehende Instrumente zur Unterrichtsbeurteilung von Schulunterricht und universitären Lehrveranstaltungen durch Schüler und Studenten stützen (z. B. Lehrevaluationsprojekt Qualis an der Universität des Saarlandes). Weitere Anregungen kann dabei auch das Instrument zur Fahrschülerbefragung des PQFÜ Methodensystems bieten.

### Zur Befragung durch Experteninterviews

Bei den Experteninterviews sollen vor allem Informationen zur Umsetzung der Reformmaßnahmen und zu möglichen Nebenfolgen erhoben werden. Zur Befragung der Fahrlehrerprüfungsausschüsse und der Lehrkräfte der Fahrlehrerausbildungsstätten liegen uns Leitfrageninterviews (teilstandardisierte Interviews) vor, die im Rahmen des Projektteils II (formative Evaluation der neu gestalteten Fahrlehrerausbildung; FIZ-MTS) verwendet werden. Beide können im Rahmen der Evaluation des Fahrlehrerrechts genutzt werden. Für weitere Experteninterviews (z. B. zur Befragung der zuständigen Landesbehörden der Fahrschulüberwachung) sind neue Instrumente zu entwickeln. Dabei sollte diese sich eng an den getroffenen Reformmaßnahmen orientieren und in Form von Leitfrageninterviews gestaltet werden.

### Zur Befragung mit der Fragebogenmethode

Im Rahmen des Projektteils II (formative Evaluation der neu gestalteten Fahrlehrerausbildung; FIZ-MTS) wurden bereits folgende Fragebogen erstellt:

- Einschätzung der Kompetenzen der Fahrlehreranwärter (Fremdeinschätzung durch Lehrkräfte und Ausbildungsfahrlehrer, Selbsteinschätzung durch Anwärter)
- Einschätzung der Relevanz der Inhalte des Rahmenplans
- Erfassung der fahrpraktischen Vorbereitung der Fahrlehreranwärter, didaktische Gestaltung der Ausbildung an der Fahrlehrerausbildungsstätte und der Ausbildungsfahrschule
- Schnittstellen zwischen Fahrlehrerausbildungsstätte und Ausbildungsfahrschule
- Gestaltung der Hospitationsphase, der Hospitation und des Lehrpraktikums
- Erfassung der Zufriedenheit mit der neu gestalteten Fahrlehrerausbildung
- Erfassung der Prüfungsgestaltung

Für die Vergleichsdatenerhebung, die von der Universität des Saarlandes durchgeführt wird, wurden folgende Fragebogen entwickelt:

- VGAFS (Vergleichsdatenerhebung an Ausbildungsfahrschulen und Fahrschulen)
- VGFAS (Vergleichsdatenerhebung an Fahrlehrerausbildungsstätten)

- VGFLP (Vergleichsdatenerhebung Fahrlehrerprüfungsausschuss)
- Fragebogen zur Vergleichsdatenerhebung der Fahrschulüberwachung
  - EVA\_FR\_Fragebogen\_FSÜ\_Allgemeines\_Vorgehen (zuvor in VGFSÜ)
  - EVA\_FR\_Fragebogen\_FSÜ\_Daten (zuvor in VGFSÜ)

Mit diesen Fragebogen werden vor allem Daten für einen Vorher-Nachher Vergleich erhoben. Sie beinhalten aber auch Items zur Erfassung der Zufriedenheit, Praktikabilität und möglicher Nebenfolgen der Reformschwerpunkte. Die Zuordnung der Items zu den jeweiligen Bewertungskriterien kann einer Excel Liste entnommen werden (siehe Anhang).

Für die Evaluation des Fahrlehrerrechts sollten die Fragebögen noch erweitert werden. Besonders die Überprüfung der Zufriedenheit, Praktikabilität und der Nebenfolgen sollte nach Abschluss dieses Projekts geprüft werden und an die neuen Erkenntnisse, die sich aus dem Projekt ergeben, angepasst werden. Zu Beginn der Evaluation ist zu prüfen, ob die gesetzlichen Rahmenbedingungen noch Bestand haben, oder ob bereits Änderungen durch den Gesetzgeber vorgenommen wurden. Die bereits durchgeführten Nachbesserungen am FahrIG und der angrenzenden Verordnungen wurden in Kapitel 2.1.1 zum 15.10.2020 bereits aufgeführt. Im Rahmen der Vergleichsdatenerhebung, welche bereits im Vorfeld konzipiert wurde, konnten diese nicht berücksichtigt werden.

## 3 Vergleichsdatenerhebung

Im Rahmen der Vergleichsdatenerhebung wurden die folgenden vier Stellen befragt:

1. Fahrlehrerprüfungsausschüsse
2. Fahrlehrerausbildungsstätten
3. Fahrschulen und Ausbildungsfahrschulen
4. Zuständige Landesbehörden der Fahrschulüberwachung

Die Befragung der Fahrlehrerprüfungsausschüsse, der Fahrlehrerausbildungsstätten sowie der Fahrschulen und Ausbildungsfahrschulen erfolgte in Form einer Onlinebefragung, die über das Online-Umfragetool „Unipark“ durchgeführt wurde. Dazu

erhielten die Fahrlehrerprüfungsausschüsse und die Fahrlehrerausbildungsstätten vorab ein Anschreiben mit dem Link zur Online-Umfrage, indem Sie gebeten wurden an der Umfrage teilzunehmen. Zusätzlich zu dem Anschreiben wurde noch eine Papier-Version des Online-Fragebogens beigelegt, mit dem sich die Teilnehmer auf die Befragung vorbereiten konnten. Einige Tage später wurden den Teilnehmer eine E-Mail übersandt, die ebenfalls den Link zur Online-Umfrage enthielt. Für die Onlineumfragen an den Fahrschulen/ Ausbildungsfahrschulen wurde der Link zur Onlineumfrage auf der Internetseite der Bundesvereinigung der Fahrlehrerverbände e. V. (BVF) eingestellt. Zudem erklärte sich der Interessenverband Deutscher Fahrlehrer e. V. bereit, den Link zur Onlineumfrage in einem Newsletter an ihre Mitglieder zu versenden. Die Befragung der zuständigen Landesbehörden der Fahrschulüberwachung wurde mithilfe von PDF-Formularen durchgeführt. Dazu wurden die Fragebogen per Mail an die entsprechenden Landesbehörden versandt und konnten von diesen nach dem ausfüllen, entweder per Post, Fax oder Mail an die Universität des Saarlandes zurückgesendet werden. Sofern die Zuständigkeiten für die Fahrschulüberwachung in dem jeweiligen Bundesland dezentral geregelt wurden, hatten die Landesbehörden die Möglichkeit die Fragebogen an die jeweils zuständigen Kommunalbehörden (Landkreise und kreisfreie Städte) zu übersenden. Von dort aus konnten die Fragebogen dann direkt an die Universität des Saarlandes zurückgesendet werden.

### 3.1 Zuständige Behörden Fahrlehrerprüfung / Fahrlehrerprüfungsausschüsse

Die Befragung der Fahrlehrerprüfungsausschüsse betrifft die Reformschwerpunkte Verbesserung der Qualität der Fahrlehrerausbildung und Minderung des Nachwuchsmangels. Nachfolgend werden die Stichprobe und die erhobenen Daten beschrieben, die Ergebnisse vorgestellt und die Bedeutung dieser für die summative Evaluation aufgeführt.

#### 3.1.1 Stichprobe und erhobene Daten

An der Online-Befragung haben insgesamt 15 Fahrlehrerprüfungsausschüsse aus 13 Bundesländern teilgenommen. Tabelle 3-1 zeigt die Prüfungsausschüsse, die teilgenommen haben, die Anzahl an Prüfungsausschüssen im jeweiligen Bundesland

Teilnehmende Prüfungsausschüsse	Anzahl Prüfungsausschüsse	Anzahl Mitglieder
Baden-Württemberg	1	48
Berlin	1	38
Brandenburg	1	25
Bremen	1	6
Hessen 1	3	18
Hessen 2		8
Mecklenburg-Vorpommern	1	20
Niedersachsen	1	55
Nordrhein-Westfalen 1	2	49
Nordrhein-Westfalen 2		39
Saarland	1	6
Sachsen	1	12
Sachsen-Anhalt	1	13
Schleswig-Holstein	1	23
Thüringen	1	16
Summe ( $\Sigma$ )	16	376
Mittelwert (M)	1,23	25,07
Standardabweichung (SD)	0,60	16,59

Tab. 3-1: Teilnehmer, Anzahl Prüfungsausschüsse/ Mitglieder

sowie die Mitglieder dieser. Im Vergleich mit den anderen Bundesländern verfügen Hessen (3) und Nordrhein-Westfalen (2) über mehr als einen Prüfungsausschuss. Aus beiden Bundesländern nahmen je zwei Prüfungsausschüsse an der Umfrage teil (der dritte Prüfungsausschuss aus Hessen wurde erst kurz vor der Umfrage eingerichtet, so dass dort keinen Daten zu den Jahren 2016/2017 vorlagen). Von den insgesamt 376 Mitgliedern verfügen Nordrhein-Westfalen (insgesamt 88) und Niedersachsen über die meisten Mitglieder, wohingegen Bremen und das Saarland am wenigsten Mitglieder haben.

Im Rahmen der Online-Befragung wurden mit den Fragebogen VGFLP die folgenden Daten erhoben.

1. Anzahl Fahrlehrerprüfungsausschüsse und Mitglieder (Tabelle 3-1)
2. Anzahl Fahrlehrerprüfungen FLE-Klasse BE (Daten 2016, 2017)
3. Prüfungsergebnisse FLE-Klasse BE (Daten 2016, 2017)
4. Notenspiegel (sehr gut bis ungenügend) FLE-Klasse BE (Daten 2016, 2017)

Es ist anzumerken, dass die erwünschten Daten nicht von jedem Prüfungsausschuss übermittelt

Prüfungs- Art	Fahrpraktische Prüfung		Schriftliche Fachkundeprüfung		Mündliche Fachkundeprüfung		Theoretische Lehrprobe		Praktische Lehrprobe	
	2016	2017	2016	2017	2016	2017	2016	2017	2016	2017
Anzahl Prüfungen	1358	1535	1318	1698	1319	1718	610	753	605	747
+/-	+177		+380		+399		+143		+142	
+/- %	+13,0 %		+28,8 %		+30,3 %		+23,4 %		+23,5 %	
N=15; +/-=Veränderung im Folgejahr; +/- %=Veränderung zum Vorjahr in Prozent; durchgeführte Fahrlehrerprüfungen (Erst- und Wiederholungsprüfungen)										

Tab. 3-2: Durchgeführte Fahrlehrerprüfungen bundesweit nach Prüfungsart 2016/2017

werden konnten, da entweder keine Statistiken darüber geführt werden oder deren Ermittlung nur mit großem Aufwand möglich wäre. Zu Punkt 1 und 2 konnten von allen Prüfungsausschüssen Angaben gemacht werden. Zu Punkt 3 liegen Daten von 12 Prüfungsausschüssen (11 Bundesländer) vor und zu Punkt 4 Angaben von 7 Prüfungsausschüssen. Sofern von beiden Prüfungsausschüssen aus Hessen und Nordrhein-Westfalen Daten vorlagen, wurden diese zusammengefasst.

Bei der Interpretation ist zu berücksichtigen, dass drei Bundesländer fehlen und nicht alle Prüfungsausschüsse, die teilgenommen haben, auch die erwünschten Daten bereitstellen konnten. Im nachfolgenden Kapitel werden die erhobenen Daten aufgeführt und beschrieben.

### 3.1.2 Ergebnisse

Im Verlauf dieses Kapitels werden die Ergebnisse der Vergleichsdatenerhebung in der folgenden Reihenfolge berichtet: Zunächst werden die durchgeführten Fahrlehrerprüfungen 2016/ 2017 vorgestellt, anschließend die Prüfungsergebnisse der Fahrlehrerprüfungen 2016/ 2017 und darauffolgend die Notenspiegel der Fahrlehrerprüfungen 2016/ 2017. Im ersten Teil jedes Kapitels werden die Ergebnisse auf Bundesebene und im zweiten Teil auf Länderebene betrachtet.

#### Durchgeführte Fahrlehrerprüfungen in 2016 / 2017

##### Bundesebene

In Tabelle 3-2 sind die Anzahl der durchgeführten Prüfungen (Erst- sowie Wiederholungsprüfungen) nach Prüfungsart 2016/ 2017 sowie die Veränderungen zum Vorjahr aufgeführt. Im Vergleich zum Jahr 2016 stieg die Anzahl durchgeführter Fahrlehrerprüfungen im Jahr 2017 an. Während im Jahr 2016 insgesamt 5210 Fahrlehrerprüfungen durchgeführt wurden, waren es im Jahr 2017 bereits 6451, was einem Anstieg von 23,8 % entspricht.

	Jahr	Jahr	Veränderung	Veränderung
Bundesland	2016	2017	absolut	%
Baden-Württemberg	174	212	38	21,8 %
Berlin	124	140	16	12,9 %
Brandenburg	22	23	1	4,6 %
Bremen	0	0	0	/
Hessen	107	130	23	21,5 %
Mecklenburg-Vorpommern	0	24	24	/
Niedersachsen	146	168	22	15,1 %
Nordrhein-Westfalen	644	667	23	3,7 %
Saarland	0	3	3	/
Sachsen	42	63	21	50,0 %
Sachsen-Anhalt	23	23	0	0,0 %
Schleswig-Holstein	47	51	4	8,5 %
Thüringen	29	31	2	6,9 %
<b>Insgesamt</b>	<b>1358</b>	<b>212</b>	<b>177</b>	<b>13,0 %</b>

Tab. 3-3: Durchgeführte Fahrpraktische Prüfungen 2016/ 2017

Dieser Trend zeigt sich auch in der Betrachtung der einzelnen Prüfungsarten. Dort hatten die schriftlichen und mündlichen Fachkundeprüfungen den größten Zuwachs. In beiden Jahren wurden deutlich weniger Lehrproben als andere Prüfungen durchgeführt. Eine Aufschlüsselung der Daten nach Bundesländern erfolgt im nächsten Kapitel.

##### Länderebene

In Tabelle 3-3 bis Tabelle 3-7 werden die Anzahl der durchgeführten Prüfungen in den einzelnen Bundesländern der Jahre 2016, 2017 sowie die Veränderungen zum Vorjahr nach Art der Prüfung aufgeführt. Betrachtet man die Daten der Jahre 2016, 2017, so zeigen sich große Unterschiede in der Anzahl an durchgeführten Fahrlehrerprüfungen zwischen den einzelnen Bundesländern. Während im Jahr 2016 zum Beispiel in Bremen, im Saarland und in Mecklenburg-Vorpommern keine fahrpraktischen Prüfungen durchgeführt wurden, waren es in Nordrhein-Westfalen 644. Über alle Prüfungen hinweg

	Jahr	Jahr	Veränderung	Veränderung
Bundesland	2016	2017	absolut	%
Baden-Württemberg	174	160	-14	-8,1 %
Berlin	165	180	15	9,1 %
Brandenburg	10	21	11	110,0 %
Bremen	0	0	0	/
Hessen	89	111	22	24,7 %
Mecklenburg-Vorpommern	0	7	7	/
Niedersachsen	135	179	44	32,6 %
Nordrhein-Westfalen	606	866	260	42,9 %
Saarland	2	7	5	250,0 %
Sachsen	32	54	22	68,8 %
Sachsen-Anhalt	23	28	5	21,7 %
Schleswig-Holstein	55	55	0	0,00 %
Thüringen	27	30	3	11,1 %
<b>Insgesamt</b>	<b>1318</b>	<b>1698</b>	<b>380</b>	<b>28,8 %</b>

Tab. 3-4: Durchgeführte schriftliche Fachkundeprüfungen 2016/ 2017

	Jahr	Jahr	Veränderung	Veränderung
Bundesland	2016	2017	absolut	%
Baden-Württemberg	171	179	8	4,7 %
Berlin	171	180	9	5,3 %
Brandenburg	13	21	8	61,5 %
Bremen	0	0	0	/
Hessen	89	111	22	24,7 %
Mecklenburg-Vorpommern	0	7	7	/
Niedersachsen	129	180	51	39,5 %
Nordrhein-Westfalen	606	866	260	42,9 %
Saarland	2	7	5	250,0 %
Sachsen	33	54	21	63,6 %
Sachsen-Anhalt	23	28	5	21,7 %
Schleswig-Holstein	55	55	0	0,0 %
Thüringen	27	30	3	11,1 %
<b>Insgesamt</b>	<b>1319</b>	<b>1718</b>	<b>399</b>	<b>30,1 %</b>

Tab. 3-5: Durchgeführte Mündliche Fachkundeprüfungen 2016/2017

zeigt sich, dass in Nordrhein-Westfalen die meisten Fahrlehrerprüfungen abgenommen wurden. Bis auf wenige Ausnahmen (z. B. schriftliche Fachkundeprüfung Baden-Württemberg, Lehrproben in Thüringen) ist auch auf der Länderebene zu erkennen, dass die Anzahl an durchgeführten Prüfungen von 2016 auf 2017 zunimmt.

	Jahr	Jahr	Veränderung	Veränderung
Bundesland	2016	2017	absolut	%
Baden-Württemberg	n.a.	n.a.	/	/
Berlin	59	62	3	5,1 %
Brandenburg	15	17	2	13,3 %
Bremen	5	5	0	0,0 %
Hessen	44	48	4	9,1 %
Mecklenburg-Vorpommern	8	8	0	0,0 %
Niedersachsen	93	107	14	15,1 %
Nordrhein-Westfalen	282	359	77	27,3 %
Saarland	5	11	6	120,0 %
Sachsen	24	40	16	66,7 %
Sachsen-Anhalt	15	30	15	100,0 %
Schleswig-Holstein	42	51	9	21,4 %
Thüringen	18	15	-3	-16,7 %
<b>Insgesamt</b>	<b>610</b>	<b>753</b>	<b>143</b>	<b>23,4 %</b>

Tab. 3-6: Durchgeführte theoretische Lehrproben 2016/ 2017

	Jahr	Jahr	Veränderung	Veränderung
Bundesland	2016	2017	absolut	%
Baden-Württemberg	n.a.	n.a.	/	/
Berlin	37	41	4	10,8 %
Brandenburg	17	20	3	17,7 %
Bremen	6	4	-2	-33,3 %
Hessen	50	54	4	8,0 %
Mecklenburg-Vorpommern	9	7	-2	-22,2 %
Niedersachsen	90	106	16	17,8 %
Nordrhein-Westfalen	293	368	75	25,6 %
Saarland	6	11	5	83,3 %
Sachsen	24	40	16	66,7 %
Sachsen-Anhalt	15	30	15	100,0 %
Schleswig-Holstein	40	50	10	25,0 %
Thüringen	18	16	-2	-11,1 %
<b>Insgesamt</b>	<b>605</b>	<b>747</b>	<b>142</b>	<b>23,5 %</b>

Tab. 3-7 Durchgeführte praktische Lehrproben 2016/ 2017

## Prüfungsergebnisse Fahrlehrerprüfungen 2016/ 2017

### Bundesebene

Zur fahrpraktischen Prüfung sowie zur schriftlichen und mündlichen Fachkundeprüfung liegen Angaben aus Baden-Württemberg, Brandenburg, Bremen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen 1, Saarland, Sachsen,

Prüfungsart	Fahrpraktische Prüfung (N=11)		Schriftliche Fachkundeprüfung (N=11)		Mündliche Fachkundeprüfung (N=11)		Theoretische Lehrprobe (N=10)		Praktische Lehrprobe (N=10)	
	2016	2017	2016	2017	2016	2017	2016	2017	2016	2017
Jahr	2016	2017	2016	2017	2016	2017	2016	2017	2016	2017
Anzahl Prüfungen	830	1018	870	1230	865	1250	353	418	370	433
Bestandene Prüfungen	597	816	602	833	600	914	328	382	328	394
Bestehensquote %	71,9	80,2	69,2	67,7	69,4	73,1	92,9	91,4	88,7	91,0
Bestanden ohne BW*/ im...	457*	654*	489*	708*	487*	798*	328	382	328	394
...ersten Versuch	355*	502*	417*	575*	413*	660*	291	341	281	341
...zweiten Versuch	75*	124*	59*	111*	57*	116*	34	35	38	48
...dritten Versuch	27*	28*	13*	22*	17*	22*	3	6	9	5
Endgültig nicht bestanden	14	6	20	39	20	39	0	2	0	1

\* Baden-Württemberg (BW) hat nur angegeben, ob Prüfungen bestanden oder nicht bestanden wurden. Keine Differenzierung nach Versuchen. Daher Anteil der Versuche 1,2,3 an bestandenen Prüfungen ohne Daten von BW.

Tab. 3-8: Prüfungsergebnisse bundesweit 2016/ 2017

Schleswig-Holstein sowie Thüringen vor (N=12). Zur theoretischen und praktischen Lehrprobe werden in Baden-Württemberg keine Statistiken geführt, so dass hier die Daten von 11 Prüfungsausschüssen aufgeführt werden. Zudem liegen aus Nordrhein-Westfalen nur Prüfungsergebnisse eines Prüfungsausschusses vor. Tabelle 3-8 zeigt zusammengefassten Daten der Prüfungsergebnisse 2016/ 2017 auf der Bundesebene. Bild 3 stellt die bundesweiten Bestehensquoten der Jahre 2016/ 2017 nach Prüfungsart dar.

Vergleicht man die Bestehensquoten der fahrpraktischen Prüfungen sowie der schriftlichen und mündlichen Fachkundeprüfungen mit den Bestehensquoten in den theoretischen und praktischen Lehrproben, so zeigen sich deutliche Unterschiede: Während die theoretischen Lehrproben des Jahres 2017 eine Bestehensquote von 91,4 % aufweisen, wurden die schriftlichen Fachkundeprüfungen in demselben Jahr nur in 67,7 % aller Fälle bestanden. Weiterhin ist zu erkennen, dass insgesamt ein Großteil der Prüfungen im ersten Versuch bestanden wurde. Im Jahr 2016 wurden 71,6 % aller bestandenen Prüfungen im ersten Versuch bestanden, 10,7 % im zweiten und 2,8 % im dritten Versuch. Im Jahr 2017 haben insgesamt 72,5 % im ersten Versuch bestanden, 13 % im zweiten Versuch und 2,5 % im dritten Versuch. Betrachtet man den Anteil an endgültig nicht bestandenen Prüfungen im Vergleich zur Gesamtzahl an durchgeführ-

ten Prüfungen so zeigt sich, dass im Jahr 2016 2,1 % und im Jahr 2017 1,9 % die Fahrlehrerprüfungen auch nach dem dritten Prüfungsversuch nicht bestanden haben. Blickt man auf die einzelnen Prüfungsarten, so ist zu erkennen, dass die Fachkundeprüfungen in beiden Jahren besonders häufig auch im dritten Prüfungsversuch nicht bestanden wurden. Eine weitere Ausdifferenzierung der Prüfungsergebnisse nach Bundesländern erfolgt im nächsten Kapitel.

#### Länderebene

In Tabelle 3-9 bis Tabelle 3-18 sind die Prüfungsergebnisse der einzelnen Bundesländer mitsamt den berechneten Bestehensquoten aufgeführt. Über alle Prüfungsarten hinweg zeigen sich deutliche Unterschiede in den Bestehensquoten der einzelnen Bundesländer. So liegt die Bestehensquote der fahrpraktischen Prüfungen 2016 zum Beispiel in Sachsen bei 100 % und in Brandenburg bei 45,5 %. In den schriftlichen Fachkundeprüfungen 2016 liegt die Bestehensquote in Thüringen beispielsweise bei 100 % und in Nordrhein-Westfalen bei 54,3 %.



Bundesland	Anzahl Prüfungen	Bestandene Prüfungen				Endgültig n.b.	Bestehensquote
		Insgesamt	1. Versuch	2. Versuch	3. Versuch		
Baden-Württemberg	174	140	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	80,5 %
Brandenburg	22	10	8	2	0	2	45,5 %
Bremen	0	0	0	0	0	0	/
Hessen	107	65	43	16	6	1	60,8 %
Mecklenburg-Vorpommern	0	0	0	0	0	0	/
Niedersachsen	146	124	109	12	3	1	84,9 %
Nordrhein-Westfalen 1	263	143	89	38	16	10	54,4 %
Saarland	0	0	0	0	0	0	/
Sachsen	42	42	36	4	2	0	100,0 %
Schleswig-Holstein	47	44	43	1	0	0	93,6 %
Thüringen	29	29	27	2	0	0	100,0 %

Tab. 3-9: Prüfungsergebnisse Bundesländer fahrpraktische Prüfung 2016

Bundesland	Anzahl Prüfungen	Bestandene Prüfungen				Endgültig n.b.	Bestehensquote
		Insgesamt	1. Versuch	2. Versuch	3. Versuch		
Baden-Württemberg	212	162	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	76,4 %
Brandenburg	23	15	10	2	3	0	65,2 %
Bremen	0	0	0	0	0	0	/
Hessen	130	127	91	29	7	0	97,7 %
Mecklenburg-Vorpommern	24	21	16	5	0	0	87,5 %
Niedersachsen	168	136	116	17	3	1	81,0 %
Nordrhein-Westfalen 1	313	206	140	54	12	5	65,8 %
Saarland	3	3	3	0	0	0	100,0 %
Sachsen	63	63	51	9	3	0	100,0 %
Schleswig-Holstein	52	52	46	6	0	0	100,0 %
Thüringen	31	31	29	2	0	0	100,0 %

Tab. 3-10: Prüfungsergebnisse Bundesländer fahrpraktische Prüfung 2017

Bundesland	Anzahl Prüfungen	Bestandene Prüfungen				Endgültig n.b.	Bestehensquote
		Insgesamt	1. Versuch	2. Versuch	3. Versuch		
Baden-Württemberg	174	113	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	64,9 %
Brandenburg	10	10	10	0	0	0	100,0 %
Bremen	0	0	0	0	0	0	/
Hessen	89	78	60	13	5	3	87,6 %
Mecklenburg-Vorpommern	0	0	0	0	0	0	/
Niedersachsen	135	104	94	9	1	3	77,4 %
Nordrhein-Westfalen 1	346	188	154	28	6	14	54,3 %
Saarland	2	2	0	1	1	0	100,0 %
Sachsen	33	33	30	3	0	0	100,0 %
Schleswig-Holstein	55	47	42	5	0	0	85,5 %
Thüringen	27	27	27	0	0	0	100,0 %

Tab. 3-11: Prüfungsergebnisse Bundesländer schriftliche Fachkundeprüfungen 2016

Bundesland	Anzahl Prüfungen	Bestandene Prüfungen				Endgültig n.b.	Bestehensquote
		Insgesamt	1. Versuch	2. Versuch	3. Versuch		
Baden-Württemberg	160	125	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	78,1 %
Brandenburg	21	18	15	3	0	0	85,7 %
Bremen	0	0	0	0	0	0	/
Hessen	111	104	80	15	9	2	93,7 %
Mecklenburg-Vorpommern	7	7	7	0	0	0	100,0 %
Niedersachsen	179	130	108	20	2	4	72,6 %
Nordrhein-Westfalen 1	606	308	235	62	11	32	50,8 %
Saarland	7	6	5	1	0	0	85,7 %
Sachsen	54	54	47	7	0	0	100,0 %
Schleswig-Holstein	55	51	49	2	0	0	92,7 %
Thüringen	31	30	29	1	0	1	96,7 %

Tab. 3-12: Prüfungsergebnisse Bundesländer schriftliche Fachkundeprüfungen 2017

Bundesland	Anzahl Prüfungen	Bestandene Prüfungen				Endgültig n.b.	Bestehensquote
		Insgesamt	1. Versuch	2. Versuch	3. Versuch		
Baden-Württemberg	171	113	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	66,1 %
Brandenburg	13	9	7	1	1	0	69,2 %
Bremen	0	0	0	0	0	0	/
Hessen	89	78	57	13	8	3	87,6 %
Mecklenburg-Vorpommern	0	0	0	0	0	0	/
Niedersachsen	129	105	95	9	1	2	81,4 %
Nordrhein-Westfalen 1	346	188	154	28	6	14	54,3 %
Saarland	2	2	0	1	1	0	100,0 %
Sachsen	33	32	32	0	0	0	97,0 %
Schleswig-Holstein	55	47	42	5	0	0	85,5 %
Thüringen	27	26	26	0	0	1	96,3 %

Tab. 3-13: Prüfungsergebnisse Bundesländer mündliche Fachkundeprüfungen 2016

Bundesland	Anzahl Prüfungen	Bestandene Prüfungen				Endgültig n.b.	Bestehensquote
		Insgesamt	1. Versuch	2. Versuch	3. Versuch		
Baden-Württemberg	179	116	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	64,8 %
Brandenburg	21	18	15	3	0	0	85,7 %
Bremen	0	0	0	0	0	0	/
Hessen	111	104	76	19	9	2	93,7 %
Mecklenburg-Vorpommern	7	7	7	0	0	0	100,0 %
Niedersachsen	180	130	108	20	2	4	72,2 %
Nordrhein-Westfalen 1	606	398	325	62	11	32	65,7 %
Saarland	7	6	4	2	0	0	85,7 %
Sachsen	54	54	47	7	0	0	100,0 %
Schleswig-Holstein	55	51	49	2	0	0	92,7 %
Thüringen	30	30	29	1	0	1	100,0 %

Tab. 3-14: Prüfungsergebnisse Bundesländer mündliche Fachkundeprüfungen 2017

Bundesland	Anzahl Prüfungen	Bestandene Prüfungen				Endgültig n.b.	Bestehensquote
		Insgesamt	1. Versuch	2. Versuch	3. Versuch		
Brandenburg	15	12	9	3	0	0	80,0 %
Bremen	5	5	4	1	0	0	100,0 %
Hessen	44	40	38	2	0	0	90,9 %
Mecklenburg-Vorpommern	8	7	6	1	0	0	87,5 %
Niedersachsen	93	80	65	13	2	0	86,0 %
Nordrhein-Westfalen 1	99	96	83	12	1	0	97,0 %
Saarland	5	4	4	0	0	0	80,0 %
Sachsen	24	24	24	0	0	0	100,0 %
Schleswig-Holstein	42	42	40	2	0	0	100,0 %
Thüringen	18	18	18	0	0	0	100,0 %

Tab. 3-15: Prüfungsergebnisse Bundesländer theoretische Lehrproben 2016

Bundesland	Anzahl Prüfungen	Bestandene Prüfungen				Endgültig n.b.	Bestehensquote
		Insgesamt	1. Versuch	2. Versuch	3. Versuch		
Brandenburg	17	16	15	1	0	0	94,1 %
Bremen	5	5	1	3	1	0	100,0 %
Hessen	48	44	40	4	0	0	91,7 %
Mecklenburg-Vorpommern	8	7	7	0	0	0	87,5 %
Niedersachsen	107	100	88	11	1	0	93,5 %
Nordrhein-Westfalen 1	116	105	90	12	3	1	90,5 %
Saarland	11	7	6	0	1	0	63,6 %
Sachsen	40	40	39	1	0	0	100,0 %
Schleswig-Holstein	51	43	41	2	0	1	84,3 %
Thüringen	15	15	14	1	0	0	100,0 %

Tab. 3-16: Prüfungsergebnisse Bundesländer theoretische Lehrproben 2017

Bundesland	Anzahl Prüfungen	Bestandene Prüfungen				Endgültig n.b.	Bestehensquote
		Insgesamt	1. Versuch	2. Versuch	3. Versuch		
Brandenburg	17	11	7	3	1	0	64,7 %
Bremen	6	6	4	1	1	0	100,0 %
Hessen	50	41	34	6	1	0	82,0 %
Mecklenburg-Vorpommern	9	7	5	2	0	0	77,8 %
Niedersachsen	90	81	69	9	3	0	90,0 %
Nordrhein-Westfalen 1	110	97	79	15	3	0	88,2 %
Saarland	6	3	2	1	0	0	50,0 %
Sachsen	24	24	24	0	0	0	100,0 %
Schleswig-Holstein	40	40	39	1	0	0	100,0 %
Thüringen	18	18	18	0	0	0	100,0 %

Tab. 3-17: Prüfungsergebnisse Bundesländer praktische Lehrproben 2016

Bundesland	Anzahl Prüfungen	Bestandene Prüfungen				Endgültig n.b.	Bestehensquote
		Insgesamt	1. Versuch	2. Versuch	3. Versuch		
Brandenburg	20	16	12	4	0	0	80,0 %
Bremen	4	4	1	3	0	0	100,0 %
Hessen	54	45	36	7	2	0	83,3 %
Mecklenburg-Vorpommern	8	8	7	1	0	0	100,0 %
Niedersachsen	106	94	86	7	1	0	88,7 %
Nordrhein-Westfalen 1	125	117	96	19	2	1	93,6 %
Saarland	11	9	6	3	0	0	81,8 %
Sachsen	40	40	40	0	0	0	100,0 %
Schleswig-Holstein	50	45	41	4	0	0	90,0 %
Thüringen	16	16	16	0	0	0	100,0 %

Tab. 3-18: Prüfungsergebnisse Bundesländer praktische Lehrproben 2017

Prüfungsart	Sehr gut	Gut	Befriedigend	Ausreichend	Mangelhaft	Ungenügend	Notendurchschnitt
Fahrpraktische Prüfungen (N=7)	2	59	87	128	100	2	3,72
Schriftliche FKP (N=6)	0	12	44	77	30	0	3,77
Mündliche FKP (N=6)	1	10	55	66	32	2	3,75
Theoretische LP (N=6)	9	25	48	25	14	0	3,08
Praktische LP (N=6)	8	28	40	30	18	1	3,20
<b>Gesamt</b>	<b>20</b>	<b>134</b>	<b>274</b>	<b>326</b>	<b>194</b>	<b>5</b>	<b>3,58</b>

Tab. 3-19: Notenspiegel bundesweit nach Prüfungsart 2016

Prüfungsart	Sehr gut	Gut	Befriedigend	Ausreichend	Mangelhaft	Ungenügend	Notendurchschnitt
Fahrpraktische Prüfungen (N=7)	2	57	116	205	37	0	3,52
Schriftliche FKP (N=6)	1	8	70	101	36	0	3,75
Mündliche FKP (N=6)	0	23	71	88	33	1	3,62
Theoretische LP (N=6)	8	26	38	41	9	1	3,16
Praktische LP (N=6)	6	21	42	48	17	1	3,39
<b>Gesamt</b>	<b>17</b>	<b>135</b>	<b>337</b>	<b>483</b>	<b>132</b>	<b>3</b>	<b>3,53</b>

Tab. 3-20: Notenspiegel bundesweit nach Prüfungsart 2017

### Notenspiegel Fahrlehrerprüfungen 2016/ 2017

#### Bundesebene

Zu den Notenspiegeln der fahrpraktischen Prüfungen 2016/2017 wurden von 7 Prüfungsausschüssen der folgenden Bundesländer Angaben gemacht. Baden-Württemberg, Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Sachsen, Thüringen. Zu den Notenspiegeln der weiteren Prüfungsarten konnten von Baden-Württemberg keine Angaben gemacht werden, so dass für diese insgesamt Daten von 6 Prüfungsausschüssen vorliegen. Tabelle 3-19 zeigt den Notenspiegel des Jahres 2016, Tabelle 3-20 den Notenspiegel des Jahres 2017. Bild 3-1 stellt den Notenspiegel nach Prüfungsarten des Jahres 2016 dar und Bild 3-2 den Notenspiegel nach Prüfungsarten des Jahres 2017.

Insgesamt wurde in den Jahren 2016, 2017 am häufigsten die Note ausreichend vergeben und am seltensten die Note ungenügend. Betrachtet man die einzelnen Prüfungsarten, so zeigt sich, dass bei den fahrpraktischen Prüfungen sowie den schriftlichen und mündlichen Fachkundeprüfungen der Jahre 2016, 2017, die Note ausreichend am häufigsten vergeben wurde. Bei den theoretischen und praktischen Lehrproben des Jahres 2016 wurde am häufigsten die Note befriedigend vergeben und am zweithäufigsten die Note ausreichend. Im Jahr 2017 wurde die Note ausreichend am häufigsten vergeben und am zweithäufigsten die Note befriedigend. Hinsichtlich des Notendurchschnittes der Jahre 2016/ 2017 zeigt sich ein recht einheitliches Bild. Der Durchschnitt aller Prüfungsarten liegt im Jahr 2016 bei 3,58 und im Jahr 2017 bei 3,53. Betrachtet

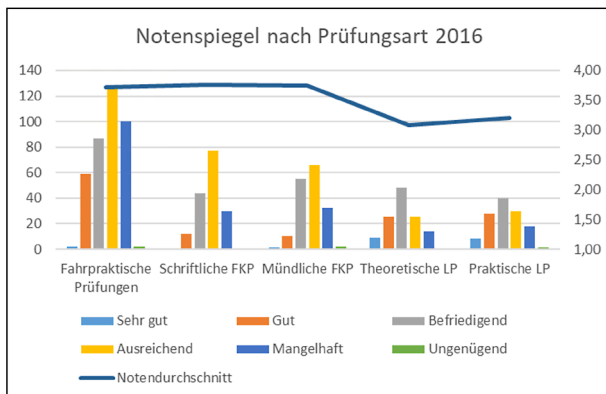


Bild 3-1: Notenspiegel nach Prüfungsarten 2016

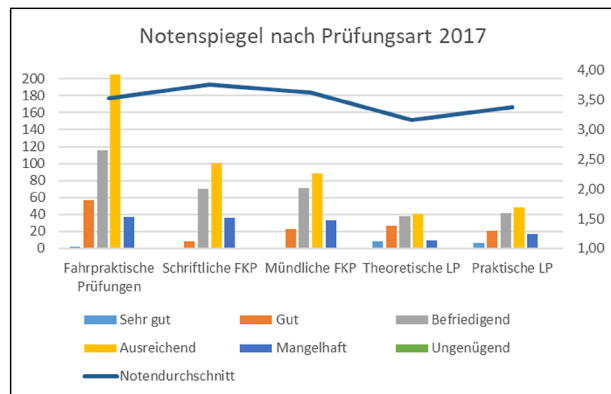


Bild 3-2: Notenspiegel nach Prüfungsarten 2017

Bundesland	Sehr gut	Gut	Befriedigend	Ausreichend	Mangelhaft	Ungenügend	Notendurchschnitt
Baden-Württemberg	0	40	44	51	35	1	3,49
Brandenburg	1	0	1	8	11	1	4,41
Hessen	0	3	15	49	40	0	4,18
Mecklenburg-Vorpommern	0	0	0	0	0	0	/
Saarland	0	0	0	0	0	0	/
Sachsen	1	13	16	5	14	0	3,37
Thüringen	0	3	11	15	0	0	3,41
<b>Gesamt</b>	<b>2</b>	<b>59</b>	<b>87</b>	<b>128</b>	<b>100</b>	<b>2</b>	<b>3,72</b>

Tab. 3-21: Notenspiegel fahrpraktische Prüfungen 2016

Bundesland	Sehr gut	Gut	Befriedigend	Ausreichend	Mangelhaft	Ungenügend	Notendurchschnitt
Baden-Württemberg	0	31	52	81	0	0	3,30
Brandenburg	0	4	8	5	6	0	3,57
Hessen	0	3	28	76	23	0	3,92
Mecklenburg-Vorpommern	1	5	4	9	5	0	3,50
Saarland	0	0	1	2	0	0	3,67
Sachsen	1	12	10	16	3	0	3,19
Thüringen	0	2	13	16	0	0	3,45
<b>Gesamt</b>	<b>2</b>	<b>57</b>	<b>116</b>	<b>205</b>	<b>37</b>	<b>0</b>	<b>3,52</b>

Tab. 3-22: Notenspiegel fahrpraktische Prüfungen 2017

man den Notenspiegel der jeweiligen Prüfungsarten der Jahre 2016/ 2017, so liegen diese zwischen den Noten befriedigend und ausreichend. Über beide Jahre hinweg, zeigen sich die niedrigsten Notendurchschnitte bei den theoretischen und praktischen Lehrproben. Die höchsten Werte zeigen sich in beiden Jahren bei den schriftlichen und mündlichen Fachkundeprüfungen. Generell bleiben die Notendurchschnitte über die beiden Jahre sehr konstant. Sowohl insgesamt als auch nach Prüfungsart. Eine weitere Ausdifferenzierung nach Bundesländern findet sich in den Tabellen des nachfolgenden Kapitels.

#### Länderebene

Insgesamt zeigt sich auch hier, dass die Notenspiegel in den Jahren 2016/ 2017 der fahrpraktischen Prüfung, der schriftlichen und mündlichen Fachkundeprüfung im Mittel höher ausfallen, als die der theoretischen und praktischen Lehrproben. Zudem bleibt der Gesamt-Notendurchschnitt innerhalb der einzelnen Prüfungsarten ziemlich konstant über die beiden Jahre. Unterschiede im Notendurchschnitt zwischen den Bundesländern finden sich vor allem

bei den schriftlichen Fachkundeprüfungen und den Lehrproben. So liegt zum Beispiel der niedrigste Notendurchschnitt in den praktischen Lehrproben 2016 bei 2,08 (Sachsen) und der höchste bei 4,33 (Saarland). Tabelle 3-21 bis Tabelle 3-30 zeigen die Notenspiegel der einzelnen Bundesländer je Prüfungsart der Jahre 2016/ 2017. Zudem wurde der Notendurchschnitt für jedes Bundesland berechnet.

#### 1. Fahrpraktische Prüfung

In beiden Jahren weist Sachsen den niedrigsten Notendurchschnitt in den fahrpraktischen Prüfungen auf. Im Jahr 2016 ist der Notendurchschnitt der fahrpraktischen Prüfungen in Brandenburg am höchsten und im Jahr 2017 in Hessen.

#### 2. Schriftliche Fachkundeprüfungen

Im Jahr 2016 weist Brandenburg den niedrigsten Notendurchschnitt in den schriftlichen Fachkundeprüfungen auf und im Jahr 2017 Mecklenburg-Vorpommern. Den höchsten Notendurchschnitt in den schriftlichen Fachkundeprüfungen hat in beiden Jahren Thüringen.

Bundesland	Sehr gut	Gut	Befriedigend	Ausreichend	Mangelhaft	Ungenügend	Notendurchschnitt
Brandenburg	0	4	5	1	0	0	2,70
Hessen	0	3	16	52	18	0	3,96
Mecklenburg-Vorpommern	0	0	0	0	0	0	/
Saarland	0	0	0	2	0	0	4,00
Sachsen	0	5	18	10	2	0	3,26
Thüringen	0	0	5	12	10	0	4,19
<b>Gesamt</b>	<b>0</b>	<b>12</b>	<b>44</b>	<b>77</b>	<b>30</b>	<b>0</b>	<b>3,77</b>

Tab. 3-23: Notenspiegel schriftliche Fachkundefürungen 2016

Bundesland	Sehr gut	Gut	Befriedigend	Ausreichend	Mangelhaft	Ungenügend	Notendurchschnitt
Brandenburg	1	1	10	8	1	0	3,33
Hessen	0	2	34	49	26	0	3,89
Mecklenburg-Vorpommern	0	0	6	1	0	0	3,14
Saarland	0	2	0	4	1	0	3,57
Sachsen	0	3	19	18	0	0	3,38
Thüringen	0	0	1	21	8	0	4,23
<b>Gesamt</b>	<b>1</b>	<b>8</b>	<b>70</b>	<b>101</b>	<b>36</b>	<b>0</b>	<b>3,75</b>

Tab. 3-24: Notenspiegel schriftliche Fachkundefürungen 2017

Bundesland	Sehr gut	Gut	Befriedigend	Ausreichend	Mangelhaft	Ungenügend	Notendurchschnitt
Brandenburg	0	1	2	5	3	2	4,23
Hessen	0	3	20	39	27	0	4,01
Mecklenburg-Vorpommern	0	0	0	0	0	0	/
Saarland	0	0	0	2	0	0	4,00
Sachsen	1	6	18	8	2	0	3,11
Thüringen	0	0	15	12	0	0	3,44
<b>Gesamt</b>	<b>1</b>	<b>10</b>	<b>55</b>	<b>66</b>	<b>32</b>	<b>2</b>	<b>3,75</b>

Tab. 3-25: Notenspiegel mündliche Fachkundefürungen 2016

Bundesland	Sehr gut	Gut	Befriedigend	Ausreichend	Mangelhaft	Ungenügend	Notendurchschnitt
Brandenburg	0	3	3	7	7	1	4,00
Hessen	0	6	32	50	23	0	3,81
Mecklenburg-Vorpommern	0	3	3	1	0	0	2,71
Saarland	0	2	1	2	2	0	3,57
Sachsen	0	9	22	8	1	0	3,03
Thüringen	0	0	10	20	0	0	3,67
<b>Gesamt</b>	<b>0</b>	<b>23</b>	<b>71</b>	<b>88</b>	<b>33</b>	<b>1</b>	<b>3,62</b>

Tab. 3-26: Notenspiegel mündliche Fachkundefürungen 2017

Bundesland	Sehr gut	Gut	Befriedigend	Ausreichend	Mangelhaft	Ungenügend	Notendurchschnitt
Brandenburg	0	6	5	1	3	0	3,07
Hessen	0	4	21	15	4	0	3,43
Mecklenburg-Vorpommern	0	0	4	4	5	0	4,08
Saarland	0	0	1	3	1	0	4,00
Sachsen	9	8	6	2	1	0	2,15
Thüringen	0	7	11	0	0	0	2,61
<b>Gesamt</b>	<b>9</b>	<b>25</b>	<b>48</b>	<b>25</b>	<b>14</b>	<b>0</b>	<b>3,08</b>

Tab. 3-27: Notenspiegel theoretische Lehrproben 2016

Bundesland	Sehr gut	Gut	Befriedigend	Ausreichend	Mangelhaft	Ungenügend	Notendurchschnitt
Brandenburg	0	3	7	6	0	1	3,35
Hessen	1	3	14	26	4	0	3,60
Mecklenburg-Vorpommern	0	1	0	5	1	0	3,86
Saarland	0	2	4	1	4	0	3,64
Sachsen	6	9	7	3	0	0	2,28
Thüringen	1	8	6	0	0	0	2,33
<b>Gesamt</b>	<b>8</b>	<b>26</b>	<b>38</b>	<b>41</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>3,16</b>

Tab. 3-28: Notenspiegel theoretische Lehrproben 2017

### 3. Mündliche Fachkundefürungen

Im Jahr 2016 weist Sachsen den niedrigsten Notendurchschnitt in den mündlichen Fachkundefürungen auf und im Jahr 2017 Mecklenburg-Vorpommern. Den höchsten Notendurchschnitt in den mündlichen Fachkundefürungen hat in beiden Jahren Brandenburg.

### 4. Theoretische Lehrproben

Den niedrigsten Notendurchschnitt in den theoretischen Lehrproben beider Jahre hat Sachsen. Mecklenburg-Vorpommern weist in beiden Jahren den höchsten Notendurchschnitt auf.

Bundesland	Sehr gut	Gut	Befriedigend	Ausreichend	Mangelhaft	Ungenügend	Notendurchschnitt
Brandenburg	1	4	5	2	4	1	3,41
Hessen	0	4	14	23	9	0	3,74
Mecklenburg-Vorpommern	0	3	2	1	2	0	3,25
Saarland	0	0	1	2	3	0	4,33
Sachsen	7	12	5	2	0	0	2,08
Thüringen	0	5	13	0	0	0	2,72
<b>Gesamt</b>	<b>8</b>	<b>28</b>	<b>40</b>	<b>30</b>	<b>18</b>	<b>1</b>	<b>3,20</b>

Tab. 3-29: Notenspiegel praktische Lehrproben 2016

Bundesland	Sehr gut	Gut	Befriedigend	Ausreichend	Mangelhaft	Ungenügend	Notendurchschnitt
Brandenburg	0	2	7	5	5	1	3,80
Hessen	0	3	11	31	9	0	3,85
Mecklenburg-Vorpommern	0	1	3	3	1	0	3,50
Saarland	0	2	3	4	2	0	3,55
Sachsen	5	8	8	5	0	0	2,50
Thüringen	1	5	10	0	0	0	2,56
<b>Gesamt</b>	<b>6</b>	<b>21</b>	<b>42</b>	<b>48</b>	<b>17</b>	<b>1</b>	<b>3,39</b>

Tab. 3-30: Notenspiegel praktische Lehrproben 2017

## 5. Praktische Lehrproben

Der niedrigste Notendurchschnitt bei den praktischen Lehrproben liegt in beiden Jahren in Sachsen und der höchste ist 2016 im Saarland und 2017 in Hessen.

### 3.1.3 Bedeutung für die summative Evaluation

1. Die Daten sind nicht vollständig. Es fehlen sämtliche Daten zu den Fahrlehrerprüfungen der Bundesländer Bayern, Hamburg und Rheinland-Pfalz. Zu den Prüfungsergebnissen fehlen zudem noch Daten aus Berlin, Nordrhein-Westfalen 2 und Sachsen-Anhalt. Zu den Notenspiegeln der Fahrlehrerprüfungen wurden von Baden-Württemberg (teilweise), Berlin, Bremen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein keine Angaben gemacht. Da die erwünschten Daten im Rahmen der summativen Evaluation die Grundlage für eine Vorher-Nachher vergleich darstellen, ist es anzuregen, diese im Rahmen der Evaluation noch einzuholen.
2. Überprüfung der Umsetzbarkeit bei den Fahrlehrerprüfungsausschüssen. Mit steigender Anzahl an durchzuführenden Fahrlehrerprüfungen ist im Rahmen der summativen Evaluation zu prüfen, inwiefern die Fahrlehrerprüfungsausschüsse den zusätzlichen Arbeitsaufwand mit ihren bisherigen Ressourcen bewältigen können und in welchem Maße sie dabei Unterstützung benötigen.
3. Es konnte aufgezeigt werden, dass deutlich weniger Lehrproben stattfinden als andere Fahrlehrerprüfungen. Während die Lehrproben zum Ende der Ausbildungszeit in der Ausbildungsfahrschule stattfinden, werden die anderen drei

Prüfungsarten während bzw. zum Ende der Ausbildungszeit an der Fahrlehrerausbildungsstätte abgehalten. Die Auswirkungen der Fahrlehrerrechtsreform sollten sich daher zuerst in den fahrpraktischen Prüfungen und den Fachkundeprüfungen zeigen. Mit zeitlichem Versatz sollten die Wirkungen dann auch in den Lehrproben sichtbar werden. Dies gilt es bei der summativen Evaluation zu berücksichtigen. Da deutlich weniger Lehrproben als andere Fahrlehrerprüfungen durchgeführt wurden und es sich um zeitaufwändige Einzelprüfungen handelt, ist es denkbar, dass es in den Folgejahren zu einem Engpass bei den Lehrproben kommen kann, d.h. dass unter Umständen nicht alle Fahrlehreranwärter geprüft werden können, die eine Prüfung ablegen möchten. Weiterhin könnten die Maßnahmen zur Minderung des Nachwuchsmangels auch dazu führen, dass mehr Fahrlehreranwärter ausgebildet werden und somit ein genereller Mehrbedarf zur Abnahme von Fahrlehrerprüfungen entsteht. Somit ist auch hier zu prüfen, inwiefern die Fahrlehrerprüfungsausschüsse diesen Anforderungen gerecht werden können.

4. In Bezug auf die unterschiedlichen Bestehensquoten, die zum einen bundesweit zwischen den Lehrproben und den weiteren Prüfungsarten und zum anderen auf Länderebene zwischen den einzelnen Bundesländern je Prüfungsart bestehen, ist zu prüfen, welche Ursachen dafür verantwortlich sind. Ähnlich wie bei den Bestehensquoten, zeigten sich auch Unterschiede in den Notenspiegeln der einzelnen Bundesländer. Zudem ist es auffällig, dass nur wenige sehr gute und gute Noten vergeben wurden. Auch hier sollten die Ursachen genau-

er betrachtet werden. Denkbare Ursachen könnten beispielsweise sein:

1. Unterschiede zwischen den Bundesländern in der Population der angehenden Fahrlehrer (z. B. Unterschiede im Bildungsgrad),
2. Unterschiede in der Ausbildungsqualität der Fahrlehrerausbildungsstätten oder
3. Unterschiede in der Prüfungsbewertung.

### 3.2 Fahrlehrerausbildungsstätten

Die Befragung der Fahrlehrerausbildungsstätten betrifft die Reformschwerpunkte Verbesserung der Qualität der Fahrlehrerausbildung und Minderung des Nachwuchsmangels. Nachfolgend werden die Stichprobe und die erhobenen Daten beschrieben, die Ergebnisse vorgestellt und die Bedeutung dieser für die summative Evaluation aufgeführt.

#### 3.2.1 Stichprobe und erhobene Daten

Zur Umfrage wurden 80 Fahrlehrerausbildungsstätten aufgefordert, die in dem Verkehrsblatt (Heft 01/2017) gelistet waren. Es haben insgesamt 10 Fahrlehrerausbildungsstätten aus den folgenden 8 Bundesländern an der Online-Befragung teilgenommen (Bild 3-3): Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen. Drei weitere Fahrlehrerausbildungsstätten gaben an, in ihrer Ausbildungsstätte keine Fahrlehrer auszubilden und konnten daher keine Angaben zu den weiteren Fragestellungen machen.

Insgesamt bildet die Stichprobe alle der vier möglichen FLE-Klassen aus: Zehn Fahrlehrerausbildungsstätten gaben an, die FLE-Klasse BE auszubilden, neun die FLE-Klasse A, neun die FLE-Klasse CE und acht die FLE-Klasse DE. Hinsichtlich der Einwohnerzahl gaben fünf der befragten Fahrlehrer-

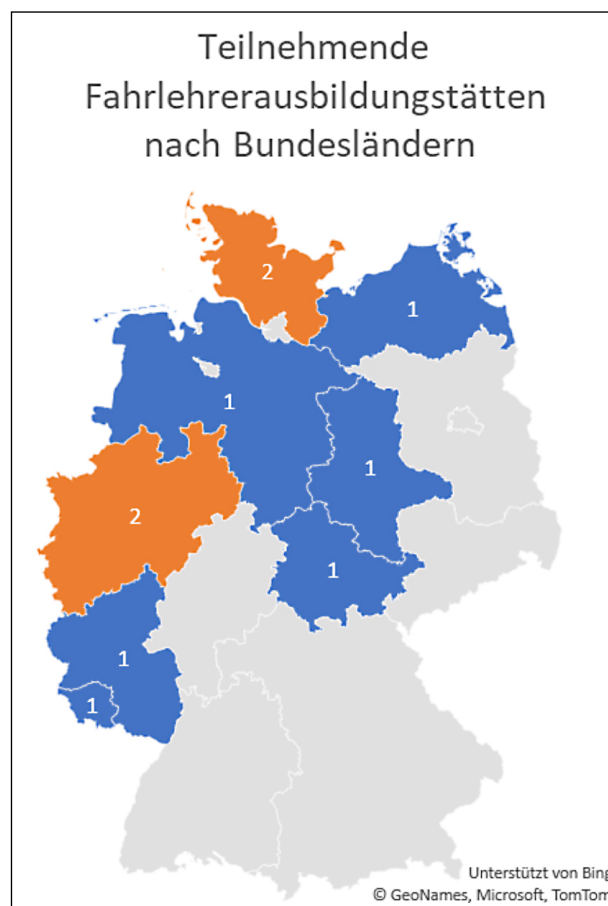


Bild 3-3: Deutschlandkarte Stichprobe zur Umfrage Fahrlehrerausbildungsstätten

Lehrkräfte / Beschäftigungsart		Juristen/innen	Ingenieure/ -innen	Bildungswissenschaftler/ innen	Fahrlehrer/ -innen	Sonstige Lehrkräfte
Hauptberuflich (N=10)	M	0,70	0,30	1,00	2,00	0,20
	SD	1,89	,48	1,25	1,56	0,42
	Min	0	0	0	0	0
	Max	6	1	4	4	1
Nebenberuflich (N=10)	M	2,50	1,30	1,00	1,50	0,70
	SD	2,76	1,16	,94	2,27	1,34
	Min	1	0	0	0	0
	Max	10	4	2	7	4
Gesamt (N=10)	M	3,40	1,70	2,50	4,90	1,20
	SD	5,21	1,06	1,43	2,73	1,75
	Min	1	1	1	2	0
	Max	18	4	5	11	5

M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, Min=Minimum, Max=Maximum

Tab. 3-31: Anzahl beschäftigter Lehrkräfte an Fahrlehrerausbildungsstätten



rer Ausbildungsstätten an, ihren Standort in einer Großstadt (ab 100.000 Einwohner) zu haben. Drei gaben an, ihren Sitz in einer Mittelstadt (ab 50.000 Einwohner) zu haben und zwei gaben an, ihren Standort in einer Kleinstadt (ab 5.000 Einwohner) zu haben. Weiterhin gaben sechs Fahrlehrerausbildungsstätten an, noch zusätzlich eine Fahrschule zu betreiben. Tabelle 3-31 zeigt die mittlere Anzahl beschäftigter Lehrkräfte an den Fahrlehrerausbildungsstätten.

Im Rahmen der Online-Befragung wurden mit dem Fragebogen VGFAS die folgenden Daten erhoben:

- Daten zu den Fahrlehrerausbildungsstätten
- Daten zu den Fahrlehrerlehrgängen FLE-Klasse BE 2016–2018
  - Lehrkräfte
  - FE Klassen, Altersklassen, Bildungsvoraussetzungen der Teilnehmer 2016–2018
  - Ergebnisse der Fahrlehrerprüfungen 2016–2018
  - Rahmenplan neu gestaltete Fahrlehrerausbildung
  - Zeitrahmen/ Inhalt neu gestaltete Fahrlehrerausbildung
  - Einführungsphase/ Hospitation/ Reflexionstage
  - Änderungen Fahrlehrerprüfung/ Berichtsheft/ Zugangsvoraussetzungen
- Daten zu den Fahrlehrerlehrgängen FLE-Klassen A, CE, DE
  - Lehrkräfte
  - Daten, Altersklassen Fahrlehrerlehrgänge
  - Rahmenplan neu gestaltete Fahrlehrerausbildung Klasse
  - Zeitrahmen/ Inhalt neu gestaltete Fahrlehrerausbildung Klasse

### 3.2.2 Ergebnisse

Im Verlauf dieses Kapitels werden die Ergebnisse der Vergleichsdatenerhebung in der folgenden Reihenfolge berichtet: Zunächst werden die Ergebnisse berichtet, die besonders für die Reformmaßnahmen zur Minderung des Nachwuchsmangels von Bedeutung sind. Im darauffolgenden Kapitel werden die Ergebnisse berichtet, die besonders bedeutend für die Reformmaßnahmen zur Qualität der Fahrlehrerausbildung sind. Im Anschluss daran, werden die Ergebnisse zu den Fahrlehrerlehrgän-

Jahr		2016	2017	2018
Daten zur Anzahl der Lehrgänge (N=9)	M	1,67	1,89	2,33
	SD	1,23	1,17	1,50
	Min	0	0	1
	Max	4	4	6
	Σ	15	17	21

Σ=Summe, M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, Min=Minimum, Max=Maximum

Tab. 3-32: Anzahl an Lehrgängen FLE-Klasse BE 2016-2018

gen der Fahrlehrerlaubnisklassen A, CE, DE dargestellt. Abschließend wird dann im letzten Kapitel die Bedeutung der Erkenntnisse für die summative Evaluation aufgeführt.

### Zur Minderung des Nachwuchsmangels

Daten Fahrlehrerlehrgänge 2016–2018

Die Anzahl an Fahrlehrerlehrgängen der FLE-Klasse BE, die im jeweiligen Jahr begonnen haben, hat von 2016 bis 2018 in der Summe und im Mittel zugenommen (Tabelle 3-32).

Betrachtet man die Teilnehmerübersicht in Tabelle 3-33, so zeigt sich, dass die Anzahl an Teilnehmern über die Zeit zugenommen hat, mehr Teilnehmer die Lehrgänge erfolgreich abgeschlossen haben, mehr Teilnehmer öffentlich gefördert wurden und die Ausbildung in etwas gleich häufig abgebrochen wurden. Allerdings sind hier die unterschiedlichen Stichprobengrößen zu berücksichtigen, weshalb die Summenwerte hier nur wenig Aufschluss geben können. Es zeigt sich aber, dass die mittlere Anzahl an männlichen und weiblichen Teilnehmern bis zum Jahr 2018 zugenommen hat. Die mittlere Anzahl männlicher Teilnehmer stieg am höchsten von 2016 auf 2017 und stieg im Jahr 2018 nur noch leicht an. Bei den weiblichen Teilnehmern blieb die mittlere Teilnehmeranzahl von 2016 auf 2017 unverändert, hatte aber zum Jahr 2018 ihren höchsten Anstieg. Von 2016 auf 2017 schlossen im Mittel mehr männliche Teilnehmer die Ausbildung erfolgreich ab. Zum Jahr 2018 verringerte sich der Mittelwert nur wenig. Bei den weiblichen Teilnehmern zeigt sich hinsichtlich des erfolgreichen Abschlusses der Lehrgänge von 2016 auf 2017 keine Veränderung. Zum Jahr 2018 stieg der Mittelwert am höchsten an. Die Mittelwerte der Abbruchquoten veränderten sich sowohl bei männlichen als auch weiblichen Teilnehmern über die betrachtete Zeitspanne kaum. Bezugnehmend auf die Mittelwerte der Anzahl öffentlich geförderter Teilnehmer, stiegen diese bei den männlichen Teilnehmern von 2016 auf 2017 am

Jahr		2016 (N=8)		2017 (N=9)		2018 (N=10)	
Geschlecht		♂	♀	♂	♀	♂	♀
Teilnehmer gesamt	Σ	227	37	295	41	335	106
	M	28,38	4,63	32,78	4,56	33,50	10,60
	SD	30,43	3,02	32,28	4,56	35,91	8,86
	Min	6	1	5	1	6	3
	Max	98	10	105	16	125	30
Erfolgreicher Abschluss	Σ	155	28	228	31	208 (N=9)	64 (N=9)
	M	19,38	3,50	25,33	3,44	23,11 (N=9)	7,11 (N=9)
	SD	24,95	2,27	26,44	3,43	31,65 (N=9)	7,29 (N=9)
	Min	2	1	5	1	3 (N=9)	1 (N=9)
	Max	79	8	91	12	104 (N=9)	23 (N=9)
Ausbildung abgebrochen	Σ	20	4	26	5	25 (N=9)	5 (N=9)
	M	2,50	,50	2,89	,56	2,50 (N=9)	,50 (N=9)
	SD	3,70	,76	3,95	1,13	4,88 (N=9)	1,58 (N=9)
	Min	11	2	12	3	16 (N=9)	5 (N=9)
	Max	20	4	26	5	25 (N=9)	5 (N=9)
Öffentlich gefördert	Σ	198	36	264	35	294	91
	M	24,75	4,50	29,33	3,89	29,40	9,10
	SD	26,55	3,42	29,14	4,20	34,11	8,36
	Min	6	0	5	0	4	0
	Max	87	10	95	14	116	27

Σ= Summe, M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, Min=Minimum, Max=Maximum; Mittelwerte pro Lehrgang

Tab. 3-33: Teilnehmerübersicht Lehrgänge FLE-Klasse BE 2016 - 2018

Altersklassen/ Kurs		20-25	26-31	32-37	38 - 43	44-49	Mind. 50
BE 2016 (N=8)	Σ	39	58	50	58	42	27
	%	14,2 %	21,2 %	18,3 %	21,2 %	15,3 %	9,9 %
BE 2017 (N=9)	Σ	37	73	70	67	40	34
	%	11,5 %	22,7 %	21,8 %	20,9 %	12,5 %	10,6 %
BE 2018 (N=10)	Σ	60	86	82	86	70	49
	%	13,9 %	19,9 %	18,9 %	19,9 %	16,2 %	11,3 %

Σ= Summe, %=Anteil in Prozent

Tab. 3-34: Altersklassen der Teilnehmer der BE-Kurse 2016 - 2018

höchsten an und blieb im Folgejahr konstant. Bei den weiblichen Teilnehmern blieb die mittlere Anzahl öffentlich geförderter Teilnehmer von 2016 auf 2017 unverändert und stieg im Jahr 2018 an.

Mit Blick auf die Altersklassen der Teilnehmer der Lehrgänge der FLE-Klasse BE der Jahre 2016 bis 2018 (Tabelle 3-34) zeigt sich, dass die grundsätzliche Verteilung auf die Altersklassen über den Zeitraum nahezu unverändert bleibt.

In Tabelle 3-35 werden die Bildungsvoraussetzungen der Teilnehmer für die Jahre 2016 bis 2018 abgebildet. Der Anteil an Teilnehmern mit Hauptschulabschluss und Fachhochschulreife nimmt von 2016

auf 2018 zu, während der Anteil an Teilnehmern mit der Mittleren Reife in demselben Zeitraum abnimmt.

Mit Blick auf die Fahrerlaubnisklassen (FE-Klassen) der Teilnehmer der Lehrgänge des Jahres 2018 zeigt sich, dass 183 (41,50 %) von 441 Teilnehmern neben der FE-Klasse BE auch die FE-Klasse A besitzen, 99 (22,45 %) die FE-Klasse CE und 23 (5,22 %) die FE Klasse DE.

Änderungen Fahrlehrerprüfung/ Berichtsheft/ Zugangsvoraussetzungen Klasse BE

Zur Bewertung der geänderten Zugangsvoraussetzungen zur Fahrlehrerausbildung wurden die Fahr-

Abschluss	Höchster Bildungsabschluss			
		2016 (N=7)	2017 (N=8)	2018 (N=7)
Schule beendet ohne Abschluss	Σ	1	1	0
	%	0,4 %	0,3 %	0,0 %
Hauptschulabschluss bzw. Polytechnische Oberschule mit Abschluss 8. oder 9. Klasse	Σ	64	87	105
	%	26,8 %	29,2 %	30,0 %
Mittlere Reife, Realschulabschluss bzw. Polytechnische Oberschule mit Abschluss 10. Klasse	Σ	117	144	145
	%	49,0 %	48,3 %	41,4 %
Fachhochschulreife (Abschluss einer Fachoberschule etc.)	Σ	25	34	52
	%	10,5 %	11,4 %	14,9 %
Abitur bzw. Erweiterte Oberschule mit Abschluss 12. Klasse (Hochschulreife)	Σ	24	28	40
	%	10,0 %	9,4 %	11,4 %
Abgeschlossenes Studium	Σ	8	4	8
	%	3,4 %	1,3 %	2,3 %
Σ= Summe, %=Anteil in Prozent				

Tab. 3-35: Bildungsvoraussetzungen Teilnehmer BE Lehrgang 2016 -2018

(N=10)	M	SD	Min	Max
Wegfall Berichtsheft	3,80	1,23	2	5
Wegfall FE-Klassen	3,20	1,55	1	5
Wünschenswertes Mindestalter	21,30	0,92	20	23
M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, Min=Minimum, Max=Maximum				

Tab. 3-36: Bewertung Zugangsvoraussetzungen zur Fahrlehrerausbildung

Schulabschluss	Häufigkeit	Prozent
Hauptschulabschluss	4	40 %
Mittlere Reife	5	50 %
Abitur (Hochschulreife)	1	10 %

Tab. 3-37: Wünschenswerter Bildungsabschluss

lehrerausbildungsstätten zum Wegfall des Berichtsheftes, zum Wegfall der erforderlichen FE-Klassen, zum wünschenswertem Mindestalter und zum wünschenswertem Schulabschluss befragt. Auf einer 5-stufigen Likert-Skala (1 = Positiv, 2 = Eher positiv, 3 = Teils/Teils, 4 = Eher negativ, 5 = Negativ) bewerteten die Fahrlehrerausbildungsstätten den Wegfall des Berichtsheftes mit eher negativ und den Wegfall der FE-Klassen aus Zugangsvoraussetzung mit teils/teils mit leichter Tendenz zu eher negativ, wobei sich die Antworten der einzelnen Ausbildungsstätten unterschieden (Tabelle 3-36). Hinsichtlich des wünschenswertem Mindestalters lässt der Mittelwert auf ein Alter von 21 Jahren als Zugangsvoraussetzungen schließen (Tabelle 3-36).

Als wünschenswerter Bildungsabschluss wurden die mittlere Reife und der Hauptschulabschluss am häufigsten genannt (Tabelle 3-37).

### Daten zur Qualität der Fahrlehrerausbildung

Zur Qualität der Fahrlehrerausbildung wurden zu den Fahrlehrerlehrgängen der FLE-Klasse BE Daten zur Vorbereitung auf die fahrpraktische Prüfung, zu den beteiligten Lehrkräften, den Ergebnissen der Fahrlehrerprüfungen, zur Bewertung des Rahmenplans, zum Zeitrahmen und Inhalt der neu gestalteten Fahrlehrerausbildung und zur Bewertung der Einführungsphase, der Hospitation und den Reflexionstagen eingeholt. Hinsichtlich der Vorbereitung auf die fahrpraktische Prüfung gaben alle Fahrlehrerausbildungsstätten an, ihre Lehrgangsteilnehmer auf die fahrpraktische Prüfung vorzubereiten. Dabei betrug der Umfang der praktischen Vorbereitung im Mittel 18,65 (SD=9,24) Unterrichtseinheiten (UE á 45min), wobei das Minimum bei 8 Unterrichtseinheiten und das Maximum bei 32 UE lag. Zum Umfang der theoretischen Vorbereitung auf die fahrpraktische Prüfung wurden im Mittel 29,30 UE (SD=30,31) angegeben, wobei das Minimum bei 0 UE und das Maximum bei 100 UE lag. Unter theoretischer Vorbereitung kann z. B. die Vorbereitung auf den Ablauf der Prüfung, die Prüfungsrouten (z. B. schwierige Verkehrsführung, Verkehrsregelungen), die Fahraufgaben sowie das korrekte Verbinden und Trennen von Fahrzeug und Anhänger verstanden werden.

Nach der Reform des Fahrlehrerrechts haben 6 von 10 Fahrlehrerausbildungsstätten zusätzliche Lehrkräfte eingestellt (Tabelle 3-38). Am häufigsten wurden zusätzliche Fahrlehrer und Bildungswissenschaftler eingestellt.

Unter den Lehrkräften, die an der Fahrlehrerausbildung der FLE-Klasse BE beteiligt sind, machen Fahrlehrer und Bildungswissenschaftler den größten Anteil aus. (Tabelle 3-39).

In den folgenden Tabelle 3-40 - Tabelle 3-44 werden die Ergebnisse der Fahrlehrerprüfungen der Jahre 2016 bis 2018 aufgeführt. Die Mittelwerte beziehen sich auf die mittlere Anzahl an Teilnehmern pro Versuch. Zu den theoretischen und praktischen Lehrproben des Jahres 2018 lagen nur wenige Daten vor, so

Lehrkräfte / Beschäftigungsart		Juristen/innen	Ingenieure/-innen	Bildungswissenschaftler/innen	Fahrlehrer/-innen	Sonstige Lehrkräfte
Gesamt (N=6)	Σ	2	3	6	10	1
	%	9,1 %	13,6 %	27,3 %	45,5 %	4,6 %
Σ= Summe, %=Anteil in Prozent						

Tab. 3-38: Anzahl zusätzlich eingestellter Lehrkräfte nach der Fahrlehrerrechtsreform

Lehrkräfte		Juristen/innen	Ingenieure/-innen	Bildungswissenschaftler/innen	Fahrlehrer/-innen	Sonstige Lehrkräfte
FLE-Klasse BE (N=10)	Σ	16	16	23	41	5
	%	15,8 %	15,8 %	22,8 %	40,6 %	5,0 %
Σ= Summe, %=Anteil in Prozent						

Tab. 3-39: Anzahl Lehrkräfte FLE-Klasse BE 2018

Bestanden im... Prüfungsart/ Jahr		...1. Versuch	...2. Versuch	...3. Versuch	Endgültig nicht bestanden
Fahrpraktische Prüfung 2016	N	8	8	7	7
	Σ	201	21	9	1
	%	86,6 %	9,1 %	3,9 %	0,4 %
Fahrpraktische Prüfung 2017	N	9	9	8	8
	Σ	240	45	9	3
	%	80,8 %	15,2 %	3,0 %	1,0 %
Fahrpraktische Prüfung 2018	N	10	10	10	8
	Σ	283	45	9	0
	%	84,0 %	13,4 %	2,7 %	0,0 %
N=Stichprobengröße, Σ= Summe, %= Anteil an der Summe bestandener und entgültig nicht bestandener Prüfungen					

Tab. 3-40: BE Lehrgang Fahrlehrerausbildungsstätten: Prüfungsergebnisse fahrpraktische Prüfung 2016 - 2018

dass diese hier nicht aufgeführt werden. Insgesamt zeigt sich, dass die Anzahl an bestandenen Fahrlehrerprüfungen über den betrachteten Zeitraum zugenommen hat. Zudem ist zu erkennen, dass die Mehrheit der Prüfungen im Rahmen der drei Prüfungsversuche bestanden wurde und nur wenige Teilnehmer die Fahrlehrerprüfungen endgültig nicht bestanden haben. Aufgrund der Abweichungen von den zuvor angegebenen Teilnehmerzahlen konnten keine Bestehensquoten berechnet werden.

Der Rahmenplan der neu gestalteten Fahrlehrerausbildung wurde von acht Fahrlehrerausbildungsstätten ohne Anpassungen übernommen. Zwei Fahrlehrerausbildungsstätten haben die folgenden

Bestanden im... Prüfungsart/ Jahr		...1. Versuch	...2. Versuch	...3. Versuch	Endgültig nicht bestanden
Schriftliche Fachkundeprüfung 2016	N	8	7	7	7
	Σ	189	25	5	2
	%	85,5 %	11,3 %	2,3 %	0,9 %
Schriftliche Fachkundeprüfung 2017	N	9	8	8	8
	Σ	236	23	4	2
	%	89,1 %	8,7 %	1,5 %	0,8 %
Schriftliche Fachkundeprüfung 2018	N	8	8	7	7
	Σ	219	33	4	0
	%	85,5 %	12,9 %	1,6 %	0,0 %
N=Stichprobengröße, Σ= Summe, %= Anteil an der Summe bestandener und entgültig nicht bestandener Prüfungen					

Tab. 3-41: BE Lehrgang Fahrlehrerausbildungsstätten: Prüfungsergebnisse schriftliche Fachkundeprüfung 2016 - 2018

Bestanden im... Prüfungsart/ Jahr		...1. Versuch	...2. Versuch	...3. Versuch	Endgültig nicht bestanden
Mündliche Fachkundeprüfung 2016	N	8	7	7	7
	Σ	189	25	5	2
	%	85,5 %	11,3 %	2,3 %	0,9 %
Mündliche Fachkundeprüfung 2017	N	9	8	8	8
	Σ	236	22	4	2
	%	89,4 %	8,3 %	1,5 %	0,8 %
Mündliche Fachkundeprüfung 2018	N	8	8	7	7
	Σ	218	33	4	0
	%	85,5 %	12,9 %	1,6 %	0,0 %
N=Stichprobengröße, Σ= Summe, %= Anteil an der Summe bestandener und entgültig nicht bestandener Prüfungen					

Tab. 3-42: BE Lehrgang Fahrlehrerausbildungsstätten: Prüfungsergebnisse mündliche Fachkundeprüfung 2016 - 2018

Anpassungen am Rahmenplan der FahrAusbV vorgenommen: Die erste Fahrlehrerausbildungsstätte hat dem Rahmenplan 26 UE praktische Fahrstunden zur Vorbereitung auf die fahrpraktische Prüfung, 52 UE zur Übung der Fahrpraktischen Ausbildung, ein Fahrsicherheitstraining und einen Auffrischkurs in erster Hilfe hinzugefügt. Die zweite Fahrlehrerausbildungsstätte hat den Rahmenplan ebenfalls um fahrpraktische Anteile ergänzt. Sieben Fahrlehrerausbildungsstätten gaben zudem an, keine Probleme mit der Umsetzung des Rahmenplans zu haben und drei gaben die folgenden Probleme an:

1. „110h für den Kompetenzbereich Beurteilen erscheinen uns stark überdimensioniert“
2. „Struktur des Rahmenlehrplans ist ungenau. Die Stundenverteilung wurde selbst abgeleitet“
3. „Zu wenig Zeit!“

Bestanden im... Prüfungsart/ Jahr		...1. Versuch	...2. Versuch	...3. Versuch	Endgültig nicht bestanden
Theoretische Lehrprobe 2016	N	6	5	5	5
	Σ	154	24	6	0
	%	83,7 %	13,0 %	3,3 %	0,0 %
Theoretische Lehrprobe 2017	N	5	5	4	4
	Σ	151	19	5	0
	%	86,3 %	10,9 %	2,9 %	0,0 %
N=Stichprobengröße, Σ= Summe, %= Anteil an der Summe bestandener und entgültig nicht bestandener Prüfungen					

Tab. 3-43: BE Lehrgang Fahrlehrerausbildungsstätten: Prüfungsergebnisse theoretische Lehrproben 2016 - 2017

Bestanden im... Prüfungsart/ Jahr		...1. Versuch	...2. Versuch	...3. Versuch	Endgültig nicht bestanden
Praktische Lehrprobe 2016	N	6	6	5	5
	Σ	158	24	3	0
	%	85,4 %	13,0 %	1,6 %	0,0 %
Praktische Lehrprobe 2017	N	5	4	4	4
	Σ	149	18	8	0
	%	85,1 %	10,3 %	4,6 %	0,0 %
N=Stichprobengröße, Σ= Summe, %= Anteil an der Summe bestandener und entgültig nicht bestandener Prüfungen					

Tab. 3-44: BE Lehrgang Fahrlehrerausbildungsstätten: Prüfungsergebnisse praktische Lehrproben 2016 - 2017

Auf einer 5-stufigen Likert-Skala (von zu kurz bis zu lang) bewerteten die Fahrlehrerausbildungsstätten den Zeitrahmen (vorgegebene UE) der Gesamtausbildung und der einzelnen Kompetenzbereiche des Rahmenplans (Tabelle 3-45). Dabei zeigte sich, dass der Zeitrahmen für einzelne Kompetenzbereiche als zu kurz oder zu lang bewertet wurde. Der Zeitrahmen für die Gesamtausbildung und den Kompetenzbereich Erziehen wurde im Mittel mit Genau richtig bewertet. Die Vorgaben zu den Kompetenzbereichen Technik, Recht und Verkehrsverhalten wurden im Mittel mit eher kurz bewertet. Die Bewertung des Zeitrahmens für den Kompetenzbereich Unterrichten, Ausbilden und Weiterbilden (UAW) lag im Mittel zwischen eher kurz und genau richtig. Der Zeitrahmen für den Kompetenzbereich Beurteilen wurde mit eher lang bewertet. Die Standardabweichungen der Kompetenzbereiche UAW und Beurteilen waren relativ hoch, was auf Unter-

Kompetenzbereiche (N=10)	M	SD	Min	Max
Gesamtausbildung 1000 UE	3,00	0,94	1	4
Verkehrsverhalten 270 UE	2,40	0,97	1	4
Recht 100 UE	2,30	0,68	1	3
Technik 120 UE	2,20	0,79	1	3
UAW 300 UE	2,90	1,29	1	5
Erziehen 100 UE	3,00	1,16	1	5
Beurteilen 110 UE	3,60	0,97	2	5

\* UAW= Unterrichten, Ausbilden, Weiterbilden, UE=Unterrichtseinheiten N=Stichprobengröße, Σ= Summe, M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, Min=Minimum, Max=Maximum; Bewertungsskala: 1. Zu kurz, 2. Eher kurz, 3. Genau richtig, 4. Eher lang, 5. Zu lang

Tab. 3-45: Bewertung Zeitrahmen der Gesamtausbildung und Kompetenzbereiche des Rahmenplans FLE Klasse BE

(N=10)	M	SD	Min	Max
Einführungsphase (1 Monat)	2,90	0,88	1	4
Lehrpraktikum (4 Monate)	2,20	0,92	1	3
Gesamtausbildung (12 Monate)	2,90	1,10	1	5
N=Stichprobengröße, M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, Min=Minimum, Max=Maximum; Bewertungsskala: 1. Zu kurz, 2. Eher kurz, 3. Genau richtig, 4. Eher lang, 5. Zu lang				

Tab. 3-46: Bewertung Dauer Einführungsphase/Lehrpraktikum/ Gesamtausbildung FLE-Klasse BE

Inhalte	M	SD	Min	Max
Fachliche und pädagogische Anteile (N=10)	2,20	0,63	1	3
Theoretische und praktische Anteile (N=10)	2,30	0,48	2	3

N=Stichprobengröße, M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, Min=Minimum, Max=Maximum; Bewertungsskala: 1. Zu viel Pädagogik/ Zu viel Theorie, 2. Eher zu viel Pädagogik/ Eher zu viel Theorie /, 3. Genau richtig, 4. Eher zu viel Fachkunde/ Eher zu viel Praxis, 5. Zuviel Fachkunde/ Zu viel Praxis

Tab. 3-47: Fachliche und pädagogische, Theoretische und praktische Anteile

(N=10)	M	SD	Min	Max
Zeitpunkt 2-wöchige Hospitationsphase	2,30	0,82	1	3
Zeitpunkt 1-wöchige Hospitation	3,40	0,70	3	5
Umfang 2-wöchige Hospitationsphase	2,90	1,10	1	4
Umfang 1-wöchige Hospitation	2,30	1,06	1	4

N=Stichprobengröße, M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, Min=Minimum, Max=Maximum; Bewertungsskala: 1. Zu früh/ zu wenig, 2. Eher zu früh/ eher zu wenig, 3. Genau richtig, 4. Eher zu lang/ eher zu viel, 5. Zu lang/ zu viel

Tab. 3-48: Bewertung Hospitationsphase und Hospitation

schiede in der Bewertung zwischen den Fahrlehrerausbildungsstätten hinweist.

Auf der gleichen Skala wurden auch die Dauer des Lehrpraktikums und die Dauer der Gesamtausbildung (in Monaten) bewertet (Tabelle 3-46). Die Dauer des Lehrpraktikums wurde im Mittel mit eher kurz bewertet, die Dauer der Einführungsphase sowie die Dauer der Gesamtausbildung mit genau richtig, wobei eine leichte Tendenz zu eher kurz erkennbar ist.

Des Weiteren bewerteten die Fahrlehrerausbildungsstätten die Gewichtung der fachlichen und pädagogischen Anteile auf einer 5 stufigen Likert-Skala von zu viel Pädagogik bis zu viel Fachkunde sowie die Gewichtung der theoretischen und praktischen Anteile in der Gesamtausbildung auf einer 5 stufigen Likert-Skala von zu viel Theorie bis zu wenig Theorie (Tabelle 3-47). Im Mittel wurde die Gewichtung der fachlichen und pädagogischen Qualität mit eher zu viel Pädagogik bewertet. Die Gewichtung der theoretischen und praktischen Anteile wurde im Mittel mit eher zu viel Theorie bewertet.

Zur Bewertung der Zeitpunkte und des Umfangs der Hospitations- und Reflexionsphasen wurden die

(N=10)	M	SD	Min	Max
Zeitpunkt Reflexionstage	3,10	0,74	2	5
Zeitpunkt Reflexionswoche	3,10	0,32	3	4
Umfang Reflexionstage	2,40	0,84	1	3
Umfang Reflexionswoche	2,80	0,42	2	3

N=Stichprobengröße, M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, Min=Minimum, Max=Maximum; Bewertungsskala: 1. Zu früh/ zu wenig, 2. Eher zu früh/ eher zu wenig, 3. Genau richtig, 4. Eher zu lang/ eher zu viel, 5. Zu lang/ zu viel

Tab. 3-49: Bewertung Reflexionsphasen

Lehrkräfte			Juristen/innen	Ingenieure-/innen	Bildungswissenschaftler/innen	Fahrlehrer-/innen	Sonstige Lehrkräfte
FLE-Klasse A (N=8)	Σ	10	11	13	20	1	
	%	18,18 %	20,00 %	23,64 %	36,36 %	1,82 %	
FLE-Klasse CE (N=7)	Σ	8	10	12	24	5	
	%	13,56 %	16,95 %	20,34 %	40,68 %	8,47 %	
FLE-Klasse DE (N=10)	Σ	7	9	10	13	3	
	%	16,67 %	21,43 %	23,81 %	30,95 %	7,14 %	
Σ= Summe, %=Anteil in Prozent							

Tab. 3-50: Beteiligte Lehrkräfte Fahrlehrerausbildung FLE-Klassen A, CE, DE

Fahrlehrerausbildungsstätten auf einer 5 stufigen Likert-Skala von zu früh bis zu spät bzw. von zu wenig bis zu viel befragt (Tabelle 3-48, Tabelle 3-49). Der Zeitpunkt der zweiwöchigen Hospitationsphase wird im Mittel als eher zu früh bewertet und deren Umfang liegt im Mittel nah an genau richtig, wohingegen der Zeitpunkt der einwöchigen Hospitation im Mittel zwischen genau richtig und eher zu spät liegt und der Umfang mit als eher zu wenig bewertet wird. Hinsichtlich der Reflexionsphasen werden die Zeitpunkte der Reflexionstage und der Reflexionswoche im Mittel mit genau richtig bewertet. Der Umfang der Reflexionstage und der Reflexionswochen wurde im Mittel mit eher zu wenig bis genau richtig bewertet, wobei der Mittelwert der Reflexionstag näher an eher zu wenig liegt.

#### Fahrlehrerlehrgänge FLE-Klasse A, CE, DE

In Tabelle 3-50 sind Daten zu den Lehrkräften aufgeführt, die an der Fahrlehrerausbildung der FLE-Klassen A, CE, DE beteiligt sind.

Tabelle 3-51 zeigt die Anzahl an durchgeführten Lehrgängen der FLE-Klassen A, CE, DE, die im Jahr 2018 begonnen haben. Der Mittelwert bezieht

sich auf die mittlere Anzahl an Lehrgängen je Fahrlehrerausbildungsstätte.

In Tabelle 3-52 werden die Anzahl an Teilnehmern der Lehrgänge der FLE-Klassen A, CE, DE aufgeführt, die im Jahr 2018 begonnen haben. Die Mittelwertangaben beziehen sich auf die mittlere Anzahl an Teilnehmern je Lehrgang.

Tabelle 3-53 zeigt die Anzahl der Teilnehmer der Lehrgänge der FLE-Klassen A, CE, DE je Altersklasse sowie deren Verteilung.

Sieben von acht Fahrlehrerausbildungsstätten gaben an, den Rahmenplan zur Fahrlehrerausbildung der FLE-Klasse A aus der FahrlAusbV angenommen zu haben und keine Probleme bei der Umsetzung zu haben. Eine Fahrlehrerausbildungsstätte gab als Umsetzungsproblem „zu wenig Zeit“ an.

Lehrgänge 2018	Σ	M	SD	Min	Max
FLE-Klasse A (N=8)	14	1,75	1,28	0	4
FLE-Klasse CE (N=8)	8	1,00	0,93	0	2
FLE-Klasse DE (N=7)	5	0,71	0,76	2	5

Σ= Summe, N=Stichprobengröße, M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, Min=Minimum, Max=Maximum

Tab. 3-51: In 2018 begonnene Lehrgänge FLE-Klassen A, CE, DE

Teilnehmer 2018	G	Σ	M	SD	Min	Max
FLE-Klasse A (N=8)	♂	84	10,50	9,13	0	29
	♀	16	2,00	2,39	0	7
FLE-Klasse CE (N=8)	♂	68	9,71	12,26	0	35
	♀	11	1,57	2,51	0	7
FLE-Klasse DE (N=)	♂	38	6,33	7,82	0	21
	♀	4	0,67	1,63	0	4

Σ= Summe, N=Stichprobengröße, M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, Min=Minimum, Max=Maximum

Tab. 3-52: Anzahl Teilnehmer Lehrgänge FLE-Klassen A, CE, DE

Sieben von sieben Fahrlehrerausbildungsstätten gaben an, den Rahmenplan zur Fahrlehrerausbildung der FLE-Klasse CE angenommen zu haben. Vier von sieben Ausbildungsstätten gaben an, bei der Umsetzung des Rahmenplans keine Probleme zu haben. Drei von sieben Ausbildungsstätten berichteten die folgenden Probleme:

1. Zu viele pädagogische Inhalte im 1. Ausbildungsmonat
2. Zweiter Monat zu kurz für die weiteren Inhalte
3. Technikunterricht zu kurz

Sechs von sechs Fahrlehrerausbildungsstätten gaben an, den Rahmenplan zur Fahrlehrerausbildung der FLE-Klasse DE angenommen zu haben. Vier von sechs Ausbildungsstätten gaben an, bei der Umsetzung des Rahmenplans keine Probleme zu haben. Zwei von sechs Ausbildungsstätten berichteten die folgenden Probleme:

1. Zu viele pädagogische Inhalte im 1. Ausbildungsmonat
2. Zweiter Monat zu kurz für die weiteren Inhalte
3. Teilnehmer mit Vorbesitz CE bekommen im Ergänzungsmonat keine pädagogischen Inhalte vermittelt
4. Zu wenig Zeit

Inhalte	M	SD	Min	Max
FLE-Klasse A (N=8)	2,88	0,35	2	3
FLE-Klasse CE (N=6)	2,50	0,84	1	3
FLE-Klasse DE (N=5)	2,60	0,89	1	3

N=Stichprobengröße, M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, Min=Minimum, Max=Maximum; Bewertungsskala:  
1. Unzufrieden, 2. Eher unzufrieden, 3. Eher zufrieden, 4. Zufrieden

Tab. 3-54 Zufriedenheit mit den Rahmenplänen (A, CE, DE)

Altersklassen/Lehrgang 2018		20-25	26-31	32-37	38-43	44-49	Mind. 50
FLE-Klasse A (N=8)	Σ	5	17	26	29	11	13
	%	4,95 %	16,83 %	25,74 %	28,71 %	10,89 %	12,87 %
FLE-Klasse CE (N=7)	Σ	11	2	14	13	18	21
	%	13,92 %	2,53 %	17,72 %	16,46 %	22,78 %	26,58 %
FLE-Klasse DE (N=6)	Σ	0	2	10	11	10	9
	%	0,00 %	4,76 %	23,81 %	26,19 %	23,81 %	21,43 %

Σ= Summe, %=Anteil in Prozent

Tab. 3-53: Altersklassen Lehrgänge FLE-Klassen A, CE, DE

Zur Zufriedenheit mit den Rahmenplänen der FLE-Klassen A, CE, DE wurden die Fahrlehrerausbildungsstätten auf einer 4-stufigen Likert-Skala befragt (Tabelle 3-54). Die Mittelwerte aller Lehrgänge deuten darauf hin, dass die Fahrlehrerausbildungsstätten mit den Rahmenplänen eher zufrieden sind, aber zumindest nicht unzufrieden sind.

Kompetenzbereiche (N=8)	M	SD	Min	Max
Gesamtausbildung 140 UE	2,75	0,71	1	3
Verkehrsverhalten 32 UE	2,50	0,76	1	3
Recht 12 UE	2,88	0,35	2	3
Technik 24 UE	2,38	0,74	1	3
UAW 40 UE	2,88	0,84	1	4
Erziehen 16 UE	3,13	0,64	2	4
Beurteilen 16 UE	3,38	0,52	3	4
* UAW= Unterrichten, Ausbilden, Weiterbilden, UE=Unterrichtseinheiten N=Stichprobengröße, M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, Min=Minimum, Max=Maximum; Bewertungsskala: 1. Zu kurz, 2. Eher kurz, 3. Genau richtig, 4. Eher lang, 5. Zu lang				

Tab. 3-55: Bewertung Zeiträumen zum Rahmenplan FLE-Klasse A

Zu den Rahmenplänen der FLE-Klassen A, DE wurde von einer Ausbildungsstätte zudem folgendes angemerkt:

- Zu Rahmenplan FLE-Klasse A: Mehr Technik, Mehr Unterrichtsübungen
- Zu Rahmenplan FLE-Klasse DE: Mehr Zeit für Unterrichtsübungen

Tabelle 3-55 zeigt die Bewertung des Zeiträumens der Gesamtausbildung und der einzelnen Kompetenzbereiche des Rahmenplans zur Fahrlehrerausbildung der FLE-Klasse A. Die Fahrlehrerausbildungsstätten gaben ihre Bewertung auf einer 5-stufigen Likert-Skala an. Es zeigt sich, dass die Bewertung des Zeiträumens der Gesamtausbildung im Mittel zwischen eher kurz und genau richtig liegt. Die Bewertung des Zeiträumens der Kompetenzbereiche Verkehrsverhalten und Technik liegen im Mittel zwischen eher kurz und genau richtig, während die Bewertung für die Kompetenzbereiche Erziehen und Beurteilen im Mittel zwischen genau richtig und eher lang liegen.

Tabelle 3-56 zeigt die Bewertung des Zeiträumens der Basisausbildung, der spezifischen Module und der einzelnen Kompetenzbereiche der Rahmenpläne der Fahrlehrerlaubnisklassen CE, DE. Es ist zu erkennen, dass die Bewertung des Zeiträumens der jeweiligen Kompetenzbereiche im Mittel zwischen eher kurz und eher lang liegt. Auffällig ist vor allem der Kompetenzbereich Technik des Fahrlehrerlehr-

Lehrgänge/Kompetenzbereiche	FLE-Klasse CE (N=8)				FLE-Klasse DE (N=7)			
	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max
Basisausbildung 144 UE	2,75	0,46	2	3	3,43	0,79	3	5
UAW 80 UE	3,63	0,92	3	5	3,57	0,79	3	5
Erziehen 32 UE	3,88	0,84	3	5	3,71	0,95	3	5
Beurteilen 32 UE	3,88	0,84	3	5	2,71	0,76	1	3
Spezifisches Modul 140 UE	3,00	0,54	2	4	3,29	0,76	3	5
Verkehrsverhalten 72 UE	3,00	0,93	2	5	2,57	0,79	1	3
Recht 24 UE	2,75	1,17	1	5	2,43	0,79	1	3
Technik 44 UE	1,75	0,89	1	3	3,43	0,79	3	5
* UAW= Unterrichten, Ausbilden, Weiterbilden, UE=Unterrichtseinheiten N=Stichprobengröße, M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, Min=Minimum, Max=Maximum; Bewertungsskala: 1. Zu kurz, 2. Eher kurz, 3. Genau richtig, 4. Eher lang, 5. Zu lang								

Tab. 3-56: Bewertung Zeiträumen zu Rahmenplänen FLE-Klassen CE, DE



Inhalte	M	SD	Min	Max
FLE-Klasse A (N=8)	2,63	0,52	2	3
FLE-Klasse CE (N=6)	2,17	0,75	1	3
FLE-Klasse DE (N=4)	2,50	0,58	2	3
N=Stichprobengröße, M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, Min=Minimum, Max=Maximum				

Tab. 3-57: Bewertung der fachlichen und pädagogischen Gewichtung FLE-Klassen A, CE, DE

gangs der FLE-Klasse CE, der zwischen zu kurz und eher kurz liegt.

In Tabelle 3-57 werden die Daten zur Bewertung der Gewichtung der fachlichen und pädagogischen Qualität der Fahrlehrerausbildung der FLE-Klassen A, CE, DE aufgeführt. Dort liegen die Mittelwerte insgesamt zwischen eher zu viel Pädagogik und genau richtig.

### 3.2.3 Bedeutung für die summative Evaluation

- Die Vergleichsdatenerhebung an den Fahrlehrerausbildungsstätten kann aufgrund der kleinen Stichprobe und der örtlichen Verteilung nicht als repräsentativ für die Grundgesamtheit der Fahrlehrerausbildungsstätten im gesamten Bundesgebiet angesehen werden. Daher können auf Basis der absoluten Zahlen keine weiterführenden Aussagen getroffen werden. Anhand der Mittelwerte können allerdings erste Tendenzen ausgemacht werden. Zudem bieten die Antworten auf die offenen Fragen erste Hinweise, an welchen Stellen Probleme in der Umsetzung der Reformmaßnahmen aufgetreten sind. Für zukünftige Erhebungen im Rahmen der summativen Evaluation sollten unbedingt auch Fahrlehrerausbildungsstätten aus dem Süden und Osten Deutschlands einbezogen werden.
- Weiterhin ist anzumerken, dass in 2017 besonders die Anzahl männlichen Lehrgangsteilnehmern angestiegen ist, was auf sog. Vorzieheffekte der Reformmaßnahmen hindeuten könnte. Aus Sorge, durch die neuen Regelungen einen Nachteil zu erfahren, melden sich die Teilnehmer noch kurz vor In-Kraft-Treten der Gesetzesänderungen zu einem Lehrgang nach dem alten Recht an. Dies sollte bei der Berechnung von Vorher-Nachher-Vergleichen im Rahmen der summativen Evaluation berücksichtigt werden.

Bundesland	Häufigkeit	Prozent
Baden-Württemberg	21	12,7
Bayern	15	9,1
Berlin	3	1,8
Brandenburg	3	1,8
Bremen	1	0,6
Hamburg	2	1,2
Hessen	6	3,6
Mecklenburg-Vorpommern	5	3
Niedersachsen	10	6,1
Nordrhein-Westfalen	30	18,2
Rheinland-Pfalz	29	17,6
Saarland	12	7,3
Sachsen	6	3,6
Sachsen-Anhalt	7	4,2
Schleswig-Holstein	4	2,4
Thüringen	11	6,7
<b>Gesamt</b>	<b>165</b>	<b>100</b>

Tab. 3-58: Stichprobe Onlinebefragung Fahrschulen und Ausbildungsfahrschulen

## 3.3 Fahrschulen und Ausbildungsfahrschulen

Die Befragung der Fahrschulen und Ausbildungsfahrschulen betrifft alle vier Reformschwerpunkte. Nachfolgend werden die Stichprobe und die erhobenen Daten beschrieben sowie die Ergebnisse vorgestellt.

### 3.3.1 Stichprobe und erhobene Daten

An der Onlinebefragung haben insgesamt 165 Fahrschulen aus 16 Bundesländern (Tabelle 3-58) teilgenommen. Davon waren 107 Ausbildungsfahrschulen.

Mit dem Fragebogen VGAFS wurden die Daten zu folgenden Themen eingeholt:

- Allgemeine Daten zu Fahrschulen und Ausbildungsfahrschulen
- Kooperation und Gemeinschaftsfahrschulen
- Bürokratieabbau
- Änderungen in der Fahrschulüberwachung
- Nachwuchsproblematik
- Ausbildung von Fahrlehreranwärtern
- Neu-gestaltete Fahrlehrerausbildung
- Hospitations-/ Reflexionsphasen

### 3.3.2 Ergebnisse

Nachfolgend werden zunächst die Ergebnisse berichtet, die sich auf die Reformmaßnahme Bürokratieabbau beziehen. Darauf folgt die Darstellung der Ergebnisse zur Qualität der Fahrschulüberwachung sowie die Ergebnisse zur Minderung des Nachwuchsmangels. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse zur Qualität der Fahrlehrerausbildung berichtet.

#### Zum Bürokratieabbau

Die Reform des Fahrlehrerrechts beinhaltet verschiedene Maßnahmen, die als Reformziel den Abbau bürokratischer Hürden adressierten. Damit diese Maßnahmen wirksam werden und sich in einer spürbaren Arbeitserleichterung für die Fahrschulen und Ausbildungsfahrschulen zeigen, müssen diese Neuerungen auch in den Arbeitsalltag implementiert werden. Im Jahre 2018 zeigte sich allerdings in der Erhebung, dass dies noch nicht durchgehend bei den Fahrschulen umgesetzt werden konnte. So zeigte sich zum Beispiel, dass lediglich 22,4 % der Fahrschulen die Möglichkeit nutzten, Dokumente durch den verantwortlichen Fahrschulleiter elektronisch unterzeichnen zu lassen. Die Übermittlung der Anzeigepflichten an die zuständigen Behörden erfolgte hingegen bereits bei 41,2 % der Fahrschulen auf elektronischem statt postalischem Wege. Die Befragung zeigte, dass sich der Wegfall der Pflicht zum Führen von Tagesnachweisen kaum auf Praxis

Maßnahme Bürokratieabbau	M	SD	Min	Max
Entfallene Anzeigepflichten	2,41	0,85	1	5
Neue Anzeigepflichten	3,39	0,80	1	5
Entfallene Aufzeichnungspflichten	2,68	0,84	1	5
Änderungen Ausbildungsnachweis	3,01	0,84	1	5
Änderungen Ausbildungsbescheinigung	2,90	0,77	1	5
Anhebung Aufbewahrungsfrist	3,50	0,90	1	5
Elektronische Unterschrift durch VL	2,65	0,76	1	5
Elektronische Übermittlung Anzeigepflichten	2,74	0,80	1	5
Reformmaßnahmen insgesamt	3,00	0,80	1	5

N=Stichprobengröße, M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, Min=Minimum, Max=Maximum; Bewertungsskala: 1. Viel weniger Aufwand, 2. Etwas weniger Aufwand, 3. Keine Auswirkungen, 4. Etwas mehr Aufwand, 5. Viel mehr Aufwand

Tab. 3-59: Bewertung von Maßnahmen zum Bürokratieabbau im Vergleich zu vorher

in den Fahrschulen ausgewirkt hat. Ganze 94,5 % der Fahrschulen führten nach wie vor Tagesnachweise.

Diese gemischten Befunde in der praktischen Umsetzung der Maßnahmen zum Bürokratieabbau spiegeln sich in den subjektiven Bewertungen der Nützlichkeit dieser Maßnahmen wider. Hier zeigte sich, dass im Mittel keine Auswirkung dieser Maßnahmen auf den Arbeitsaufwand wahrgenommen wurden (Tabelle 3-59, Bild 3-4).

Dementsprechend zeigt Bild 3-5, dass auch die Zufriedenheit der teilnehmenden Fahrlehrer mit den Reformmaßnahmen zum Bürokratieabbau eher gering ausfiel (M = 2,09, SD = 0,78).

#### Zur Qualität der Fahrschulüberwachung

Teilnehmende Fahrschulen und Ausbildungsfahrschulen wurden um eine Einschätzung bezüglich der Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität der Fahrschulüberwachung gebeten. Hinsichtlich der Einführung der Überwachung der fachlichen und pädagogischen Qualität des Fahrschulunterrichts zeigte sich, dass die Befragten die Maßnahmen im

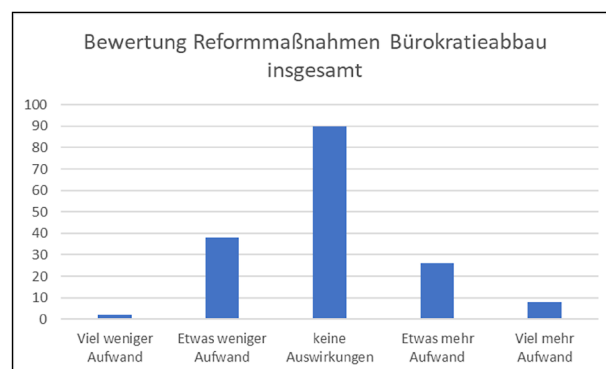


Bild 3-4: Häufigkeitsverteilung der Antwortskalenwerte zur Bewertung der Maßnahmen des Bürokratieabbaus insgesamt; 1=Viel weniger Aufwand – 5=Viel mehr Aufwand

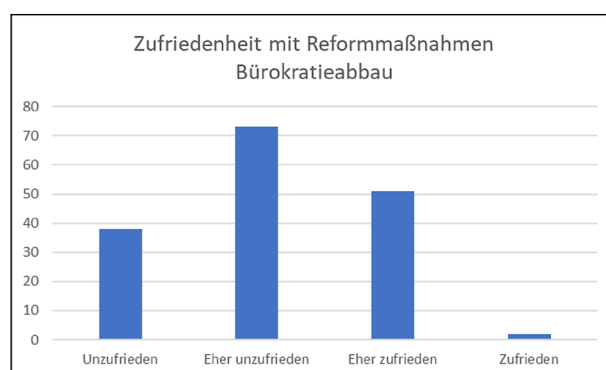


Bild 3-5: Häufigkeitsverteilung der Antwortskalenwerte zur Zufriedenheit mit den Maßnahmen des Bürokratieabbaus insgesamt; 1=Unzufrieden – 4= Zufrieden

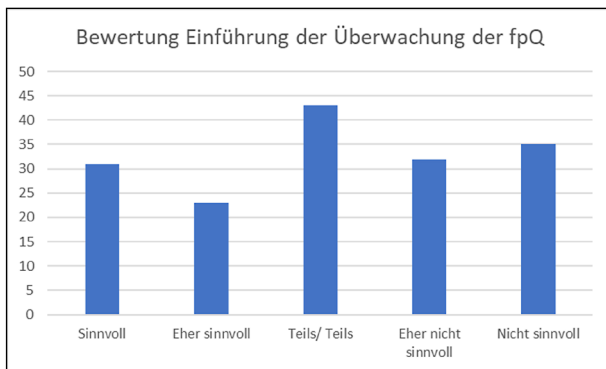


Bild 3-6: Häufigkeitsverteilung der Antwortskalenwerte zur Sinnhaftigkeit der Einführung der Überwachung der fachlichen und pädagogischen Qualität; 1=Sinnvoll – 5=Nicht sinnvoll

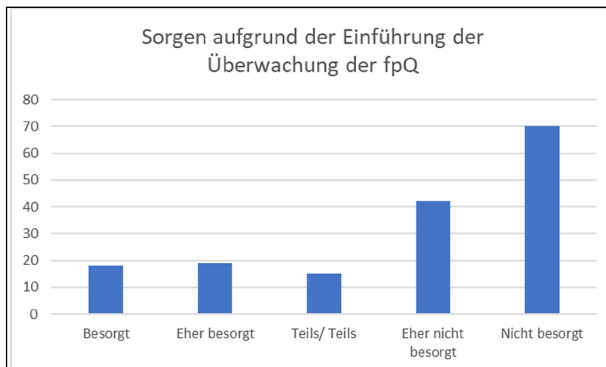


Bild 3-7: Häufigkeitsverteilung der Antwortskalenwerte zu Besorgnis wegen der Einführung der Überwachung der fachlichen und pädagogischen Qualität; 1=Besorgt – 5=Nicht besorgt

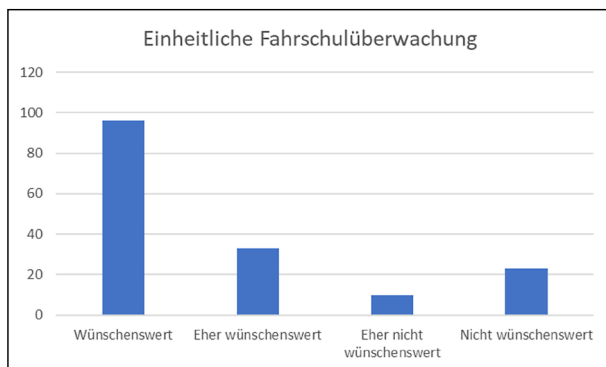


Bild 3-8: Häufigkeitsverteilung der Antwortskalenwerte zur bundesweiten Vereinheitlichung der Fahrschulüberwachung; 1=Wünschenswert – 4=Nicht wünschenswert

Durchschnitt nur teilweise sinnvoll fanden ( $M = 3,10$ ,  $SD = 1,40$ ,  $Min = 1$ ,  $Max = 5$ ). Bild 3-6 zeigt, dass die Urteile der Befragten weit streuten und alle Antwortoptionen ähnlich häufig gewählt wurden.

Zudem erwarteten 84,8 % der Befragten eine höhere finanzielle Belastung durch die erweiterte Überwachung. Die Befragten berichteten zudem, dass sonstige Aufwände durch die Überwachung in 2018

gegenüber früher eher gleich geblieben sind (58,1 %), ein Drittel der Fahrschulen nahm demgegenüber wahr, dass der Aufwand zugenommen hat (34,7 %).

Sorgen im Hinblick auf die angepasste Überwachung hatten nur wenige (siehe Bild 3-7;  $M = 3,77$ ,  $SD = 1,39$ ,  $Min = 1$ ,  $Max = 5$ ).

Allerdings berichteten 65,2 % der Befragten, dass seit dem 01.01.2018 noch keine Überwachungen in ihrer Fahrschule stattgefunden hatten. 9,8 % der Befragten gaben an, seitdem nur formal überwacht worden zu sein und bei 25 % der Befragten fand eine Formalüberwachung zusammen mit einer Überwachung der fachlichen und pädagogischen Qualität statt.

Bei 32,5 % der Fahrschulen waren bereits in 2018 Überwachungen der Theorieunterrichte durchgeführt worden, bei 67,5 % nicht. Zur Überwachung der Fahrpraktischen Ausbildung gaben die Befragten an, dass bei 22,1 % bereits eine Überwachung durchgeführt worden sei und bei 77,9 % nicht. Daher beruht ein Großteil der Einschätzungen bzgl. der Reformmaßnahmen eher auf Erwartungen als auf Erfahrungen. Mit der Durchführung der Überwachungen beschrieben sich die Fahrschulen im Schnitt als „eher zufrieden“ ( $M_{\text{Theorie}} = 2,81$ ,  $SD = 0,97$ ,  $M_{\text{Praxis}} = 2,76$ ,  $SD = 0,97$ ,  $Min = 1$  unzufrieden,  $Max = 4$  zufrieden).

Etwa die Hälfte der Befragten gab an, dass man sich auf die neue Überwachung explizit vorbereitet hatte (46,3 %) und dass dabei auch Kosten entstanden waren (46,0 %).

Eine bundesweit einheitliche Form der Fahrschulüberwachung wurde weitestgehend als wünschenswert erachtet (siehe Bild 3-8;  $M = 1,75$ ;  $SD = 1,08$ ;  $Min = 1$ ;  $Max = 4$ )

### Zur Minderung des Nachwuchsmangels

Teil der Erhebung bei Fahrschulen und Ausbildungsfahrschulen waren auch Fragen, die auf das Reformziel der Minderung des Nachwuchsmangels abzielten. Es zeigte sich, dass die Fahrschulen zum Zeitpunkt der Umfrage im Mittel eine vakante Fahrlehrerstelle angaben ( $M = 0,96$ ,  $SD = 1,12$ ,  $Min = 0$ ,  $Max = 10$ ).

Bei der Besetzung wurde der Aspekt der Berufserfahrung als Einstellungsvoraussetzung meist als bedeutend empfunden (siehe Bild 3-9,  $M = 1,91$ ,  $SD = 1,12$ ,  $Min = 1$  bedeutend,  $Max = 5$  unbedeutend).

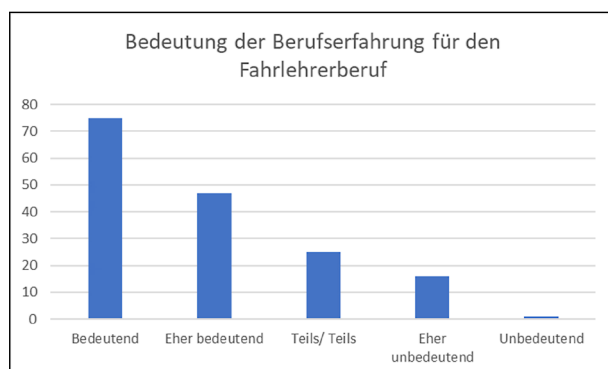


Bild 3-9: Häufigkeitsverteilung der Antwortskalenwerte zur Relevanz der Berufserfahrung; 1=Bedeutend – 5=Unbedeutend

Rang	Art der Fahrlehrer	M	SD
1	Fahrlehrer/in mit Berufserfahrung	2,02	1,14
2	Fahrlehreranwärter/innen, die nach neuem Recht ausgebildet wurden	2,37	1,20
3	Fahrlehrer/in kurz nach Erhalt des Fahrlehrerscheins	2,59	1,00
4	Fahrlehreranwärter/innen, die nach altem Recht ausgebildet wurden	2,73	1,10

M=Mittelwert, SD=Standardabweichung

Tab. 3-60: Bevorzugung verschiedener Voraussetzungen von Bewerbern bei der Einstellung

Die herausragende Bedeutung der Berufserfahrung zeigte sich auch bei der Frage, was für eine Art von Fahrlehrer die Befragten bei einer Einstellung bevorzugen würden. Hier wurden die Befragten gebeten eine Rangfolge zu bilden. In Tabelle 3-60 wird die Rangfolge anhand der Mittelwerte aller Befragten gebildet.

Die Qualität der aktuell auf dem Arbeitsmarkt verfügbaren Fahrlehrer wurde demgegenüber überwiegend als mangelhaft eingeschätzt (siehe Bild 3-10, M = 4,42, SD = 1,18, Min = 1 sehr gut, Max = 6 ungenügend).

Als Einstellungsvoraussetzung empfanden die Befragten die Noten in den verschiedenen Fahrlehrerprüfungsformaten im Schnitt als mittelmäßig wichtig bis eher wichtig (siehe Tabelle 3-61)

Als im Schnitt eher negativ bewerteten die befragten Fahrlehrer den Wegfall des Berichtshefts und der Fahrerlaubnisklassen A2 und CE als Voraussetzung für den Fahrlehrerberuf (Tabelle 3-62, Bild 3-11)

Das erwünschte Mindestalter für den Fahrlehrerberuf wurde im Mittel bei etwas über 22 Jahren gesehen (M=22,47, SD=2,07) und ein mittlerer Bildungsabschluss erschien den meisten Befragten als ideal

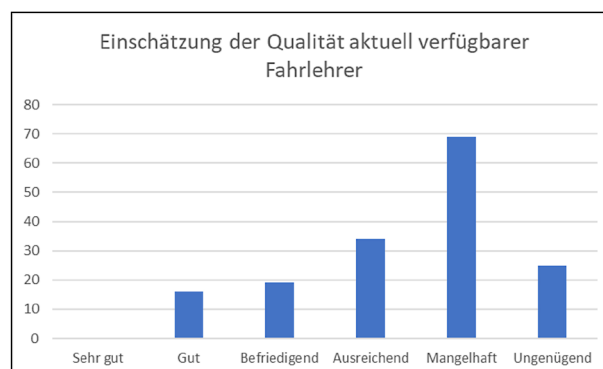


Bild 3-10: Häufigkeitsverteilung der Antwortskalenwerte zur Qualität der Fahrlehrer\*innen auf dem derzeitigen Arbeitsmarkt; 1=Sehr gut – 6=Ungenügend

Note in Prüfungsart	M	SD	Min	Max
Fahrpraktische Prüfung	2,86	1,14	1	5
Mündliche Fachkundeprüfung	2,68	1,03	1	5
Schriftliche Fachkundeprüfung	2,79	1,06	1	5
Theoretische Lehrprobe	2,23	1,09	1	5
Praktische Lehrprobe	2,21	1,04	1	5

M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, Min=Minimum, Max=Maximum; Bewertungsskala: 1. Wichtig, 2.Eher wichtig 3.Teils/ Teils, 4. Eher unwichtig, 5. Unwichtig

Tab. 3-61: Relevanz der Prüfungsnoten als Einstellungsvoraussetzung von Fahrlehrer\*innen

	M	SD	Min	Max
Wegfall Berichtsheft (N=163)	3,15	1,50	1	5
Wegfall Voraussetzung FE Klassen A2, CE (N=164)	4,01	1,34	1	5

N=Stichprobengröße, M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, Min=Minimum, Max=Maximum; Bewertungsskala: 1. Positiv, 2.Eher positiv 3.Teils/ Teils, 4. Eher negativ, 5. Negativ

Tab. 3-62: Bewertung des Wegfalls von Berichtsheft und weiteren Fahrerlaubnisklassen neben BE

(Bild 3-12). 72 % der Befragten erachteten eine vorherige Berufsausbildung in einem anerkannten Lehrberuf bzw. eine gleichwertige Vorbildung als wünschenswert.

43,9 % der befragten Ausbildungsfahrschulen gaben an, derzeit Fahrlehrer auszubilden. Dies waren insgesamt 104 Fahrlehrer (im Schnitt einer pro Fahrschule, maximal vier) und von diesen wurden 45 bereits nach dem neuen Fahrlehrerrecht ausgebildet. Ein Großteil der Ausbildungsfahrschulen gab an, auch in Zukunft Fahrlehreranwärter ausbilden zu wollen (80,4 %).

### Zur Qualität der Fahrlehrerausbildung

Einige Fragen an die Ausbildungsfahrschulen bezogen sich auf den Reformschwerpunkt „Qualität der Fahrlehrerausbildung“. Die Ausbildungsfahrschulen

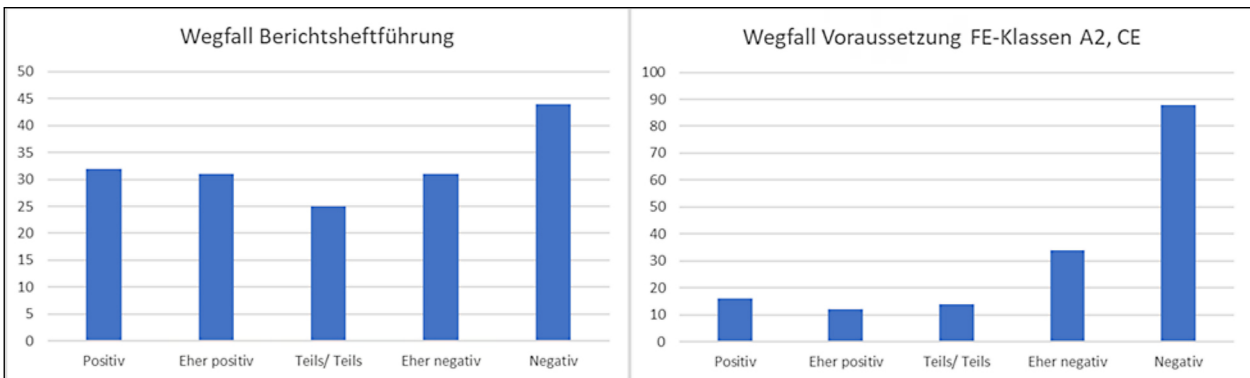


Bild 3-11: Häufigkeitsverteilung der Antwortskalenwerte zur Bewertung des Wegfalls von Berichtsheft (links und weiteren Fahrerlaubnisklassen neben BE (rechts); 1=Positiv – 5=Negativ

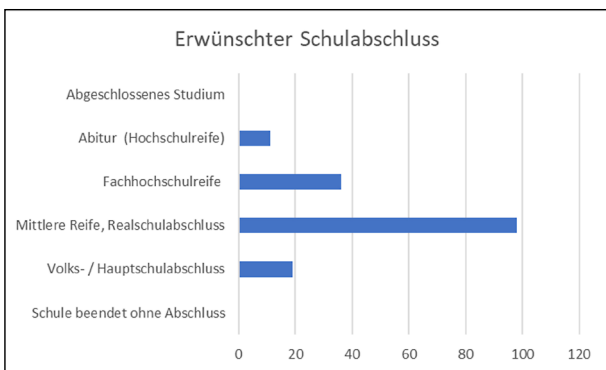


Bild 3-12: Häufigkeitsverteilung der Antworten zur Frage nach dem optimalen Schulabschluss bei Fahrlehrern

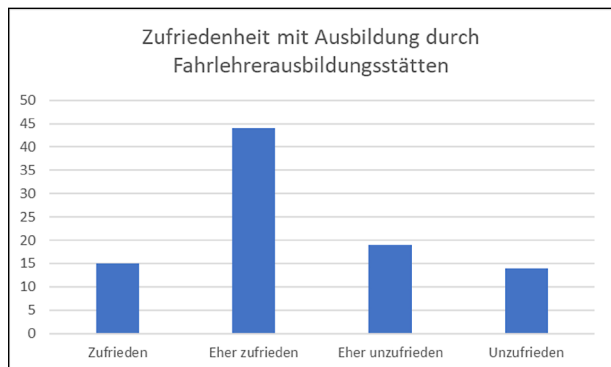


Bild 3-14: Häufigkeitsverteilung der Antwortskalenwerte zur Zufriedenheit der Ausbildungsfahrschulen mit den Ausbildungsstätten; 1=Zufrieden – 4=Unzufrieden

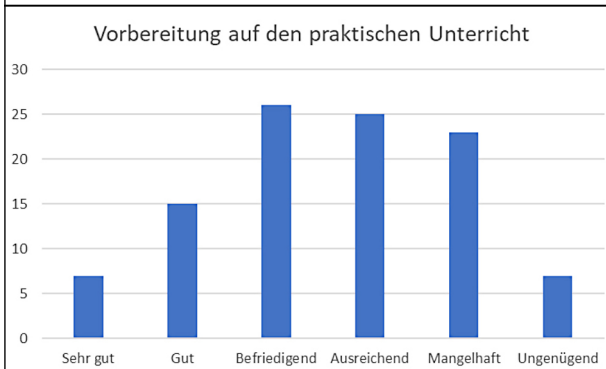
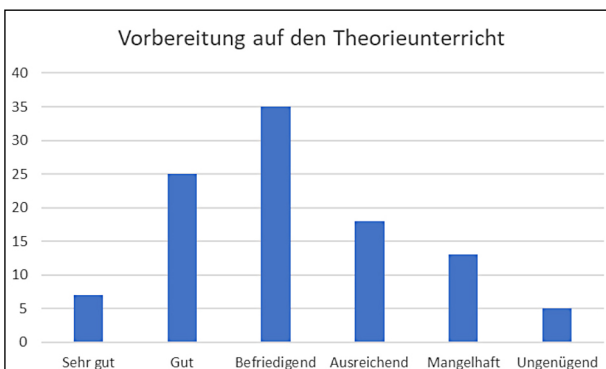


Bild 3-13: Häufigkeitsverteilung der Antwortskalenwerte zur Bewertung der Vorbereitung der auszubildenden Fahrlehreranwärter auf den Unterricht; 1=Sehr gut – 6=Ungenügend

Vorbereitung auf...	M	SD	Min	Max
...Theorieunterricht	3,19	1,27	1	6
...Fahrpraktische Ausbildung	3,61	1,35	1	6

N=Stichprobengröße, M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, Min=Minimum, Max=Maximum; Bewertungsskala: 1. Sehr gut, 2. Gut, 3. Befriedigend, 4. Ausreichend, 5. Mangelhaft, 6. Ungenügend

Tab. 3-63: Bewertung der Vorbereitung der auszubildenden Fahrlehrer\*innen auf den Unterricht

Kompetenzen „Verkehrverhalten“	M	SD	Min	Max
Fahreignung, Fahrtüchtigkeit und Fahrverhalten	3,64	0,56	2	4
Heterogenität im Straßenverkehr	3,24	0,74	1	4
Verkehrswahrnehmung und Gefahrenvermeidung	3,84	0,39	2	4
Partnerschaftliches Verhalten	3,69	0,52	2	4
Fahraufgaben	3,34	0,65	2	4
Fahrkompetenzdefizite und Unfälle	3,30	0,70	2	4
Mobilitätsverhalten	3,08	0,77	1	4

M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, Min=Minimum, Max=Maximum; Bewertungsskala: 1. Unwichtig, 2. Eher unwichtig, 3. Eher wichtig, 4. Wichtig

Tab. 3-64: Bewertung der Kompetenzen im Kompetenzbereich „Verkehrverhalten“

Kompetenzen „Recht“	M	SD	Min	Max
Rechtssystematik	3,22	0,66	2	4
Verkehrsrechtliche Vorschriften und angrenzende Rechtsgebiete	3,56	0,60	2	4
M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, Min=Minimum, Max=Maximum; Bewertungsskala: 1. Unwichtig, 2. Eher unwichtig, 3. Eher wichtig, 4. Wichtig				

Tab. 3-65: Bewertung der Kompetenzen im Kompetenzbereich „Recht“

Kompetenzen „Technik“	M	SD	Min	Max
Technische Grundlagen	3,02	0,82	1	4
Fahrphysik	3,25	0,79	1	4
Technische Aspekte umweltschonenden Fahrens	3,36	0,65	2	4
Fahrassistenzsysteme und automatisiertes Fahren	3,29	0,79	1	4
M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, Min=Minimum, Max=Maximum; Bewertungsskala: 1. Unwichtig, 2. Eher unwichtig, 3. Eher wichtig, 4. Wichtig				

Tab. 3-66: Bewertung der Kompetenzen im Kompetenzbereich „Technik“

Kompetenzen „UAW“	M	SD	Min	Max
Grundlagen der Fahranfängervorbereitung	3,70	0,50	2	4
Gestaltung des Theorieunterrichts	3,64	0,55	1	4
Gestaltung der Fahrpraktischen Ausbildung	3,78	0,42	3	4
Grundlagen des Fahrlehrerberufs	3,40	0,66	2	4
M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, Min=Minimum, Max=Maximum; Bewertungsskala: 1. Unwichtig, 2. Eher unwichtig, 3. Eher wichtig, 4. Wichtig				

Tab. 3-67: Bewertung der Kompetenzen im Kompetenzbereich „Unterrichten, Ausbilden und Weiterbilden (UAW)“

Kompetenzen „Erziehen“	M	SD	Min	Max
Berücksichtigung personeller, sozialer und kultureller Lernbedingungen	3,31	0,73	1	4
Vermittlung von Verkehrssicherheitseinstellungen	3,59	0,57	2	4
M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, Min=Minimum, Max=Maximum; Bewertungsskala: 1. Unwichtig, 2. Eher unwichtig, 3. Eher wichtig, 4. Wichtig				

Tab. 3-68: Bewertung der Kompetenzen im Kompetenzbereich „Erziehen“

Kompetenzen „Beurteilen“	M	SD	Min	Max
Förderorientierte Lernstands- und Lernverlaufsbeurteilung	3,30	0,73	1	4
M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, Min=Minimum, Max=Maximum; Bewertungsskala: 1. Unwichtig, 2. Eher unwichtig, 3. Eher wichtig, 4. Wichtig				

Tab. 3-69: Bewertung der Kompetenzen im Kompetenzbereich „Beurteilen“

N=39	M	SD	Min	Max
Dauer Einführungsphase	3,03	0,96	1	5
Mindestdauer Lehrpraktikum	2,44	0,88	1	4
Mindestdauer Ausbildung in Fahrlehrerausbildungsstätte	2,95	0,83	1	4
Mindestdauer Gesamtausbildung	2,92	1,09	1	5
N=Stichprobengröße, M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, Min=Minimum, Max=Maximum; Bewertungsskala: 1. Zu kurz, 2. Eher kurz 3. Genau richtig, 4. Eher lang, 5. Zu lang				

Tab. 3-70 Einschätzung der Angemessenheit der Dauer der Ausbildungsteile

(N=39)	M	SD	Min	Max
Frühzeitiges Ausscheiden	2,26	0,99	1	4
Weniger Berufsaussteiger	2,46	0,79	1	4
N=Stichprobengröße, M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, Min=Minimum, Max=Maximum; Bewertungsskala: 1. Stimme zu, 2. Stimme eher zu 3. Erwarte eher keine Auswirkungen, 4. Stimme eher nicht zu, 5. Stimme nicht zu				

Tab. 3-71: Einfluss der Einführungsphase

(N=39)	M	SD	Min	Max
Zeitpunkt 2-wöchige Hospitationsphase	2,33	0,93	1	4
Zeitpunkt 1-wöchige Hospitation	3,03	0,74	1	5
Umfang 2-wöchige Hospitationsphase	2,85	1,14	1	5
Umfang-wöchige Hospitation	2,53	0,89	1	5
N=Stichprobengröße, M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, Min=Minimum, Max=Maximum; Bewertungsskala: 1. Zu früh/Zu wenig, 2. Eher früh/Eher wenig, 3. Genau richtig, 4. Eher spät/Eher viel, 5. Zu spät/ Zu viel				

Tab. 3-72: Bewertung der Hospitationsphase

(N=38)	M	SD	Min	Max
Zeitpunkt Reflexionstage	3,00	0,70	1	5
Zeitpunkt Reflexionswoche	3,11	0,61	1	4
Umfang Reflexionstage	2,74	0,69	1	4
Umfang Reflexionswoche	2,82	0,65	1	4
N=Stichprobengröße, M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, Min=Minimum, Max=Maximum; Bewertungsskala: 1. Zu früh/Zu wenig, 2. Eher früh/Eher wenig, 3. Genau richtig, 4. Eher spät/Eher viel, 5. Zu spät/ Zu viel				

Tab. 3-73: Bewertung der Reflexionstage

gaben an, dass die Fahrlehreranwärter vor der Reform auf die Anforderungen des Theorieunterrichtes und der Fahrpraktischen Ausbildung nur in befriedigendem bis ausreichendem Maße vorbereitet in die Ausbildungsfahrschulen kamen (Tabelle 3-63).

Dennoch waren die meisten mit der Vorbereitung der Fahrlehreranwärter durch die Fahrlehrerausbildungsstätten vor der Reform eher zufrieden (siehe



Bild 3-14;  $M = 2,35$ ,  $SD = 0,93$ ,  $Min = 1$  zufrieden,  $Max = 4$  unzufrieden).

Bezüglich der neu gestalteten Fahrlehrerausbildung wurden die Vertreter der Ausbildungsfahrschulen zur Relevanz der adressierten Kompetenzen für die Ausübung des Fahrlehrerberufs befragt. Im Kompetenzbereich „Verkehrsverhalten“ wurden alle Kompetenzen im Schnitt als eher wichtig bis wichtig bewertet (Tabelle 3-64). Dies war ebenfalls für die übrigen Kompetenzbereiche „Recht“ (Tabelle 3-65), „Technik“ (Tabelle 3-66), „Unterrichten, Ausbilden und Weiterbilden (UAW)“ (Tabelle 3-67), „Erziehen“ (Tabelle 3-68) und Beurteilen (Tabelle 3-69) der Fall.

Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der reformierten Ausbildung wurde als überwiegend ausgeglichen empfunden ( $M = 2,21$ ,  $SD = 0,83$ ,  $Min = 1$  zu viel Theorie,  $Max = 5$  zu viel Praxis). Bezüglich der Gewichtung von pädagogischen Anteilen und Fachkunde, schätzten die Ausbildungsfahrschulen den Anteil an Fachkunde etwas höher ein ( $M = 2,90$ ,  $SD = 1,00$ ,  $Min = 1$  zu viel Pädagogik,  $Max = 5$  zu viel Fachkunde).

Die Zeitanteile, die für die einzelnen Ausbildungsteile vorgesehen sind, wurden überwiegend als angemessen beurteilt (Tabelle 3-70).

Bezüglich der neu eingebrachten Einführungsphase (erste und vierte Woche Fahrlehrerausbildungsstätte; zweite und dritte Woche Ausbildungsfahrschule) wurden noch einige spezifische Fragen gestellt. Die Ausbildungsfahrschulen gaben im Mittel an, dass die Einführungsphase wenig bis keine Auswirkungen auf das frühzeitige Ausscheiden der Fahrlehreranwärter aus der Ausbildung und der Fahrlehrer\*innen aus dem Fahrlehrerberuf haben wird (Tabelle 3-71).

Die Ausbildungsfahrschulen wurden außerdem darum gebeten, die Zeitpunkte und zeitlichen Umfänge der Hospitationsphase und der Reflexionstage zu bewerten. Die Ergebnisse dazu finden sich in Tabelle 3-72 und Tabelle 3-73.

Die meisten Befragten waren mit der Gestaltung des Ausbildungsverlaufs insgesamt eher zufrieden ( $M = 2,54$ ,  $SD = 0,72$ ,  $Min = 1$  unzufrieden,  $Max = 4$  zufrieden; Bild 3-15).

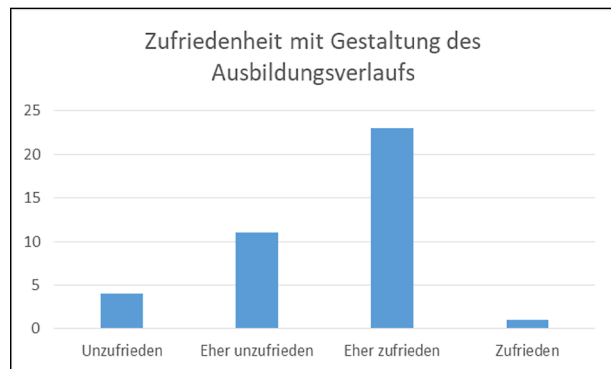


Bild 3-15: Häufigkeitsverteilung der Antwortskalenwerte zur Zufriedenheit der Ausbildungsfahrschulen mit dem Verlauf der Fahrlehrerausbildung; 1=Unzufrieden – 4=Zufrieden

### 3.4 Zuständige Behörden der Fahrschulüberwachung

Die Befragung der zuständigen Behörden der Fahrschulüberwachung betrifft die Reformschwerpunkte Verbesserung der Qualität der Fahrschulüberwachung sowie die Verbesserung der Qualität der Fahrlehrerausbildung. Nachfolgend werden die Stichprobe und die erhobenen Daten beschrieben und die Ergebnisse vorgestellt.

#### 3.4.1 Stichprobe und erhobene Daten

Zur Befragung der zuständigen Behörden der Fahrschulüberwachung haben sich alle 16 Bundesländer zurückgemeldet. Es liegen allerdings nur Umfrageergebnisse aus den folgenden 11 Bundesländern vor: Bayern, Bremen, Baden-Württemberg, Hamburg, Hessen (3RP), Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein. Die restlichen Behörden konnten aus verschiedenen Gründen keine Daten bereitstellen (keine Statistiken geführt, Personalmangel, Corona-Mehraufwand). Aus Mecklenburg-Vorpommern wurde eine Entwurfsfassung des Erlasses zur neu gestalteten Fahrschulüberwachung übersandt. Hieraus gehen die gewünschten Informationen zum allgemeinen Vorgehen allerdings nicht eindeutig hervor, so dass im Folgenden keine Angaben zum allgemeinen Vorgehen bei der Fahrschulüberwachung aus Mecklenburg-Vorpommern berichtet werden. Aus Hessen liegen Einzeldaten aus drei Regierungspräsidien vor, welche nachfolgend dort zusammengefasst wurden, wo es möglich war. Ansonsten werden diese getrennt voneinander berichtet. Aus Baden-Württemberg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt liegen zudem noch Angaben der zuständigen Kom-

munalbehörden vor. Dies ist bedingt durch die unterschiedlichen Zuständigkeiten innerhalb der einzelnen Bundesländer. Zum Allgemeinen Vorgehen konnten allerdings zentral Angaben von allen Landesbehörden gemacht werden, die an der Umfrage teilgenommen haben.

Im Rahmen der Befragung wurden die folgenden Daten eingeholt:

- Angaben zum Überwachungspersonal
- Angaben zum Vorgehen bei der Fahrschulüberwachung
- Angaben zur Überwachung des Theorieunterrichtes und der Fahrpraktischer Ausbildung
- Daten der Fahrschulüberwachung 2016–2018

### 3.4.2 Ergebnisse

Im Folgenden werden zuerst die Daten zum allgemeinen Vorgehen bei der Fahrschulüberwachung berichtet und anschließend die Daten der Fahrschulüberwachung präsentiert.

#### Allgemeines Vorgehen

In Tabelle 3-74 wird dargestellt, durch welches Überwachungspersonal die Überwachungen der

fachlichen und pädagogischen Qualität sowie die Formalüberwachungen in den einzelnen Bundesländern durchgeführt werden. Zudem ist aufgeführt, ob es sich dabei um dasselbe Überwachungspersonal handelt.

Tabelle 3-75 zeigt, durch welche Institutionen das Überwachungspersonal in den jeweiligen Bundesländern aus- bzw. fortgebildet wird. Es ist zu erkennen, dass Regelungen diesbezüglich noch nicht in allen Bundesländern umgesetzt werden.

Keines der Bundesländer hat, neben den in § 15 DVFahrlG geforderten Voraussetzungen für die Zulassung zum Sachverständigen für Fahrschulüberwachungen, zusätzliche Zugangsvoraussetzungen bestimmt. Brandenburg formulierte dazu allerdings noch die folgenden Einsatzvoraussetzungen:

- Keinen Einsatz im Umkreis von 50km um Betriebsstätten (z. B. Fahrschulen) des Sachverständigen
- Keinen Einsatz bei unterdurchschnittlichen Bestehensquoten
- Nach Möglichkeit wechselnde Sachverständige bei zwei hintereinander folgenden Überwachungen einer Fahrschule

Bundesland	Überwachung der fachlichen und pädagogischen Qualität	Formalüberwachung	Von demselben Überwachungspersonal durchgeführt
Baden-Württemberg	Externe Sachverständige	Externe Sachverständige	Ja
Bayern	Externe Sachverständige	Externe Sachverständige	Ja
Brandenburg	Externe Sachverständige und Mitarbeiter/innen der Behörde	Externe Sachverständige und Mitarbeiter/innen der Behörde	Ja
Bremen	Externe Sachverständige	Externe Sachverständige und Mitarbeiter/innen der Behörde	Ja
Hamburg	Mitarbeiter/innen der Behörde	Mitarbeiter/innen der Behörde	Ja
Hessen 1 (RP Darmstadt)	n.a.	Externe Sachverständige und Mitarbeiter/innen der Behörde	n.a.
Hessen 2 (RP Gießen)	Externe Sachverständige und Mitarbeiter/innen der Behörde	Externe Sachverständige und Mitarbeiter/innen der Behörde	Teilweise
Hessen 3 (RP Kassel)	Externe Sachverständige	Externe Sachverständige	Teilweise
Niedersachsen	Externe Sachverständige	Externe Sachverständige und Mitarbeiter/innen der Behörde	Teilweise
Nordrhein-Westfalen	Externe Sachverständige und Mitarbeiter/innen der Behörde	Externe Sachverständige und Mitarbeiter/innen der Behörde	Ja
Saarland	Externe Sachverständige	Externe Sachverständige	Nein
Sachsen	Externe Sachverständige	Externe Sachverständige	Ja
Sachsen-Anhalt	Externe Sachverständige	Externe Sachverständige	Ja
Schleswig-Holstein	Externe Sachverständige	Externe Sachverständige	Ja

n.a. = nicht angegeben

Tab. 3-74: Angaben zum Überwachungspersonal der Fahrschulüberwachung nach Bundesländern



Bundesland	Institution Basisausbildung	Institution Fortbildung
Baden-Württemberg	Dipl. Pädagoge Rolf Dautel-Haußmann	noch nicht sicher, wahrscheinlich Pädagoge Dautel-Haußmann
Bayern	kein Anbieter derzeit in Bayern! [§ 19 Abs. 6 DV-FahrlG im Jahr 2017, siehe Buchst. e)]	Arbeitsgemeinschaft Qualifizierung und Fortbildung von Sachverständigen zur Fahrschulüberwachung in Bayern (AG QFS Bayern) [= Arbeitsgemeinschaft der Verbände LBF e. V. und IDFS e. V.]
Brandenburg	Institut für Prävention und Verkehrssicherheit (IPV)	Institut für Prävention und Verkehrssicherheit (IPV)
Bremen	n.a.	Verkehrs-Institut GmbH Bielefeld, Fahrlehrerverband Niedersachsen e. V.
Hamburg	n.a.	n.a.
Hessen 1 (RP Darmstadt)	n.a.	n.a.
Hessen 2 (RP Gießen)	SVG Aus- und Weiterbildungszentrum Hessen GmbH DVPI in Darmstadt absolviert.	noch nicht stattgefunden
Hessen 3 (RP Kassel)	SVG Aus- und Weiterbildungszentrum Hessen GmbH	SVG Aus- und Weiterbildungszentrum Hessen GmbH
Niedersachsen	Michael Finskes	Keine Vorgabe seitens des Ministeriums
Nordrhein-Westfalen	Fahrlehrerausbildungsstätten, ggf. weitere Anbieter	Sachverständige: durch den Beirat Fahrschulüberwachung (i.V.m Fahrlehrerausbildungsstätte) Behördenmitarbeiter: in eigener Zuständigkeit (ggf. Fahrlehrerausbildungsstätten)
Saarland	Verschiedene Institutionen Koordination durch Ministerium für Wirtschaft, Arbeit, Energie und Verkehr;	Verschiedene Institutionen Koordination durch Ministerium für Wirtschaft, Arbeit, Energie und Verkehr;
Sachsen	in Sachsen derzeit kein Ausbilder	in Vorbereitung - in Sachsen derzeit kein Anbieter
Sachsen-Anhalt	Institut für Prävention und Verkehrssicherheit (IPV)	Verkehrsinstitut Reimertshofer Halle GmbH, Institut für Prävention und Verkehrssicherheit (IPV) und Fahrlehrerverband Sachsen-Anhalt e. V.
Schleswig-Holstein	Vor 2018 wurde die Basisausbildung durch die LBV-SH durchgeführt	Durch den Fahrlehrerverband (Träger) und der LBV-SH
n.a.= nicht angegeben		

Tab. 3-75: Institutionen zur Basisausbildung/ Fortbildung des Überwachungspersonals

Bundesland	Fahrschulinhaber/in	Verantwortliche/r Leiter/in	Alle Fahrlehrer/innen	Stichprobe Fahrlehrer/in
Baden-Württemberg	Ja	Ja	Nein	Nein
Bayern	Ja	Ja	Nein	Ja
Brandenburg	Ja	Ja	Nein	Ja
Bremen	Nein	Nein	Nein	Ja
Hamburg	Ja	Ja	Nein	Ja
Hessen 1 (RP Darmstadt)	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Hessen 2 (RP Gießen)	Ja	Ja	Nein	Ja
Hessen 3 (RP Kassel)	Nein	Nein	Nein	Ja
Niedersachsen	Ja	Ja	Nein	Ja
Nordrhein-Westfalen	Ja	Ja	Ja	Nein
Saarland	Ja	Ja	Nein	Nein
Sachsen	Ja	Ja	Nein	Ja
Sachsen-Anhalt	Ja	Ja	Ja*	Ja
Schleswig-Holstein	Nein	Nein	Nein	Ja
n.a.= nicht angegeben; *Aus den Angaben zu den Kriterien der Stichprobenwahl (siehe Tabelle 3-77) geht hervor, dass die Überwachung in Sachsen-Anhalt abwechselnd erfolgt, so dass möglichst alle Fahrlehrer überwacht werden. Der Begriff „abwechselnd“ bezieht sich vermutlich auf mehrere Überwachungsperioden.				

Tab. 3-76: Überwachte Personen

Bayern	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ziel ist es, alle Fahrlehrer einer Fahrschule in drei aufeinanderfolgenden periodischen Überwachungen gem. § 51 FahrIG im theoretischen Unterricht, im praktischen Unterricht sowie formal überwacht zu haben. Die Anzahl der Fahrlehrer bestimmt die Regierung der Oberpfalz; die Auswahl i. d. R. der Sachverständige (der Fahrschulinhaber/verantwortl. Leiter wird dabei i. d. R. anfangs stets ausgewählt).</li> </ul>
Bremen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zufallsprinzip</li> </ul>
Hamburg	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nach Zufälligkeit der Terminierung der Überwachung (wer leitet den Unterricht zum Zeitpunkt der Überwachung)</li> </ul>
Hessen 2 (RP Gießen)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Auswahl ist derzeit noch freiwillig bzw. wird vorab in der Fahrschule bestimmt, da die pädagogische Überwachung je Fahrschule erst einmal vollzogen wurde. Die Fahrlehrer werden im Laufe von verschiedenen Überwachungen alle überwacht (praktischer oder theoretischer Unterricht).</li> </ul>
Hessen 3 (RP Kassel)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bei der unangekündigten Überwachung der Fahrschulbetriebsstätte wird der/die Fahrlehrer/in geprüft, der/die an diesem Tag die theoretische Ausbildung durchführt. Konzepte für die weitergehende gezielte Überwachung sind in Vorbereitung.</li> </ul>
Niedersachsen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Keine Vorgaben seitens des Ministeriums.</li> </ul>
Sachsen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Im Rahmen der Überwachung des theoretischen und praktischen Unterrichts wird die fachliche und pädagogische Qualität des Fahrlehrers überwacht, welcher gerade unterrichtet. Bei einer FS ohne Angestellte ist dies naturgemäß der FS-Inhaber. Bei FS mit angestellten Fahrlehrern ist auch deren Überprüfung möglich.</li> </ul>
Sachsen-Anhalt	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Überwachung erfolgt abwechselnd, so dass möglichst alle Fahrlehrer erfasst werden können</li> </ul>
Schleswig-Holstein	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Derjenige, der den Unterricht durchführt. Die Überwachung wird nicht angemeldet.</li> </ul>
Offenes Antwortformat: Die Antworten der Bundesländer werden so berichtet, wie sie von diesen in der Umfrage angegeben wurden.	

Tab. 3-77: Kriterien der Stichprobenauswahl

Die Bundesländer Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Saarland, Schleswig-Holstein gaben an, dass Überwachungen der fachlichen und pädagogischen Qualität vor der Reform des Fahrlehrerrechts (01/2018) in ihren Bundesländern nicht durchgeführt worden sind. Brandenburg, Bremen, Hamburg, Sachsen und Sachsen-Anhalt gaben an, dass in ihren Bundesländern die Überwachungen der fachlichen und pädagogischen Qualität für den Theorieunterricht und die Fahrpraktische Ausbildung bereits vor der Fahrlehrerrechtsreform durchgeführt worden sind. In Niedersachsen wurde die Überwachung der fachlichen und pädagogischen Qualität vor der Reform des Fahrlehrerrechts bereits für den Theorieunterricht, nicht aber für die Fahrpraktische Ausbildung durchgeführt. Von Hamburg, Niedersachsen und Sachsen wurden nach der Reform Änderungen an der Beurteilung der fachlichen und pädagogischen Qualität vorgenommen.

In Tabelle 3-76 werden Angaben dazu aufgeführt, welche Personen im Rahmen einer Überwachungsperiode hinsichtlich der fachlichen und pädagogischen Qualität überwacht werden. Auch hier sind deutliche Unterschiede im Vorgehen der Bundesländer zu erkennen.

Sofern im Rahmen der Überwachung der fachlichen und pädagogischen Qualität Stichproben der Fahrlehrer/innen erhoben werden, sollten die Über-

Bundesland	Überwachte Standorte innerhalb einer Überwachungsperiode
Baden-Württemberg	Hauptfahrschule
Bayern	Hauptfahrschule
Brandenburg	Hauptfahrschule + teilweise Zweigstellen
Bremen	Hauptfahrschule + Zweigstellen
Hamburg	Hauptfahrschule + Zweigstellen
Hessen 1 (RP Darmstadt)	n.a.
Hessen 2 (RP Gießen)	Hauptfahrschule + Zweigstellen
Hessen 3 (RP Kassel)	Hauptfahrschule
Niedersachsen	n.a.
Nordrhein-Westfalen	Hauptfahrschule + Zweigstellen
Saarland	Hauptfahrschule + Zweigstellen
Sachsen	Hauptfahrschule + Zweigstellen
Sachsen-Anhalt	Hauptfahrschule + Zweigstellen
Schleswig-Holstein	Hauptfahrschule + Zweigstellen
n.a.= nicht angegeben;	

Tab. 3-78: Überwachte Standorte

wachungsbehörden angeben, nach welchen Kriterien diese Auswahl erfolgte. Tabelle 3-77 zeigt die Kriterien zur Stichprobenauswahl der jeweiligen Bundesländer.

In Tabelle 3-78 wird aufgeführt, welche Standorte (Hauptfahrschule, Zweigstelle) innerhalb einer Überwachungsperiode überwacht werden. Ein Großteil der Bundesländer überwacht sowohl die Hauptfahrschulen als auch die Zweigstellen.

Bundesland	Verteilung der Überwachung des Theorieunterrichtes/ der Fahrpraktischen Ausbildung	Gemeinsame oder getrennte Durchführung von Formalüberwachung und der Überwachung der fachlichen und pädagogischen Qualität
Baden-Württemberg	verteilt auf zwei Überwachungsperioden	gemeinsam
Bayern	innerhalb einer Überwachungsperiode	gemeinsam
Brandenburg	verteilt auf zwei Überwachungsperioden	gemeinsam
Bremen	verteilt auf zwei Überwachungsperioden	gemeinsam
Hamburg	innerhalb einer Überwachungsperiode	getrennt
Hessen 1 (RP Darmstadt)	n.a.	n.a.
Hessen 2 (RP Gießen)	innerhalb einer Überwachungsperiode	gemeinsam
Hessen 3 (RP Kassel)	innerhalb einer Überwachungsperiode	getrennt
Niedersachsen	verteilt auf zwei Überwachungsperioden	gemeinsam
Nordrhein-Westfalen	verteilt auf zwei Überwachungsperioden	gemeinsam
Saarland	innerhalb einer Überwachungsperiode	gemeinsam
Sachsen	innerhalb einer Überwachungsperiode	gemeinsam
Sachsen-Anhalt	verteilt auf zwei Überwachungsperioden	gemeinsam
Schleswig-Holstein	innerhalb einer Überwachungsperiode	gemeinsam

n.a.= nicht angegeben;

Tab. 3-79: Verteilung der Überwachung auf Überwachungsperioden

Bundesland	Zeitraumen Formalüberwachung	Zeitraumen Überwachung fachliche und pädagogische Qualität
Baden-Württemberg	60 – 120 min	120 min
Bayern	30-90 min	75 - 90 min
Brandenburg	15 min	120 min Theorieunterricht; 80 min Fahrpraktische Ausbildung
Bremen	45 min	45 min
Hamburg	120-150 min (zzgl. Vorbereitungszeit)	120-150 min
Hessen 1 (RP Darmstadt)	90 – 300 min	n.a.
Hessen 2 (RP Gießen)	150 – 180 min	ca. 210 min (inkl. Vor- und Nachbereitung, Gespräch mit dem Fahrlehrer)
Hessen 3 (RP Kassel)	210 – 330 (in Abhängigkeit von der Größe der Fahrschule) min	ca. 135 min Theorieunterricht, 90 min Fahrpraktische Ausbildung
Niedersachsen	ca. 60 min (je nach Größe der Fahrschule) min	ca. 90 min (inkl. Vorbesprechung, Unterrichtsbeobachtung, Auswertungsgespräch)
Nordrhein-Westfalen	ca. 120 min	ca. 75 min
Saarland	90 min	90 min
Sachsen	ca. 120 - 180 min zzgl. 30 min je Zweigstelle	ca. 120 min (je 60 min für Theorie und Praxis / 45 min Fahrstunde + Auswertung/Besprechung)
Sachsen-Anhalt	45 bis 180 min	45 bis 180 min
Schleswig-Holstein	Individuell. Je nachdem, wie die FS vorbereitet ist	45 min

n.a.= nicht angegeben;

Tab. 3-80: Zeitraumen Formalüberwachung/ Überwachung fachlich und pädagogisch

In Tabelle 3-79 ist dargestellt, wie sich die Überwachung des Theorieunterrichtes und der Fahrpraktischen Ausbildung auf die Überwachungsperioden verteilt, also ob im Rahmen einer Überwachungsperiode nur der Theorieunterricht, nur die Fahrpraktische Ausbildung oder aber beide Ausbildungsteile überwacht wurden. Zudem wird dort aufgeführt, ob

die Formalüberwachung gemeinsam mit der Überwachung der fachlichen und pädagogischen Qualität oder getrennt von dieser durchgeführt wird. Es zeigen sich große Unterschiede im Vorgehen zwischen den Bundesländern.

Bundesland	Anwendungsregeln Sonderfall „Bonusregelung“
Baden-Württemberg	• Da nur der Inhaber oder Verantwortliche Leiter überwacht wird, kommt dieser Fall nicht vor.
Bayern	• Da in Bayern seitens des StMI eine Einführungsphase (~ 4 Jahre, d.h. i. d. R. erste pädagogische Überwachung gem. § 51 FahrIG lediglich beratend - "schonender Übergang") festgelegt wurde, musste über eine derartige Konstellation bislang noch nicht entschieden werden.
Bremen	• Es wird immer nur ein Fahrlehrer pro Überwachung bewertet.
Hamburg	• Noch keine mir bekannten. Nach meiner Einschätzung wird es keine Bonusregelung geben, solange negative Auffälligkeiten (egal bei welchem Fahrlehrer) festgestellt werden.
Hessen 2 (RP Gießen)	• Zu überwachen waren je zwei Personen (zunächst meist der FS-Betreiber, dann ein Fahrlehrer). Die Ergebnisse werden jeweils in den Bescheiden beschrieben. Die Gesamtbeurteilung war überwiegend homogen.
Hessen 3 (RP Kassel)	• Für diesen Fall sind Anwendungsregeln noch in Vorbereitung
Niedersachsen	• Es wird jeweils nur ein/e Fahrlehrer/ in überwacht.
Nordrhein-Westfalen	• keine Anwendungsregeln
Saarland	• Bewertet wurde das Gesamtbild der Formalüberwachung. Da der/die Inhaber/in bzw. verantwortliche Leiter/in für den Betrieb in der Fahrschule verantwortlich ist, können negative Feststellungen bei angestellten Fahrlehrer sich auch negativ auf die Bonusregelung auswirken
Sachsen	• bisher nicht eingetreten, da keine Überwachung aller angestellter FL bzw. die Ergebnisse der pädagog. Überwachung bislang keine Probleme ergab
Sachsen-Anhalt	• In solchen Fällen erfolgt i.d.R. eine Nachkontrolle der Fahrlehrer zu den festgestellten Beanstandungen
Schleswig-Holstein	• Es wird nur der Fahrlehrer überwacht, der bei der Überwachung unterrichtet. Kann nur ein FL sein.

Tab. 3-81: Anwendungsfall Bonusregelung

Auch hinsichtlich des Zeitrahmens der Formalüberwachung und der Überwachung der fachlichen und pädagogischen Qualität zeigen sich große Unterschiede im Vorgehen der Bundesländer (Tabelle 3-80).

Alle Bundesländer machen von der sog. Bonusregelung nach § 51 Abs. 5 FahrIG Gebrauch (Brandenburg machte diesbezüglich keine Angaben). Sog. Bonusregelung: Verlängerung der Überwachungsfrist auf vier Jahre, wenn in zwei aufeinanderfolgenden Überwachungen keine oder nur geringfügige Mängel bei der überwachten Fahrschule festgestellt worden sind. Im Falle von unterschiedlichen Überwachungsergebnissen mehrerer Fahrlehrer/innen innerhalb einer Fahrschule, nannten die Bundesländer die in Tabelle 3-81 aufgeführten Anwendungsregeln.

Tabelle 3-82 zeigt die Anzahl an Fahrschulen, bei denen die Bonusregelung in den Jahren 2016–2018 angewendet wurde.

Die Mehrheit der befragten Bundesländer gab an, einen Qualitätskriterienkatalog für die Überwachung des Theorieunterrichtes sowie der Fahrpraktischen Ausbildung zu nutzen (Tabelle 3-83). Weiterhin liegen dem Großteil der Überwachungsbehörden Beobachtungsbögen zur Bewertung des Theorieunterrichtes sowie der Fahrpraktischen Ausbildung vor (Tabelle 3-83).

Bundesland	Anzahl Fahrschulen mit Bonusregelung		
	2016	2017	2018
Baden-Württemberg	ca. 98 %	ca. 98 %	ca. 98 %
Bayern	406	583	489
Bremen	50	25	28
Hamburg	n.a.	n.a.	n.a.
Hessen 1 (RP Darmstadt)	n.a.	n.a.	n.a.
Hessen 2 (RP Gießen)	n.a.	n.a.	63
Hessen 3 (RP Kassel)	13	81	36
Niedersachsen	n.a.	n.a.	n.a.
Nordrhein-Westfalen	Mehrzahl der Fahrschulen	Mehrzahl der Fahrschulen	Mehrzahl der Fahrschulen
Saarland	14	17	n.a.
Sachsen	25 % der jährlichen Überwachungen	25 % der jährlichen Überwachungen	25 % der jährlichen Überwachungen
Sachsen-Anhalt	68	49	54
Schleswig-Holstein	n.a.	n.a.	n.a.

n.a.= nicht angegeben;

Tab. 3-82: Anwendung Bonusregelung bei Fahrschulen 2016 - 2018

Tabelle 3-84 zeigt die Dauer und Elemente der Überwachung des Theorieunterrichtes und der Fahrpraktischen Ausbildung. Es zeigt sich auch hier, dass es deutliche Unterschiede im Vorgehen der Bundesländer gibt.

Bundesland	Nutzung eines Qualitätskriterienkatalogs		Vorliegen eines Beobachtungsbogens	
	Theoretisch	Praktisch	Theoretisch	Praktisch
Baden-Württemberg	Ja	Ja	Ja	Ja
Bayern	Ja	Ja	Ja	Ja
Brandenburg	Ja	Ja	Ja	Ja
Bremen	Ja	Ja	Ja	Ja
Hamburg	Nein	Nein	Ja	Nein
Hessen 1 (RP Darmstadt)	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Hessen 2 (RP Gießen)	Ja	Ja	Ja	Ja
Hessen 3 (RP Kassel)	Ja	Ja	Ja	Ja
Niedersachsen	Ja	Ja	Ja	Ja
Nordrhein-Westfalen	Ja	Ja	Ja	Ja
Saarland	Ja	n.a.	Ja	Ja
Sachsen	Ja	Ja	Ja	Ja
Sachsen-Anhalt	Ja	Ja	Ja	Ja
Schleswig-Holstein	Ja	Ja	Ja	Ja

n.a.= nicht angegeben;

Tab. 3-83: Vorliegen Qualitätskriterienkatalog Theorieunterricht/ Fahrpraktische Ausbildung

Bundesland	Elemente	Zeitraumen Überwachung Theorieunterricht	Zeitraumen Überwachung Fahrpraktische Ausbildung
		Dauer (min)	Dauer (min)
Bayern	Vorbereitung	15	10
	Unterrichtsbeobachtung	45	45
	Nachbereitung	30	20
Brandenburg	Vorbesprechung	5	10
	Unterrichtsbeobachtung	90	45
	Nachbesprechung, Ergebniseröffnung	25	25
Bremen	Unterrichtsbeobachtung	45	45
Hessen 2 (RP Gießen)	Vorbereitung	15	15
	Unterrichtsbeobachtung	90	45
	Nachbereitung	30	30
Hessen 3 (RP Kassel)	Vorbereitung	15	15
	Unterrichtsbeobachtung	90	45
	Nachbereitung	30	30
Sachsen	Vorbereitung	15	15
	Unterrichtsbeobachtung	45	45
	Nachbereitung	15	15
Sachsen-Anhalt	Vorbereitung	15	15
	Unterrichtsbeobachtung	90	45
	Nachbereitung	30-60	30 - 60
Schleswig-Holstein	Vorbereitung	15	15
	Unterrichtsbeobachtung	45	45
	Nachbereitung	15	15

Keine Angaben aus Baden-Württemberg, Hamburg, Hessen 1 (RP Darmstadt), Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Saarland; Bezeichnung der Elemente der Überwachung wurden vereinheitlicht: Vorbereitung= Vorgespräch, Vorbesprechung, Einweisung; Unterrichtsbeobachtung: Prüfung des theoretischen Unterrichts, Ausbildungsbeobachtung, Überwachung Unterrichtseinheit, Unterricht; Nachbereitung= Auswertung, Auswertungsgespräch, Ergebniseröffnung, Nachgespräch, Nachbesprechung, Abschlussgespräch

Tab. 3-84: Dauer und Elemente der Überwachung Theorieunterricht/ Fahrpraktische Ausbildung

Bundesland	Probleme oder sonstig Anmerkungen
Bayern	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Um die Fahrschulüberwachung gem. § 51 FahrIG im -formalen- Bereich nicht zum "zahnlosen Tiger" werden zu lassen, raten wir von (weiteren) Streichungen von Aufzeichnungs- und Nachweispflichten des Fahrschulinhabers/verantwortl. Leiters bzw. des Fahrlehrers i. S. d. "Bürokratieabbau" ab!</li> <li>• Wir plädieren für eine (Wieder-)Einführung des Tagesnachweises (vgl. § 18 Abs. 2 FahrIG a.F.); zumindest sollte § 12 Sätze 4 und 4 FahrIG zum einen bußgeldbewehrt und zum anderen auch dahingehend reformiert werden, als dass nicht nur der "praktische Fahrunterricht", sondern die "tägliche Gesamtarbeitszeit" in geeigneter Form nachgewiesen werden muss!</li> <li>• Im Übrigen plädieren wir dafür, beim Beginn der Frist für die nächste Fortbildung nicht auf den Ablauf der letzten Fortbildungsfrist abzustellen (siehe § 53 Abs. 4 FahrIG), sondern auf den Ablauf des Jahres, in dem die Fortbildungspflicht seitens des Fahrlehrers erfüllt wurde!</li> </ul>
Hamburg	<ul style="list-style-type: none"> <li>• große Qualitätsunterschiede bei den Fahrschulen</li> <li>• nicht prüfungsreife Fahrschüler werden zur Prüfung vorgestellt, da oft der Fahrschüler und nicht der Fahrlehrer bestimmt</li> <li>• oft nicht ausreichende und plausible Dokumentation des Ausbildungsstandes und der Prüfungsreife</li> <li>• Umgang mit Bildungsgutscheinen vom Jobcenter und den damit verbundenen Anforderungen</li> </ul>
Hessen 3 (RP Kassel)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unabwägbarkeiten in Zusammenhang mit der unangekündigten Überwachung des theoretischen Unterrichts (krankheitsbedingte und sonstige Ausfälle, mangelnde Schülerzahl, fremdsprachiger Unterricht u. ä.)</li> <li>• Fehlendes Angebot für die Anordnung qualitätssichernder Maßnahmen (§ 16 Abs. 1 FahrIGDV)</li> </ul>
Saarland	<ul style="list-style-type: none"> <li>• insgesamt hat sich der Ablauf der Formalüberwachung im Saarland in der durchgeführten Form bis 2017 bewährt,</li> <li>• hierzu gehört auch die Überprüfung von neu eröffneten Fahrschulen bereits nach einem Jahr,</li> <li>• in der Regel wurden festgestellte Beanstandungen / Mängel durch die Inhaber/VL bis zur nächsten ÜP abgestellt,</li> <li>• bei den Maßnahmen der festgestellten Beanstandungen / Mängel sollten die Behörden einen einheitlichen Maßstab anlegen, dies gilt auch bei der Bonusreglung</li> <li>• eine große Zeitersparnis bei der Formalüberwachung konnte immer mit einer guten Vorbereitung (Fahrschule und Behörde) erreicht werden und führt auch in der Regel zu einem positivem Ergebnis</li> </ul>
Sachsen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aufgrund Dauer, Kosten und mangelndem Angebot des 9-tägigen Basisseminars schwer, Überwachungspersonal zu finden</li> <li>• Fortbildungslehrgänge werden von Externen nicht angeboten</li> <li>• tatsächliche Schwierigkeiten in Ausübung bzw. Durchsetzbarkeit der Überwachungen durch mangelnde Akzeptanz von Sachverständigen, Gefahren (wie z. B. Hunde am Eingang)</li> </ul>
Sachsen-Anhalt	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die pädagogisch qualifizierte Fahrschulüberwachung wurde in Sachsen-Anhalt mit Erlass des Ministeriums für Bau und Verkehr vom 07.06.2005 eingeführt und mit Erlass des Ministeriums für Landesentwicklung und Verkehr des Landes Sachsen-Anhalt vom 27.08.2010 neu geregelt. Die Beobachtungsbögen wurden im Jahr 2018 an die geänderten rechtlichen Bestimmungen angepasst.</li> </ul>
Offenes Antwortformat: Die Antworten der Bundesländer werden so berichtet, wie sie von diesen in der Umfrage angegeben wurden.	

Tab. 3-85: Probleme und Anmerkungen zum allgemeinen Vorgehen

In Tabelle 3-85 werden die Probleme und Anmerkungen der jeweiligen Bundesländer zum allgemeinen Vorgehen bei der Fahrschulüberwachung aufgeführt.

#### Daten der Fahrschulüberwachung 2016–2018

In Tabelle 3-86 werden die Anzahl an Fahrschulen, Zweigstellen und Fahrlehrern der jeweiligen Bundesländer dargestellt.

In Tabelle 3-87 finden sich die Anzahl durchgeführter Formalüberwachungen der Jahre 2016–2018 und die Anzahl der Fälle, in der bei Überwachungen Mängel festgestellt wurden für den gleichen Zeitraum.

Tabelle 3-88 enthält die Angaben der jeweiligen Bundesländer zur Anzahl durchgeführter anlassbezogener Fahrschulüberwachungen und die Angaben, ob diese sich auf formale Aspekte oder die fachliche und pädagogische Qualität bezogen haben.

Tabelle 3-89 zeigt die Anzahl an durchgeführten Fahrschulüberwachungen der fachlichen und pädagogischen Qualität der Jahre 2016–2018. Zudem werden zu dem gleichen Zeitraum auch die Anzahl überwachter Zweigstellen und Fahrlehrer aufgeführt.

In Tabelle 3-90 wird aufgeführt, wie häufig Mängel im Rahmen der Überwachungen der fachlichen und pädagogischen Qualität bei Fahrschulen und Fahrlehrern in den Jahren 2016 -2018 festgestellt wurden.

Weiterhin wurden Daten zur Häufigkeit angeordneter Maßnahmen nach §16 FahrIG (Praxisberatung, Sonderfortbildung, Nachkontrollen) bei festgestell-

ten Mängeln in der Fahrschul Ausbildung der Jahre 2016, 2017, 2018 eingeholt. Insgesamt gaben die befragten Bundesländer an, im Jahr 2016 fünf Nachkontrollen sowie drei Praxisberatungen, im Jahr 2017 zehn Nachkontrollen, drei Praxisberatungen sowie drei Sonderfortbildungen und im Jahr 2018 fünf Nachkontrollen, vier Praxisberatungen sowie drei Sonderfortbildungen und durchgeführt. Dabei ist anzumerken, dass die qualitätssichernden Anordnungen in dieser Form erst mit der Fahrlehrerrechtsreform im Januar 2018 gesetzlich verankert wurden.

Tabelle 3-91 enthält die Probleme und Anmerkungen der Bundesländer zu den Daten der Fahrschulüberwachungen.

Bundesland	Fahrschulen	Zweigstellen	Fahrlehrer
Baden-Württemberg	1500	1461	4500
Bayern	1915	1764	8204
Brandenburg	388	122	1454
Bremen	95	48	370
Hamburg	193	34	624
Hessen	1051	517	3310
Niedersachsen	708*	584*	3107*
Nordrhein-Westfalen	2333	1707	8000
Saarland	145	138	400
Sachsen	649	238	1819
Sachsen-Anhalt	339	126	1179
Schleswig-Holstein	404	260	n.a.
<b>Summe</b>	<b>9720</b>	<b>6999</b>	<b>32967</b>

\* Die Daten aus Niedersachsen wurden nicht zentral übermittelt, sondern setzen sich aus den Einzeldaten von 48 Kommunalbehörden zusammen.

Tab. 3-86: Anzahl Fahrschulen, Zweigstellen, Fahrlehrer im Zuständigkeitsgebiet

Bundesland	Anzahl durchgeführter Formalüberwachungen			Anzahl festgestellter Mängel bei durchgeführten Formalüberwachungen		
	2016	2017	2018	2016	2017	2018
Baden-Württemberg	573	477	344	n.a.	n.a.	n.a.
Bayern	816	973	878	36	21	42
Brandenburg	103	82	71	10	8	4
Bremen	61	37	46	11	12	18
Hamburg	57	53	44	25	12	4
Hessen 1 (RP Darmstadt)	77	143	71	n.a.	n.a.	n.a.
Hessen 2 (RP Gießen)	56	79	55	n.a.	n.a.	n.a.
Hessen 3 (RP Kassel)	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Niedersachsen*	144	194	154	37	39	36
Nordrhein-Westfalen*	297	328	177	81	79	30
Saarland	62	66	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Sachsen	176	123	83	n.a.	n.a.	n.a.
Sachsen-Anhalt	91	66	57	12	7	5
Schleswig-Holstein	110	88	120	17	6	9
<b>Summe</b>	<b>2623</b>	<b>2709</b>	<b>2100</b>	<b>229</b>	<b>184</b>	<b>148</b>

n.a.= nicht angegeben; \* Die Daten aus Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen wurden nicht zentral übermittelt, sondern setzen sich aus den Einzeldaten von 48 (NS) bzw. 23 (NRW) Kommunalbehörden zusammen

Tab. 3-87: Anzahl durchgeführter Formalüberwachungen und festgestellter Mängel 2016 -2018

Bundesland	Anzahl durchgeführter anlassbezogener Überwachungen			Auf formale Aspekte bezogen			Auf fachliche und pädagogische Qualität		
	2016	2017	2018	2016	2017	2018	2016	2017	2018
Baden-Württemberg	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Bayern	n.a.	n.a.	22	n.a.	n.a.	19	n.a.	n.a.	3
Brandenburg	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Bremen	1	1	1	1	1	1	0	0	0
Hamburg	0	0	0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Hessen 1 (RP Darmstadt)	5	3	7	5	3	7	n.a.	n.a.	n.a.
Hessen 2 (RP Gießen)	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Hessen 3 (RP Kassel)	2	2	2	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Niedersachsen*	11	19	6	4	13	4	1	2	1
Nordrhein-Westfalen*	16	12	10	6	4	7	0	0	1
Saarland	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Sachsen	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Sachsen-Anhalt	2	3	2	12	11	6	14	11	5
Schleswig-Holstein	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
<b>Summe</b>	<b>37</b>	<b>40</b>	<b>50</b>	<b>28</b>	<b>32</b>	<b>44</b>	<b>15</b>	<b>13</b>	<b>10</b>

n.a. = nicht angegeben; \* Die Daten aus Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen wurden nicht zentral übermittelt, sondern setzen sich aus den Einzeldaten von 48 (NS) bzw. 23 (NRW) Kommunalbehörden zusammen.

Tab. 3-88: Durchgeführte anlassbezogene Fahrschulüberwachungen 2016-2017

Bundesland	Anzahl durchgeführter Fahrschulüberwachungen der fachlichen und pädagogischen Qualität			Anzahl überwachter Zweigstellen (Überwachung fachlichen und pädagogischen Qualität)			Anzahl überwachter Fahrlehrer (Überwachung fachlichen und pädagogischen Qualität)		
	2016	2017	2018	2016	2017	2018	2016	2017	2018
Baden-Württemberg	n.a.	n.a.	249	n.a.	n.a.	0	n.a.	n.a.	n.a.
Bayern	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	~1100
Brandenburg	57	86	85	n.a.	n.a.	n.a.	57	86	85
Bremen	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Hamburg	37	33	31	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Hessen 1 (RP Darmstadt)	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Hessen 2 (RP Gießen)	0	0	n.a.	0	0	n.a.	0	0	?
Hessen 3 (RP Kassel)	n.a.	n.a.	n.a.	0	0	0	n.a.	n.a.	n.a.
Niedersachsen*	13	31	120	0	5	28	11	28	115
Nordrhein-Westfalen*	72**	111**	102	0	0	7	59	63	113
Saarland	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Sachsen	176	123	83	176	123	83	n.a.	n.a.	n.a.
Sachsen-Anhalt	67	55	58	5	9	7	89	69	80
Schleswig-Holstein	110**	88**	120	50	52	55	110	88	120
<b>Summe</b>	<b>532</b>	<b>527</b>	<b>848</b>	<b>231</b>	<b>189</b>	<b>180</b>	<b>326</b>	<b>334</b>	<b>1613</b>

n.a. = nicht angegeben; \* Die Daten aus Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen wurden nicht zentral übermittelt, sondern setzen sich aus den Einzeldaten von 48 (NS) bzw. 23 (NRW) Kommunalbehörden zusammen; \*\* NRW und Schleswig-Holstein (SH) gaben zuvor an, in den Jahren 2016 und 2017 keine Überwachungen der fachlichen und pädagogischen Qualität durchgeführt zu haben.

Tab. 3-89: Durchgeführte Überwachungen der fachlichen und pädagogischen Qualität: Fahrschulen, Zweigstellen, Fahrlehrer 2016-2018



Bundesland	Anzahl Fahrschulen mit Mängeln in der fachlichen und pädagogischen Qualität			Anzahl Fahrlehrer/innen mit Mängeln in der fachlichen und pädagogischen Qualität		
	2016	2017	2018	2016	2017	2018
Baden-Württemberg	n.a.	n.a.	3	n.a.	n.a.	n.a.
Bayern	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	~ 110
Brandenburg	3	6	6	3	6	6
Bremen	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Hamburg	24	19	9	n.a.	n.a.	n.a.
Hessen 1 (RP Darmstadt)	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Hessen 2 (RP Gießen)	0	0	n.a.	0	0	n.a.
Hessen 3 (RP Kassel)	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Niedersachsen*	0	2	3	0	0	10
Nordrhein-Westfalen*	1	0	1	1	0	1
Saarland	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Sachsen	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Sachsen-Anhalt	2	4	2	1	3	2
Schleswig-Holstein	12	2	7	n.a.	n.a.	n.a.
<b>Summe</b>	<b>42</b>	<b>33</b>	<b>31</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>19</b>

n.a.= nicht angegeben; \* Die Daten aus Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen wurden nicht zentral übermittelt, sondern setzen sich aus den Einzeldaten von 48 (NS) bzw. 23 (NRW) Kommunalbehörden zusammen.

Tab. 3-90: Mängel bei der Überwachung der fachlichen und pädagogischen Qualität: Fahrschulen, Fahrlehrer 2016 -2018

Bundesland	Probleme oder sonstige Anmerkungen
Bayern	<ul style="list-style-type: none"> <li>Da in Bayern seitens des StMI eine Einführungsphase (~ 4 Jahre, d. h. i. d. R. erste pädagogische Überwachung gem. § 51 FahrIG lediglich beratend - „schonender Übergang“) festgelegt wurde, mussten bislang "Qualitätssichernde Anordnungen" bzw. Nachkontrollen nach § 16 DV-FahrIG noch nicht angeordnet werden.</li> <li>Die pädagogische Überwachung der Fahrlehrer Ausbildungsstätten und der sonstigen fahrlehrerrechtl. Träger gem. § 51 FahrIG wird in Bayern aller Voraussicht nach 2020/2021 starten.</li> </ul>
Hessen 2 (RP Gießen)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die pädagogische Überwachung wurde erst in 2018 eingeführt, entsprechende Überwacher mussten sich einer speziellen 9-tägigen Fortbildung unterziehen, die sich bis Ende September 2018 hinzog. Dadurch wurden nur wenige Komplettüberwachungen in 2018 beauftragt, es gab zwar mehr als 50 Überwachungen insgesamt, die meisten davon betrafen allerdings noch in 2017 beauftragte und in 2018 durchgeführte Überwachungen. Somit kann für das Jahr 2018 keine konkrete Angabe erfolgen.</li> </ul>
Hessen 3 (RP Kassel)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die Regelüberwachungen (Formalüberwachungen) wurden in den letzten Jahren nicht in einer Statistik erfasst. Eine nachträgliche Auswertung ist nicht möglich. Die Überwachung pädagogischer Qualitäten wurde bis einschl. 2018 in Hessen noch nicht durchgeführt.</li> </ul>
Sachsen	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bis Ende 2017 hat Sachsen bereits eine pädagogisch erweiterte Überwachung durchgeführt, die auf einer eigenständigen Bewertung der Überwachung basierte und nicht mit den hier abgefragten Vorgaben kompatibel ist.</li> </ul>

Offenes Antwortformat: Die Antworten der Bundesländer werden so berichtet, wie sie von diesen in der Umfrage angegeben wurden.

Tab. 3-91: Probleme und Anmerkungen zu den Daten der Fahrschulüberwachung

### 3.5 Zusammenfassung

Ziel der Vergleichsdatenerhebung war es, einen ersten Korpus von Vergleichsdaten für eine zukünftige summative Evaluation der Fahrlehrerrechtsreform zu schaffen. Auf Grund der zeitlichen Überschneidung von Evaluationsbeauftragung und Gesetzesimplementation konnte diese Datenkollektion nur ex-post-facto erfolgen.

Dennoch wurde eine umfangreiche Basis an relevanten Daten aus den beiden Jahren vor der Re-

form des Fahrlehrerrechts nachträglich eingeholt. Dies erfolgte mithilfe von Fragebogen (elektronisch oder in Papierform), die bundesweit den zuständigen Behörden der Fahrlehrerprüfung/ den Fahrlehrerprüfungsausschüssen, Fahrlehrer Ausbildungsstätten, zuständigen Landesbehörden der Fahrschulüberwachung, Fahrschulen und Ausbildungsfahrschulen zugesandt wurden. Trotz verlängerter Befragungszeiträume sowie der Unterstützung durch die BAST und das BMVI war der Rücklauf dabei moderat.

Im Fokus der Erhebungen standen Daten, die für künftige Vorher-Nachher Vergleiche genutzt werden können. So wurde beispielsweise die Anzahl der Fahrlehrerprüfungen sowie Prüfungsergebnisse aus den Jahren 2016 und 2017 erfragt. Daneben wurden auch erste Daten nach der Reform, also für das Jahr 2018, erhoben.

Auch die als essentiell erachteten Bewertungskriterien Zufriedenheit, Praktikabilität und mögliche Nebenfolgen wurden in Bezug auf die vier Reformschwerpunkte mit einer Vielzahl unterschiedlicher Fragebogenitems erhoben. Somit diente die durchgeführte Befragung nicht nur der Bereitstellung von Vergleichsdaten für eine summative Evaluation, sondern lieferte darüber hinaus erste Hinweise bezüglich der unmittelbar nach der Reformumsetzung empfundenen Wirksamkeit der Maßnahmen und Stimmungslage einer Stichprobe von Beteiligten und Betroffenen.

Ein interessantes Ergebnis war zum Beispiel, dass es möglicherweise zu Vorzieheffekten gekommen ist, die auf eine anfängliche Skepsis gegenüber der kommenden Reform hindeuten. Demzufolge war von 2016 nach 2017 ein Anstieg der durchgeführten Fahrlehrerprüfungen zu verzeichnen. Möglicherweise herrschte hier die Befürchtung, dass mit dem reformierten Fahrlehrerrecht steigende Prüfungs- und/ oder Ausbildungsanforderungen einhergehen würden.

Die Befragung der Überwachungsbehörden ergab als ein wichtiges Ergebnis, dass die Novellierungen im Rahmen der Fahrschulüberwachung in 2018 noch nicht bundesweit komplett umgesetzt wurden und dass bis dahin zudem eine einheitliche Vorgehensweise bei der Umsetzung des Rechts fehlt. Dies wurde insbesondere durch die Vertreter der Fahrlehrerausbildungsstätten beanstandet.

Bezüglich des Reformschwerpunktes „Nachwuchsmangel“, zeigte die Befragung der Fahrlehrerausbildungsstätten, dass die Anzahl der Ausbildungsteilnehmer\*innen im Jahre 2018 deutlich gegenüber den Vorjahren zugenommen hatte. Diese Zunahme war hauptsächlich darauf zurückzuführen, dass mehr Frauen sich zur Ausbildung angemeldet hatten als in den Vorjahren.

Was die Maßnahmen zum Bürokratieabbau angeht, zeigte die Erhebung, dass die Fahrlehrer\*innen und Ausbildungsfahrlehrer\*innen kurz nach der Rechtsreform überwiegend noch keine Aufwands-

entlastung feststellen konnten. Die Befragten drückten ihre Unzufriedenheit darüber aus.

Neben diesen inhaltlichen Gesichtspunkten, die im Sinne einer formativen Evaluation bereits als Hinweise für Prozessverbesserungen genutzt werden können, stellen insbesondere die vorgelegten quantitativen Daten eine empirische Basis für die Erhebung weiterer quantitativer Daten im Zuge auch summativer Evaluationen dar und können als quasi Baseline-Messung Verwendung finden. Damit werden auch Veränderungsmessungen im Sinne von Messwiederholungsplänen bzw. Zeitreihenanalysen möglich.

## Teil II: Formative Evaluation der Fahrlehrerausbildung

Bianca Bredow & Sebastian Ewald

### 1 Theoretische Grundlagen

#### 1.1 Überblick

Der vorliegende Teil II des Berichts widmet sich der formativen Evaluation der reformierten Fahrlehrerausbildung. Dazu wird in dem nachfolgenden Kapitel 1.2 zunächst der Ablauf der seit dem Inkrafttreten des reformierten Fahrlehrerrechts im Januar 2018 geltenden Ausbildung und Prüfung von Fahrlehrern im zivilen Bereich skizziert. In Kapitel 1.3 wird dann der neu geregelte Ablauf der Ausbildung und Prüfung von Fahrlehrern im behördlichen Bereich dargelegt. Darauf aufbauend steht in Kapitel 1.4 die „Kompetenzorientierung“ im Fokus, die seit der Reform des Fahrlehrerrechts einen zentralen Ausgangspunkt für die Ausgestaltung der Ausbildung und Prüfung von Fahrlehrern bilden soll. In diesem Zusammenhang wird zunächst das grundlegende Kompetenzkonstrukt vorgestellt. Darüber hinaus wird die theoretische Modellierung von Kompetenzen in Form von Kompetenzmodellen beschrieben, und es wird dargelegt, welche Anforderungen im Allgemeinen an kompetenzorientierte Ausbildungen und Prüfungen zu stellen sind. Ferner werden vorhandene Modelle der professionellen Kompetenz von Lehrenden aus verschiedenen Bildungsbereichen sowie speziell von Fahrlehrern analysiert. Auf dieser Grundlage wird schließlich ein eigenes Modell der „Professionellen Kompetenz von Fahrlehrern“ vorgestellt, das künftig als Bezugspunkt für die kompetenzorientierte Ausbildung, Prüfung sowie Fort- und Weiterbildung von Fahrlehrern dienen kann.

#### 1.2 Ablauf der Ausbildung und Prüfung von Fahrlehrern im zivilen Bereich

##### Rechtsvorschriften

Analog zu den unterschiedlichen Fahrerlaubnisklassen gemäß § 6 der Verordnung über die Zulas-

sung von Personen zum Straßenverkehr (Fahrerlaubnis-Verordnung – FeV) existieren verschiedene Fahrlehrerlaubnisklassen, die zur Ausbildung von Fahrerlaubnisbewerbern der jeweiligen Klasse berechtigen. Dabei werden im § 1 Fahrlehrergesetz die Fahrlehrerlaubnisklassen BE, A, CE und DE unterschieden. Die Fahrlehrerlaubnis der Klasse BE dient als Grundfahrlehrerlaubnis, auf deren Basis die anderen Fahrlehrerlaubnisklassen erworben werden können.<sup>7</sup>

Die Ausbildung und Prüfung von Fahrlehrern wird in unterschiedlichen Rechtsvorschriften geregelt, die im Zuge der Reform des Fahrlehrerrechts neu erlassen wurden. Konkret handelt es sich dabei um folgende Rechtsvorschriften:

1. das Gesetz über das Fahrlehrerwesen (Fahrlehrergesetz – FahrIG),
2. die Durchführungsverordnung zum Fahrlehrergesetz (DV-FahrIG),
3. die Fahrlehrerausbildungsverordnung (FahrIAusbVO) und
4. die Fahrlehrer-Prüfungsverordnung (FahrIPrüfVO).

Das Fahrlehrergesetz enthält vorrangig im ersten, zweiten und dritten Abschnitt bedeutsame Vorgaben für die Ausbildung und Prüfung von Fahrlehrern: Der erste Abschnitt beinhaltet Vorgaben zur Fahrlehrerlaubnis, beispielsweise zum Erfordernis und zum Inhalt einer Fahrlehrerlaubnis (§ 1 FahrIG), zu den Voraussetzungen ihrer Erteilung (§ 2 FahrIG), zu den Grundlagen der Fahrlehrerausbildung und Fahrlehrerprüfung (§§ 7 und 8 FahrIG) sowie zur Anwärterbefugnis für angehende Fahrlehrer der Klasse BE und zu den Anforderungen an ihre Ausbildungsfahrlehrer (§§ 9 und 16 FahrIG). Im zweiten Abschnitt werden Anforderungen an Ausbildungsfahrschulen definiert, in denen angehende Fahrlehrer der Klasse BE ausgebildet werden dürfen (§ 35 FahrIG). Im dritten Abschnitt werden Regelungen für Fahrlehrerausbildungsstätten getroffen.

In der Fahrlehrerausbildungsverordnung werden die Vorgaben zur Ausbildung von Fahrlehrern konkretisiert. Dazu dient nicht zuletzt ein kompetenzorientierter Rahmenplan für die Ausbildung an Fahrlehrerausbildungsstätten (Anlage 1 FahrIAusbVO).

<sup>7</sup> Der Besitz einer Fahrlehrerlaubnis der Klasse BE berechtigt zur Ausbildung von Bewerbern um eine Fahrerlaubnis der Klassen B, BE und L (§ 1 Abs. 2 FahrIG). Darüber hinaus dürfen im Theorieunterricht Lektionen des Grundstoffs für Bewerber aller Fahrerlaubnisklassen durchgeführt werden (§ 1 Abs. 3 FahrIG). Zusätzlich dürfen weitere Angebote zur Fahrerweiterbildung ausgeführt werden (v. a. B96-Schulungen nach § 6a Abs. 3 und Anlage 7a FeV).

Komponenten des Professionswissens	Kompetenzbereiche und mit ihnen verbundene Kompetenzen	Stundenanzahl (á 45 Minuten)
Fachliches Wissen und Können	<b>Verkehrsverhalten</b> (Fahreignung, Fahrtüchtigkeit und Fahrverhalten; Heterogenität im Straßenverkehr; Verkehrswahrnehmung und Gefahrenvermeidung; Partnerschaftliches Verhalten; Fahraufgaben; Fahrkompetenzdefizite und Unfälle; Mobilitätsverhalten)	270
	<b>Recht</b> (Rechtssystematik; Verkehrsrechtliche Vorschriften und angrenzende Rechtsgebiete)	100
	<b>Technik</b> (Technische Grundlagen; Fahrphysik; Technische Aspekte umweltschonenden Fahrens; Fahrerassistenzsysteme und automatisiertes Fahren)	120
Pädagogisches Wissen und Können	<b>Unterrichten, Ausbilden und Weiterbilden</b> (Grundlagen der Fahranfängervorbereitung; Gestaltung des Theorieunterrichts; Gestaltung der Fahrpraktischen Ausbildung; Grundlagen des Fahrlehrerberufs)	300
	<b>Erziehen</b> (Berücksichtigung personeller, sozialer und kultureller Lernbedingungen; Vermittlung von Verkehrssicherheitseinstellungen)	100
	<b>Beurteilen</b> (Förderorientierte Lernstands- und Lernverlaufsbeurteilung)	110
<b>Gesamtstundenanzahl (ohne Einführungsphase und Reflexionsphasen)</b>		<b>1.000</b>

Tab. 1-1: Kompetenzbereiche, Kompetenzen und Stundenvorgaben für die Fahrlehrerausbildung der Klasse BE

<b>4. Transfer und Beurteilen</b>	Fahrlehrer der Klasse BE können die Komponenten der Verkehrswahrnehmung und Gefahrenvermeidung bezüglich des Fahrens von Pkw und Pkw-Gespanssen erläutern und Verkehrssituationen mit Blick auf Gefahren und Verhaltensmöglichkeiten <b>beurteilen</b> .
<b>3. Anwenden</b>	Fahrlehrer der Klasse BE kennen die wesentlichen Merkmale einer umweltschonenden Fahrweise für Pkw; sie können diese erläutern und selbst <b>anwenden</b> .
<b>2. Verstehen</b>	Fahrlehrer der Klasse BE kennen psychische und physische Einflussfaktoren auf die Fahreignung, die Fahrtüchtigkeit und das Fahrverhalten sowie die entsprechenden rechtlichen Vorschriften und können diese <b>erläutern</b> .
<b>1. Wissen</b>	Fahrlehrer der Klasse BE können die Struktur und die Funktion des Rechtssystems <b>beschreiben</b> .

Bild 1-1: Illustration der Niveaustufen anhand ausgewählter Kompetenzstandards

In diesem Rahmenplan wird das fachliche und pädagogische Wissen und Können<sup>8</sup> definiert, das Fahrlehrer im Zuge der Ausbildung an der Fahrlehrerausbildungsstätte erwerben sollen. Diesbezüglich wurden sechs Kompetenzbereiche („Verkehrsverhalten“, „Technik“, „Recht“, „Unterrichten, Ausbilden und Weiterbilden“, „Erziehen“ und „Beurteilen“) mit insgesamt 20 Kompetenzen und dazugehörigen Kompetenzstandards ausgearbeitet. Zudem enthält der Rahmenplan unverzichtbare Mindest-Ausbildungsinhalte, die zur Aneignung der jeweiligen Kompetenzen als notwendig erachtet werden. Schließlich finden sich im Rahmenplan auch Vorgaben zur zeitlichen Ausbildungsgestaltung in Form von Stundenumfängen für die einzelnen Kompetenzbereiche. Einen Überblick über alle Kompetenzbereiche des fachlichen und pädagogischen Wissens und Könnens sowie die mit ihnen verbun-

denen Kompetenzen und Stundenvorgaben im Rahmen der Ausbildung zum Fahrlehrer der Klasse BE bietet die Tabelle 1-1.

Im Hinblick auf die Kompetenzstandards des Rahmenplans bleibt zu ergänzen, dass mit diesen zum einen vorgegeben wird, welches Wissen und Können sich die angehenden Fahrlehrer aneignen sollen („Kompetenzstruktur“, s. Kapitel 1.4.1). Zum anderen geben die Kompetenzstandards auch die erforderliche Aneignungstiefe vor („Kompetenzniveau“, s. Kapitel 1.4.1). Dazu basieren die Kompetenzen im Rahmenplan auf vier Niveaustufen, wobei die Schwierigkeit und Komplexität der notwendigen Leistung zur Bewältigung beruflicher Anforderungen mit jeder Stufe zunimmt. Dies wird in Bild 1-1 am Beispiel von vier ausgewählten Kompetenzstandards für die Fahrlehrerausbildung der Klasse BE veranschaulicht.

<sup>8</sup> Im Rahmenplan werden unter Rückgriff auf das Gutachten von BRÜNKEN et al. (2017) die Bezeichnungen „Fachliches Professionswissen“ sowie „Pädagogisch-psychologisches und verkehrspädagogisches Professionswissen“ verwendet. Aus Gründen der Lesbarkeit werden hierfür nachfolgend die Begriffe „Fachliches Wissen und Können“ sowie „Pädagogisches Wissen und Können“ genutzt.

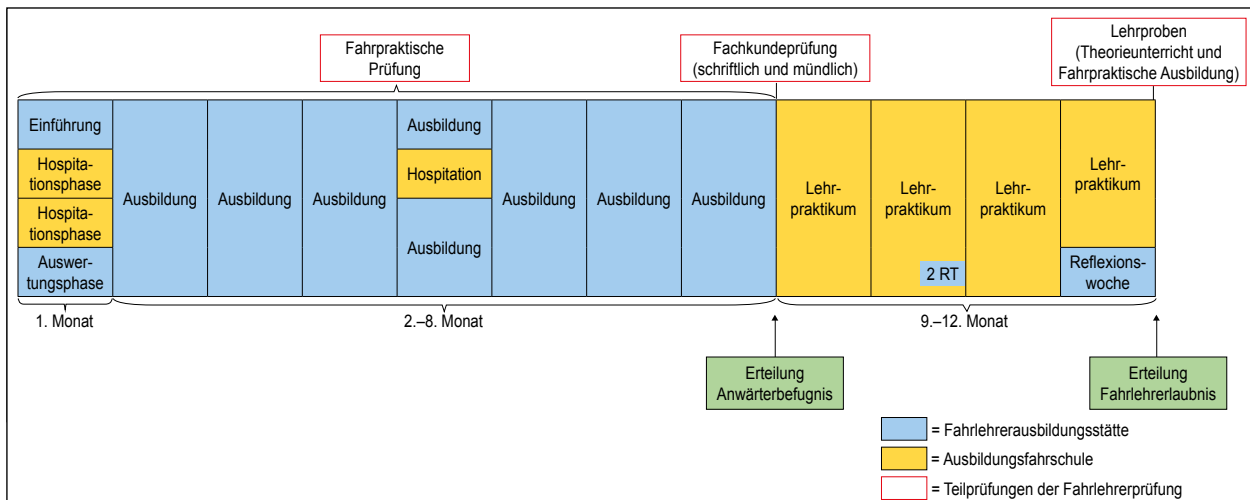


Bild 1-2: Schematischer Ablauf der seit Januar 2020 geltenden Ausbildung und Prüfung zum Erwerb der Fahrerlaubnis der Klasse BE im zivilen Bereich

In der Fahrerprüfung werden Vorgaben zur Fahrerprüfung getroffen; beispielsweise finden sich hier Regelungen zu den Prüfungsausschüssen und zur Prüfungsdurchführung. Dabei wird explizit auch auf den bereits skizzierten Rahmenplan Bezug genommen: Fahrerprüfer sollen die Inhalte des Rahmenplans kennen und zu ihrer praktischen Anwendung befähigt sein (§ 13 FahrPrüfVO).

In der Durchführungsverordnung zum Fahrerprüfungsgesetz werden schließlich einige ausbildungs- und prüfungsrelevante Aspekte konkretisiert bzw. weitere Aspekte geregelt, die in den übrigen Rechtsvorschriften nicht thematisiert werden. Dazu gehören u. a. Festlegungen zu Anpassungslehrgängen und Eignungsprüfungen für Fahrer mit ausländischen Fahrerlaubnissen und Befähigungsnachweisen sowie zu Anforderungen an Fahrerprüferausbildungsstätten.

### Ausbildung und Prüfung zum Erwerb der Fahrerlaubnis der Klasse BE

In Bild 1-2 wird die Ausbildung und Prüfung von Fahrlehrern der Klasse BE in ihrer derzeit geltenden Form<sup>9</sup> überblicksartig skizziert, bevor der Ablauf anschließend detailliert beschrieben wird.

Die Ausbildung zum BE-Fahrer erstreckt sich insgesamt über mindestens zwölf Monate und wird sowohl in einer amtlich anerkannten Fahrerprüferausbildungsstätte als auch in einer Ausbildungsfahrschule durchgeführt (§ 7 Abs. 2 und 3 FahrIG; § 1

Abs. 1 FahrIG). Während in der Fahrerprüferausbildungsstätte vor allem die theoretische Ausbildung erfolgt, in der sich die Fahrerprüferanwärter das für die Berufsausübung notwendige fachliche und pädagogische Wissen und Können aneignen, dienen die Ausbildungsabschnitte in der Ausbildungsfahrschule der praktischen Anwendung und Reflexion dieses Wissens und Könnens in beruflichen Anforderungssituationen.

Die Fahrerprüferausbildung beginnt mit einem Einführungsmonat, der sich aus einer einwöchigen Einführung in der Fahrerprüferausbildungsstätte, einer anschließenden zweiwöchigen Hospitationsphase in der Ausbildungsfahrschule sowie einer einwöchigen Auswertungsphase in der Fahrerprüferausbildungsstätte zusammensetzt. Auf rechtlicher Ebene finden sich zwar Vorgaben zur zeitlichen Struktur und zu den beteiligten Organisationen des Einführungsmonats (§ 1 Abs. 2 und 3 FahrIG), weitere Aspekte der didaktischen Gestaltung (z. B. die zu vermittelnden Ausbildungsinhalte) werden jedoch nicht geregelt. Nach BRÜNKEN et al. (2017) soll der Einführungsmonat dazu dienen, den Fahrerprüferanwärtern einen realistischen Einblick in den Berufsalltag und die damit einhergehenden Anforderungen zu geben. Gleichzeitig bilden die während der Hospitationsphase gewonnenen Erfahrungen einen teilnehmerorientierten Bezugsrahmen, auf den im weiteren Verlauf der Ausbildung zurückgegriffen werden kann.

<sup>9</sup> Mit Wirkung zum 01. Januar 2020 wurden in der Fahrerprüferausbildungsverordnung geringfügige Änderungen am Ablauf der Fahrerprüferausbildung vorgenommen (Artikel 2 der Verordnung zur Änderung fahrlehrerrechtlicher und anderer straßenverkehrsrechtlicher Verordnungen vom 02. Oktober 2019). Seitdem findet die einwöchige Hospitation nicht mehr im fünften, sondern bereits im vierten Monat der siebenmonatigen Ausbildung an der Fahrerprüferausbildungsstätte statt.

Im Anschluss an den Einführungsmonat ist ein siebenmonatiger Ausbildungsabschnitt in einer Fahrlehrerausbildungsstätte vorgesehen, in dem mindestens 1.000 Ausbildungseinheiten zu je 45 Minuten zu absolvieren sind (§ 1 Abs. 2 und 3 FahrlAusbVO). In diesem Ausbildungsabschnitt sollen die Fahrlehreranwärter fachliches und pädagogisches Wissen und Können erwerben, das in einem Rahmenplan konkretisiert wird (s. oben). Die Ausbildung in der Fahrlehrerausbildungsstätte wird dabei durch eine einwöchige Hospitation in einer Ausbildungsfahrschule unterbrochen. Auch für diese Ausbildungsphase finden sich jedoch lediglich Regelungen zu den beteiligten Organisationen, zum Zeitpunkt der Hospitation im Ausbildungsverlauf und zu ihrer Dauer (§1 Abs. 4 FahrlAusbVO); dagegen existieren keine verbindlichen Vorgaben zur weiteren didaktischen Ausgestaltung der Hospitation (z. B. zu den Ausbildungsinhalten). Die Ausführungen im Gutachten von BRÜNKEN et al. (2017) legen nahe, dass in der Hospitation das erworbene Wissen und Können mit berufspraktischen Elementen verzahnt werden soll, indem die Fahrlehreranwärter vor allem im Theorieunterricht und in der Fahrpraktischen Ausbildung hospitieren und die dabei gewonnenen Erfahrungen mit ihrem fachlichen und pädagogischen Wissen und Können in Beziehung setzen.

Bevor mit dem Lehrpraktikum die letzte Phase der Fahrlehrerausbildung beginnen kann, müssen die angehenden Fahrlehrer in einer Fahrpraktischen Prüfung ihre eigene Fahrkompetenz sowie in einer Fachkundeprüfung ihre fachliche und pädagogische Kompetenz unter Beweis stellen (§ 8 FahrlG; §§ 15 und 16 FahrlPrüfVO). Die Fachkundeprüfung setzt sich dabei aus einem schriftlichen und einem mündlichen Teil zusammen. Sobald alle Prüfungen bestanden wurden, erhalten die Fahrlehreranwärter eine Anwärterbefugnis, die sie zur eigenständigen Ausbildung von Fahrschülern unter Aufsicht eines Ausbildungsfahrlehrers berechtigt. Mit dem Erhalt dieser Anwärterbefugnis darf dann auch das abschließende Lehrpraktikum in einer Ausbildungsfahrschule aufgenommen werden, das mindestens vier Monate dauert und bei Bedarf auf maximal zwei Jahre ausgedehnt werden kann (§ 9 FahrlG). Die strukturelle und inhaltliche Ausgestaltung des Lehrpraktikums wird in der Anlage 3 der Fahrlehrerausbildungsverordnung näher beschrieben. Dort findet sich ein – nicht kompetenzorientierter – Musterplan, in dem die Unterrichtsverteilung für das Lehrpraktikum skizziert wird.

Während des Lehrpraktikums finden zwei Reflexionsphasen in der Fahrlehrerausbildungsstätte statt. Auch für diese Reflexionsphasen werden rechtlich lediglich der Zeitpunkt im Ausbildungsverlauf, die Dauer und die beteiligten Organisationen geregelt (§ 1 Abs. 5 FahrlAusbVO); zur weiteren didaktischen Gestaltung der Reflexionsphasen finden sich jedoch keine Vorgaben. Nach BRÜNKEN et al. (2017) sollen die Reflexionsphasen zur Auswertung von Ausbildungserfahrungen genutzt werden sowie der Behebung möglicher Probleme mit den Tätigkeiten in der Ausbildungsfahrschule dienen. Weiterhin sollen die Durchführung und Analyse von Lehrübungen zum Theorieunterricht und zur Fahrpraktischen Ausbildung sowie die Vorbereitung auf die beiden Lehrproben im Vordergrund stehen. Diese Lehrproben finden am Ende der Fahrlehrerausbildung statt. Sie dienen der Überprüfung, ob die Fahrlehreranwärter die erforderlichen Kompetenzen erworben haben, um Fahrschülern Theorieunterricht zu erteilen und Fahrpraktische Ausbildungen durchzuführen (§§ 17 und 18 FahrlPrüfVO). Sofern der Kompetenzerwerb erfolgreich nachgewiesen wird, erfolgt die Erteilung der Fahrlehrerlaubnis der Klasse BE.

#### **Erweiterung der Fahrlehrerlaubnis auf andere Klassen**

Während die Ausbildung zum Erwerb der Fahrlehrerlaubnisklasse BE an Fahrlehrerausbildungsstätten und Ausbildungsfahrschulen erfolgt, finden Weiterbildungen zum Erwerb der Fahrlehrerlaubnisklassen A, CE und DE ausschließlich an Fahrlehrerausbildungsstätten statt (§ 7 Abs. 2 FahrlG; § 1 Abs. 6 FahrlAusbVO). Zur Erteilung der Fahrlehrerlaubnisklasse A muss ein mindestens einmonatiger Lehrgang mit 140 Ausbildungseinheiten zu je 45 Minuten absolviert werden. Der Erwerb der Fahrlehrerlaubnisklassen CE und DE erfordert jeweils das Absolvieren eines zweimonatigen Lehrgangs mit 284 Ausbildungseinheiten zu je 45 Minuten. Dieser zweimonatige Lehrgang setzt sich gemäß Rahmenplan für die Fahrlehrerausbildung an Fahrlehrerausbildungsstätten (Anlage 1 FahrlAusbVO) aus einem klassenspezifischen fachlichen Ausbildungsmonat für die Klasse CE bzw. DE (140 Ausbildungseinheiten zu je 45 Minuten) sowie aus einem zusätzlichen Monat zusammen, in dem das pädagogisch-psychologische und verkehrspädagogische Professionswissen für die Schwerfahrzeugausbildung vermittelt wird (144 Ausbildungseinheiten zu je 45 Minuten). Der zweimonatige Lehrgang kann jedoch um einen Monat verkürzt werden, wenn der Bewerber

ber für die Klasse CE bereits im Besitz der Fahrerlaubnis der Klasse DE ist bzw. der Bewerber für die Klasse DE bereits über die Fahrerlaubnis der Klasse CE verfügt. Allerdings existiert keine gesetzliche Regelung, welche Inhalte bei der Anwendung der Rabattregelung vermittelt werden sollen (z. B. ausschließlich fachliche Inhalte, Vermittlung ausgewählter fachlicher und pädagogischer Inhalte).

Ähnlich wie bei dem Erwerb der Fahrerlaubnisklasse BE müssen für den Erwerb der Fahrerlaubnisklassen A, CE und DE auch Prüfungen absolviert werden. Im Gegensatz zur Fahrerlaubnisklasse BE handelt es sich dabei allerdings jeweils nur um eine Fahrpraktische Prüfung und eine Fachkundeprüfung; Lehrproben sind dagegen nicht vorgesehen (§ 8 Abs. 2 FahrIG).

### 1.3 Ablauf der Ausbildung und Prüfung von Fahrlehrern bei der Bundeswehr

Im Fahrerergesetz sind diverse Sonderregelungen für Behörden (z. B. Bundeswehr, Polizei) zur Einrichtung und zum Betrieb von Fahrschulen sowie zur Ausbildung und Prüfung von Fahrlehrern vorgesehen (§ 44 FahrIG). Im Hinblick auf die Fahrerlehrausbildung im behördlichen Kontext steht im vorliegenden Projekt konkret die Bundeswehr im Fokus. In diesem Zusammenhang berechtigt eine Fahrerlaubnis der Bundeswehr dazu, Fahrschüler auszubilden, die eine Dienstfahrerlaubnis der Bundeswehr erwerben möchten. Eine solche Dienstfahrerlaubnis ist notwendig, um als Bundeswehrangehöriger fahrerlaubnispflichtige Dienstfahrzeuge führen zu dürfen (§ 2 Abs. 10 StVG; § 26 Abs. 1 FeV). Analog zu einer zivilen Fahrerlaubnis kann eine Dienstfahrerlaubnis in verschiedenen Klassen erteilt werden, die sich aus den Anlagen 8 und 10 Fahrerlaubnis-Verordnung ergeben (§ 26 Abs. 1 FeV). Teilweise unterscheidet sich der Umfang dieser Klassen vom Umfang der zivilen Fahrerlaubnisklassen nach § 6 Fahrerlaubnis-Verordnung (z. B. dürfen Besitzer der Dienstfahrerlaubnis der Klasse C über den zivilen Umfang hinaus bis zu

acht weitere Personen auf besonders zugelassenen Plätzen mitnehmen). Zudem existieren auch Dienstfahrerlaubnisklassen, die im zivilen Bereich nicht vorgesehen sind. Hierzu gehören die Klassen G/GE (gepanzerte/geschützte Radfahrzeuge, auch mit Anhängern), F (Voll- und Halbkettenfahrzeuge, auch mit Anhängern) und P (Kraftfahrzeuge der Klasse C1, C oder G, in denen über den zivilen Umfang hinaus mehr als acht zusätzliche Personen auf besonders zugelassenen Plätzen mitgenommen werden dürfen).

Bei der Bundeswehr lassen sich zwei Arten von Fahrlehrern unterscheiden: Zum einen existieren zivilbedienstete Kraftfahrlehrer, die aufgrund einer vorhandenen zivilen Fahrerlaubnis eingestellt wurden. Diese dürfen die Ausbildung von Fahrschülern in den Dienstfahrerlaubnisklassen BE und CE sowie in den entsprechenden Unterklassen durchführen. Zum anderen gibt es Militärkraftfahrlehrer, die von der Bundeswehr ausgebildet wurden und – in Abhängigkeit von den vorhandenen Fahrerlaubnisklassen – Fahrschüler auch in den darüber hinausgehenden Dienstfahrerlaubnisklassen sowohl im öffentlichen Straßenverkehr als auch im Gelände ausbilden dürfen. Dabei ist zu beachten, dass bei der Bundeswehr neben den aus dem zivilen Bereich bekannten Fahrerlaubnisklassen BE, A, CE und DE auch noch die bundeswehrspezifischen Fahrerlaubnisklassen GE, F und P existieren.

Die maßgeblichen Regelungen zur Ausbildung, Prüfung und Weiterbildung von Fahrlehrern sowie zur Erteilung der Fahrerlaubnis bei der Bundeswehr sind in der Bereichsrichtlinie „Erteilung von Erlaubnissen und der amtlichen Anerkennung nach dem Fahrerergesetz“ (C2-1050/10-0-202) enthalten.<sup>10</sup> Hinsichtlich der Voraussetzungen für die Erteilung der Fahrerlaubnis gilt dabei im Gegensatz zum zivilen Bereich, dass die angehenden Militärkraftfahrlehrer eine Dienstfahrerlaubnis der Klassen A, BE, CE und G besitzen müssen. Darüber hinaus wird bei der Bundeswehr von den angehenden Militärkraftfahrlehrern der Nachweis einer Fahrleistung von mindestens 3.000 Kilometern mit Fahrzeugen der Klassen B/BE bzw. C/CE gefordert.

<sup>10</sup> Diese Richtlinie beinhaltet eine Vielzahl an bundeswehrspezifischen Bezeichnungen der Organisationen und Akteure, die in den Handlungsfeldern der Fahrausbildung, der Fahrerlehrausbildung und der Fahrerprüfung angesiedelt sind. So werden beispielsweise Personen, die eine Militärkraftfahrlehrerlaubnis erwerben möchten, als Militärkraftfahrlehrerbewerber und – nach Erhalt ihrer Anwärterbefugnis – als Militärkraftfahrlehreranwärter bezeichnet. An den Ausbildungsfahrschulen der Bundeswehr werden Ausbildungsmilitärkraftfahrlehrerfeldwebel für Rad- und Kettenfahrzeuge – kurz Ausbildungsmilitärkraftfahrlehrer – eingesetzt. Zur besseren Verständlichkeit werden im vorliegenden Bericht die entsprechenden zivilen Bezeichnungen verwendet, sofern eine Nutzung der bundeswehrspezifischen Bezeichnungen aus inhaltlicher Sicht nicht erforderlich ist.



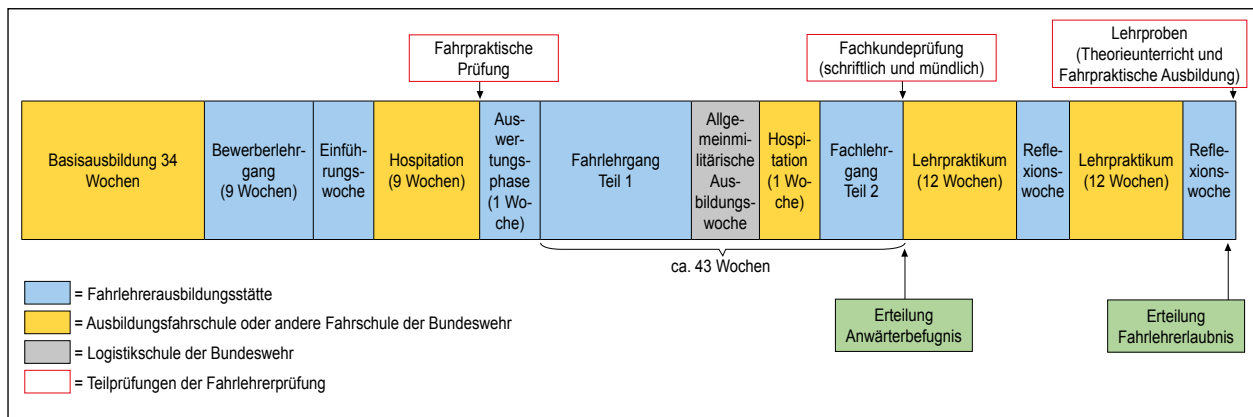


Bild 1-3: Schematischer Ablauf derzeitigen Ausbildung und Prüfung zum Erwerb der Fahrerlaubnisklassen BE/CE/GE bei der Bundeswehr

Von diesen 3.000 Kilometern müssen mindestens 2.000 Kilometer auf Fahrzeugen der Klassen C/CE erbracht worden sein.

Nachfolgend wird der Ablauf der Ausbildung und Prüfung von Fahrlehrern bei der Bundeswehr skizziert. Vorangestellt sei, dass bei der Bundeswehr keine reinen BE-Fahrlehrer ausgebildet werden. Stattdessen wird die Ausbildung zum Fahrlehrer der Klassen BE/CE/GE/als Grundqualifikation für alle Militärkraftfahrlehrer angesehen. Aufbauend auf dieser Grundqualifikation können anschließend weitere Fahrerlaubnisklassen erworben werden. Einen übergreifenden Überblick über die Ausbildung und Prüfung von Fahrlehrern der Klassen BE/CE/GE bei der Bundeswehr bietet das folgende Bild 1-3.

Die Gesamtdauer der Ausbildung zum Fahrlehrer der Klassen BE/CE/GE beträgt ca. dreieinhalb Jahre.<sup>11</sup> Analog zum zivilen Bereich ist die Fahrerlehrausbildung bei der Bundeswehr in verschiedene Abschnitte gegliedert: Zu Ausbildungsbeginn erfolgt zunächst eine 34-wöchige Basisausbildung in einer Ausbildungsfahrschule. Dabei soll der angehende Fahrlehrer einen Einblick in die Arbeitsabläufe und die Organisation von Fahrschulen der Bundeswehr gewinnen. Außerdem soll er gegebenenfalls fehlende Dienstfahrerlaubnisklassen erwerben, eine Zusatzausbildung im Bereich Ladungssicherung absolvieren sowie seine Fahrkompetenz verbessern. Anschließend erfolgt ein neunwöchiger Bewerberlehrgang in der Fahrerlehrausbildungsstätte, in dem zum einen die Fahrpraktische Prüfung in der Klasse G im Gelände und im öffentlichen Straßenverkehr

(jeweils 30 Minuten) stattfindet. Zum anderen soll der angehende Fahrlehrer technisches Wissen und Können erwerben, um als Angehöriger des kraftfahrtechnischen Fachpersonals in der Kraftfahrgrundausbildung eingesetzt zu werden.

Nach den beiden genannten Ausbildungsphasen beginnt die Fahrerlehrausbildung im engeren Sinne mit einer elfwöchigen Einführungsphase. Diese beinhaltet eine Einführungswoche in der Fahrerlehrausbildungsstätte. Daran anschließend erfolgt eine neunwöchige Hospitation in einer Ausbildungsfahrschule. Im Fokus dieser Hospitation stehen die Vorbereitung auf die Fahrpraktische Prüfung, das Gewinnen eines Einblicks in verschiedene Tätigkeitsfelder der Ausbildungsfahrschule, Hospitationen im Theorieunterricht und in der Fahrpraktischen Ausbildung sowie die beaufsichtigte Durchführung von Sequenzen der Kraftfahrgrundausbildung (z. B. Einweisertätigkeiten; Theorieunterrichte zu besonderen Bestimmungen der Bundeswehr). Die Hospitation endet mit den Fahrpraktischen Prüfungen der Klassen BE (60 Minuten) und CE (90 Minuten). Daran anschließend findet in der Fahrerlehrausbildungsstätte eine einwöchige Auswertungsphase statt, die der Reflexion der Hospitation und der Fahrpraktischen Prüfung dient.

Im Anschluss an die Einführungsphase ist eine 43-wöchige Ausbildung in der Fahrerlehrausbildungsstätte vorgesehen. In dieser Ausbildungsphase sollen die angehenden Fahrlehrer die nötigen fachlichen und pädagogischen Kompetenzen zur Ausbildung von Fahrschülern in den Klassen BE, CE und GE sowie den dazugehörigen Unterklassen

<sup>11</sup> An dieser Stelle sei angemerkt, dass die in der Bereichsrichtlinie der Bundeswehr angegebene Gesamtdauer der Fahrerlehrausbildung in Höhe von dreieinhalb Jahren nicht mit der – ebenfalls aus der Bereichsrichtlinie der Bundeswehr übernommenen – Gesamtdauer aller in Bild 1–3 aufgeführten Ausbildungsphasen übereinstimmt.



erwerben. Dazu erfolgt eine Ausbildung in allen fachlichen und pädagogischen Kompetenzbereichen, die auch in der zivilen Fahrlehrerausbildung vorgesehen sind. Darüber hinaus werden weitere bundeswehrspezifische Ausbildungsinhalte vermittelt (z. B. die besonderen Bestimmungen der Bundeswehr und Ausbildungsinhalte für die Dienstfahrerlaubnisklassen G und GE). Weiterhin beinhaltet die Ausbildungsphase eine einwöchige Hospitation in der Fahrschule der Bundeswehr, in der der angehende Fahrlehrer nach dem Abschluss seiner Ausbildung eingesetzt werden soll. Zudem ist eine allgemeinmilitärische Ausbildungswoche vorgesehen, in der die angehenden Fahrlehrer Kompetenzen erwerben sollen, die für die Ausübung des Soldatenberufs jenseits der Tätigkeit als Militärkraftfahrlehrer erforderlich sind (z. B. Schießtraining). Die gesamte Ausbildungsphase schließt mit einer Fachkundeprüfung ab. Diese beinhaltet zunächst einen schriftlichen Teil für die Fahrlehrerlaubnisklasse BE (300 Minuten) sowie einen mündlichen Teil für die Klasse BE und die besonderen Bestimmungen der Bundeswehr (35 Minuten). Weiterhin sind eine schriftliche und eine mündliche Teilprüfung für die Klassen CE und GE sowie die besonderen Bestimmungen der Bundeswehr vorgesehen. Außerdem sind eine Lehrprobe zur praktischen Durchführung von Unterricht zum Technischen Dienst (30 Minuten) und eine Lehrprobe zur Fahrpraktischen Ausbildung im Gelände (30 Minuten) vorgesehen.

Nach dem Prüfungsbestehen erfolgt ein Lehrpraktikum in der Ausbildungsfahrschule. Dieses Lehrpraktikum wird nach zwölf Wochen von einer einwöchigen Reflexionsphase in der Fahrlehrerausbildungsstätte unterbrochen, bevor anschließend ein weiteres zwölfwöchiges Lehrpraktikum in der Ausbildungsfahrschule absolviert wird. Danach findet erneut eine einwöchige Reflexion in der Fahrlehrerausbildungsstätte statt. Der Abschluss der gesamten Ausbildung erfolgt im Rahmen einer Lehrprobe zum Theorieunterricht der Klasse C oder CE (50 Minuten) sowie einer Lehrprobe in der Fahrpraktischen Ausbildung der Klasse CE (40 Minuten).

Aus den Ausführungen geht hervor, dass sich die Fahrlehrerausbildung bei der Bundeswehr über einen deutlich längeren Zeitraum erstreckt als die zivile Fahrlehrerausbildung. Dies ist nicht nur auf die Eingliederung zusätzlicher bundeswehrspezifischer Ausbildungsphasen bzw. auf die zusätzliche Vermittlung bundeswehrspezifischer Ausbildungsinhalte zurückzuführen, sondern auch auf einen bedeutenden Ausbau der im zivilen Bereich vorgesehe-

nen Ausbildungsphasen. Darüber hinaus zeigen die bisherigen Darlegungen bereits, dass bei der Bundeswehr eine umfassende Fahrpraktische Vorbereitung der Anwärter erfolgt, wie sie im zivilen Bereich nicht vorgesehen ist.

## 1.4 Das Konzept der kompetenzorientierten Ausbildung und Prüfung

### 1.4.1 Kompetenzorientierung in verschiedenen Bereichen des Bildungssystems

Wie bereits dargelegt, sollen die Ausbildung und die Prüfung von Fahrlehrern seit dem Inkrafttreten des reformierten Fahrlehrerrechts im Januar 2018 „kompetenzorientiert“ umgesetzt werden. Aus diesem Grund werden nachfolgend das Kompetenzkonstrukt und die Kompetenzorientierung im deutschen Bildungssystem einer genaueren Betrachtung unterzogen. Weil es sich bei der Ausbildung, Prüfung, Fort- und Weiterbildung von Fahrlehrern um Kompetenzerwerbsprozesse handelt, die einen beruflichen Bezug aufweisen, wird dabei ein Schwerpunkt auf die Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung gelegt. Da die Tätigkeit eines Fahrlehrers den lehrenden Tätigkeiten zuzuordnen ist und dabei auf struktureller und didaktischer Ebene große Schnittmengen mit der Tätigkeit von Lehrenden an Schulen und in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung aufweist (BRÜNKEN et al., 2017; WEIßMANN, 2008), wird das Augenmerk insbesondere auf diese Bildungsbereiche gerichtet.

Zum Erhalt eines umfassenden Überblicks über den aktuellen Forschungsstand und die theoretischen Grundlagen der Kompetenzorientierung im deutschen Bildungssystem wurde eine systematische Literaturrecherche durchgeführt. Dazu wurden vorrangig aktuelle Hand- und Lehrbücher sowie Übersichtswerke herangezogen, in denen die Kompetenzorientierung im Bildungssystem thematisiert wird (z. B. CRAMER, KÖNIG, ROTHLAND & BLÖMEKE, 2020; ERPENBECK, VON ROSENSTIEL, GROTE & SAUTER, 2017; GNAHS, 2010; JUNG, 2010; KAUFFELD, GROTE & FRIELING, 2009; FRITZ, LAUERMANN, PAECHTER, STOCK & WEIRER, 2019; LEUTNER, KLIEME, FLEISCHER & KUPER, 2013; MACKE, HANKE, VIEHMANN-SCHWEIZER & RAETHER, 2016; NIEDERMAIR, 2013; PAECHTER, STOCK, SCHMÖLZER-EIBINGER, SLEPCEVIC-ZACH & WEIRER, 2012;

RAUNER & GROLLMANN, 2018; SCHOTT & AZIZI GHANBARI, 2012; TERHART, BENNEWITZ & ROTHLAND, 2014). Ausgehend von diesen Quellen wurde zudem mittels des Schneeballsystems<sup>12</sup> weitere relevante Literatur ermittelt und gesichtet. Die Ergebnisse der Literaturrecherche werden nachfolgend anhand verschiedener Leitfragen näher vorgestellt.

### Wie verbreitet ist die Kompetenzorientierung im deutschen Bildungssystem?

Der Kompetenzbegriff spielt heutzutage in vielen Bereichen des Bildungssystems eine zentrale Rolle:

- In der Frühpädagogik findet sich das Leitbild des „kompetenten Kindes“ (z. B. DRIESCHNER, 2010).
- Im Bereich der Schule wird mit Hilfe (inter-)nationaler Schulleistungsvergleichsstudien (z. B. PISA, TIMSS, IGLU) erfasst, welche Kompetenzen (z. B. Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz, Problemlösekompetenz) Schüler im Zuge ihrer Schullaufbahn erworben haben (z. B. BAUMERT, STANAT & DEMMRICH, 2001; HUSSMANN et al., 2017; REISS, SÄLZER, SCHIEPE-TISKA, KLIEBE & KÖLLER, 2016; WENDT et al., 2016). Zusätzlich werden in sogenannten „Bildungsstandards“ Kompetenzen für die schulische Bildung vorgegeben (z. B. Kultusministerkonferenz, 2005).
- Seit der Bologna-Reform wird für die Akkreditierung von Studiengängen im Rahmen der Hochschulbildung eine Kompetenzorientierung gefordert (CENDON et al., 2017; HERICKS, 2018; SCHAPER, REIS, WILDT, HORVATH & BENDER, 2012). Dabei ist festzulegen, welche Kompetenzen Studierende in einem Studiengang und in einzelnen Veranstaltungen erwerben sollen.
- Im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung wurde beispielsweise mit dem „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ ein Test für Erwachsene entwickelt, um grundlegende Kompetenzen (z. B. Lesekompetenz) zu erfassen, die notwendig sind, um die alltäglichen und beruflichen Anforderun-

gen erfolgreich bewältigen zu können (RAMMSTEDT, 2013; TIPPELT & GEBRANDE, 2017).

- Bereits seit den 1970er-Jahren dominiert das Leitbild der „beruflichen Handlungskompetenz“ als zentrales Ziel der Berufsausbildung und der Berufsbildungsforschung (PÄTZOLD, 2006). Deutlich wird dies u. a. darin, dass sowohl Rahmenlehrpläne für den schulischen Teil der Berufsausbildung bzw. Ausbildungsordnungen für den betrieblichen Teil der Berufsausbildung als auch berufsbezogene Prüfungen kompetenzorientiert gestaltet werden (HENSGE, LORIG & SCHREIBER, 2009; KLOTZ & WINTHER, 2016; KMK, 2018; LORIG et al., 2014).

Die genannten Beispiele verdeutlichen, dass in vielen Bereichen des Bildungssystems bereits eine Kompetenzorientierung vorgenommen wird. Inzwischen ist es zudem weit verbreitet, die Kompetenzen, die Lehrende zur erfolgreichen Bewältigung beruflicher Anforderungssituationen benötigen, unter dem Konstrukt der „Professionellen Kompetenz“ zusammenzufassen (GRÄSEL & TREMPER, 2017; STÜRMER & GRÖSCHNER, 2019). Für Lehrende aus verschiedenen Bereichen des Bildungssystems wurden bereits theoretische Modelle entwickelt, um die „Professionelle Kompetenz“ zu präzisieren. Dies gilt beispielsweise für Lehrende in der Frühpädagogik (z. B. ANDERS, 2012), Lehrende in der Schule (z. B. BAUMERT & KUNTER, 2006), Lehrende in der Hochschule (z. B. AUST & HARTZ, 2018), Lehrende in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (LENCER & STRAUCH, 2016; SCHRAEDER & GOEZE, in Vorbereitung) und Lehrende in der Berufsbildung (z. B. RAUNER, LEHBERGER & ZHAO, 2018).

### Was bedeutet der Begriff „Kompetenz“?

Der vielfältige Gebrauch des Kompetenzbegriffs legt nahe, dass in der Fachöffentlichkeit Einigkeit darüber besteht, was unter einer „Kompetenz“ zu verstehen ist. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich allerdings, dass sowohl zwischen verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen (z. B. Psychologie, Soziologie und Erziehungswissenschaft) als auch innerhalb der Disziplinen unterschiedliche Vorstellungen zum Kompetenzbegriff existieren (ERPENBECK, GROTE & SAUTER, 2017; FISCHER, 2019). Zur Strukturierung der Kompetenzverständ-

<sup>12</sup> Das „Schneeballsystem“ stellt eine Recherchestrategie dar, bei der Quellenangaben und Literaturverzeichnisse auf geeignete Literatur durchsucht werden. Dabei wird eine bestimmte Quelle, die für das Thema als relevant erscheint (z. B. ein aktuelles Handbuch), als Ausgangspunkt gewählt, um weitere Quellen zu diesem Thema zu ermitteln (FISCHER, 2015). Diese Recherchestrategie wird auch als „Methode der konzentrischen Kreise“ bezeichnet.

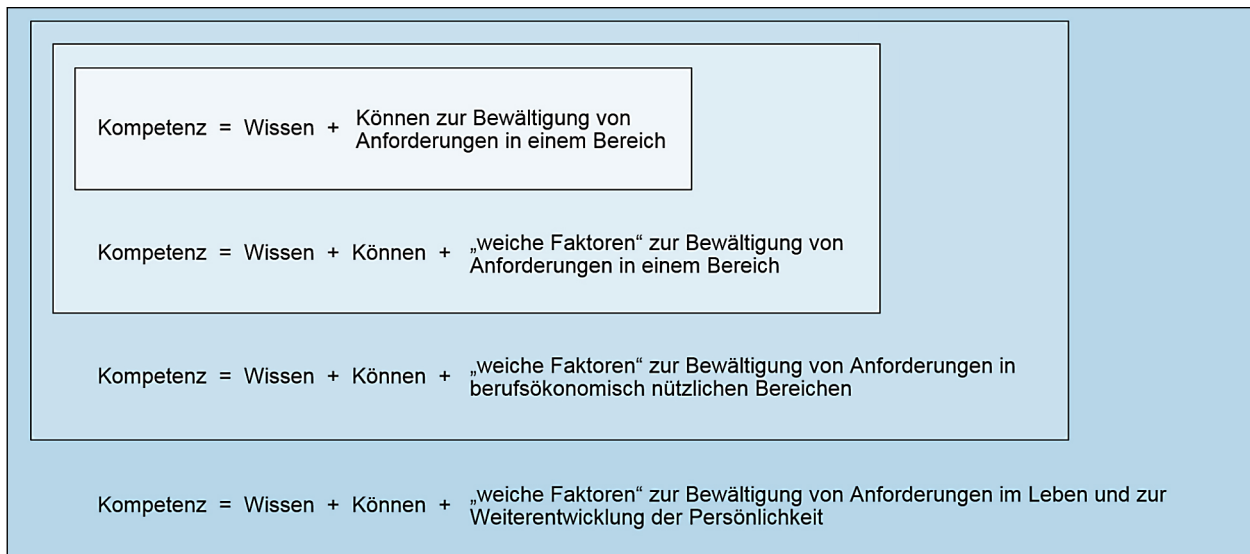


Bild 1-4: Übersicht über unterschiedliche Kompetenzverständnisse nach ERPENBECK, GROTE und SAUTER (2017)

nisse haben ERPENBECK, GROTE und SAUTER (2017) ein Schema entwickelt, in dem vier Definitionencluster unterschieden werden (s. Bild 1-4):

- Im ersten Cluster werden Kompetenzen als kognitive Leistungsdispositionen verstanden, die sich auf bestimmte Anforderungsdomänen beziehen. Explizit ausgeklammert werden andere Leistungsvoraussetzungen (z. B. motivationale oder volitionale Dispositionen). Im Fokus steht das Wissen und Können, um Anforderungssituationen in einem bestimmten Bereich (z. B. Fach oder Beruf) zu bewältigen.
- Im zweiten Cluster wird der Kompetenzbegriff weiter gefasst. Er beinhaltet die Fähigkeit zum selbstorganisierten und kreativen Handeln, um Anforderungssituationen in einer Domäne zu bewältigen. Neben kognitiven Aspekten (Wissen und Können) finden auch „weiche Faktoren“ wie Werthaltungen Berücksichtigung.
- Im dritten Cluster werden Kompetenzen als generalisierte Handlungsfähigkeit betrachtet. Wissen und Können sowie „weiche Faktoren“ werden genutzt, um Anforderungen in berufsökonomisch nützlichen Bereichen zu meistern. Neben selbstorganisierten und kreativen Handlungsfähigkeiten werden auch sich bloß wiederholende Tätigkeiten (z. B. Fließbandarbeit) berücksichtigt.
- Das vierte Cluster stellt den umfassendsten Ansatz dar und schließt bei der Definition von Kompetenzen das Bildungshandeln ein. In diesem Cluster werden – neben den unmittelbar tätigkeitsrelevanten und nutzenorientierten Kompe-

tenzen – auch solche Kompetenzen berücksichtigt, die der allgemeinen Lebenstüchtigkeit und der weiteren Persönlichkeitsentwicklung dienen.

Sucht man den kleinsten gemeinsamen Nenner der Kompetenzverständnisse, so können Kompetenzen als individuelle Leistungsvoraussetzungen verstanden werden, die einen Menschen in die Lage versetzen, Anforderungssituationen erfolgreich zu bewältigen. Während Kompetenzen teilweise auf Wissen und dessen Anwendung im Sinne von Können reduziert werden, berücksichtigen manche Kompetenzverständnisse auch „weiche Faktoren“ wie motivationale Dispositionen. Zudem sind Unterschiede dahingehend erkennbar, ob die Anforderungssituationen eine bestimmte Domäne betreffen oder bereichsübergreifend sind.

#### Wie können Kompetenzen theoretisch modelliert werden?

Im Zusammenhang mit Kompetenzen spielen Kompetenzmodelle eine wichtige Rolle, wobei grundlegend Kompetenzstrukturmodelle und Kompetenzniveau Modelle unterschieden werden (KLIEME & LEUTNER, 2006). Kompetenzstrukturmodelle geben Auskunft darüber, in welche Bausteine sich eine Kompetenz zerlegen lässt. Aus Kompetenzniveau Modellen lassen sich hingegen Aussagen darüber ableiten, welche konkreten Anforderungssituationen bei welcher Ausprägung einer Kompetenz bewältigt werden können (ebd.). Somit nehmen beide Arten von Kompetenzmodellen unterschiedliche Aspekte des Kompetenzkonstrukts in den Blick, wobei sie einander nicht ausschließen, sondern idealerweise komplementär sind (KOEPPEN, HARTIG, KLIEME & LEUTNER, 2008).

Sowohl Kompetenzstrukturmodelle als auch Kompetenzniveauumodelle können weiter ausdifferenziert werden: Bei den Strukturmodellen werden (1) normative Modelle von (2) deskriptiven Modellen abgegrenzt. In normativen Modellen werden die Voraussetzungen eines Lernenden beschrieben, die für die Lösung von Aufgaben in einem bestimmten Bereich als notwendig erachtet werden. Mit deskriptiven Modellen werden hingegen „typische Muster“ von Voraussetzungen aufgezeigt, mit denen das Verhalten eines Lernenden bei der Bewältigung von Aufgaben in einer Domäne abgebildet werden kann (SCHECKER & PARCHMANN, 2006). Niveauumodelle lassen sich dahingehend differenzieren, ob die Niveaustufen lediglich die möglichen Kompetenzausprägungen darlegen oder auch die Aneignungsschritte berücksichtigen; die letztgenannten Modelle werden auch als „Kompetenzerwerbsmodelle“ bezeichnet und bilden eine wichtige Grundlage, um Lehr-Lernprozesse systematisch zu strukturieren (NEUMANN, KAUERTZ, LAU, NOTARPP & FISCHER, 2007).

## Welche Kompetenzen brauchen Lehrende?

Wie bereits skizziert, ist der Fahrlehrerberuf den lehrenden Tätigkeiten zuzuordnen. Aus diesem Grund stellt sich die Frage, welche Kompetenzen Lehrende im Allgemeinen benötigen, um berufliche Anforderungen bewältigen zu können. Diesbezüglich erbrachte die Literaturrecherche eine Vielzahl an Konzepten, die sich mit den Kompetenzen befassen, die Lehrende aus verschiedenen Bildungsbereichen zur Berufsausübung benötigen (s. Bild 1-5).

Im Vergleich der Konzepte lassen sich einige Gemeinsamkeiten feststellen: (1) Lehrende aus allen Bildungsbereichen benötigen Wissen, um berufliche Anforderungen zu meistern. Zusätzlich geht es (2) darum, dieses Wissen anzuwenden – somit wird das Können bedeutsam. Weiterhin werden in den meisten Konzepten (3) Werthaltungen und Überzeugungen als zentrale Bausteine für erfolgreiches Handeln von Lehrenden angesehen.

Bereiche des Bildungssystems und Komponenten						Quellen	
<b>Lehrende im frühpädagogischen Bereich</b>							
Professionswissen	Pädagogische Orientierungen und Einstellungen	Motivationale und emotionale Aspekte	Selbstregulatorische Fähigkeiten	Professionelles Selbst- und Rollenverständnis		Anders (2012)	
Wissen	Situationswahrnehmung und -analyse	Motivation	Fähigkeiten und Fertigkeiten	Haltung		Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann et al. (2011)	
Fachspezifisches, theoretisches Wissen	Habituelles und reflektiertes Erfahrungswissen	Situationswahrnehmung und -analyse	Motivation	Handlungspotenziale (Methodische Fertigkeiten)	Soziale Fähigkeiten	Haltung (Habitus)	Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann et al. (2014)
Wissen		Fertigkeiten		Einstellung		Fukkink & Lont (2007)	
<b>Lehrende in der Schule</b>							
Kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten (Professionswissen)			Motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften und Fähigkeiten (professionelle Überzeugungen)			Blömeke (2014)	
Fachwissen	Berufswissen	Werte / Ziele	Berufssprache	Handlungsrepertoire		Bauer (1998)	
Wissen und Können (Professionswissen)	Überzeugungen / Werthaltungen		Motivationale Orientierungen	Selbstregulative Fähigkeiten		Baumert & Kunter (2006)	
Fachkompetenz	Methodenkompetenz	Sozialkompetenz	Personalkompetenz	(Berufs-)ethische Grundlage		Frey (2014)	
Wissen	Überzeugungen	Beliefs	Professionsmoral / Ethos	Berufsmotivation		Oser (2014)	
Wissen über Theorien, Modelle, Annahmen und Befunde	Fähigkeiten zur Unterrichtsplanung	Fähigkeiten zur Unterrichtsdurchführung	Fähigkeiten zur Reflexion von Unterricht	Bereitschaften zur eigenen Weiterbildung und Einstellungen		von Aufschneider & Blömeke (2010)	
Wissen und Können (Kompetenzen)			Wollen und Werten (Haltungen)			Zierer (2015a, 2015b)	
<b>Lehrende in der Berufsbildung</b>							
Pädagogische Kompetenz		Prozessanalytische Kompetenz		Beratungskompetenz		de Riese-Meyer & Biffar (2011)	
Fachwissenschaftliche Kompetenz	Diagnostische Kompetenz	Pädagogisch-didaktische Kompetenz	Partizipation	Relationen			
Projektarbeit	Organisationsentwicklung	Kontextbewusstheit	Interaktion / Zusammenarbeit	Entwicklung			
Handlungspraktiken	Weiterbildung	Multikulturelle Kompetenzen	Beiträge zur Professionalisierung des Berufsstands			Speer & Harich (2007)	
Ethisch-philosophische Kompetenzen	Anforderungen der Wissensgesellschaft	Anforderungen lernender Organisationen und Wissensmanagement	Unterrichtsplanung und Curriculumentwicklung	Förderung des lebenslangen Lernens			
Berufsfachlichkeit	Berufs-/Fachdidaktik	Fachmethodik	Nachhaltigkeit	Effizienz		Rauner, Lehberger et al. (2018)	
Unterrichts- und Ausbildungsorganisation	Sozialverträglichkeit		Sozial-kulturelle Einbettung		Kreativität		
<b>Lehrende in der Hochschule</b>							
Professionelles Wissen	Professionelles Können	Überzeugungen / Werthaltungen / Lehr-Lernphilosophie	Motivationale Orientierungen	Selbstregulative und selbstreflexive Fähigkeiten		Aust & Hartz (2018)	
Wissen		Können		Haltungen		Reinmann (2015)	
Formales Lehr-Lernwissen	Metakognitive Ressourcen	Lehr-Lernphilosophie	Handlungsstrategien	Kontextwissen	Fachwissen und -überzeugungen	Trautwein & Merkt (2013)	
<b>Lehrende in der Erwachsenenbildung / Weiterbildung</b>							
Persönliche Kompetenzen	Sozialkompetenzen	Didaktische Kompetenzen	Methodische Kompetenzen	Gesellschaftliche und institutionelle Kompetenzen		Bechtel (2008)	
Fachliche Kompetenz	Didaktisch-methodische Kompetenz		Kommunikative Kompetenz	Persönliche Kompetenzen		Fuchs (2015)	
Fach- und feldspezifisches Wissen	Berufspraktisches Wissen und Können	Professionelle Werthaltungen und Überzeugungen		Professionelle Selbststeuerung		Lencer & Strauch (2016) sowie Schrader & Goetze (in Vorbereitung)	

Bild 1-5: Vorstellungen zu Kompetenzen von Lehrenden aus verschiedenen Bildungsbereichen

Nachfolgend sollen das Modell der professionellen Kompetenz für Lehrende an Schulen (BAUMERT & KUNTER, 2006; 2011) und das Modell professioneller Handlungskompetenz für Lehrende in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (LENCER & STRAUCH, 2016; SCHRADER & GOEZE, in Vorbereitung; STRAUCH et al., 2019) detaillierter vorgestellt werden, da sich beide Modelle in besonderem Ausmaß durch eine theoretische Fundierung und eine empirische Grundlage auszeichnen.

Dem Modell von BAUMERT und KUNTER (2006; 2011) liegt – in Anlehnung an WEINERT (2001) – ein weites Kompetenzverständnis zu Grunde, das neben Wissen und Können auch „weiche Faktoren“ umfasst, um Anforderungssituationen im Lehrerberuf zu meistern. Mit Blick auf die oben vorgestellten Definitionscluster entspricht dieses Verständnis dem zweiten Cluster. Die professionelle Kompetenz besteht dabei zum einen aus dem Professionswissen, welches das deklarative und prozedurale Wissen beinhaltet und von BAUMERT und KUNTER (2006) auch als „Wissen und Können“ bzw. „Kompetenz im engeren Sinne“ bezeichnet wird. Es gliedert sich in (1) „Fachwissen“, (2) „Pädagogisches Wissen“, (3) „Fachdidaktisches Wissen“, (4) „Organisationswissen“ und (5) „Beratungswissen“. Zum anderen umfasst die professionelle Kompetenz Werthaltungen und Überzeugungen (z. B. Auffassungen der Lehrenden vom Lehren und Lernen), motivationale Orientierungen (z. B. Selbstwirksamkeitserwartungen) sowie die professionelle Selbstregulation (z. B. verantwortungsvolles Handeln bei beruflichen Belastungen). Eine empirische Prüfung bestätigte die Struktur und die Dimensionen des Modells für Lehrende im Fach Mathematik (KUNTER et al., 2011). Darüber hinaus wurde das Modell in den vergangenen Jahren erfolgreich auf andere Schulfächer und Schulformen übertragen (GRÄSEL & TREMLER, 2017; KRAUSS et al., 2017).

Das Modell professioneller Handlungskompetenz für Lehrende in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (LENCER & STRAUCH, 2016; SCHRADER & GOEZE, in Vorbereitung; STRAUCH et al., 2019) wurde im Rahmen des Forschungsprojekts GRETA erarbeitet. Das Ziel dieses Projekts stellt die Entwicklung und Erprobung eines einheitlichen, feld- und trägerübergreifenden Kompetenzmodells für Lehrende in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung dar. Dabei wird ein ganzheitliches Kompetenzverständnis zu Grunde gelegt, das neben kognitiven Aspekten auch motivationale und soziale Aspekte explizit einschließt. Auch dieses Kompetenz-

verständnis lässt sich dem zweiten Definitionscluster zuordnen. Die professionelle Handlungskompetenz setzt sich dabei aus vier Kompetenzaspekten zusammen. Diese umfassen (1) berufspraktisches Wissen und Können, (2) fach- und feldspezifisches Wissen, (3) professionelle Werthaltungen und Überzeugungen sowie (4) die professionelle Selbststeuerung. Die einzelnen Kompetenzaspekte bestehen wiederum aus verschiedenen Kompetenzbereichen, welche sich jeweils aus diversen Kompetenzfacetten zusammensetzen. Beispielsweise beinhaltet der Kompetenzaspekt des fach- und feldspezifischen Wissens die Kompetenzbereiche „Fachinhalt“ und „Feldbezug“, wobei letzterer aus den Kompetenzfacetten „Curriculare und institutionelle Rahmenbedingungen“, „Feldspezifische Ziele und Prinzipien“ sowie „Adressaten“ gebildet wird. Das Modell weist eine doppelte empirische Anbindung auf: Zum einen wurden bei der Entwicklung Experteninterviews und Workshops mit Lehrenden berücksichtigt. Zum anderen wird das Modell zur Bilanzierung der professionellen Kompetenz von Lehrenden verwendet (BOSCHE, SCHNEIDER & STRAUCH, 2018).

Bereits an dieser Stelle sei vorweggenommen, dass sich die beiden vorgestellten Modelle auch als zentrale Grundlage für die Entwicklung eines Modells der „Professionellen Kompetenz von Fahrlehrern“ eignen, weil (1) große Schnittmengen zwischen der Tätigkeit von Fahrlehrern einerseits sowie der Tätigkeit von Lehrenden an Schulen und in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung andererseits bestehen, (2) den beiden Modellen das gleiche Kompetenzverständnis zugrunde liegt, sie sich inhaltlich ergänzen und eine explizite theoretische Anbindung an die Forschung zur Professionalität von Lehrenden gegeben ist sowie (3) beide Modelle erfolgreich empirisch erprobt wurden und sich in der Praxis bewähren.

### **Wie sollten Kompetenzerwerbs- und Kompetenzbilanzierungsprozesse didaktisch gestaltet werden?**

Es stellt sich die Frage, wie Bildungsangebote, die den Erwerb von Kompetenzen zur erfolgreichen Bewältigung von Anforderungssituationen ermöglichen sollen, didaktisch zu gestalten sind. Gleiches gilt im Hinblick auf die Ausgestaltung kompetenzorientierter Prüfungen. Zur Beantwortung der aufgeworfenen Fragen finden sich in der Literatur einige zentrale Anforderungsstandards, die nachfolgend vorgestellt und erläutert werden:

## (1) Output-Steuerung bzw. Outcome-Steuerung:

Hierunter ist zu verstehen, dass weniger der Input bestimmt wird (z. B. detaillierte Lehrpläne mit Vorschriften, welche Inhalte mit welchen Methoden zu unterrichten sind), sondern vielmehr über die Setzung von Bildungsstandards festgelegt wird, über welche Kompetenzen Lernende zu bestimmten Zeitpunkten (z. B. am Ende eines Lernprozesses) verfügen sollen. Dabei werden konkrete, beobachtbare Leistungen beschrieben, welche die Lernenden später zeigen sollen. Den Lehrenden bleibt es weitgehend selbst überlassen, Verfahren und Modelle zu entwickeln, um den Kompetenzerwerb zu fördern.

## (2) Zu bewältigende Anforderungssituationen im Fokus von Ausbildung und Prüfung:

Kompetenzorientierte Ausbildungen und Prüfungen müssen auf das Bewältigen von Anforderungssituationen ausgerichtet sein. Der Handlungsbezug soll dazu beitragen, die Vermittlung und Aneignung trüger Wissens zu vermeiden. Zudem kann sich die Ausrichtung an konkreten, handlungsnahen Anforderungssituationen motivierend auf die Lernenden auswirken (BRENDEL et al., 2019).

## (3) Einheitliches Kompetenzverständnis für Ausbildung und Prüfung:

Die Entwicklung von Rahmenplänen, Curricula, Prüfungsanforderungen, Aufgabenstellungen und Beurteilungskriterien sollte inhaltlich auf einem einheitlichen, transparenten Kompetenzverständnis aufbauen (LORIG, MPANGARA & GÖRMAR, 2011). Vor allem im Bereich der Berufsbildung dient ein gemeinsames Konstrukt „Beruflicher Handlungskompetenz“ bereits häufig als zentraler Bezugspunkt für Ausbildung und Prüfung.

## (4) Ausgewogene Auffassung der Lehrenden vom Lehren und Lernen:

Auffassungen vom Lehren und Lernen beeinflussen in besonderem Ausmaß die didaktische Gestaltung von Lehr-Lernprozessen. Häufig werden zwei divergierende Auffassungen vom Lehren und Lernen konfrontativ gegenübergestellt. Dabei handelt es sich um eine instruktive und eine konstruktive Auffassung (REINMANN-ROTHMEIER & MANDL, 1997): Entsprechend der instruktiven Auffassung vom Lehren und Lernen sollen Lehr-Lernprozesse unter dem Leitbild einer „Erzeugungsdidaktik“ gestaltet werden. Instruktiver Unterricht wird dabei weitgehend

durch den Lehrenden gesteuert; das Lernen stellt vorrangig einen aufnehmenden Prozess dar. Mit der konstruktiven Auffassung vom Lehren und Lernen wird das Lernen hingegen vorrangig als ein produktiver Prozess verstanden. Der Kompetenzerwerb stellt einen selbst gesteuerten Konstruktionsprozess dar. Die Rolle des Lehrenden wird vor allem als Lernbegleiter und Lernerermöglicher gesehen. Das Leitbild einer konstruktiven Gestaltung von Lehr-Lernprozessen lässt sich damit als „Ermöglichungsdidaktik“ beschreiben.

JUNG (2010) spricht sich dafür aus, den Kompetenzerwerb sowohl instruktiv als auch konstruktiv zu gestalten. Eine solche integrative Sichtweise berücksichtigt, dass die instruktive bzw. konstruktive Gestaltung des Kompetenzerwerbs jeweils spezielle Vorzüge und Nachteile mit sich bringt: Instruktive Methoden erlauben es, den Blick des Lernenden in kurzer Zeit auf das Wichtige zu lenken. Zugleich sind sie mit der Gefahr verbunden, dass die Lernenden passiv den Unterricht „absitzen“. Konstruktive Methoden ermöglichen es dagegen, die Lernenden aktiv am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen. Dabei sind sie aber auch mit der Gefahr der Überforderung und Orientierungslosigkeit verbunden. Instruktive Methoden sind vor allem in der Phase der ersten Aneignung komplexen Wissens und Könnens wichtig. Besonders lernwirksam sind sie bei ungünstigen Bedingungen (z. B. viele Inhalte, wenig Zeit) und bei Lernenden mit ungünstigen Lernvoraussetzungen (z. B. kein Vorwissen). Konstruktive Methoden sind dagegen besonders hilfreich in der Phase der Anwendung von Wissen und Können. Sie fördern die Eigenverantwortung und die Selbständigkeit der Lernenden. Aus den genannten Gründen sollte je nach Inhalt, Zielgruppe und Rahmenbedingungen des Unterrichts (z. B. Schwierigkeitsgrad der Inhalte, Lernvoraussetzungen, Zeitpunkt im Kompetenzerwerbsprozess) eine Mischung instruktiver und konstruktiver Methoden eingesetzt werden, um die Vorteile beider Methodenarten auszuschöpfen und Lehr-Lernprozesse effektiv und effizient zu gestalten (MÖLLER, 2012; RENKL, 2013).

Wie eine Mischung instruktiver und konstruktiver Methoden aussehen könnte, verdeutlicht das „Sandwich-Prinzip“ von WAHL (2013; 2020; WAHL, WÖLFING, RAPP & HEGGER, 1991), das schematisch in Bild 1-6 dargestellt wird. Dabei



werden instruktive Phasen, in denen der Lehrende Inhalte in klar strukturierter Weise vermittelt, mit konstruktiven Phasen verbunden, in denen die aktive Auseinandersetzung der Lernenden mit den Inhalten im Fokus steht. Auch wenn beim „Sandwich-Prinzip“ instruktive und konstruktive Prozesse als gleichberechtigt angesehen werden, erweist sich der zeitliche Umfang, den diese Prozesse bei der Gestaltung von Bildungsangeboten einnehmen, als asymmetrisch: Für konstruktive Prozesse der selbständigen Aneignung von Inhalten wird mehr Zeit vorgesehen als für instruktive Prozesse der strukturierten Inhaltsvermittlung.

Das „Sandwich-Prinzip“ zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass es bereits seit mehr als 20 Jahren als Konzept zur Gestaltung von Bildungsangeboten in verschiedenen Bereichen des Bildungssystems – beispielsweise in Schulen, Universitäten und der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – erprobt wurde. Die Ergebnisse (WAHL, 2013; 2020; WAHL et al., 1991) sprechen dafür, dass die Lernenden bei Bildungsangeboten, die nach dem „Sandwich-Prinzip“ gestaltet wurden, aufmerksamer sind, die aktive Lernzeit besser nutzen und einen höheren Lernerfolg aufweisen. Weiterhin sind positive Auswirkungen auf die Lern- und Leistungsmotivation, die „Anstrengungskalkulation“ sowie die Selbstwirksamkeit und das Selbstkonzept der Lernenden festzustellen. Ferner sind derartige Bildungsangebote durch ein besseres Lernklima gekennzeichnet und werden von den Lehrenden als weniger belastend empfunden, wodurch die berufliche Zufriedenheit der Lehrenden steigt. Inzwischen liegen auch empirische Befunde zahlreicher ande-

rer Studien nahe, dass eine integrative Gestaltung von Bildungsangeboten insbesondere hinsichtlich der Lernwirksamkeit einer rein instruktiven oder konstruktiven Gestaltung überlegen ist (BEDNAR, CUNNINGHAM, DUFFY & PERRY, 1992; GOLLNER, 2017; MESSNER & BLUM, 2019; MÖLLER, 2012; REUSSER, 2016; WELLENREUTHER, 2012).

(5) Lernwirksame Gestaltung von Kompetenzerwerbsprozessen:

Empfehlungen zur lernwirksamen Gestaltung von Kompetenzerwerbsprozessen finden sich zum einen in der Didaktik (z. B. Modelle zum didaktischen Handeln, didaktische Prinzipien). Zum anderen befasst sich auch die empirische Lehr-Lern- bzw. Bildungsforschung mit der Gestaltung lernwirksamer Lehr-Lernprozesse. TERHART (2002) bezeichnete beide Disziplinen metaphorisch als „fremde Schwestern“, deren Beziehung vor allem durch Nicht-zur-Kennntnisnahme bzw. offene Konfrontation gekennzeichnet ist. Inzwischen liegen jedoch auch erste integrative Ansätze vor, um die Vorteile von theoretischen Modellen der Allgemeinen Didaktik und von Befunden der empirischen Lehr-Lernforschung miteinander zu verknüpfen (HATTIE & ZIERER, 2019).

1.4.2 Kompetenzorientierung in der Ausbildung und Prüfung von Fahrlehrern

Tätigkeitsfelder von Fahrlehrern als zentraler Bezugspunkt für die Kompetenzorientierung

Im vorherigen Kapitel wurden die theoretischen Grundlagen der Kompetenzorientierung im Bil-

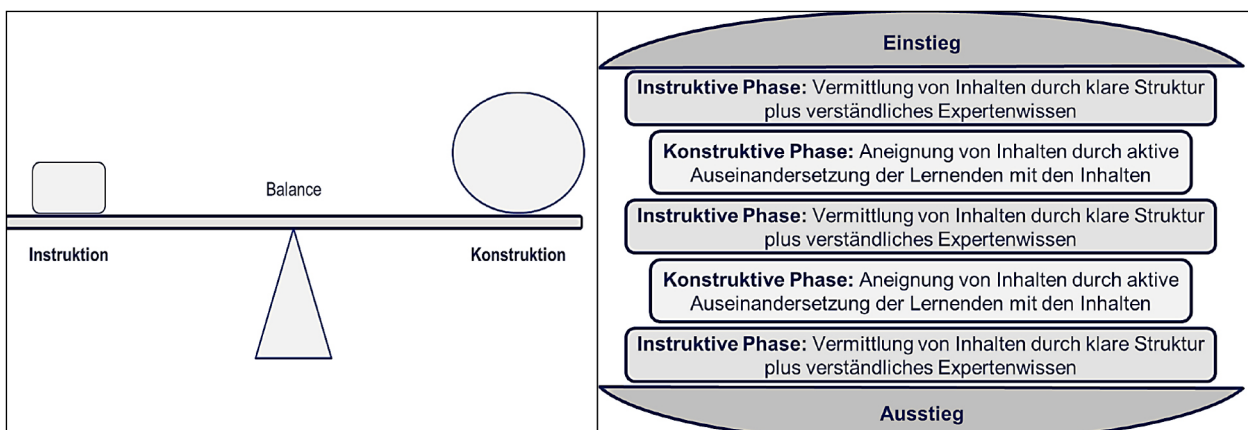


Bild 1-6: Schematische Darstellung des „Sandwich-Prinzips“ in Anlehnung an Wahl (2013; 2020) zur Gestaltung von Bildungsangeboten unter integrativer Berücksichtigung von kürzeren instruktiven Vermittlungsphasen und umfangreicheren konstruktiven Aneignungsphasen

dungssystem sowie der kompetenzorientierten Gestaltung von Ausbildungen und Prüfungen dargelegt. Seit Januar 2018 müssen – wie bereits dargelegt – auch die Ausbildung und Prüfung von Fahrlehrern kompetenzorientiert erfolgen. Um zu ermitteln, inwieweit im Handlungsfeld der Ausbildung und Prüfung von Fahrlehrern bereits Konzepte zur Kompetenzorientierung vorliegen, wurde erneut eine systematische Literaturrecherche durchgeführt. Hierzu wurden die elektronischen Datenbanken „ELBA“ der Bundesanstalt für Straßenwesen und „TRID“ des Transportation Research Boards herangezogen. Im Fokus der Literaturrecherche standen zunächst – im Sinne einer Anforderungsanalyse – die möglichen Tätigkeitsfelder von Fahrlehrern.

LAMSZUS (1983) betrachtet die Fahrschul Ausbildung – d. h. vor allem die Erteilung von Theorieunterricht und Fahrpraktischer Ausbildung in verschiedenen Fahrerlaubnisklassen – als Kerntätigkeit von Fahrlehrern. Als zweites Tätigkeitsfeld nennt Lamszus – zumindest für selbständige Fahrlehrer – die Leitung eines Fahrschulunternehmens. Hierfür sieht er Kenntnisse zur Betriebswirtschaftslehre inklusive Kalkulation und Kostenrechnung als notwendig an; falls angestellte Fahrlehrer beschäftigt werden, sind zusätzlich steuer- und arbeitsrechtliche sowie personalwesensbezogene Kenntnisse erforderlich. Als drittes Tätigkeitsfeld stellt Lamszus „neue Berufsaufgaben“ wie die Nachschulung auffällig gewordener Kraftfahrer im Allgemeinen und Fahranfänger im Besonderen sowie die Durchführung von Sicherheitstrainings zur Fahrerweiterbildung heraus (ebd.).

Auch HEILIG et al. (1995) setzen sich mit möglichen Tätigkeitsfeldern von Fahrlehrern auseinander. Neben der Durchführung der Fahrschul Ausbildung sowie der Leitung eines Fahrschulunternehmens als Fahrschulinhaber bzw. der Mitarbeit als angestellter Fahrlehrer nennen sie die Mitwirkung an Programmen zur Verkehrssicherheitsarbeit für unterschiedliche Zielgruppen (z. B. über den Deutschen Verkehrssicherheitsrat e. V.) und die Durchführung von Nachschulkursen als zentrale Tätigkeitsfelder. Zusätzlich sehen sie in der Beteiligung von Fahrschulen an wissenschaftlichen Forschungsprojekten (z. B. durch die Mitwirkung an

empirischen Studien) ein weiteres Tätigkeitsfeld. HEILIG (2013) erweitert die möglichen Tätigkeitsfelder von Fahrlehrern um die Ausbildung und Prüfung von Fahrlehrern als Ausbildungsfahrlehrer bzw. Mitglied eines Prüfungsausschusses. Darüber hinaus weist er auf Tätigkeitsfelder in der Überwachung und Qualitätssicherung von Fahrschulen hin.

WEIßMANN (2008) betont neben der Fahrschul Ausbildung, der Leitung eines Fahrschulunternehmens und der Ausbildung zukünftiger Fahrlehrer insbesondere das Tätigkeitsfeld der Fahrerweiterbildung. Dieses differenziert er in verschiedene Angebotsmöglichkeiten aus, und zwar (1) Aufbauseminare für Fahranfänger und andere auffällig gewordene Kraftfahrer, (2) die Aus- und Weiterbildung von Berufskraftfahrern, (3) Informationsseminare für Begleitpersonen im Rahmen des Begleiteten Fahrens, (4) Seminare zur Fahranfänger-Fortbildung<sup>13</sup>, (5) die Weiterbildung älterer Kraftfahrer, (6) Kurse zur umweltschonenden und energiesparenden Fahrweise, (7) Sicherheitstrainings sowie (8) Seminare zu Fahrerassistenzsystemen.

In ihrem Gutachten zur Weiterentwicklung der Fahrlehrerausbildung plädieren BRÜNKEN et al. (2017) ausgehend von den möglichen Tätigkeitsfeldern von Fahrlehrern für ein modularisiertes Konzept der Fahrlehrerausbildung. Neben einem obligatorischen Grundmodul zum Erwerb der Fahrerlaubnisklasse BE skizzieren die Autoren denkbare Zusatzmodule, mit denen sich ein Fahrlehrer entsprechend seiner persönlichen Interessen für andere Tätigkeitsfelder qualifizieren kann. Neben der Fahrschul Ausbildung in anderen Fahrerlaubnisklassen (z. B. im Kraftrad- und Nutzfahrzeugbereich) bilden (1) die Spezialisierung auf bestimmte Ausbildungszielgruppen (z. B. Menschen mit Behinderung, Fahrschüler mit Fahr- und Prüfungsangst), (2) die Fahrerweiterbildung (z. B. Entwicklung und Durchführung von Fahrkompetenztrainings für ältere Fahrer), (3) die Berufskraftfahrerausbildung und -weiterbildung, (4) die Durchführung von Maßnahmen im Rahmen der Fahrer Rehabilitation (z. B. verkehrspädagogische Teilmaßnahme des Fahreignungsseminars), (5) der Betrieb bzw. die Leitung einer Fahrschule als Inhaber oder verantwortlicher Leiter, (6) die Fahrschulüberwachung, (7) die Ausbildung, Fortbildung und Prüfung von Fahrlehrern sowie (8)

<sup>13</sup> Gemäß der Verordnung über die freiwillige Fortbildung von Inhabern der Fahrerlaubnis auf Probe vom 16. Mai 2003 (BGBl. I: S. 709) hatten Fahranfänger, die seit mindestens sechs Monaten eine Fahrerlaubnis der Klasse B besaßen und noch in der Probezeit waren, die Möglichkeit, an einem freiwilligen Fortbildungsseminar für Fahranfänger (FSF-Seminar) zur Probezeitverkürzung teilzunehmen. Vor allem aufgrund der negativen Ergebnisse der begleitenden Evaluation (SINDERN & RUDINGER, 2011; WILLMES-LENZ, PRÜCHER & GROSSMANN, 2010) wurde der Modellversuch nicht verlängert und lief zum 31. Dezember 2010 aus.



## Mögliche Tätigkeitsfelder von Fahrlehrern

<b>Fahrschul Ausbildung</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pkw-Bereich (Klassen B, BE)</li> <li>• Kraftrad-Bereich (Mofa; Klassen AM, A1, A2, A)</li> <li>• Lkw-Bereich (Klassen C1, C1E, C, CE)</li> <li>• KOM-Bereich (Klassen D1, D1E, D, DE)</li> <li>• LaFo-Bereich (Klassen L, T)</li> <li>• Fahrschul Ausbildung für Menschen mit Behinderung</li> <li>• Fahrschul Ausbildung für Menschen mit ausländischer Fahrerlaubnis</li> <li>• Fahrschul Ausbildung für Menschen mit Migrationshintergrund</li> <li>• Fahrschul Ausbildung für Menschen mit Fahr- und Prüfungsangst</li> <li>• Fahrschul Ausbildung für Behörden und besondere Organisationen (z. B. Bundeswehr, Feuerwehr)</li> </ul>	<b>Fahrer Weiterbildung</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• B96-Fahrschulung</li> <li>• Angebote zum umweltschonenden und energiesparenden Fahren</li> <li>• Sicherheitstrainings bzw. -programme</li> <li>• Auffrischungs- und Trainingsangebote für Fahrerlaubnisinhaber</li> <li>• Einweisung in automatisierte Fahrzeuge und Fahrerassistenzsysteme</li> <li>• Einweisung in Fahrzeuge mit alternativen Antriebstechnologien</li> <li>• Informationsveranstaltungen für Fahrerlaubnisinhaber (z. B. zu Änderungen der StVO)</li> <li>• Einweisungen für Begleitpersonen beim Begleiteten Fahren</li> <li>• Fahrer Weiterbildung für Behörden und besondere Organisationen (z. B. Bundeswehr, Feuerwehr)</li> </ul>	<b>Fahreignung und Fahrbefähigung sowie Fahrer Rehabilitation</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufbau Seminare für Fahranfänger (ASF)</li> <li>• Verkehrspädagogische Teilmaßnahme Fahreignungsseminar (FES)</li> <li>• Beobachtungsfahrten zur freiwilligen Überprüfung der Fahrkompetenz sowie der Fahreignung und -befähigung</li> <li>• Fahrten im Rahmen der Erstellung eines angeordneten Gutachtens zur Fahreignung und Fahrbefähigung</li> <li>• Trainingsangebote zum Erhalt und Ausbau der Fahrkompetenz im Alter sowie bei Behinderung, Krankheit oder nach einem Unfall</li> <li>• Trainingsangebote für Fahrerlaubnisinhaber mit Fahrangst</li> </ul>	<b>Betriebliche Verkehrssicherheitsarbeit sowie Aus- und Weiterbildung von Berufskraftfahrern</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausbildung von Berufskraftfahrern nach dem BKRFQG</li> <li>• Weiterbildung von Berufskraftfahrern nach dem BKRFQG</li> <li>• Aus- und Weiterbildung der Fahrer von Flurförderzeugen</li> <li>• Aus- und Weiterbildung der Fahrer von Baumaschinen und Baugeräten</li> <li>• Seminare zur Ladungssicherung</li> <li>• Sonstige Seminare für Betriebe und Berufsgenossenschaften</li> </ul> <b>Betrieb bzw. Leitung eines Fahrschulunternehmens</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Betrieb eines Fahrschulunternehmens</li> <li>• Verantwortliche Leitung eines Fahrschulunternehmens</li> </ul>
<b>Aus- und Weiterbildung sowie Prüfung von Fahrlehrern / Fahrschulüberwachung</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Angebote zur Vorbereitung auf die Fahrpraktische Prüfung für Fahrlehreranwärter</li> <li>• Dozent in der Fahrlehrerausbildung</li> <li>• Dozent in der Fahrlehrer Weiterbildung</li> <li>• Ausbildungsfahrlehrer</li> <li>• Mitglied eines Fahrlehrerprüfungsausschusses</li> <li>• Überwachungs person für die Fahrschulüberwachung</li> </ul>	<b>Mobilitäts- und Verkehrserziehung in Kindertagesstätten und Schulen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Angebote für Kindertagesstätten (z. B. Sichern von Kindern im Auto)</li> <li>• Angebote für die Primarstufe (z. B. Schulwegsicherheit; Radfahrausbildung)</li> <li>• Angebote für die Sekundarstufe I (z. B. Schulwegsicherheit; Toter Winkel; inter- und multimodale Mobilitätsgestaltung)</li> <li>• Angebote für die Sekundarstufe II (inter- und multimodale Mobilitätsgestaltung; soziales, umweltgerechtes und reflektiertes Mobilitätshandeln)</li> </ul>	<b>Außerschulische Mobilitätsberatung</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Angebote zur inter- und multimodalen Mobilitätsgestaltung</li> <li>• Angebote zur Bildung eines sozialen, umweltgerechten und reflektierten Mobilitätshandelns</li> </ul>	<b>Sonstige Verkehrssicherheitsarbeit</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verkehrssicherheitsaktionen (z. B. Fahrten für Menschen mit Blindheit und Sehbehinderung; Vorführungen auf Messen / Ausstellungen)</li> <li>• Erstellung von Lehr-Lernmedien für Fachverlage</li> <li>• Mitwirkung an wissenschaftlichen Forschungsprojekten (z. B. zur Optimierung der Fahranfängervorbereitung)</li> </ul>

Bild 1-7: Mögliche Tätigkeitsfelder von Fahrlehrern

die Mobilitäts- und Verkehrserziehung in Kindertagesstätten und Schulen solche Tätigkeitsfelder.

Aus berufspraktischer Perspektive skizzieren GLOWALLA und JORDAN (2016) die Tätigkeitsfelder von Fahrlehrern unter Beachtung des technischen Fortschritts und der gesellschaftlichen Veränderungen. Dabei unterscheiden sie vier Gruppen von Tätigkeitsfeldern, wobei die erste Gruppe die Ausbildung und Begleitung unterschiedlicher Antragsteller, Seminarteilnehmer, Fahrlehrer in Ausbildung sowie Erwerber von Grundqualifikationen umfasst. Die zweite Gruppe beinhaltet die Begleitung und das Training nach Krankheiten und Unfällen, bei Ängsten sowie bei einer Neuaufnahme der Fahrtätigkeit nach langen Unterbrechungen in eigener Verantwortung. Die dritte Gruppe der Tätigkeitsfelder stellt die umfangreichste dar und bezieht sich auf Weiterbildungen, Trainings und die Begleitung im Rahmen von Programmen zum umweltschonenden Fahren, zur Steigerung der Verkehrssicherheit, zur Förderung und zum Erhalt von Fahrkompetenz sowie zur Wegesicherheit und innerbetrieblichen Sicherheitsschulung. Darüber hinaus umfasst die dritte Gruppe Ausbildungen zum Erwerb von Zu-

satzqualifikationen. Die vierte und letzte Gruppe bezieht sich auf Angebote zur Betreuung von Verkehrsteilnehmern unterschiedlicher Altersgruppen anlässlich von Veranstaltungen (z. B. Aktionen zur Mobilitäts- und Verkehrserziehung).

Insgesamt betrachtet fand im Laufe der letzten Jahre sowohl auf wissenschaftlicher als auch auf berufspraktischer Ebene eine breite Auseinandersetzung mit den möglichen Tätigkeitsfeldern von Fahrlehrern statt. Dabei ist eine zunehmende Erweiterung und Ausdifferenzierung erkennbar: War die Tätigkeit von Fahrlehrern zunächst vor allem auf die Fahrschul Ausbildung begrenzt, boten sich im Laufe der Zeit immer mehr zusätzliche Tätigkeitsfelder an. Es ist davon auszugehen, dass sich die möglichen Tätigkeitsfelder von Fahrlehrern auch künftig weiterentwickeln werden (z. B. im Hinblick auf eine zunehmende Automatisierung des Straßenverkehrs oder im Zusammenhang mit dem demografischen Wandel). In Bild 1-7 findet sich ein zusammenfassender Überblick über mögliche Tätigkeitsfelder von Fahrlehrern; dabei wurden die Ergebnisse der systematischen Literaturrecherche berücksichtigt und um zusätzliche Überlegungen ergänzt.

### Die kompetenzorientierte Ausbildung und Prüfung von Fahrlehrern auf rechtlicher Ebene

Es wurde bereits dargelegt, dass sowohl die Fahrlehrerausbildung (§ 7 Abs. 1 FahrlG) als auch die Fahrlehrerprüfung (§ 8 Abs. 1 FahrlG) gemäß Fahrlehrergesetz kompetenzorientiert erfolgen sollen. Bei einer näheren Betrachtung der fahrlehrerrechtlichen Vorschriften zeigt sich allerdings, dass die Kompetenzorientierung nicht durchgängig etabliert wurde:

- Die Ausbildung zum Fahrlehrer erfolgt an einer Fahrlehrerausbildungsstätte und – im Falle des Erwerbs der Fahrlehrerlaubnisklasse BE – an einer Ausbildungsfahrschule (s. Kapitel 1.2). Eine explizite Kompetenzorientierung ist dabei jedoch nur im Rahmenplan für die siebenmonatige Ausbildung an der Fahrlehrerausbildungsstätte gefordert (Anlage 1 FahrlAusbVO). Für die einmonatige Einführungsphase, die einwöchige Hospitation, das viermonatige Lehrpraktikum und die darin eingebundenen Reflexionsphasen liegen keine kompetenzorientierten Rahmenpläne vor, in denen die zu erreichenden Kompetenzstandards festgelegt werden.
- Die Fahrlehrerprüfung dient gemäß § 8 Absatz 1 Fahrlehrergesetz der Überprüfung der fachlichen und pädagogischen Kompetenzen des Bewerbers.<sup>14</sup> Dies trifft zwar auf die Fachkundeprüfung und die Lehrproben zu, nicht jedoch auf die Fahrpraktische Prüfung: Das fahrerische Wissen und Können als zentraler Aspekt von Fahrkompetenz lässt sich auf theoretischer Ebene nicht dem fachlichen oder dem pädagogischen Professionswissen zuordnen. Vielmehr handelt es sich dabei um eine zusätzliche Komponente des Professionswissens, denn ein guter Fahrer muss nicht zwangsläufig ein guter Fahrlehrer sein. Diese Sichtweise wird auch durch die Konkretisierung der Rechtsvorgaben zur Fahrlehrerprüfung in der Fahrlehrer-Prüfungsverordnung gestützt. Hier heißt es in Bezug auf die Fahrpraktische Prüfung, dass der Bewerber ein Kraftfahrzeug und eine Fahrzeugkombination der beantragten Klasse vorschriftsmäßig, sicher, gewandt und umweltschonend führen können soll (§ 15 Abs. 1 FahrlPrüfVO). Für die Fahrpraktische Prüfung wird damit nicht auf das Kompetenzkonstrukt Bezug genommen.

- Auch im Hinblick auf die Weiterbildung von Fahrlehrern wird die Kompetenzorientierung nur teilweise gefordert: Während für die Weiterbildungen zum Erwerb der Fahrlehrerlaubnisklassen A, CE und DE kompetenzorientierte Rahmenpläne vorliegen und auch die Einweisung der Ausbildungsfahrlehrer kompetenzorientiert erfolgen soll, ist für die Fahrlehrerfortbildung (§ 53 FahrlG; § 17 DV-FahrlG) keine Kompetenzorientierung vorgesehen. Die Einweisungslehrgänge für den Erhalt einer Seminarerlaubnis sollen teilweise kompetenzorientiert erfolgen (§ 13 DV-FahrlG; § 45 Abs. 3 und § 46 Abs. 3 FahrlG). Gleiches gilt auch für die Lehrgänge zur Fahrschulbetriebswirtschaft (§ 18 Abs. 3 FahrlG; BR-Drs. 372/19)

### Vorliegende Ansätze zur Modellierung der Professionellen Kompetenz von Fahrlehrern

Im Rahmen der oben beschriebenen Literaturrecherche wurde auch untersucht, welche Ansätze zur Beschreibung der professionellen Kompetenz von Fahrlehrern bereits vorhanden sind. Die gefundenen Ansätze werden nachfolgend skizziert und dahingehend analysiert, ob sie (1) ein Kompetenzverständnis ausweisen, (2) kompetenztheoretisch an bestehende Modelle der professionellen Kompetenz von Lehrenden angebunden sind, (3) sowohl für Berufsanfänger als auch für erfahrene Fahrlehrer anwendbar sind, (4) möglichst umfassend die Tätigkeitsfelder von Fahrlehrern berücksichtigen sowie (5) empirisch geprüft wurden.

Erste Ansätze zu Fahrlehrerkompetenzen finden sich bereits bei LAMSZUS (1983), der beschreibt, dass ein Fahrlehrer Fachwissen und Fachkönnen sowie unterrichtspraktische Handlungskompetenz besitzen sollte. Dieser Ansatz berücksichtigt neben der Fahrschulausbildung zusätzliche Tätigkeitsfelder (z. B. die Nachschulung von Kraftfahrern). Allerdings werden die Kompetenzen oftmals nur grob umrissen. Eine theoretische Anbindung des Kompetenzkonstrukts liegt nicht vor; ebenso fehlt eine empirische Prüfung.

HEILIG et al. (1995) beschreiben Kompetenzen, über die ein Fahrlehreranwärter am Ende der Fahrlehrerausbildung verfügen soll. Dazu zählen sie Sachkompetenz, Fahrkompetenz sowie pädagogi-

<sup>14</sup> Auffällig erscheint, dass in verschiedenen fahrlehrerrechtlichen Vorschriften unterschiedliche Bezeichnungen verwendet werden: Während im Fahrlehrergesetz von „fachlichen und pädagogischen Kompetenzen“ (§ 7 Abs. 1 FahrlG) sowie „fachliche[r] und pädagogische[r] Kompetenz“ (§ 8 Abs. 1 FahrlG) die Rede ist, wird in der Fahrlehrer-Prüfungsverordnung von „fachlichen sowie pädagogisch-psychologischen und verkehrspädagogischen Kompetenzen“ (§ 16 Abs. 1 FahrlPrüfVO) gesprochen. Eine Vereinheitlichung der verwendeten Begriffe erscheint empfehlenswert.

sche Handlungskompetenz. Zur Konkretisierung legen sie einen Ziel- und Inhaltskatalog mit über 180 Zielen vor. Allerdings erläutern die Autoren nicht das zu Grunde gelegte Kompetenzverständnis. Zudem beschränken sie sich auf auszubildende Fahrlehrer und das Tätigkeitsfeld der Fahrschul Ausbildung. Darüber hinaus verweisen die Autoren zwar auf Erfahrungen aus Fahrlehrerfortbildungen, die Durchführung von Fahrschul Ausbildung unter Aufsicht, Hospitationen bei Fahrerlaubnis- und Fahrlehrerprüfungen sowie die Erprobung einzelner Curriculumeinheiten an verschiedenen Fahrlehrer-ausbildungsstätten, jedoch finden sich keine näheren Erläuterungen hierzu. Insofern bleibt unklar, inwiefern die aufgeführten Aktivitäten als empirisch gestützte Entwicklung oder Erprobung des Ansatzes zu werten sind. FRIEDRICH et al. (2006) nutzen die Lernziele des Sachgebiets „Fahrschulpädagogik“ von HEILIG et al. (1995), um einen Wissenstest zu konzipieren und die erfolgreiche Vermittlung der pädagogischen Handlungskompetenz zu überprüfen. Dabei stellten sie Differenzen zwischen den von HEILIG et al. (1995) geforderten Zielen und der Konkretisierung durch Ausbildungsinhalte fest.

WEIßMANN (2008) geht davon aus, dass Fahrlehrer Lehr- und Beratungskompetenz sowie Managementkompetenz benötigen. Die Lehr- und Beratungskompetenz umfasst Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, Selbstkompetenz und reflexive Kompetenz. Die Managementkompetenz beinhaltet betriebswirtschaftliche Kompetenz sowie Führungskompetenz. Auch hier bleibt weitgehend unklar, welches Kompetenzverständnis herangezogen wird. Zudem verbleiben die Ausführungen teilweise auf allgemeinem Niveau (z. B. „Fachwissen im Straßenverkehrsrecht“). Positiv hervorzuheben ist die Ausrichtung auf diverse Tätigkeitsfelder, wobei insbesondere die Fahrerweiterbildung, die Fahrerrehabilitation und der Betrieb bzw. die Leitung eines Fahrschulunternehmens betrachtet werden. Allerdings liegt auch für dieses Konzept keine empirische Prüfung vor.

HEILIG (2013) zählt zu den Berufskompetenzen von Fahrlehrern zunächst die (1) Unterrichtskompetenz, die sich aus Fachkompetenz im Sinne von Fachwissen sowie didaktischer Kompetenz inklusive Vermittlungskompetenz zusammensetzt. Darüber hinaus sollen Fahrlehrer (2) eine Erziehungs- und Beratungsaufgabe erfüllen, für die sie weitere Kompetenzen benötigen. Schließlich müssen Fahrlehrer (3) diagnostische Kompetenz besitzen. Zusätzlich beschreibt HEILIG (2013) berufsethische

Standesregeln für Fahrlehrer. Seinem Konzept kommt damit das Verdienst zu, im Zusammenhang mit Berufskompetenzen von Fahrlehrern auch eine moralisch-ethische Komponente einzuführen. Allerdings wird kein explizites Kompetenzverständnis dargelegt. Zudem betreffen die Kompetenzen vorrangig die Fahrschul Ausbildung und wurden empirisch nicht geprüft.

KORN-MAIER (2013) setzt sich ebenfalls mit dem Kompetenzprofil von Fahrlehrern auseinander und unterscheidet hierbei fünf Kompetenzbereiche. Diese umfassen die Fachkompetenz, die pädagogische Kompetenz, die diagnostische Kompetenz, die soziale Kompetenz und die personale Kompetenz. Ein Kompetenzverständnis, das diesen Kompetenzbereichen zu Grunde liegt, wird allerdings nicht ausgewiesen. Ebenso ist keine theoretische Anbindung erkennbar. Zudem erscheinen die Kompetenzbereiche nicht trennscharf: So werden beispielsweise pädagogisch ausgerichtete Handlungen wie das Zusammenfassen wichtiger Informationen der Fachkompetenz zugeordnet. Zudem fehlen Aspekte, die für die Tätigkeit von Fahrlehrern relevant sind: Beispielsweise wird die Fachkompetenz auf die Gebiete „Recht“, „Umweltschutz“, „Betriebswirtschaft“ und „Technik“ reduziert, während das Themengebiet des „Verkehrsverhaltens“ außer Acht gelassen wird. Grundsätzlich lassen sich die vorgeschlagenen Kompetenzbereiche zwar auf verschiedene Tätigkeiten von Fahrlehrern anwenden, jedoch wird der Fokus auf die Fahrschul Ausbildung gelegt. Zudem erfolgte keine empirische Überprüfung des Kompetenzkonzepts.

RANNER (2015, S. 39) versteht unter der Lehrkompetenz eines Fahrlehrers seine „Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten [...], um [...] Unterricht zu planen, zu gestalten, durchzuführen und zu reflektieren, sowie seine persönlichen Einstellungen und Werthaltungen zum Fahren, Lehren und Lernen. Dazu gehören neben dem Fachwissen zum Unterrichtsgegenstand auch die praktischen Erfahrungen des Fahrlehrers“. Im Unterschied zu vielen bisher genannten Konzepten nimmt dieses Konzept auf Modelle zu Lehrenden im Schulkontext Bezug (z. B. BAUMERT & KUNTER, 2006). Als problematisch erweist sich jedoch, dass neben der Fahrschul Ausbildung keine anderen Tätigkeitsfelder berücksichtigt werden. Ebenso wird nicht näher ausgeführt, welche inhaltlichen Bezüge das Fachwissen aufweisen soll. Auch wünschenswerte Werthaltungen werden nicht näher spezifiziert. Ferner werden die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Pla-

nung, Durchführung und Reflexion von Unterricht nur exemplarisch präzisiert und operationalisiert. Somit verbleibt das Konstrukt auf einer theoretisch-abstrakten Ebene.

BRÜNKEN et al. (2017) sprechen sich für ein kompetenzorientiertes und modularisiertes Konzept der Ausbildung und Weiterqualifizierung von Fahrlehrern aus. Sie entwickelten einen kompetenzorientierten Rahmenplan für die Ausbildung an Fahrlehrerausbildungsstätten. Die theoretische Grundlage bildete dabei eine Strukturierung des Professionswissens von Lehrenden, die auch in diversen Modellen zur professionellen Kompetenz von Lehrenden herangezogen wird (z. B. bei BAUMERT & KUNTER, 2006). Im Ergebnis einer Adaptation auf den Fahrlehrerberuf unterscheiden die Autoren zwischen dem fachlichen Professionswissen einerseits sowie dem pädagogisch-psychologischen und verkehrspädagogischen Professionswissen andererseits. Beide Komponenten des Professionswissens wurden in einem ersten Schritt in verschiedene Kompetenzbereiche ausdifferenziert (z. B. die Bereiche „Verkehrsverhalten“, „Recht“ und „Technik“ für das fachliche Professionswissen). Für die Kompetenzbereiche wurden in einem zweiten Schritt Kompetenzen beschrieben, die für die Berufsausübung als notwendig erachtet werden und die ein Fahrlehrer während seiner Ausbildung erwerben soll. Dabei legten die Autoren mit Bezug auf die Kompetenzdefinition von WEINERT (2001) zunächst ein weites Kompetenzverständnis zugrunde, das neben kognitiven Aspekten auch motivationale, volitionale und soziale Aspekte einschloss. Die Kompetenzen, die für das Professionswissen erarbeitet wurden, wurden dann analog zum Vorgehen von BAUMERT und KUNTER (2006) auf Wissen und Können eingegrenzt; sie sind somit als Kompetenzen im engeren Sinne zu verstehen. Zusätzlich wurden Ausbildungsinhalte zur Aneignung der Kompetenzen festgelegt. Darüber hinaus haben die Autoren die Zweiteilung des Professionswissens genutzt, um das Einweisungsseminar für Ausbildungsfahrlehrer neu zu gestalten (STURZBECHER, BRÜNKEN, LEUTNER, BREDOW & EWALD, 2017). Das Konzept kann also auf weitere Tätigkeitsfelder von Fahrlehrern übertragen werden. Insgesamt betrachtet weist das Konzept mit der Konzeptualisierung des Professionswissens und dem gewählten Kompetenzverständnis eine theoretische Grundlage auf, die Anknüpfungsmöglichkeiten an existierende Modelle zur professionellen Kompetenz von Lehrenden eröffnet. Zudem erfolgt im

Rahmen des vorliegenden Projekts eine empirische Prüfung der Umsetzbarkeit der aufbauend auf den Empfehlungen von BRÜNKEN et al. (2017) reformierten Fahrlehrerausbildung – ein Ansatz, der als eine erste empirische Prüfung des Konzepts des kompetenzorientierten Professionswissens betrachtet werden kann.

Auch auf internationaler Ebene wurden im Rahmen der Literaturrecherche diverse Konzepte zu den Kompetenzen von Fahrlehrern ermittelt: Im Zuge des MERIT-Projekts legten BARTL, GREGERSEN und SANDERS (2005) allgemeine Kompetenzen für Pkw-Fahrlehrer dar. Diese umfassen u. a. die Kenntnis der Ziele und Inhalte der Fahrschul Ausbildung sowie die Beurteilung der Fähigkeiten, des Lernverhaltens, der Lernfortschritte und der Defizite von Fahrschülern. Die Kompetenzen werden dabei mit Inhalten für die Fahrlehrerausbildung unterlegt. Ebenso wurden im Rahmen des RUE-Projekts der CIECA Kompetenzen für Fahrlehrer formuliert (WEISSE et al., 2015). Diese betreffen die Fahrkompetenz und die „teaching ability“, beispielsweise die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen. Beiden internationalen Konzepten ist gemein, dass sie sich auf die Fahrschul Ausbildung beziehen und weitere Tätigkeitsfelder ausblenden. Ebenso wurden beide Konzepte nicht empirisch geprüft. Die theoretische Anbindung erfolgt anhand der GDE-Matrix (KESKINEN, PERÄÄHO, LAAPOTTI, HERNETKOSKI & KATILA, 2010); Modelle zur professionellen Kompetenz von Lehrenden bleiben dagegen unberücksichtigt. Während das Kompetenzverständnis beim MERIT-Projekt nicht explizit dargelegt wird, findet sich beim RUE-Projekt zumindest mit Blick auf die Fahrkompetenz ein Bezug auf die Definition von WEINERT (2001).

Für Fahrlehrer in Portugal finden sich bei ROBERTSEN (2009) zwei Konzepte zur professionellen Kompetenz von Fahrlehrern: Zum einen schildert er die weit verbreitete Herangehensweise, „Professionelle Kompetenz“ als Oberbegriff zu wählen und diese in Teilkompetenzen zu zerlegen. Zu diesen Teilkompetenzen zählt er (1) „Unterrichtskompetenz“, (2) „Sozialkompetenz“, (3) „Professionelle ethische Kompetenz“ sowie (4) „Veränderungs- und Entwicklungskompetenz“. Zum anderen greift er auf ein Kompetenzmodell für Fahrlehrer in Norwegen zurück. Nach diesem setzt sich die professionelle Kompetenz von Fahrlehrern aus den Komponenten (1) „Soziale Kompetenz“, (2) „Kompetenz in Lernstrategien“, (3) „Fachkompetenz inklusive Fahrkompetenz“ sowie (4) „Methodische Kompetenz in der

Gestaltung von Lehr-Lernprozessen“ zusammen. Ein explizites Kompetenzverständnis wird von ROBERTSEN (2009) nicht ausgewiesen. Allerdings lassen die Ausführungen Rückschlüsse darauf zu, dass einerseits Wissen und Können bei ihm einen Schwerpunkt der professionellen Kompetenz darstellen und andererseits auch „weiche Faktoren“ in Form von professionellen Werthaltungen berücksichtigt werden. Als theoretische Grundlage dient erneut die GDE-Matrix. Neben der Fahrschulausbildung werden keine weiteren Tätigkeitsfelder berücksichtigt. Zudem finden sich keine Hinweise auf eine empirische Prüfung der Kompetenzkonzepte.

In den Niederlanden wurde unter Rückgriff auf (1) Befunde und Modelle zur Kompetenzorientierung im Bildungssystem, (2) Anforderungssituationen bei der Fahrschulausbildung und (3) die Zusammenarbeit mit Stakeholdern ein Kompetenzmodell für die Fahrlehrerausbildung entworfen. Dabei werden vier Kompetenzbereiche als relevant erachtet: (1) Fahrkompetenz, (2) Kompetenz zur Unterrichtsplanung, (3) Kompetenz in Instruktion und Coaching sowie (4) Kompetenz zur Beurteilung der Fahrschüler sowie zur Reflexion und Weiterentwicklung der eigenen Lehrtätigkeit. Bei den Arbeiten wurde mit Bezug auf die Lehrerbildung (ROELOFS & SANDERS, 2007) und den Diskurs zum Erwerb von Fahrkompetenz zunächst ein weites Kompetenzverständnis zu Grunde gelegt, das neben Wissen und Können auch „weiche Faktoren“ wie Persönlichkeitseigenschaften umfasste. Im Zuge der Ausgestaltung für Fahrlehrer wurde das Kompetenzverständnis jedoch auf Wissen und Können eingegrenzt (ROELOFS, BOLSINOVA, VERSCHOOR & VISSERS, 2015). Zugleich beziehen sich das Modell und die darauf beruhenden Kompetenzstandards vorrangig auf angehende Fahrlehrer und die Fahrschulausbildung. Inzwischen bildet das Modell den Rahmen der niederländischen Fahrlehrerausbildung. Dabei wurden die Kompetenzstandards genutzt, um eine kompetenzorientierte Prüfung für Fahrlehrer zu entwickeln. Die Evaluation dieser Prüfung ergab sowohl eine gemeinhin akzeptable psychometrische Qualität als auch diverse Möglichkeiten der evidenzbasierten Verbesserung (ROELOFS et al., 2015).

Welches Fazit lässt sich aus den skizzierten Ansätzen ziehen? Deutlich wird, dass plausible Vorstellungen dazu existieren, über welche Kompetenzen ein Fahrlehrer zur erfolgreichen Ausübung seiner Tätigkeit verfügen muss. Diese Vorstellungen weisen allerdings oftmals keine theoretische Anbin-

dung auf und sind in der Regel nicht ausreichend empirisch überprüft worden. Eine Ausnahme bildet auf nationaler Ebene – wie bereits dargelegt – das Konzept von BRÜNKEN et al. (2017). Demzufolge bietet es sich an, dieses Konzept für die Entwicklung eines Modells der professionellen Kompetenz von Fahrlehrern heranzuziehen und unter Berücksichtigung der möglichen Tätigkeitsfelder von Fahrlehrern sowie vorhandener theoretischer Modelle zur professionellen Kompetenz von Lehrenden weiterzuentwickeln. Zusätzlich bietet das niederländische Konzept von ROELOFS et al. (2015) aufgrund seiner theoretischen Fundierung und der evidenzbasierten Weiterentwicklung wichtige Anknüpfungspunkte.

### 1.4.3 Ein Modell der „Professionellen Kompetenz von Fahrlehrern“

#### Überblick

Das Modell der „Professionellen Kompetenz von Fahrlehrern“ (EWALD, BREDOW & STURZBECHER, 2019) beruht einerseits auf einer Analyse der möglichen Tätigkeitsfelder von Fahrlehrern (s. Kapitel 1.4.2). Andererseits fußt es auf einer Integration existierender Modelle der professionellen Kompetenz von Lehrenden aus verschiedenen Bildungsbereichen im Allgemeinen (s. Kapitel 1.4.1; v. a. BAUMERT & KUNTER, 2006; LENCER & STRAUCH, 2016; SCHRADER & GOEZE, in Vorbereitung; STRAUCH et al., 2019) sowie auf diesbezüglichen Vorstellungen bei Fahrlehrern im Besonderen (s. Kapitel 1.4.2; v. a. BRÜNKEN et al., 2017). Das Modell berücksichtigt diejenigen (Teil-)Kompetenzen, die ein Fahrlehrer zur erfolgreichen Berufsausübung benötigt, und ist gemäß Kapitel 1.4.1 als ein Kompetenzstrukturmodell anzusehen. Damit es dem Anspruch einer umfassenden Modellierung der „Professionellen Kompetenz“ gerecht wird, legen EWALD et al. (2019) ein weites Kompetenzverständnis zu Grunde. Dazu ziehen sie die im Bildungsbereich etablierte Kompetenzdefinition von WEINERT (2001) heran. Allerdings wird diese mit Blick auf die Komponenten der professionellen Kompetenz von Lehrenden aus dem Bereich der Schule (BAUMERT & KUNTER, 2006) und der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (LENCER & STRAUCH, 2016) konkretisiert und auf die beruflichen Anforderungssituationen von Fahrlehrern übertragen. Zusätzlich wird die ethisch-moralische Ausrichtung der Fahrlehrertätigkeit stärker berücksichtigt. Insgesamt betrachtet bezeichnet die „Pro-



Bild 1-8: Ein Strukturmodell der „Professionellen Kompetenz von Fahrlehrern“

professionelle Kompetenz von Fahrlehrern“ nach EWALD et al. (2019, S. 259) das „Wissen und Können im Sinne des Professionswissens sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten im Sinne professioneller Werthaltungen und Überzeugungen sowie professioneller Selbststeuerung, um Berufsanforderungen in variablen Situationen erfolgreich bewältigen zu können und dabei gegenüber Mensch und Umwelt verantwortungs- und rücksichtsvoll zu handeln“. Das Kompetenzverständnis ist dem zweiten der in Kapitel 1.4.1 vorgestellten Definitionencluster zuzuordnen, da neben Wissen und Können auch „weiche Faktoren“ berücksichtigt werden und ein klarer Domänenbezug vorliegt.

Das aus der genannten Definition resultierende Modell ist in Bild 1-8 dargestellt. Die professionelle Kompetenz von Fahrlehrern setzt sich dabei insgesamt aus drei Komponenten zusammen: (1) „Professionswissen“, (2) „Professionelle Werthaltungen/Überzeugungen“ sowie (3) „Professionelle Selbststeuerung“. Diese Komponenten werden im Folgenden näher beschrieben.

### Professionswissen

Das Professionswissen als Wissen und Können stellt das „Handwerkszeug“ zur Ausübung berufsbezogener Tätigkeiten dar. Als Ausgangspunkt zur Konkretisierung des Professionswissens diente das Konzept von BRÜNKEN et al. (2017), in dem das fachliche Wissen und Können vom pädagogisch-psychologischen und verkehrspädagogischen Wissen und Können unterschieden wird. Zusätzlich haben die Autoren – wie bereits dargelegt – für beide Arten des Professionswissens sechs Kompetenzbereiche festgelegt und Kompetenzen definiert, mit denen beschrieben wird, was Fahrlehreranwärter nach ihrer Ausbildung in der Fahrlehrerausbildungsstätte wissen und können sollen. Die Kompetenzen

sind als Kompetenzen im engeren Sinne zu verstehen.

Da das Konzept von BRÜNKEN et al. (2017) vor allem die Ausbildung von Fahrlehreranwärtern in den Blick nimmt, wurde es für andere Expertisegrade und über die Fahrschulbildung hinausgehende Tätigkeitsfelder erweitert, um es für berufserfahrene Fahrlehrer anschlussfähig zu machen. Die Erweiterungen betreffen zum einen den Ausbau der vorhandenen Kompetenzbereiche. So wurde beispielsweise der Bereich „Beurteilen“ im Hinblick auf alle potenziellen Beurteilungstätigkeiten von Fahrlehrern ausgebaut (z. B. als Sachverständige für die Fahrschulüberwachung). Ebenso wurde der Bereich „Unterrichten, Ausbilden und Weiterbilden“ um alle potenziellen Tätigkeitsfelder ergänzt, in denen Fahrlehrer didaktisch handeln (z. B. Fahrerweiterbildung). Zum anderen wurde das Professionswissen um das fahrerische und das organisationale Professionswissen erweitert.

Im Hinblick auf das fahrerische Professionswissen wird auf die Fahrkompetenzbereiche zurückgegriffen, die im Zuge der Optimierung der Praktischen Fahrerlaubnisprüfung ausgearbeitet wurden und sich als tragfähig erwiesen haben (STURZBECHER, LUNIAK & MÖRL, 2015). Die Orientierung an diesen Fahrkompetenzbereichen wird von BITTNER (2019; 2020) auch für die Fahrlehrerausbildung und die Fahrausbildung empfohlen. Bezüglich des organisationalen Professionswissens findet sich in der Fachöffentlichkeit häufig die Forderung, Fahrlehrer stärker mit betriebswirtschaftlichen Kenntnissen auszurüsten (z. B. PRÜMPER & SCHIRMER, 2000; WEIßMANN, 2008). Diese Forderung zielt darauf ab, dass Fahrlehrer in den organisationalen Kontext eines Fahrschulunternehmens eingebunden sind. In diesem Rahmen sind sie entweder als angestellter Fahrlehrer tätig oder betrei-





Bild 1-9: Übersicht über das Professionswissen von Fahrlehrern

ben bzw. leiten die Organisation verantwortlich. Somit ist neben der Perspektive des Fahrschulinhabers auch die Position des angestellten Fahrlehrers zu bedenken. Aus diesem Grund beinhaltet das organisationale Professionswissen die Kompetenzbereiche „Betrieb/Leitung von Fahrschulunternehmen“ und „Mitarbeit in Fahrschulunternehmen“. Dabei sollte keine Begrenzung auf betriebswirtschaftliche Fragen erfolgen; vielmehr sollten auch weitere für die Mitwirkung in Organisationen bedeutsame Aspekte beachtet werden. Hierzu zählen LENCER und STRAUCH (2016) beispielsweise das Bilden und Betreiben von Netzwerken mit anderen Organisationen (z. B. Kooperationen mit anderen Fahrschulen). Zur konkreten Ausgestaltung der Kompetenzbereiche bietet es sich an, auf den Forschungsstand zu Kompetenzen im beruflichen Kontext und zum Bildungsmanagement zurückzugreifen (z. B. GROTE, KAUFFELD & FRIELING, 2012; ROBAK, 2015).

Ein zusammenfassender Überblick über das Professionswissen von Fahrlehrern findet sich in Bild 1-9. Grün gekennzeichnet sind diejenigen Kompetenzen, die bereits von BRÜNKEN et al.

(2017) beschrieben und begründet sowie mit Ausbildungsinhalten unterlegt wurden.

### Professionelle Werthaltungen und Überzeugungen

Der Bereich „Professionelle Werthaltungen und Überzeugungen“ umfasst die handlungsleitenden beruflichen Vorstellungen. Nach REUSSER und PAULI (2014) sind Werthaltungen und Überzeugungen (1) auf einen Gegenstand gerichtet (z. B. die Auffassung, wie Fahrschüler am besten lernen) und besitzen eine innere Ordnung. Sie weisen (2) eine affektive Aufladung und Wertbindung auf und sind (3) verinnerlicht. Dadurch tragen sie (4) zur Stabilität des eigenen Handelns und der Identität bei; insbesondere bei Veränderungsversuchen erweisen sie sich als sehr widerstandsfähig. Dafür ist (5) auch die Tatsache verantwortlich, dass Überzeugungen teilweise unbewusst verankert und schwer zugänglich sind. Somit kommt insbesondere bei Lernprozessen, die mit einer Weiterentwicklung der Persönlichkeit verbunden sind, dem Bewusstmachen von Werthaltungen und Überzeugungen sowie ihrer Rolle beim Handeln eine zentrale Bedeutung zu.

Worauf bezieht sich die professionelle Werthaltung und Überzeugung?	Wie könnte die professionelle Werthaltung und Überzeugung definiert werden?
Verhalten im Straßenverkehr	Der Straßenverkehr als zentrale Säule der gesellschaftlichen Mobilität bedarf eines partnerschaftlichen Miteinanders aller Beteiligten.
Auffassungen vom Lehren und Lernen	Bei der Gestaltung von Bildungsangeboten sind instruktive und konstruktive Methoden zu berücksichtigen, sodass die Teilnehmer effektiv lernen können.
Rückmeldungen geben und einfordern	Eine wirksame lebensbegleitende Verkehrsbildung bedarf teilnehmerzentrierter Leistungsrückmeldungen und darauf aufbauender Hinweise zum Weiterlernen. Teilnehmerrückmeldungen helfen dabei, eigene Lehr-Lernangebote zu optimieren.

Bild 1-10: Mögliche professionelle Werthaltungen und Überzeugungen für Fahrlehrer

Grundsätzlich impliziert die Ausbildung von Werthaltungen und Überzeugungen stets eine normative Setzung; sie erfordert deshalb eine theoretisch begründete Argumentation und empirische Evidenz (HATTIE & ZIERER, 2019). Zur Bestimmung der wünschenswerten Werthaltungen und Überzeugungen von Fahrlehrern bieten sich Anknüpfungsmöglichkeiten bei HEILIG et al. (1995, S. 142). Zu den Werten, die ein Fahrlehrer vertreten sollte, zählen sie „Verkehrssicherheit, ökologische und soziale Werte, Schutz von Leben und Eigentum sowie Freiheit (Mobilität)“. HEILIG (2013) schlägt zudem Standesregeln für Fahrlehrer vor. Beide Ansätze sowie aktuelle Befunde zum Lehren und Lernen (z. B. BREDOW & STURZBECHER, 2016) dienen als Ausgangspunkt, um beispielhafte professionelle Werthaltungen und Überzeugungen für Fahrlehrer zu skizzieren (s. Bild 1-10). Es erscheint ratsam, den beispielhaft dargestellten Vorschlag in der Fachöffentlichkeit zu diskutieren und sich auf einen Kanon erstrebenswerter Werthaltungen und Überzeugungen zu verständigen.

### Professionelle Selbststeuerung

Der Kompetenzaspekt der professionellen Selbststeuerung von Fahrlehrern umfasst drei Bausteine, und zwar (1) die motivationalen Orientierungen, (2) die professionelle Selbstregulation und (3) berufspraktische Erfahrungen. Unter Bezug auf aktuelle Erkenntnisse aus der Lehrerforschung werden diese drei Bausteine nachfolgend skizziert und auf den Fahrlehrerberuf übertragen:

Zu (1): KUNTER (2014, S. 698) versteht Motivation als ein Sammelkonstrukt, das dazu dient, „Gründe für den Beginn und die Richtung von Verhalten [...], die Art seiner Durchführung [...] und seine Dauer“ zu beschreiben. In der Forschung geht man davon aus, dass Motivation mehrdimensional ist. Man befasst sich mit der Frage, welche Formen der Motivation bei Lehrenden vorhanden sind und wie motivationale Unterschiede die Berufsausübung beeinflussen. In diesem Zusammenhang werden motivationale Konstrukte (z. B. Bedürfnisse und Motive) genutzt. Übertragen auf die Fahrlehrertätigkeit können motivationale Orientierungen beispielsweise Berufswahlmotive betreffen – also die Beweggründe, warum eine Person den Fahrlehrerberuf ergreift. Weiterhin können der Enthusiasmus, die Berufszufriedenheit und die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu den motivationalen Orientierungen gezählt werden. Schließlich kann auch die Zielorientierung von Fahrlehrern in den Blick genommen werden, wobei gemeinhin zwischen Leistungszielorientierung und Lernzielorientierung unterschieden wird (KUNTER, 2014). Einem leistungszielorientierten Fahrlehrer würde es vor allem darum gehen, von anderen Personen (z. B. einem Fahrerlaubnisprüfer) als kompetent angesehen zu werden. Für einen lernzielorientierten Fahrlehrer stehen hingegen die eige-



ne Weiterentwicklung und das Erreichen persönlicher Standards im Fokus.

Zu (2): Bei der professionellen Selbstregulation geht es darum, Belastungen des Fahrlehrerberufs (SCHRÖDER & RESCHKE, 2010) zu meistern und mit den eigenen Ressourcen verantwortungsvoll umzugehen. Dabei spielen die Ausprägung des beruflichen Engagements (also die Investition von Ressourcen), die Widerstandsfähigkeit und die Fähigkeit zur Distanzierung (Ressourcenerhalt) eine Rolle. Gemeint ist hiermit, ob ein Fahrlehrer beispielsweise gezielte Erholungsstrategien anwenden kann (z. B. angemessene Pausenzeiten während des Arbeitstages). Zudem ist das eigene Rollenverständnis bedeutsam.

Zu (3): Die berufspraktische Erfahrung bezieht sich auf die Reflexion des eigenen Handelns, den Umgang mit Feedback und Kritik sowie die eigene Weiterentwicklung. Dabei spielen auch Werthaltungen und Überzeugungen eine Rolle: Wenn beispielsweise ein Fahrlehrer die Ansicht vertritt, dass sich auch ein guter Fahrlehrer stets noch weiterentwickeln kann und dazu Feedback von Kollegen und Fahrschülern hilfreich ist, wird er sich gern weiterbilden, mit Kollegen austauschen und Rückmeldungen von seinen Kunden einholen.

Das vorgestellte Modell der „Professionellen Kompetenz von Fahrlehrern“ erhebt den Anspruch, einen grundlagentheoretischen Beitrag zur weiteren Professionalisierung des Fahrlehrerberufs zu leisten. Im Kern des Modells wurde das von BRÜNKEN et al. (2017) erarbeitete Professionswissen von Fahrlehrern – das als Grundlage der reformierten Fahrlehrerausbildung an Fahrlehrerausbildungsstätten gilt – weiter ausdifferenziert. Zudem wurden erste Ideen für professionelle Werthaltungen und Überzeugungen sowie die professionelle Selbststeuerung von Fahrlehrern skizziert. Es gilt nun, das Modell zu verfeinern sowie anschließend fortwährend an die sich wandelnden Anforderungen des Fahrlehrerberufs anzupassen. Weiterhin ist das Modell einer empirischen Prüfung zu unterziehen – einen ersten Schritt in diese Richtung stellt die im vorliegenden Projekt vorgenommene formative Evaluation der Fahrlehrerausbildung dar.

Sobald ein theoretisch begründetes und empirisch fundiertes Modell vorliegt, könnte dieses erstens einen gemeinsamen Bezugspunkt für die Ausbildung, Prüfung und Weiterbildung von Fahrlehrern darstellen. Zweitens könnte dieses Modell herangezogen werden, um bestehende Angebote zur Aus- und Weiterbildung von Fahrlehrern zu verorten und gleichzeitig Bedarfe für neu zu entwickelnde Bildungsangebote zu ermitteln. Darüber hinaus könnte es drittens zur individuellen Diagnose der professionellen Kompetenz von Fahrlehrern eingesetzt werden, um Stärken und Schwächen zu identifizieren und den Ausbau der professionellen Kompetenz zu ermöglichen. Wenn es gelingt, die Professionalisierung des Fahrlehrerberufs weiter voranzutreiben, wird der Beruf für zukünftige, zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht klar konturierte Anforderungen anpassungsfähig bleiben.

## 2 Evaluationsdesign

### 2.1 Akteure

#### Grundlagen zu den Akteuren der Fahrlehrerausbildung und Fahrlehrerprüfung

Es wurde bereits dargelegt, dass sich die Ausbildung zum Fahrlehrer der Klasse BE aus zwei Teilen zusammensetzt, von denen der eine in einer „Fahrlehrerausbildungsstätte“ und der andere in einer „Ausbildungsfahrschule“ absolviert wird. Darüber hinaus legen Fahrlehreranwärter bei sogenannten „Prüfungsausschüssen“ Prüfungen ab. Nachfolgend werden zunächst die rechtlichen Anforderungen an die drei genannten Einrichtungen und die mit ihnen vertretenen Personen spezifiziert, bevor anschließend die Auswahl der an der formativen Evaluationsstudie teilnehmenden Einrichtungen erläutert wird.

Fahrlehrerausbildungsstätten bedürfen einer amtlichen Anerkennung durch die nach Landesrecht zuständige Behörde (§ 36 FahrIG). Hierzu müssen verschiedene Voraussetzungen erfüllt sein, die u. a. die Qualifikation der zur Fahrlehrerausbildung eingesetzten Lehrkräfte betreffen. So müssen gemäß § 9 der Durchführungsverordnung zum Fahrlehrergesetz an jeder Fahrlehrerausbildungsstätte mindestens Lehrkräfte mit folgender Qualifikation zur Verfügung stehen:

1. eine Lehrkraft mit der Befähigung zum Richteramt (Jurist),

2. eine Lehrkraft mit einem abgeschlossenen Studium des Maschinenbaufachs, des Kraftfahrzeugbaufachs oder der Elektrotechnik an einer deutschen Universität oder Technischen Hochschule oder einer als gleichwertig anerkannten ausländischen Hochschule; die Lehrkraft muss eine mindestens zweijährige Praxis auf dem Gebiet des Baus oder des Betriebs von Kraftfahrzeugen aufweisen,
3. ein Fahrlehrer, der die Fahrlehrerlaubnisklassen A, BE, CE und – sofern Bewerber in der Fahrlehrerlaubnisklasse DE ausgebildet werden sollen – auch die Fahrlehrerlaubnisklasse DE besitzt und drei Jahre lang hauptberuflich Fahrschüler theoretisch und praktisch ausgebildet hat, sowie
4. eine Lehrkraft mit abgeschlossenem Hochschulstudium mit bildungswissenschaftlichem Schwerpunkt und Diplom oder gleichwertigem Studienabschluss.

Eine Lehrkraft kann mehrere der Anforderungen nach den Nummern 1 bis 4 erfüllen; jede Lehrkraft muss zudem eine Fahrerlaubnis besitzen. Für die Durchführung der formativen Evaluation der Fahrlehrerausbildung erscheint es zielführend, verschiedene an der Fahrlehrerausbildung beteiligte Lehrkräfte mit unterschiedlichen beruflichen Hintergründen in die Untersuchung einzubeziehen.

Auch für die Inhaber bzw. verantwortlichen Leiter von Ausbildungsfahrschulen und für die Ausbildungsfahrlehrer gelten besondere Anforderungen (§§ 35 und 16 FahrIG): Speziell im Hinblick auf die Ausbildungsfahrlehrer ist vorgeschrieben, dass diese innerhalb der letzten fünf Jahre mindestens drei Jahre lang Fahrschülern, welche die Fahrerlaubnis zum Führen von Kraftfahrzeugen der Klasse B erwerben wollen, hauptberuflich – als Angehöriger der Bundeswehr, der Bundespolizei oder der Polizei überwiegend – theoretischen und praktischen Unterricht erteilt haben müssen. Sie müssen ferner erfolgreich an einem fünftägigen Einweisungseminar teilgenommen haben. Ausbildungsfahrlehrer dürfen zudem nur in einer Ausbildungsfahrschule tätig werden. Aufgrund ihrer hohen Bedeutung für die Ausbildung der Fahrlehreranwärter erscheint es zielführend, auch Ausbildungsfahrlehrer in die Untersuchung einzubinden.

Gemäß § 8 Fahrlehrergesetz müssen Fahrlehreranwärter in verschiedenen Prüfungen den Nachweis

erbringen, dass sie über die fachliche und pädagogische Kompetenz zur Ausbildung von Fahrschülern verfügen. Für die Fahrlehrerprüfung wird bei der nach Landesrecht zuständigen Behörde oder Stelle ein Prüfungsausschuss errichtet (§ 1 FahrI-PrüfVO). Der Prüfungsausschuss besteht aus vier Mitgliedern (§ 2 FahrI-PrüfVO):

1. einem Mitglied mit der Befähigung zum Richteramt oder zum höheren nichttechnischen Verwaltungsdienst,
2. einem amtlich anerkannten Sachverständigen für den Kraftfahrzeugverkehr, auch mit Teilbefugnissen gemäß § 2 Absatz 2 Satz 1 Nummer 1 und 2 des Kraftfahrersachverständigengesetzes,
3. einem Mitglied mit abgeschlossenem Hochschulstudium mit bildungswissenschaftlichem Schwerpunkt und Diplom oder gleichwertigem Masterabschluss und
4. einem Fahrlehrer, der die Fahrlehrerlaubnisklassen A, BE und CE sowie die Fahrlehrerlaubnisklasse DE besitzt, sofern Bewerber in der Fahrlehrerlaubnisklasse DE geprüft werden sollen; der Fahrlehrer muss mindestens drei Jahre lang hauptberuflich Fahrschüler theoretisch und praktisch ausgebildet haben.

Jedes Mitglied des Prüfungsausschusses muss eine Fahrerlaubnis besitzen. Bei der Fahrpraktischen Prüfung und bei den Lehrproben ist keine Mitwirkung aller Mitglieder des Prüfungsausschusses erforderlich. Analog zu den Lehrkräften an Fahrlehrerausbildungsstätten erscheint es auch im Hinblick auf die Prüfungsausschussmitglieder zielführend, möglichst verschiedene Mitglieder mit unterschiedlichen beruflichen Hintergründen in die Untersuchung einzubeziehen.

#### **Auswahl der an der formativen Evaluation teilnehmenden Akteure**

Die Belastbarkeit der Befunde der formativen Evaluationsstudie hängt nicht zuletzt von der Auswahl der einbezogenen Ausbildungseinrichtungen ab. Als Ausbildungseinrichtungen sind im vorliegenden Fall vor allem die Fahrlehrerausbildungsstätten einschließlich ihrer spezifischen Rahmenbedingungen und der dort eingesetzten Lehrkräfte anzusehen. Aus diesem Grund erfolgte zunächst die Auswahl von zwei zu untersuchenden, in ihrer Strukturqualität kontrastierenden zivilen Fahrlehrerausbildungs-

Kriterien		Ausbildungsstätte I	Ausbildungsstätte II
Spezifische Standortfaktoren	Regionale Gegebenheiten	Großstadt im Westen Deutschlands	Mittelstadt im Osten Deutschlands
	Anteil an BE-Fahrlehreranwärtern mit Migrationshintergrund	ca. 40 Prozent	< 5 Prozent
Marktwirtschaftliche Steuerungsfaktoren	Privatwirtschaftliche vs. berufsständische Fahrlehrerausbildungsstätte	Berufsständisch	Privatwirtschaftlich
	Angebotsbreite	Fahrlehreraus- und Fortbildung; Fortbildung für Dozenten nach dem BKrfQG	Fahrlehreraus- und Fortbildung; Fortbildung für Dozenten nach dem BKrfQG; Fahrschulausbildung; Weiterbildung für Berufskraftfahrer; Weiterbildung für Unternehmer; Verkehrsleiter-Ausbildung
Unternehmensspezifische Faktoren	Anzahl der möglichen Lehrkräfte nach § 9 DV-FahrlG zu Evaluationsbeginn	> 10; zusätzlich Fahrpraxisausbilder zur Durchführung der Fahrpraktischen Vorbereitung	< 10
	Durchschnittliche Anzahl an BE-Fahrlehreranwärtern pro Jahr	ca. 75	12-18
	Durchschnittliche Anzahl an Fahrlehreranwärtern aller Klassen pro Jahr	ca. 100	25-30
	Anzahl an Fahrlehreranwärtern je BE-Kurs	20 – 32	12-18

Tab. 2-1: Kriterien zur Auswahl der in die Untersuchung einbezogenen zivilen Fahrlehrerausbildungsstätten

stätten. Als relevante Auswahlkriterien wurden (1) spezifische Standortfaktoren (z. B. regionale Gegebenheiten), (2) marktwirtschaftliche Steuerungsfaktoren (z. B. privatwirtschaftliche vs. berufsständische Fahrlehrerausbildungsstätten, Angebotsbreite) und (3) unternehmensspezifische Faktoren (z. B. Anzahl der Lehrkräfte, Anzahl der Fahrlehreranwärter) berücksichtigt. In der Tabelle 2-1 findet sich eine Gegenüberstellung der an der formativen Evaluation teilnehmenden zivilen Fahrlehrerausbildungsstätten anhand der o. g. Auswahlkriterien. Neben den beiden zivilen Fahrlehrerausbildungsstätten wurde auch die Fahrlehrerausbildungsstätte der Bundeswehr als eine der zentralen behördlichen Ausbildungsstätten in die Untersuchung einbezogen. Dieses Vorgehen ermöglichte es, auch Informationen über die Umsetzbarkeit und Qualität der Fahrlehrerausbildung im behördlichen Bereich einzuholen, in dem andere Rahmenbedingungen (z. B. längere Ausbildungsdauer, erweiterte Ausbildungsinhalte, s. Kapitel 1.3) gelten.

Die Auswahl der Fahrlehrerausbildungsstätten und der dort verfügbaren Lehrkräfte war eng mit der Auswahl der weiteren an der Evaluationsstudie beteiligten Akteure – den Fahrlehreranwärtern, den

Ausbildungsfahrlehrern und den Prüfungsausschüssen – verbunden: In den beiden zivilen Fahrlehrerausbildungsstätten wurden jeweils zwei BE-Ausbildungsdurchgänge begleitet, in denen alle Fahrlehreranwärter um Studienmitwirkung ersucht wurden. In der behördlichen Fahrlehrerausbildungsstätte wurde ein Ausbildungsdurchgang mit Fahrlehreranwärtern der Klassen BE/CE/GE<sup>15</sup> begleitet. Darüber hinaus wurden alle Ausbildungsfahrlehrer der teilnehmenden Fahrlehreranwärter um Mitwirkung an der Evaluationsstudie gebeten. Schließlich wurden die Prüfungsausschüsse der an der Studie teilnehmenden Fahrlehreranwärter stichprobenweise in die Untersuchung eingebunden. Um welche Prüfungsausschüsse es sich dabei handelte, ergab sich im zivilen Bereich aus dem Wohnsitz der Fahrlehreranwärter bzw. dem Sitz der Fahrlehrerausbildungsstätten und der Ausbildungsfahrschulen.

## 2.2 Untersuchungsinhalte und Untersuchungsablauf

Formative Evaluationen beinhalten die fachwissenschaftliche Prozessbegleitung und Prozessbewertung von Maßnahmen sowie – sofern notwendig –

<sup>15</sup> Eine ausschließliche Fahrlehrerausbildung der Klasse BE ist – wie bereits in Kapitel 1.3 dargelegt – bei der Bundeswehr nicht vorgesehen. Vielmehr werden die Militärkraftfahrlehreranwärter in einem kombinierten Lehrgang zu Militärkraftfahrlehrern der Klassen BE, CE und GE ausgebildet.

die unmittelbare inhaltliche und methodische Prozessoptimierung. Aus diesem Grund galt es im vorliegenden Projekt, die Umsetzungsprozesse der Fahrlehrerausbildung in einem ersten Ausbildungsdurchgang an den Fahrlehrerausbildungsstätten kleinschrittig zu begleiten und zu analysieren. Bei festgestellten Mängeln wurden die Mängelursachen im Einzelnen auf der Grundlage der gesammelten Datenbasis eruiert und Lösungsmöglichkeiten für die Mängelbeseitigung erarbeitet. Daran anschließend erfolgte dann eine erneute wissenschaftliche Begleitung der Umsetzungsprozesse in einem zweiten Ausbildungsdurchgang. Dabei wurde allerdings nur noch jenen Umsetzungsaspekten besondere Beachtung geschenkt, die sich im Nachgang der ersten Untersuchung als optimierungsbedürftig erwiesen haben.

Inhaltlich richtete sich die Evaluationsstudie auf verschiedene Evaluationsaspekte, die nachfolgend überblicksartig aufgeführt werden:

1. Inhaltliche Angemessenheit des Rahmenplans für die Fahrlehrerausbildung der Klasse BE an Fahrlehrerausbildungsstätten
2. Umsetzbarkeit des Rahmenplans für die Fahrlehrerausbildung der Klasse BE an Fahrlehrerausbildungsstätten
3. Qualität der Ausbildung in Fahrlehrerausbildungsstätten

4. Umfang und Gestaltung der Fahrpraktischen Vorbereitung
5. Umfang und Gestaltung der Ausbildungsphasen in Ausbildungsfahrschulen
6. Qualität der Ausbildung in Ausbildungsfahrschulen
7. Verzahnung der Ausbildung in Fahrlehrerausbildungsstätten und Ausbildungsfahrschulen
8. Lernwirksamkeit der reformierten Fahrlehrerausbildung
9. Reformierte Zugangsvoraussetzungen zum Fahrlehrerberuf
10. Zufriedenheit mit der reformierten Fahrlehrerausbildung
11. Umsetzung der Fahrlehrerprüfung

Für die Einholung von Informationen zu den einzelnen Evaluationsaspekten wurde ein multiperspektivisches und multimethodales Vorgehen gewählt. Dabei wurden mit (1) Fahrlehreranwärtern, (2) Lehrkräften, (3) Ausbildungsfahrlehrern und (4) Prüfungsausschüssen alle unmittelbar an der Ausbildung und Prüfung von Fahrlehrern beteiligten Akteursgruppen in die Untersuchung einbezogen (s. Kapitel 2.1). Im Hinblick auf die Methodenauswahl kamen Dokumentenanalysen und schriftliche Befragungen ebenso zum Einsatz wie teilnehmende Ausbildungsbeobachtungen, Interviews und das

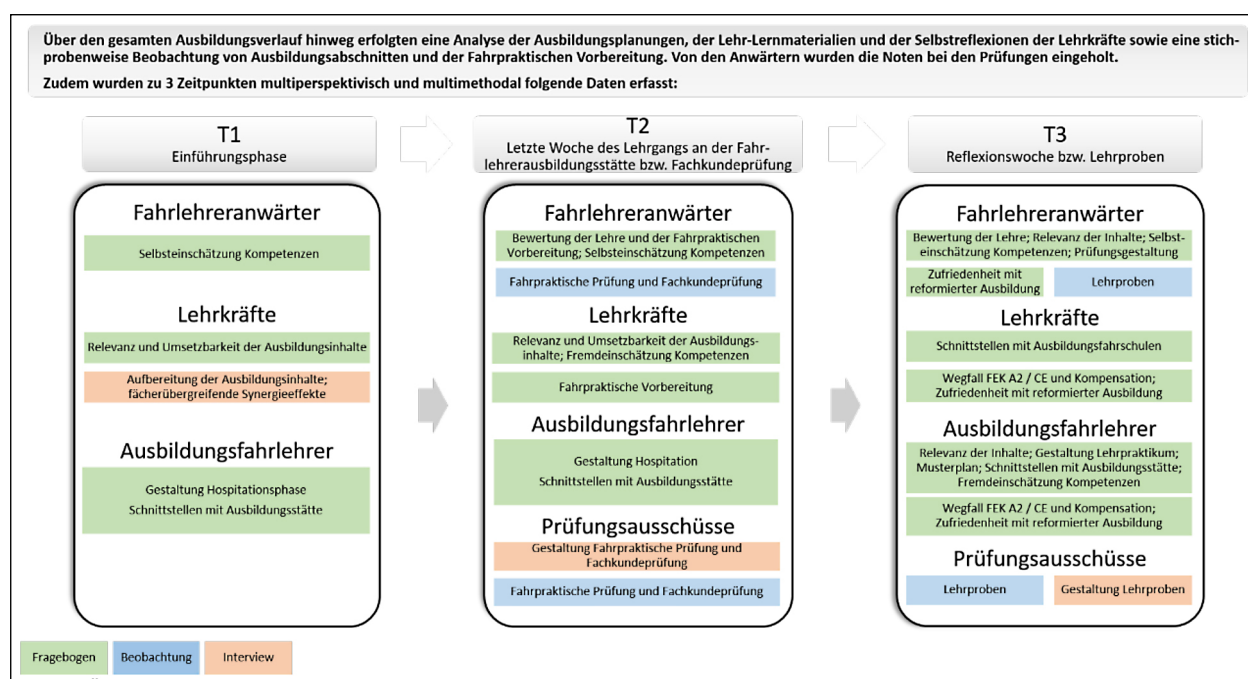


Bild 2-1: Übersicht über das Untersuchungsdesign und die Untersuchungsinstrumente

Einholen von Prüfungsergebnissen. Der parallele und systematisch verschränkte Einsatz unterschiedlicher Methoden ermöglichte es, die spezifischen Stärken der Methoden zu nutzen und ihre Schwächen zu kompensieren (BALZER & BEYWL, 2018). Die Methodentriangulation, bei der die Ergebnisse unterschiedlicher methodischer Zugänge gegenübergestellt werden, versprach gegenüber eindimensionalen Ansätzen zudem eine Erhöhung der Reliabilität und Validität der Evaluationsergebnisse. Einen ersten Überblick über das Untersuchungsdesign und die eingesetzten methodischen Verfahren bietet Bild 2-1; das Design und die Verfahren werden anschließend näher vorgestellt.

### **Kontinuierliche Untersuchungen**

Über den gesamten Ausbildungsverlauf hinweg wurden die Ausbildungsplanungen und die Ausbildungsmaterialien der Lehrkräfte an den Fahrlehrerausbildungsstätten analysiert. Darüber hinaus wurden die Lehrkräfte dazu angehalten, nach jedem von ihnen durchgeführten Ausbildungsblock – ein solcher Block erstreckte sich über mindestens eine und maximal acht Ausbildungseinheiten zu je 45 Minuten – einen Fragebogen zur ausbildungsbegleitenden Selbstreflexion auszufüllen.<sup>16</sup> Darin sollten sie angeben, welcher Kompetenzbereich und welche Kompetenzen im Fokus des Ausbildungsblocks standen, welche Ausbildungsinhalte mit welchen Methoden und in welchem zeitlichen Umfang vermittelt wurden und ob der Ausbildungsblock wie geplant durchgeführt werden konnte. Zudem sollten sie darlegen, was bei der Durchführung des Ausbildungsblocks besonders gut funktioniert hat und welche Optimierungsbedarfe sich ergaben.

Einige Ausbildungsblöcke an den Fahrlehrerausbildungsstätten wurden zudem durch teilnehmende Ausbildungsbeobachtungen begleitet. Ein geschulter externer Beobachter erfasste dabei – inhaltlich vergleichbar mit den Selbstreflexions-Fragebogen – auf welche Kompetenzbereiche und Kompetenzen sich die Ausbildungsblöcke bezogen, welche Inhalte mit welchen Methoden und Medien in welchem zeitlichen Umfang vermittelt wurden und welche Aspekte bei der Durchführung der Ausbildungsblöcke besonders gelungen bzw. optimierungsbedürftig erschienen. Zusätzlich wurde erhoben, inwieweit bei der Ausbildungsgestaltung fachliche

und pädagogische Qualitätskriterien erfüllt wurden. Dazu wurden die Qualitätskriterien für den Theoretischen Unterricht (Anlage 2 zu § 3 Abs. 1 FahrlAusbVO) auf die Ausbildung an Fahrlehrerausbildungsstätten übertragen.

Obwohl eine Fahrpraktische Vorbereitung in Fahrlehrerausbildungsstätten derzeit nicht (mehr) rechtlich vorgeschrieben ist, bieten viele Ausbildungsstätten eine solche Vorbereitung an bzw. fordern das Absolvieren einer Fahrpraktischen Vorbereitung im Rahmen eines „Ausbildungs-Gesamtpakets“ ein. Aus diesem Grund wurde auch die Fahrpraktische Vorbereitung stichprobenhaft durch teilnehmende Ausbildungsbeobachtungen begleitet. Dabei wurde vor allem erfasst, welche Ausbildungsinhalte mit welchen Methoden und Medien in welchem zeitlichen Umfang vermittelt wurden, was besonders gut gelang und welche Optimierungsbedarfe vorhanden waren. Zudem wurde erhoben, inwieweit bei der Gestaltung der Fahrpraktischen Vorbereitung Qualitätskriterien erfüllt wurden. Dazu wurden die fachlichen und pädagogischen Qualitätskriterien für den Praktischen Unterricht (Anlage 2 zu § 3 Abs. 1 FahrlAusbVO) auf die Fahrpraktische Vorbereitung an Fahrlehrerausbildungsstätten übertragen.

### **Untersuchungen zum Messzeitpunkt T1 „Einführungsphase“<sup>17</sup>**

Zusätzlich zu den beschriebenen kontinuierlichen Untersuchungen wurden zu drei Zeitpunkten im Ausbildungsverlauf vertiefende Datenerhebungen durchgeführt. Der erste Zeitpunkt bezog sich auf die Einführungsphase zu Beginn der Fahrlehrerausbildung. Zu diesem Zeitpunkt wurde eine Selbsteinschätzung der Fahrlehreranwärter zu den 20 Kompetenzen des Rahmenplans für die Fahrlehrerausbildung an Fahrlehrerausbildungsstätten (Anlage 1 zu § 2 Abs. 1 FahrlAusbVO) eingeholt. Dies erfolgte anhand einer sechsstufigen Skala, die für die Einschätzung jeder der 20 Kompetenzen von „Sehr schlecht“ bis „Sehr gut“ reichte. Auf diese Weise wurde das Ausgangsniveau der Fahrlehreranwärter im Hinblick auf das fachliche und pädagogische Wissen und Können erfasst, um im Ausbildungsverlauf auftretende Veränderungen messen und den Ausbildungserfolg bewerten zu können.

<sup>16</sup> Die Einholung von Selbstreflexionsbogen zu den einzelnen Ausbildungsblöcken kam nur bei der Evaluation der Fahrlehrerausbildung im zivilen Bereich zur Anwendung, nicht jedoch bei der Bundeswehr.

<sup>17</sup> Auch bei der Bundeswehr lag der Messzeitpunkt T1 zu Beginn der Einführungsphase, d. h. zu einem Zeitpunkt, zu dem die Anwärter bereits die Basisausbildung und den Bewerberlehrgang absolviert hatten und die Fahrlehrerausbildung im engeren Sinne begann.

Neben den Fahrlehreranwärtern wurden zum Messzeitpunkt 1 auch die Lehrkräfte an den Fahrlehrerausbildungsstätten befragt: Sie sollten schriftlich einschätzen, wie bedeutsam die Inhalte des Rahmenplans für die erfolgreiche Ausübung des Fahrlehrerberufs sind. Die Einschätzung der einzelnen Inhalte erfolgte dabei auf einer vierstufigen Skala mit den Ausprägungen „Unwichtig“, „Eher unwichtig“, „Eher wichtig“ und „Wichtig“. Zusätzlich sollten die Lehrkräfte angeben, inwieweit der im Rahmenplan für die einzelnen Kompetenzbereiche vorgegebene zeitliche Umfang aus ihrer Sicht angemessen ist, um die Inhalte des Kompetenzbereichs zu vermitteln; falls sie den zeitlichen Umfang als zu hoch oder zu gering einschätzten, sollten sie zudem darlegen, welche Stundenanzahl aus ihrer Sicht angemessen erscheint. Darüber hinaus wurde zu Beginn jedes Ausbildungsdurchgangs ein Interview mit den Lehrkräften durchgeführt. Im ersten Ausbildungsdurchgang standen dabei Fragen zur Herangehensweise bei der Umsetzung des Rahmenplans, zur Verteilung der für die Kompetenzbereiche zur Verfügung stehenden Zeit auf die einzelnen Kompetenzen und Ausbildungsinhalte, zur Schaffung fächerübergreifender Synergieeffekte, zu den Zugangsvoraussetzungen zum Fahrlehrerberuf und zu sonstigen Herausforderungen im Fokus, die mit der Umsetzung der reformierten Fahrlehrerausbildung verbunden waren (z. B. Änderungen bei den Lehrkräften, Veränderung von Teilnehmerzahlen in Ausbildungslehrgängen). Im zweiten Ausbildungsdurchgang wurden zusätzlich auch Erfahrungsberichte zum Rahmenplan (z. B. Zufriedenheit, Nachsteuerungsbedarfe hinsichtlich der Inhalte und Stundenumfänge) und zur Prüfungsgestaltung (z. B. Änderungen bei der Prüfungsgestaltung im Anschluss an die Fahrlehrerrechtsreform) eingeholt.

Schließlich wurden auch die Ausbildungsfahrlehrer im Zuge der Einführungsphase befragt. Die Schwerpunkte dieser schriftlichen Befragung lagen in der Gestaltung der zweiwöchigen Hospitationsphase (ziviler Bereich) bzw. der neunwöchigen Hospitation (Bundeswehr) zu Beginn der Fahrlehrerausbildung und in der Schaffung von Schnittstellen zwischen der Ausbildung in der Ausbildungsfahrschule und der Ausbildung in der Fahrlehrerausbildungsstätte.

#### **Untersuchungen zum Messzeitpunkt T2 „Letzte Woche des Lehrgangs an der Fahrlehrerausbildungsstätte bzw. Fachkundeprüfung“**

Der zweite Messzeitpunkt fand überwiegend statt, als die Fahrlehreranwärter den Lehrgang an der Fahrlehrerausbildungsstätte abschlossen. Zu die-

sem Zeitpunkt wurden die Fahrlehreranwärter erneut dazu befragt, inwieweit sie die im Rahmenplan aufgeführten fachlichen und pädagogischen Kompetenzen beherrschen; diese wiederholte Befragung sollte es erlauben, Einblicke in die Veränderung der Selbsteinschätzungen im Ausbildungsverlauf zu erhalten. Darüber hinaus schätzten die Anwärter die didaktische Gestaltung der Ausbildung in der Fahrlehrerausbildungsstätte bezogen auf die einzelnen Kompetenzbereiche ein. Um Vergleiche mit den Einschätzungen des externen Beobachters zu ermöglichen, wurde dabei auf die an die Ausbildung an Fahrlehrerausbildungsstätten adaptierten Qualitätskriterien für den Theoretischen Unterricht zurückgegriffen, die auch der teilnehmenden Ausbildungsbeobachtung zugrunde liegen (s. o.). Schließlich wurden von den Fahrlehreranwärtern Informationen zum Umfang der Fahrpraktischen Vorbereitung, zu ihren Inhalten, zu weiteren didaktischen Gestaltungsmerkmalen sowie zu den daran beteiligten Personen eingeholt.

Genau wie die Fahrlehreranwärter, wurden auch die Lehrkräfte an den Fahrlehrerausbildungsstätten zum Kompetenzerwerb der Anwärter befragt. Dabei sollten sie zum einen – über alle Fahrlehreranwärter hinweg betrachtet – bezogen auf die einzelnen Kompetenzen das Kompetenzniveau des aktuellen Ausbildungsdurchgangs im Vergleich zu früheren Ausbildungsdurchgängen beurteilen. Dies erfolgte anhand einer fünfstufigen Skala. Zum anderen sollten die Lehrkräfte für jeden einzelnen Anwärter einschätzen, inwieweit dieser die für die erfolgreiche Ausübung des Fahrlehrerberufs notwendigen fachlichen und pädagogischen Kompetenzen besitzt. Die Einschätzung erfolgte – analog zu den Fragebogen der Fahrlehreranwärter – anhand einer sechsstufigen Skala. Dabei sollten die Lehrkräfte jeweils nur die Kompetenzen einschätzen, an deren Vermittlung sie mitgewirkt haben.

Zusätzlich wurden die Lehrkräfte zur Bedeutsamkeit und Umsetzbarkeit der Ausbildungsinhalte des Rahmenplans befragt. Der Fragebogen war analog zu dem Fragebogen aufgebaut, den die Lehrkräfte bereits zum ersten Messzeitpunkt beantwortet hatten; ergänzend wurde nun jedoch auch danach gefragt, welche Inhalte die Lehrkräfte selbst vermittelt haben und welche Inhalte ggf. im Rahmenplan fehlen. Schließlich erfolgte eine Befragung der Lehrkräfte zur Fahrpraktischen Vorbereitung. Dabei standen das generelle Angebot für Fahrlehreranwärter sowie die zu vermittelnden Inhalte und weitere didaktische Gestaltungsmerkmale im Fokus.

Auch die Ausbildungsfahrlehrer wurden zum zweiten Messzeitpunkt erneut befragt; diese Befragung fand jedoch schon unmittelbar nach dem Abschluss der einwöchigen Hospitation statt. Den Schwerpunkt der Befragung bildeten die Gestaltung der Hospitation und die Schnittstellen zwischen der Ausbildung in der Ausbildungsfahrschule und der Ausbildung in der Fahrlehrerausbildungsstätte.

Schließlich wurden stichprobenhaft sowohl die Fahrpraktischen Prüfungen als auch die mündlichen Fachkundeprüfungen beobachtet; das Ablegen der Fahrpraktischen Prüfungen erfolgte dabei in der Regel schon einige Zeit vor dem Abschluss des Lehrgangs an der Fahrlehrerausbildungsstätte. Darüber hinaus wurden die Fragen der schriftlichen Fachkundeprüfungen und stichprobenhaft auch die Lösungen der Fahrlehreranwärter eingeholt. Ferner wurden mit den Mitgliedern der Prüfungsausschüsse Interviews zur Gestaltung der Fahrpraktischen Prüfungen sowie der mündlichen und schriftlichen Fachkundeprüfungen durchgeführt. Dabei wurde erfasst, inwieweit der kompetenzorientierte Rahmenplan bei der Prüfungsgestaltung berücksichtigt wurde, wie die Auswahl der Prüfungsaufgaben erfolgte und wie die Leistungsbewertung vorgenommen wurde (z. B. Vorliegen schriftlicher Bewertungsstandards). Darüber hinaus wurden Rückmeldungen der Prüfungsausschüsse zu den veränderten Zugangsvoraussetzungen zum Fahrlehrerberuf eingeholt und sonstige mit der Neugestaltung der Fahrlehrerausbildung verbundene Herausforderungen erfasst. Schließlich wurden die Prüfungsergebnisse der Anwärter erhoben.

### **Untersuchungen zum Messzeitpunkt T3 „Reflexionswoche bzw. Lehrproben“**

Zum dritten Messzeitpunkt – und damit zum Abschluss des Lehrpraktikums in der Ausbildungsfahrschule – wurden die Fahrlehreranwärter zur didaktischen Gestaltung der Ausbildung in ihrer Ausbildungsfahrschule befragt. Darüber hinaus sollten sie die Wichtigkeit der einzelnen Ausbildungsinhalte des Rahmenplans beurteilen und darlegen, welche Inhalte ggf. noch aufgenommen werden müssten, um den Fahrlehrerberuf erfolgreich ausüben zu können. Zudem sollten sie erneut einschätzen, inwieweit sie die im Rahmenplan verankerten fachlichen und pädagogischen Kompetenzen beherrschen. Ferner wurden die Fahrlehreranwärter zur Gestaltung der Fahrpraktischen Prüfung, der schriftlichen und mündlichen Fachkundeprüfung sowie der Lehrproben befragt. Schließlich wurden Ein-

schätzungen zum generellen Ablauf der reformierten Fahrlehrerausbildung (z. B. Ausbildungsdauer, Gewichtung theoretischer und praktischer Ausbildungsanteile, Gewichtung fachlicher und pädagogischer Kompetenzen, Zeitpunkt und Dauer der Phasen in der Ausbildungsfahrschule, Zeitpunkt und Dauer der Reflexionsphasen) eingeholt.

Die Lehrkräfte an den Fahrlehrerausbildungsstätten wurden zum dritten Messzeitpunkt zum einen nach den Schnittstellen zwischen der Ausbildung in der Fahrlehrerausbildungsstätte und der Ausbildung in den Ausbildungsfahrschulen befragt. Zum anderen wurden – analog zu den Fahrlehreranwärtern – auch die Einschätzungen der Lehrkräfte zum generellen Ablauf der reformierten Fahrlehrerausbildung erhoben. Dabei wurden – neben den bereits genannten Aspekten – im zivilen Bereich auch die Erfahrungen der Lehrkräfte mit dem Wegfall der Fahrerlaubnisklassen A2 und CE als Voraussetzung für die Erteilung der Fahrlehrerlaubnisklasse BE sowie ggf. genutzte Kompensationsmöglichkeiten eruiert.

Genau wie die Lehrkräfte an den Fahrlehrerausbildungsstätten wurden auch die Ausbildungsfahrlehrer zum dritten Messzeitpunkt zum Ablauf der reformierten Fahrlehrerausbildung sowie – speziell im zivilen Bereich – zu ihren Erfahrungen und ggf. genutzten Kompensationsmöglichkeiten in Bezug auf den Wegfall der Fahrerlaubnisklassen A2 und CE als Zugangsvoraussetzungen zum Fahrlehrerberuf befragt. Darüber hinaus sollten die Ausbildungsfahrlehrer die Wichtigkeit der Ausbildungsinhalte des Rahmenplans einschätzen und ggf. fehlende Inhalte benennen; ähnliche Fragebogen wurden – wie bereits dargelegt – auch von den Fahrlehreranwärtern (T3) und den Lehrkräften an Fahrlehrerausbildungsstätten (T1, T2) ausgefüllt, sodass die Perspektiven der unterschiedlichen Akteure miteinander verglichen werden können. Zudem wurden die Ausbildungsfahrlehrer zur Gestaltung des Lehrpraktikums und zur generellen Umsetzbarkeit des rechtlich verankerten Musterplans für das Lehrpraktikum befragt. Ferner wurde erhoben, welche Schnittstellen zwischen der Ausbildung in der Ausbildungsfahrschule und der Ausbildung in der Fahrlehrerausbildungsstätte geschaffen wurden. Schließlich schätzten die Ausbildungsfahrlehrer ein, inwieweit ihre Fahrlehreranwärter bei Abschluss des Lehrpraktikums über die zur erfolgreichen Berufsausübung notwendigen fachlichen und pädagogischen Kompetenzen gemäß Rahmenplan verfügten. Insgesamt liegen damit sowohl Selbsteinschätzungen der Fahrlehreranwärter (T1, T2, T3) als auch Fremdeinschätzungen (Lehr-

Merkmal und Ausprägung	Gesamt n = 81	1. Ausbildungsdurchgang n = 41	2. Ausbildungsdurchgang n = 40
<b>Geschlecht</b>			
Männlich	45 (66,2 %)	23 (62,2 %)	22 (71,0 %)
Weiblich	23 (33,8 %)	14 (37,8 %)	9 (29,0 %)
Divers	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
Keine Angabe	13	4	9
<b>Altersgruppen</b>			
< 25 Jahre	7 (10,6 %)	4 (11,4 %)	3 (9,7 %)
25 – 34 Jahre	22 (33,3 %)	13 (37,1 %)	9 (29,0 %)
35 – 44 Jahre	20 (30,3 %)	11 (31,4 %)	9 (29,0 %)
45 – 54 Jahre	15 (22,7 %)	6 (17,1 %)	9 (29,0 %)
≥ 55 Jahre	2 (3,0 %)	1 (2,9 %)	1 (3,2 %)
Keine Angabe	15	6	9
<b>Migrationshintergrund</b>			
Ja	17 (25,0 %)	9 (24,3 %)	8 (25,8 %)
Nein	51 (75,0 %)	28 (75,7 %)	23 (74,2 %)
Keine Angabe	13	4	9
<b>Besitz von Fahrerlaubnisklassen</b>			
B/BE	22 (31,9 %)	12 (32,4 %)	10 (31,3 %)
B/BE/Weitere Klassen	47 (68,1 %)	25 (67,6 %)	22 (68,8 %)
Keine Angabe	12	4	8

Tab. 2-2: Überblick über die Stichprobe der Fahrlehreranwärter im zivilen Bereich

kräfte T2; Ausbildungsfahrlehrer T3) vor, die erste Einblicke in die Kompetenzaneignung im Ausbildungsverlauf erlauben und einander gegenübergestellt werden können.<sup>18</sup>

Stichprobenweise wurden zum dritten Messzeitpunkt auch die Lehrproben der Fahrlehreranwärter begleitet. Darüber hinaus wurden die Prüfungsausschüsse zur Gestaltung der Lehrproben interviewt. Dabei wurde erfasst, wie die Bewertung der Lehrproben erfolgt (z. B. Vorliegen von Bewertungsstandards) und welche Rolle die Qualitätskriterien für die Fahrschul Ausbildung nach Anlage 2 Fahrlehrer-ausbildungsverordnung dabei spielen.

## 2.3 Stichprobe im zivilen Bereich

### Stichprobe der Fahrlehreranwärter im zivilen Bereich

Insgesamt nahmen – bezogen auf den zivilen Bereich – 81 Fahrlehreranwärter an der Evaluations-

studie teil. 45 Fahrlehreranwärter waren männlich, 23 Fahrlehreranwärter waren weiblich und 13 Fahrlehreranwärter gaben ihr Geschlecht nicht an. Im Hinblick auf das Alter ergab sich ein arithmetisches Mittel in Höhe von 37.09 Jahren (SD = 10.24), wobei der jüngste Fahrlehreranwärter 20 Jahre alt war, während der älteste Fahrlehreranwärter ein Alter von 56 Jahren aufwies. 17 Fahrlehreranwärter besaßen einen Migrationshintergrund. Während 22 Anwärter ausschließlich die Fahrerlaubnisklassen B und BE erworben hatten, verfügten 47 Anwärter auch über weitere Fahrerlaubnisklassen. Ein detaillierter Überblick über die Geschlechts- und Alterszusammensetzung in der Stichprobe sowie über den Migrationshintergrund und den Fahrerlaubnisklassenbesitz der Fahrlehreranwärter ist der Tabelle 2-2 zu entnehmen. Die Stichprobenbeschreibung erfolgt dabei sowohl im Hinblick auf die Gesamtstichprobe als auch getrennt nach den beiden Ausbildungsdurchgängen.

<sup>18</sup> Allerdings ist hierbei das Phänomen der „effort justification“ zu berücksichtigen. Dieses Phänomen beruht auf der Theorie der kognitiven Dissonanz und besagt, dass mit zunehmendem Aufwand, den man für die Bewältigung einer Aufgabe erbringt, auch die Bewertung der Bewältigungseffekte positiver ausfällt (ROSENFELD, GIACALONE & TEDESCHI, 1984). Anders ausgedrückt: Wer eine bestimmte Anstrengung unternimmt, möchte diese Anstrengung auch von Erfolg gekrönt sehen. Daher neigen Menschen dazu, die Effekte der Anstrengung überzubewerten bzw. zu „schönen“. Nicht zuletzt aus diesem Grund sind die subjektiven Einschätzungen der einzelnen Akteure zum Kompetenzerwerb allein nicht ausreichend für die Beurteilung der Lernwirksamkeit der Fahrlehrerausbildung; vielmehr muss die Wirksamkeit auch im Rahmen einer summativen Evaluationsstudie überprüft werden.



Merkmal und Ausprägung	Gesamt n = 18	1. Ausbildungsdurchgang n = 16 <sup>1</sup>	2. Ausbildungsdurchgang n = 10 <sup>1</sup>
<b>Geschlecht</b>			
Männlich	10 (76,9 %)	10 (76,9 %)	4 (66,7 %)
Weiblich	3 (23,1 %)	3 (23,1 %)	2 (33,3 %)
Divers	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
Keine Angabe	5	3	4
<b>Altersgruppen</b>			
< 25 Jahre	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
25 – 34 Jahre	1 (7,7 %)	1 (7,7 %)	0 (0,0 %)
35 – 44 Jahre	2 (15,4 %)	2 (15,4 %)	0 (0,0 %)
45 – 54 Jahre	7 (53,8 %)	7 (53,8 %)	3 (50,0 %)
≥ 55 Jahre	3 (23,1 %)	3 (23,1 %)	3 (50,0 %)
Keine Angabe	5	3	4
<b>Besitz von Fahrerlaubnisklassen</b>			
B/BE	1 (7,7 %)	1 (7,7 %)	1 (16,7 %)
B/BE/Weitere Klassen	12 (92,3 %)	12 (92,3 %)	5 (83,3 %)
Keine Angabe	5	3	4
Anmerkungen: <sup>1</sup> Acht Lehrkräfte haben sowohl am ersten als auch am zweiten Ausbildungsdurchgang mitgewirkt.			

Tab. 2-3: Überblick über die Stichprobe der Lehrkräfte an den zivilen Fahrerlehrausbildungsstätten

Merkmal und Ausprägung	Gesamt n = 33	1. Ausbildungsdurchgang n = 20 <sup>1</sup>	2. Ausbildungsdurchgang n = 17 <sup>1</sup>
<b>Geschlecht</b>			
Männlich	29 (96,7 %)	20 (100,0 %)	13 (92,9 %)
Weiblich	1 (3,3 %)	0 (0,0 %)	1 (7,1 %)
Divers	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
Keine Angabe	3	0	3
<b>Altersgruppen</b>			
< 25 Jahre	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
25 – 34 Jahre	1 (3,4 %)	0 (0,0 %)	1 (7,1 %)
35 – 44 Jahre	8 (27,6 %)	8 (42,1 %)	1 (7,1 %)
45 – 54 Jahre	10 (34,5 %)	7 (36,8 %)	3 (21,4 %)
≥ 55 Jahre	10 (34,5 %)	4 (21,1 %)	9 (64,3 %)
Keine Angabe	4	1	3
Anmerkungen: <sup>1</sup> Vier Ausbildungsfahrlehrer haben sowohl am ersten als auch am zweiten Ausbildungsdurchgang mitgewirkt.			

Tab. 2-4: Überblick über die Stichprobe der Ausbildungsfahrlehrer im zivilen Bereich

### Stichprobe der Lehrkräfte an den zivilen Fahrerlehrausbildungsstätten

Von den 18 befragten Lehrkräften waren zehn Lehrkräfte männlich, drei Lehrkräfte weiblich und fünf Lehrkräfte gaben ihr Geschlecht nicht an. Im Durchschnitt waren die Lehrkräfte 51,00 Jahre alt (SD = 11,71), wobei die jüngste Lehrkraft 32 Jahre alt war, während die älteste Lehrkraft bereits ein Alter von 78 Jahren erreicht hatte. Alle Lehrkräfte, die sich zu ihrem Fahrerlaubnisbesitz äußerten, besaßen neben der Fahrerlaubnisklasse B auch die Fahrerlaubnisklasse BE; ein Großteil der Lehrkräfte (n = 12) verfügte zudem über weitere Fahrerlaub-

nisklassen. Ein detaillierter Überblick über die Geschlechts- und Alterszusammensetzung in der Stichprobe sowie über den Fahrerlaubnisklassenbesitz der Lehrkräfte ist der Tabelle 2-3 zu entnehmen.

### Stichprobe der Ausbildungsfahrlehrer im zivilen Bereich

Im Hinblick auf den zivilen Bereich nahmen 33 Ausbildungsfahrlehrer an der Evaluationsstudie teil. Von diesen 33 Ausbildungsfahrlehrern waren 29 männlich, 1 Ausbildungsfahrlehrerin war weiblich und 3 Ausbildungsfahrlehrer gaben ihr Geschlecht

nicht an. Das durchschnittliche Alter der Ausbildungsfahrlehrer lag bei 50.38 Jahren ( $SD = 10.30$ ). Während der jüngste Ausbildungsfahrlehrer 25 Jahre alt war, hatte der älteste Ausbildungsfahrlehrer ein Alter von 71 Jahren erreicht. Einen detaillierten Überblick über die Geschlechts- und Alterszusammensetzung in der Stichprobe der Ausbildungsfahrlehrer bietet die Tabelle 2-4.

## 2.4 Stichprobe bei der Bundeswehr

### Stichprobe der Fahrlehreranwärter bei der Bundeswehr

Im Hinblick auf die Bundeswehr nahmen sechs Fahrlehreranwärter an der Evaluationsstudie teil. Fünf Fahrlehreranwärter waren männlich, eine Anwärterin war weiblich. Bezogen auf das Alter lag das arithmetische Mittel bei 29.17 Jahren ( $SD = 5.38$ ), wobei der jüngste Anwärter 20 Jahre und der älteste Anwärter 35 Jahre alt war. Ein Anwärter wies einen Migrationshintergrund auf. Alle Anwärter hatten neben den Fahrerlaubnisklassen B und BE bereits weitere Fahrerlaubnisklassen erworben. Einen detaillierten Überblick über die Geschlechts- und Alterszusammensetzung in der Stichprobe sowie über den Migrationshintergrund und den Fahrerlaubnisklassenbesitz der Anwärter im untersuchten Ausbildungsdurchgang bietet die Tabelle 2-5.

Merkmal und Ausprägung	Gesamt n = 6
<b>Geschlecht</b>	
Männlich	5 (83,3 %)
Weiblich	1 (16,7 %)
Divers	0 (0,0 %)
<b>Altersgruppen</b>	
< 25 Jahre	1 (16,7 %)
25 – 34 Jahre	4 (66,7 %)
35 – 44 Jahre	1 (16,7 %)
45 – 54 Jahre	0 (0,0 %)
≥ 55 Jahre	0 (0,0 %)
<b>Migrationshintergrund</b>	
Ja	1 (16,7 %)
Nein	5 (83,3 %)
<b>Besitz von Fahrerlaubnisklassen</b>	
B/BE	0 (0,0 %)
B/BE/Weitere Klassen	6 (100,0 %)

Tab. 2-5: Überblick über die Stichprobe der Fahrlehreranwärter bei der Bundeswehr

### Stichprobe der Lehrkräfte an der Fahrlehrer-ausbildungsstätte der Bundeswehr

Von den neun befragten Lehrkräften waren sechs Lehrkräfte männlich, eine Lehrkraft weiblich und zwei Lehrkräfte gaben ihr Geschlecht nicht an. Im Durchschnitt waren die Lehrkräfte 45.57 Jahre alt ( $SD = 8.92$ ), wobei die jüngste Lehrkraft 30 Jahre alt war, während die älteste Lehrkraft ein Alter von 54 Jahren erreicht hatte. Alle Lehrkräfte, bei denen Informationen zum Fahrerlaubnisklassenbesitz vorlagen, besaßen neben den Fahrerlaubnisklassen B und BE auch weitere Fahrerlaubnisklassen. Ein detaillierter Überblick über die Geschlechts- und Alterszusammensetzung in der Stichprobe sowie

Merkmal und Ausprägung	Gesamt n = 9
<b>Geschlecht</b>	
Männlich	6 (85,7 %)
Weiblich	1 (14,3 %)
Divers	0 (0,0 %)
Keine Angabe	2
<b>Altersgruppen</b>	
< 25 Jahre	0 (0,0 %)
25 – 34 Jahre	1 (14,3 %)
35 – 44 Jahre	1 (14,3 %)
45 – 54 Jahre	5 (71,4 %)
≥ 55 Jahre	0 (0,0 %)
Keine Angabe	2
<b>Besitz von Fahrerlaubnisklassen</b>	
B/BE	0 (0,0 %)
B/BE/Weitere Klassen	7 (100,0 %)
Keine Angabe	2

Tab. 2-6: Überblick über die Stichprobe der Lehrkräfte an der Fahrlehrerausbildungsstätte der Bundeswehr

Merkmal und Ausprägung	Gesamt n = 9
<b>Geschlecht</b>	
Männlich	3 (100,0 %)
Weiblich	0 (0,0 %)
Divers	0 (0,0 %)
Keine Angabe	6
<b>Altersgruppen</b>	
< 25 Jahre	0 (0,0 %)
25 – 34 Jahre	0 (0,0 %)
35 – 44 Jahre	0 (0,0 %)
45 – 54 Jahre	3 (100,0 %)
≥ 55 Jahre	0 (0,0 %)
Keine Angabe	6

Tab. 2-7: Überblick über die Stichprobe der Ausbildungsfahrlehrer bei der Bundeswehr

über den Fahrerlaubnisklassenbesitz der Lehrkräfte ist der Tabelle 2-6 zu entnehmen.

### **Stichprobe der Ausbildungsfahrlehrer bei der Bundeswehr**

Bezogen auf die Bundeswehr nahmen neun Ausbildungsfahrlehrer an der Evaluationsstudie teil. Von diesen neun Ausbildungsfahrlehrern waren drei männlich und sechs Ausbildungsfahrlehrer gaben ihr Geschlecht nicht an. Das durchschnittliche Alter der Ausbildungsfahrlehrer lag bei 49.00 Jahren (SD = 1.00). Der jüngste Ausbildungsfahrlehrer war 48 Jahre alt, der älteste Ausbildungsfahrlehrer war 50 Jahre alt. Einen detaillierten Überblick über die Geschlechts- und Alterszusammensetzung in der Stichprobe der Ausbildungsfahrlehrer bietet die Tabelle 2-7.

## **3 Ergebnisse zur formativen Evaluation der Fahrlehrerausbildung und zur Umsetzung der Fahrlehrerprüfung**

### **3.1 Überblick**

Im vorliegenden Kapitel werden die zentralen Ergebnisse zur formativen Evaluation der Fahrlehrerausbildung und zur Umsetzung der Fahrlehrerprüfung dargelegt. Der Ergebnisdarstellung ist vorzuschicken, dass mit der Evaluation das Ziel verfolgt wurde, zeitnah nach dem Inkrafttreten der Reform des Fahrlehrerrechts Ansätze zur Optimierung der Fahrlehrerausbildung und der Fahrlehrerprüfung zu ermitteln. Darüber hinaus galt es – wie für formative Evaluationen üblich – Hypothesen zu generieren, die anschließend im Rahmen einer summarischen Evaluation verwendet werden können, um die Wirksamkeit der Reform zu überprüfen. Die Beantwortung der Frage, wie wirksam sich die Reform des Fahrlehrerrechts im Hinblick auf die vom Gesetz-/Verordnungsgeber beabsichtigten Ziele erweist, ist damit kein Bestandteil des vorliegenden Forschungsprojekts.

Die Ergebnispräsentation erfolgt getrennt für den zivilen und den behördlichen Bereich sowie für die Fahrlehrerausbildung und die Fahrlehrerprüfung. Dabei ist zu beachten, dass die Datenerhebung zum vorliegenden Projekt durch die COVID-19-Pandemie beeinflusst wurde. Die mit der Pandemie verbundenen Maßnahmen in den verschiedenen Bun-

desländern (z. B. Verbot der Ausbildung von Fahr- schülern und Fahrlehrern, Verschiebung von Teil- prüfungen der Fahrlehrerprüfung) führten dazu, dass einige Daten – insbesondere aus den zweiten Ausbildungsdurchgängen der zivilen Fahrlehrer- ausbildung – zum Zeitpunkt der Berichtslegung noch nicht vorlagen. Darüber hinaus zeigten sich an den beteiligten Fahrlehrerausbildungsstätten Unter- schiede beim Rücklauf der Fragebogen. Die damit verbundene relativ geringe Stichprobengröße ist bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksich- tigen: Die Ergebnisse zeigen vor allem Tendenzen auf und sind nur bedingt als repräsentativ anzuse- hen.

## **3.2 Ergebnisse zur Fahrlehrerausbildung im zivilen Bereich**

### **3.2.1 Ergebnisse zur übergreifenden Umset- zung der Kompetenzorientierung an den zivilen Fahrlehrerausbildungsstätten**

Es wurde bereits dargelegt, dass die Ausbildung von Fahrlehrern seit dem Inkrafttreten der Reform des Fahrlehrerrechts kompetenzorientiert gestaltet werden soll. Den theoretischen Ausgangspunkt hierfür bildeten ein Gutachten von BRÜNKEN et al. (2017) und ein in diesem Zusammenhang entwickelter kompetenzorientierter Rahmenplan. Der Rahmenplan stellt inzwischen ein obligatorisches Steuerungsinstrument für die Ausbildung an Fahr- lehrerausbildungsstätten dar (§ 2 Abs. 1 FahrIAus- bVO). Eine entscheidende Bedeutung kommt dabei den im Rahmenplan enthaltenen Kompetenzstan- dards zu, mit denen (1) eine Kompetenzstruktur vorgegeben und (2) die erforderliche Aneignungs- tiefe der Kompetenzen festgelegt wird (s. Kapitel 1.4.1).

Im Hinblick auf die übergreifende Umsetzung der Kompetenzorientierung an den Fahrlehrerausbil- dungsstätten legen die Ergebnisse der teilnehmen- den Ausbildungsbeobachtungen, der Interviews mit den Lehrkräften und der schriftlichen Befragungen nahe, dass nicht wenige Lehrkräfte Schwierigkeiten mit der Gestaltung einer kompetenzorientierten Ausbildung haben:

#### **1. Viele Lehrkräfte wissen nicht, was unter „Kompetenzorientierung“ zu verstehen ist:**

Viele Lehrkräfte haben keine konkreten Vorstel- lungen dazu, was der Kompetenzbegriff bedeu- tet. Mitunter wurde „Kompetenz“ mit Wissen

gleichgesetzt. Dies könnte der Tatsache geschuldet sein, dass ein Schwerpunkt der bis zum Jahr 2018 geltenden Fahrlehrerausbildung in der Vermittlung von Kenntnissen zu verschiedenen Sachgebieten bestand (§ 4 Abs. 1 FahrIG alt; Anlage 1 FahrIAusbO). Vielfach dominiert auch nach der Reform noch eine input-orientierte Fahrlehrerausbildung („Welche Inhalte müssen wir thematisieren?“). Die output-orientierte Sichtweise („Was sollen die Fahrlehreranwärter wissen und können?“) erfordert für viele Lehrkräfte noch ein Umdenken.

## 2. Einige Lehrkräfte haben sich kaum oder gar nicht mit dem neuen Rahmenplan auseinandergesetzt:

Lehrkraft (nach Ausbildungsbeginn): „Ich habe den Rahmenplan gerade erst erhalten. Ich halte mich an die bisherigen Inhalte, habe Routine und gehe davon aus, dass es nicht viele Abweichungen gibt.“

Das BAsT-Gutachten (BRÜNKEN et al., 2017), das der reformierten Fahrlehrerausbildung inhaltlich zu Grunde liegt, war nur wenigen der an der Evaluation teilnehmenden Lehrkräfte bekannt. Dies führte im Hinblick auf die Vermittlung bestimmter Ausbildungsinhalte zu subjektiven Fehleinschätzungen der Lehrkräfte. So äußerten beispielsweise mehrere Lehrkräfte Bedenken, dass in der neuen Ausbildung kaum noch Möglichkeiten für die Thematisierung der Straßenverkehrs-Ordnung bestünden. Die für den Kompetenzbereich „Recht“ vorgesehenen 100 Ausbildungseinheiten seien in Anbetracht der Vielzahl rechtlicher Inhalte nicht ausreichend, um die angehenden Fahrlehrer intensiv in den Regeln der Straßenverkehrs-Ordnung zu unterweisen. Dabei ließen die Lehrkräfte unberücksichtigt, dass die Vermittlung von Rechtsvorschriften der Straßenverkehrs-Ordnung inzwischen – neben dem Kompetenzbereich „Recht“ – auch im Kompetenzbereich „Verkehrsverhalten“ (Kompetenzen „Fahraufgaben“ und „Partnerschaftliches Verhalten“) verankert ist, um konkrete Anwendungsbezüge herstellen zu können.

Sofern der neue Rahmenplan den Lehrkräften bekannt war, wurden insbesondere die darin enthaltenen unverzichtbaren Ausbildungsinhalte

genutzt, um die eigene Lehrtätigkeit zu gestalten. Die Kompetenzstandards und die mit ihnen verbundenen Niveaustufen wurden hingegen kaum berücksichtigt (z. B. zur Planung und Durchführung von Lernkontrollen).

## 3. In Bezug auf einige Inhalte bestehen Wissenslücken:

Teilweise wurden in der Fahrlehrerausbildung Inhalte umfassend vermittelt, die keinen Bezug zu den im Rahmenplan vorgegebenen Inhalten aufweisen (z. B. Gehirnaufbau bei der Kompetenz „Grundlagen der Fahranfängervorbereitung“). Mitunter wurden zudem Inhalte vermittelt, die nicht mehr dem aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisstand entsprechen. Dies soll anhand von zwei Beispielen illustriert werden: Erstens wurde im Kompetenzbereich „Unterrichten, Ausbilden und Weiterbilden“ das Lerntypen-Konzept von VESTER (1975) vermittelt, wonach ein auditiver, ein visueller, ein haptischer und ein intellektueller Lerntyp unterschieden werden. Dieses Konzept ist in pädagogischer Ratgeberliteratur weit verbreitet (z. B. NOWOTNY & TANTAU, 2012) und findet sich auch in einigen Lehrbüchern für die Fahrlehrerausbildung wieder (z. B. KLAMMER, 2019). Auf wissenschaftlicher Ebene wird das Konzept – für das keine empirische Evidenz vorliegt – jedoch stark kritisiert (LOOSS, 2001; PASHLER, MCDANIEL, ROHRER & BJORK, 2008).<sup>19</sup> Zweitens wurden im Kompetenzbereich „Verkehrsverhalten“ nicht zutreffende Empfehlungen zur Verkehrsbeobachtung gelehrt (z. B. „Beim Befahren von Engstellen ausschließlich die Mitte des freien Raumes fixieren!“). Die Empfehlungen basieren auf Ausführungen von VON HEBENSTREIT (1971) und sind auch in aktuellen Lehrbüchern für die Fahrlehrerausbildung zu finden (z. B. HEINDÖRFER, 2018). Empirische Arbeiten zur Verkehrsbeobachtung beim Autofahren widerlegen die Empfehlungen jedoch (z. B. COHEN, 1998). Angesprochen auf die von ihnen vermittelten Inhalte, gaben einige Lehrkräfte an, dass ihnen nicht bewusst sei, dass diese Inhalte nicht mehr dem wissenschaftlichen Erkenntnisstand entsprechen würden. Andere Lehrkräfte legten dar, dass ihnen dies zwar bewusst sei, die Inhalte aber vermittelt werden müssten, da sie in der Fahrlehrerprüfung verlangt würden.

<sup>19</sup> Ergänzend ist hinzuzufügen, dass auch Konzepte von Lerntypen existieren, die eine empirische Grundlage aufweisen. Hierzu zählt beispielsweise eine Einteilung von Lerntypen bei Erwachsenen, die Schrader im Jahr 2008 auf Basis einer empirischen Analyse zum Lehren und Lernen in der beruflichen Weiterbildung vorgenommen hat.

Teilweise führten Wissenslücken in Bezug auf die im Rahmenplan verankerten Ausbildungsinhalte auch dazu, dass bestimmte tätigkeitsrelevante Inhalte gar nicht thematisiert oder nur oberflächlich behandelt wurden. Beispielsweise stellte ein Anwärter im Rahmen einer Ausbildungseinheit zum Kompetenzbereich „Unterrichten, Ausbilden und Weiterbilden“ die Frage, ob ältere Fahrschüler schlechter lernen würden als jüngere. Diese Frage zielt auf die Ausbildungsinhalte „Lehr-Lerntheorien und Lehren in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ sowie „Individuelle Komponenten des Lernens Erwachsener“ des Rahmenplans ab. An dieser Stelle hätte sich für die Lehrkraft (Bildungswissenschaftler) die Möglichkeit geboten, eine Diskussion zur Lernfähigkeit im Lebensverlauf zu führen. Eine solche Diskussion erscheint auch vor dem Hintergrund der hohen berufspraktischen Relevanz des Inhalts – Fahrlehrer bilden sowohl jüngere als auch ältere Fahrschüler aus – zielführend. In der Nachbesprechung zur Ausbildungsbeobachtung äußerte die Lehrkraft, dass sie eine solche Diskussion gern geführt hätte, sie aber nicht wisse, wie sich die Lernfähigkeit im Lebensverlauf entwickelt.

Die skizzierten Herausforderungen werden durch die Tatsache verstärkt, dass noch nicht ausreichend fundierte Literatur für die reformierte Fahrlehrerausbildung existiert. Darüber hinaus beklagten einige Lehrkräfte einen Mangel an Fortbildungsangeboten (z. B. zur Kompetenz „Fahrkompetenzdefizite und Unfälle“); manche Lehrkräfte wünschten sich diesbezüglich die Schaffung einer zentralen Fortbildungseinrichtung für Lehrkräfte an Fahrlehrerausbildungsstätten. Inhaltliche Unsicherheiten der Lehrkräfte blieben dabei mitunter auch den Fahrlehreranwärtern nicht verborgen:

Anwärter: „Die wussten selbst nicht, was sie beim Beurteilen machen sollten. Das wirklich Wichtige (Leistungsrückmeldung und Formen von Feedback) haben wir nur am Ende ganz kurz gemacht.“

Anwärter: „Von drei Dozenten im Bereich „Technik“ gab es nur einen, der fachlich sicher war.“

Anwärter: „Andere Dozenten einstellen. Die Inhalte [im Bereich „Technik“] wurden von einigen Dozenten teilweise fachlich falsch ver-

mittelt. Auf Nachfrage und Verbesserung wurde abwertend reagiert. Wenn ich kein Technikstudium abgeschlossen hätte und ich keine Vorbildung hätte, müsste ich mir alles selbst erarbeiten.“

### 3.2.2 Ergebnisse zur inhaltlichen Angemessenheit des kompetenzorientierten Rahmenplans für die Fahrlehrerausbildung der Klasse BE an Fahrlehrerausbildungsstätten

Grundsätzlich äußerten sich die Akteure überwiegend positiv zum neuen Rahmenplan. Sie sprachen sich für die neu eingeführten Inhalte (z. B. regionalisierte Gefahrenlehre, Fahrerassistenzsysteme) aus und befürworteten, dass bestimmte Inhalte (z. B. fahrphysikalische Inhalte aus dem Kompetenzbereich „Technik“) nun aus der Perspektive unterschiedlicher Fachexperten beleuchtet werden können (z. B. Fahrlehrer und Ingenieur).

Lehrkraft: „Es wurden viele wichtige und spannende Themen in den Rahmenplan aufgenommen.“

Lehrkraft: „Der neue Rahmenlehrplan ist mehr zukunftsgerichtet.“

Allerdings äußerten einige Akteure auch Kritik, die sich vor allem auf die Abstraktheit der Ausbildungsinhalte richtete. So wünschten sich vor allem die Lehrkräfte an den Fahrlehrerausbildungsstätten konkretere Vorgaben dazu, welche Schwerpunkte in Bezug auf die einzelnen Inhalte gesetzt werden sollen. Darüber hinaus wurden Wünsche nach einer engeren Verzahnung der Fahrlehrerausbildung mit der Fahrlehrerprüfung bekundet (z. B. Abstimmungen zur Ausdifferenzierung der Inhalte des Rahmenplans, gemeinsame Fortbildungen).

Im Folgenden werden die Einschätzungen der Akteure zu den einzelnen Ausbildungsinhalten des Rahmenplans in den Blick genommen: In diesem Zusammenhang wurden die Lehrkräfte der Fahrlehrerausbildungsstätten, die Fahrlehreranwärter und die jeweiligen Ausbildungsfahrlehrer – teilweise mehrfach über den Ausbildungsverlauf hinweg – gebeten, die Relevanz der insgesamt 151 Mindest-Ausbildungsinhalte des Rahmenplans zu bewerten. Die Bewertung erfolgte jeweils anhand einer vierstufigen Skala mit den Ausprägungen 1 = „Unwichtig“, 2 = „Eher unwichtig“, 3 = „Eher wichtig“ und 4 = „Wichtig“.

Betrachtet man die Ergebnisse über alle erhaltenen Bewertungen der Akteure hinweg, so wurde jeder der 151 Inhalte des Rahmenplans im Durchschnitt als „Wichtig“ oder „Eher wichtig“ eingestuft. Nachfolgend werden diejenigen Inhalte aufgeführt, die zwar die niedrigsten Relevanzbewertungen erhielten, im Mittel aber immer noch als „Eher wichtig“ angesehen wurden. Bezüglich dieser Inhalte gilt es zu überprüfen, inwieweit sie für die Tätigkeit von Fahrlehrern in der genannten Form tatsächlich erforderlich sind bzw. welche inhaltlichen Eingrenzungen ggf. vorgenommen werden können:

- Steuerrechtliche Vorschriften für den Straßenverkehr (n = 64; M = 2.77; SD = 0.87)
- Motorkennlinien und Verbrauchskennfelder (n = 63; M = 2.81; SD = 0.90)
- Mobilitätsverhalten in Deutschland (n = 63; M = 2.90; SD = 0.67)
- Rechtliche Vorschriften zur Technik (n = 63; M = 2.92; SD = 0.86)
- Multimodale und intermodale Mobilität (n = 61; M = 2.95; SD = 0.74)
- System der Rechtsquellen (n = 63; M = 3.00; SD = 0.88)
- Fahrwerk (n = 63; M = 3.05; SD = 0.85)
- Rechtsordnung (n = 63; M = 3.08; SD = 0.87)
- Fahrzeug-zu-X-Kommunikation (n = 60; M = 3.12; SD = 0.88)
- Fahrzeugaufbau (n = 64; M = 3.13; SD = 0.79)

Vereinzelt war den Rückmeldungen der Befragten zu entnehmen, dass unklar war, was unter bestimmten Ausbildungsinhalten zu verstehen ist. Dies betraf insbesondere die Inhalte „Taxonomien von Fehlhandlungen bei der Fahrzeugführung“ (n = 1), „Multimodale und intermodale Mobilität“ (n = 1), „Blended-Learning“ (n = 1), „Fehlkonzepte von Fahrschülern“ (n = 1), „Sequenzierung der Fahrpraktischen Ausbildung“ (n = 1), „Instruktion, Scaffolding und Fading“ (n = 1), „Selbst- und Fremdevaluation für Fahrlehreranwärter“ (n = 1) sowie „Umgang mit Heterogenität“ (n = 1). Bezüglich dieser Inhalte ist zu überprüfen, inwieweit eine andere Begriffswahl und eine stärkere Ausdifferenzierung dazu beitragen können, die Verständlichkeit zu erhöhen. An dieser Stelle sei bereits vorausgeschickt, dass sowohl die bislang genannten Optimierungsbedarfe (z. B. Notwendigkeit zur Konkretisierung der Ausbildungsinhalte, Begriffswahl) als auch die nachfolgend berichteten Ergebnisse im Rahmen des vorliegenden Projekts u. a. in einer Überarbeitung des Rahmenplans für die Fahrlehrerausbildung der Klasse BE an Fahrlehrerausbildungsstätten mündeten (s. Anlage 1).

Wie bereits dargelegt, lassen sich die Ausbildungsinhalte sechs Kompetenzbereichen zuordnen. Nachfolgend wird ein Blick auf die Bewertung der Relevanz der Ausbildungsinhalte getrennt nach den einzelnen Kompetenzbereichen und den verschiedenen Akteursgruppen – also den Fahrlehreranwärttern, den Lehrkräften und den Ausbildungsfahrlehrern – geworfen (s. Bild 3-1). Es zeigte sich, dass die Ausbildungsinhalte der Kompetenzbereiche „Verkehrsverhalten“, „Unterrichten, Ausbilden, Weiterbilden“, „Erziehen“ sowie „Beurteilen“ sowohl von den

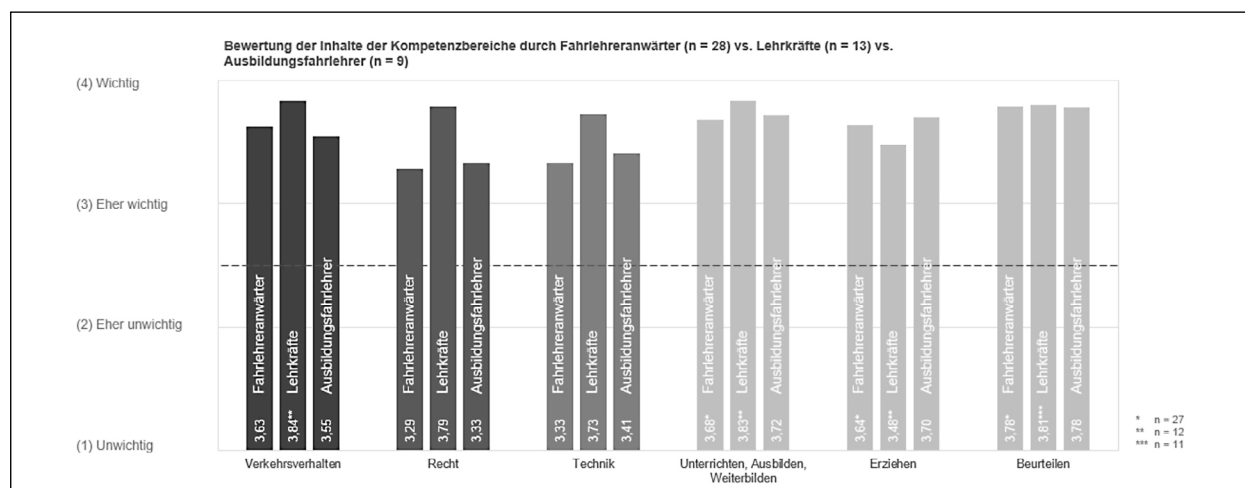


Bild 3-1: Bewertung der Relevanz der Ausbildungsinhalte der sechs Kompetenzbereiche durch die Fahrlehreranwärter, die Lehrkräfte und die Ausbildungsfahrlehrer im zivilen Bereich

Fahrlehreranwärtern als auch von den Lehrkräften und den Ausbildungsfahrlehrern im Mittel als „Wichtig“ angesehen wurden. Bei den anderen Kompetenzbereichen fiel das Meinungsbild unterschiedlich aus: So schätzten die Lehrkräfte die Ausbildungsinhalte der Kompetenzbereiche „Recht“ und „Technik“ im Mittel als „Wichtig“ ein, während die Fahrlehreranwärter und die Ausbildungsfahrlehrer diese Inhalte im Mittel als „Eher wichtig“ empfanden. Genau umgekehrt stellte sich die Situation im Kompetenzbereich „Erziehen“ dar. Hier wurden die Ausbildungsinhalte von den Fahrlehreranwärtern und den Ausbildungsfahrlehrern im Mittel als „Wichtig“ erachtet, während die Lehrkräfte die Inhalte durchschnittlich als „Eher wichtig“ ansahen.

Zur Überprüfung, ob sich die Bewertungen der einzelnen Akteursgruppen zu den sechs Kompetenzbereichen statistisch signifikant voneinander unterscheiden, wurden einfaktorielle, univariate Varianzanalysen mit Post-hoc-Paarvergleichen durchgeführt. Bei einer Varianzhomogenität wurde auf das Tukey-HSD-Verfahren als Post-hoc-Test zurückgegriffen. Bei fehlender Varianzhomogenität kam dagegen das Games-Howell-Verfahren zum Einsatz. Im Ergebnis zeigten sich bei den Bewertungen der Ausbildungsinhalte keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Akteursgruppen. Die Ergebnisse sind daher mit der Annahme vereinbar, dass Fahrlehreranwärter, Lehrkräfte und Ausbildungsfahrlehrer hinsichtlich ihrer Bewertungen zur Relevanz der Ausbildungsinhalte der sechs Kompetenzbereiche übereinstimmen.

Betrachtet man die Bewertung der Ausbildungsinhalte der einzelnen Kompetenzbereiche über alle Akteursgruppen hinweg, so zeigt sich, dass die Inhalte der Kompetenzbereiche „Verkehrsverhalten“ ( $M = 3.65$ ;  $SD = 0.28$ ), „Unterrichten, Ausbilden und Weiterbilden“ ( $M = 3.72$ ;  $SD = 0.31$ ), „Erziehen“ ( $M = 3.57$ ;  $SD = 0.43$ ) und „Beurteilen“ ( $M = 3.78$ ;  $SD = 0.30$ ) im Mittel als „Wichtig“ für die Berufstätigkeit von Fahrlehrern angesehen wurden. Die Inhalte der Kompetenzbereiche „Recht“ ( $M = 3.37$ ;  $SD = 0.57$ ) und „Technik“ ( $M = 3.43$ ;  $SD = 0.47$ ) wurden dagegen nur als „Eher wichtig“ betrachtet. Zur Überprüfung, ob sich die Bewertungen der einzelnen Kompetenzbereiche statistisch signifikant voneinander unterscheiden, wurden erneut einfaktorielle, univariate Varianzanalysen mit Post-hoc-Paarvergleichen durchgeführt. Bei einer Varianzhomogenität wurde wiederum auf das Tukey-HSD-Verfahren als Post-hoc-Test zurückgegriffen; im Falle fehlender Varianzhomogenität wurde das Games-Howell-Ver-

		Mittlere Differenz	Standardfehler
Kompetenzbereich Recht	Kompetenzbereich Verkehrsverhalten	-0.28*	0.08
	Kompetenzbereich Technik	-0.07	0.10
	Kompetenzbereich Unterrichten, Ausbilden, Weiterbilden	-0.35***	0.08
	Kompetenzbereich Erziehen	-0.20	0.09
	Kompetenzbereich Beurteilen	-0.41***	0.08
Kompetenzbereich Technik	Kompetenzbereich Verkehrsverhalten	-0.22*	0.07
	Kompetenzbereich Recht	0.07	0.10
	Kompetenzbereich Unterrichten, Ausbilden, Weiterbilden	-0.28**	0.07
	Kompetenzbereich Erziehen	-0.13	0.08
	Kompetenzbereich Beurteilen	-0.35***	0.07

Anmerkungen: \*\*\*  $p < 0.001$ ; \*\*  $p < 0.01$ ; \*  $p < 0.05$

Tab. 3-1: Signifikanzprüfung zur Bewertung der Relevanz der Ausbildungsinhalte der Kompetenzbereiche „Recht“ und „Technik“ im Vergleich zu den Inhalten der anderen Kompetenzbereiche

fahren verwendet. Die Analysen zeigen, dass sich die Relevanzeinschätzungen der Kompetenzbereiche „Recht“ und „Technik“ statistisch signifikant von den Bewertungen der Kompetenzbereiche „Verkehrsverhalten“, „Unterrichten, Ausbilden und Weiterbilden“ sowie „Beurteilen“ unterscheiden (s. Tabelle 3-1): Rechtliche und technische Ausbildungsinhalte wurden also unter Beachtung der Rückmeldungen aller Akteursgruppen für die Berufstätigkeit von Fahrlehrern als weniger relevant angesehen als die Ausbildungsinhalte der anderen Kompetenzbereiche mit Ausnahme des Kompetenzbereichs „Erziehen“.

Am Ende der beiden Ausbildungsdurchgänge wurden alle Akteure gebeten, Ausbildungsinhalte zu benennen, die aus ihrer Sicht im Rahmenplan fehlen und als Mindest-Ausbildungsinhalte ergänzt werden sollten. Dabei wurden folgende Ergänzungsvorschläge geäußert:

- Training zur Verbesserung der Verkehrswahrnehmung und Gefahrenvermeidung ( $n = 3$ )
- Grenzen und Gefahren von Fahrerassistenzsystemen und Verhalten bei Ausfall ( $n = 3$ )

- Fahrerassistenzsysteme und deren Handhabung (n = 2)
- Autonomes Fahren (n = 1)
- Beibehaltung eines regelkonformen Fahrverhaltens (n = 1)
- Beratung von Fahrschülern (n = 1)
- Car-Sharing (n = 1)
- Einsatzmöglichkeiten von Fahrerassistenzsystemen in der Fahrpraktischen Ausbildung (n = 1)
- E-Mobilität (n = 1)
- Erstellen von Unterrichtsplanungen für die Fahrpraktische Ausbildung (n = 1)
- Erstellen von Unterrichtsplanungen für den Theorieunterricht (n = 1)
- Fahrsicherheitstraining zum Erleben von Grenzsituationen (n = 1)
- Föderalismus (n = 1)
- Gegenüberstellung von Fahraufgaben und Qualitätskriterien (n = 1)
- Hospitationstag bei einem Fahrerlaubnisprüfer (n = 1)
- Peer-Groups und Adoleszenz (n = 1)
- Praktisches Training zur Verbesserung des umweltschonenden Fahrens (n = 1)
- Praktisches Training zu Eingriffsmöglichkeiten von Fahrlehrern und zum Reagieren auf Fahrfehler des Fahrschülers (n = 1)
- Programme zur Änderung des Mobilitätsverhaltens in Deutschland (n = 1)
- Qualitätssicherungssysteme für Fahrschulen (n = 1)
- Rückenschule und Sportprogramme für Fahrlehrer (n = 1)
- Sorgfaltspflichten des Fahrlehrers und Rechtsfolgen bei Verletzung (n = 1)
- Störungen im Theorieunterricht (n = 1)
- Regio-Protect/regionale Gefahrenstrecken (n = 1)
- Umgang mit Fahrschülern mit ADS, ADHS, Dyskalkulie und Legasthenie (n = 1)
- Umgang mit gehörlosen Fahrschülern (n = 1)
- Werte und ethische Grundlagen der Gesellschaft in Deutschland (n = 1)

Die von den Akteuren genannten Vorschläge wurden geprüft und bei der Weiterentwicklung des Rahmenplans für die Fahrlehrerausbildung der Klasse BE an Fahrlehrerausbildungsstätten berücksichtigt (z. B. Ergänzung um praktische Übungen zum Erstellen von Unterrichtsplanungen sowie zum Eingreifen bei Fahrfehlern). Im Hinblick auf einige der von den Akteuren als „fehlend“ aufgeführten Inhalte zeigte sich jedoch, dass diese Inhalte – entgegen der Vermutung der Akteure – im derzeitigen Rahmenplan bereits enthalten sind. So finden sich beispielsweise die Sicherheits- und Gefährdungspotenziale von Fahrerassistenzsystemen als unverzichtbare Ausbildungsinhalte in der Kompetenz „Fahrerassistenzsysteme und automatisiertes Fahren“ im Kompetenzbereich „Technik“. Gleiches gilt für die Einsatzmöglichkeiten von Fahrerassistenzsystemen in der Fahranfängervorbereitung und der Fahrerweiterbildung. Auch weitere der genannten Inhalte – beispielsweise die Beratung von Fahrschülern, Trainings zur Verbesserung der Verkehrswahrnehmung und Gefahrenvermeidung sowie regionale Gefahrenstrecken – werden bereits im derzeitigen Rahmenplan durch entsprechende Ausbildungsinhalte abgedeckt.

Die Tatsache, dass viele der von den Akteuren vorgeschlagenen inhaltlichen Ergänzungen bereits im Rahmenplan enthalten sind, stützt das Bild, dass die Akteure mit dem neuen Rahmenplan noch nicht umfassend vertraut sind. Zugleich lassen sich aus den Vorschlägen auch Hinweise auf die Verbesserung des Rahmenplans ableiten: Zum einen decken sich die offensichtlich unterschiedlichen Interpretationen der im Rahmenplan aufgeführten Ausbildungsinhalte mit dem bereits dargelegten Erfordernis einer stärkeren Konkretisierung des Rahmenplans. Zum anderen sollten die Wünsche nach praktischen Übungen bzw. der handlungsnahen Vermittlung von Inhalten (z. B. praktische Übungen zum Eingreifen bei Fahrfehlern) bei der Konkretisierung des Rahmenplans beachtet werden. Dies entspricht zugleich auch einem zentralen Element zur Gestaltung kompetenzorientierter Bildungsangebote (s. Kapitel 1.4.1).

Insgesamt zeigen die Bewertungen der Ausbildungsinhalte des Rahmenplans, dass dieser aus Sicht der beteiligten Akteure größtenteils Inhalte enthält, die für die Berufstätigkeit von Fahrlehrern bedeutsam sind. Zudem äußerten die Akteure nur



wenige Ergänzungsvorschläge. Die im Rahmenplan festgelegten Ausbildungsinhalte stellen damit im Großen und Ganzen das „Rüstzeug“ dar, um Fahrlehreranwärter mit dem nötigen Wissen und Können auszustatten, das zur erfolgreichen Bewältigung von Anforderungssituationen des Fahrlehrerberufs notwendig erscheint. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwiefern die vorgegebenen Stundenumfänge des Rahmenplans ausreichen, um alle Mindest-Ausbildungsinhalte zu vermitteln.

### 3.2.3 Ergebnisse zur Umsetzbarkeit des kompetenzorientierten Rahmenplans für die Fahrlehrerausbildung der Klasse BE an Fahrlehrerausbildungsstätten

Im Zuge der Reform des Fahrlehrerrechts wurde die Dauer der Fahrlehrerausbildung zum Erwerb der Fahrlehrerlaubnisklasse BE auf mindestens zwölf Monate erhöht. Davon entfallen mindestens sieben Monate auf die Ausbildung an der Fahrlehrerausbildungsstätte. Dort sollen die Anwärter die fachlichen und pädagogischen Kompetenzen gemäß der verschiedenen Kompetenzbereiche des Rahmenplans erwerben. Dazu sind im Rahmenplan insgesamt mindestens 1.000 Ausbildungseinheiten zu je 45 Minuten vorgesehen, die auf sechs Kompetenzbereiche verteilt werden (s. Kapitel 1.2). Die generelle Verlängerung der Ausbildungszeit im Rahmen der Reform des Fahrlehrerrechts und insbesondere die deutlich ausgebauten Stundenumfänge für die Vermittlung pädagogischer Kompetenzen werden von den Lehrkräften der Ausbildungsstätten befürwortet:

Lehrkraft: „Ich finde den hohen pädagogischen Stundenanteil sehr gut für die Lehrerausbildung.“

Lehrkraft: „Aufstockung Pädagogik wird für gut befunden.“

Im Verlauf der Evaluationsstudie wurden die Lehrkräfte mehrfach – und zwar vor dem ersten Ausbildungsdurchgang sowie nach dem Ende des ersten und des zweiten Ausbildungsdurchgangs – gebeten, die Angemessenheit der Stundenvorgaben zu bewerten, die gemäß Rahmenplan für die einzelnen Kompetenzbereiche vorgegeben sind. Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehrkräfte nach zwei Ausbildungsdurchgängen in Bezug auf vier der sechs Kompetenzbereiche die vorgesehenen Stundenumfänge im Mittel als etwas zu gering einstufen (s. Bild 3-2). Lediglich für die Kompetenzbereiche „Erziehen“ (M = 2.80; SD = 0.39) und „Beurteilen“ (M = 2.60; SD = 1.14) wurde die vorgesehene Zeit tendenziell als genau ausreichend eingeschätzt. Mit Ausnahme des Kompetenzbereichs „Erziehen“ wurde die gemäß Rahmenplan für die Kompetenzbereiche zur Verfügung stehende Zeit nach dem Abschluss des zweiten Ausbildungsdurchgangs als weniger ausreichend betrachtet als zu Beginn des ersten Ausbildungsdurchgangs.

Diejenigen Lehrkräfte, die einen Stundenumfang als nicht angemessen einschätzten, wurden zusätzlich gebeten, einen Vorschlag zur Anpassung der Stundenvorgabe im Rahmenplan zu unterbreiten. Die Spannweite der empfohlenen Stundenumfänge variierte dabei stark zwischen den verschiedenen Kompetenzbereichen und den einzelnen Lehrkräften (s. Tabelle 3-2). So fand sich im Hinblick auf den

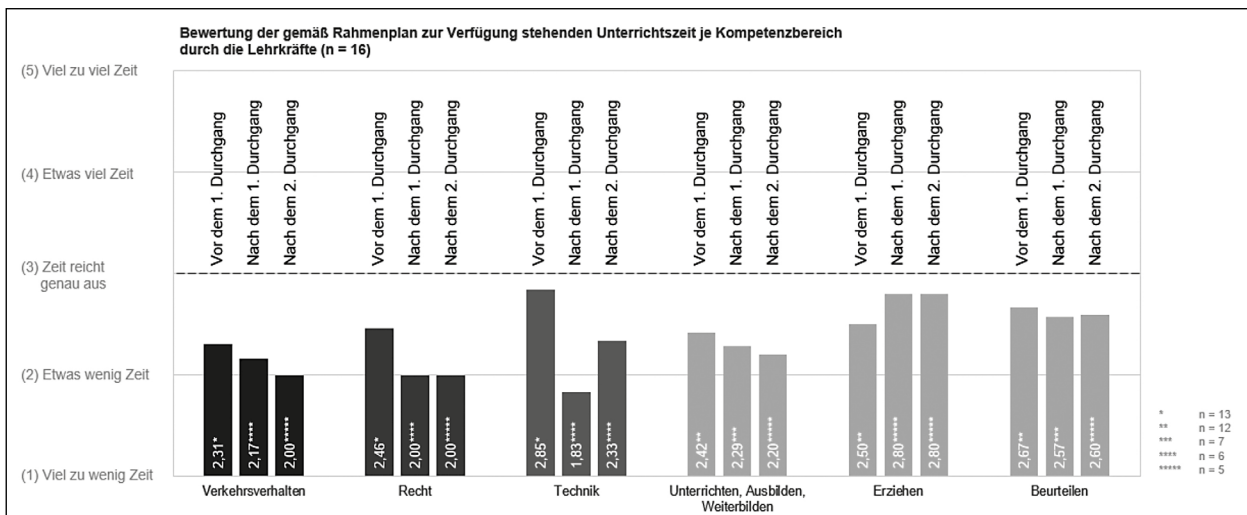


Bild 3-2: Einschätzung der Stundenumfänge der jeweiligen Kompetenzbereiche durch die Lehrkräfte vor dem Beginn des 1. Ausbildungsdurchgangs sowie nach dem Abschluss des 1. und des 2. Ausbildungsdurchgangs im zivilen Bereich

Kompetenzbereich „Beurteilen“ beispielsweise eine Lehrkraft, die den derzeitigen Stundenumfang als etwas zu hoch einschätzte („Etwas viel Zeit“) und eine Verringerung von 100 auf 70 Stunden vorschlug; demgegenüber stand eine andere Lehrkraft, die den Umfang als viel zu gering erachtete („Viel zu wenig Zeit“) und eine Erhöhung auf 220 Stunden forderte. Betrachtet man nur diejenigen Lehrkräfte, die den Stundenumfang in einem Kompetenzbereich als nicht angemessen einschätzten, so empfahl der Großteil der Lehrkräfte Stundenerhöhungen; nur wenige Lehrkräfte sprachen sich für Absenkungen aus. Allerdings äußerten die Lehrkräfte Bedenken bezüglich der Verfügbarkeit pädagogisch qualifizierter Lehrkräfte, die Kenntnis über die Klientel der Fahrlehreranwärter besitzen und die – im Vergleich zur vorherigen Fahrlehrerausbildung deutlich erhöhten – Stundenvorgaben in den pädagogischen Kompetenzbereichen abdecken können.

Am Ende des jeweiligen Ausbildungsdurchgangs an den Fahrlehrerausbildungsstätten äußerten sich auch die Fahrlehreranwärter zum Ausbildungsumfang der einzelnen Kompetenzbereiche. Genauso wie viele Lehrkräfte beschrieben auch viele Anwärter im Hinblick auf die verschiedenen Kompetenzbereiche eine Notwendigkeit zur moderaten Erhöhung des Ausbildungsumfangs. Manche Anwärter

äußerten zudem das Gefühl, die vorhandene Ausbildungszeit sei nicht von allen Lehrkräften ausreichend gut genutzt worden:

Anwärter: „Von vielen Dozenten hört man zu Beginn der Ausbildung, dass wir viel Zeit zum Wiederholen haben. Jetzt müssen wir feststellen, dass noch nicht mal alle Themen durchgenommen wurden.“ (alle Kompetenzbereiche)

Anwärter: „Inhalte wurden durchgezogen; wenig Zeit“ (Verkehrsverhalten)

Anwärter: „Mehr Zeit für die Menge an Inhalten >> + Zeit für Wiederholung“ (Verkehrsverhalten)

Anwärter: „mehr Zeit >> ohne Vorkenntnisse ist man schnell mit zu vielen §§ überfordert“ (Recht)

Anwärter: „Mehr Zeit für Unterricht, um Inhalte zu verstehen, verinnerlichen und später eventuell anwenden zu können“ (Recht)

Anwärter: „Auch hier >>> mehr Zeit“ (Technik)

Anwärter: „Mehr Zeit. Vieles konnte nur angerissen werden.“ (Technik)

Anwärter: „Schade, dass so wenig Zeit da war.“ (pädagogische Kompetenzbereiche)

Kompetenzbereiche	Zeit gemäß Rahmenplan	Messzeitpunkte	Anzahl „Genau richtig“	Anzahl "Zu wenig/ zu viel Zeit"	Vorschläge zur Anpassung		
					Minimum	Maximum	Mittelwert
Verkehrsverhalten	270 AE	Vor Durchgang 1	5	8	300	400	355,0
		Nach Durchgang 1	3	3	300	400	336,7
		Nach Durchgang 2	1	4	310	320	315,0
Recht	100 AE	Vor Durchgang 1	7	6	120	160	141,7
		Nach Durchgang 1	1	5	120	140	126,0
		Nach Durchgang 2	1	4	115	130	123,8
Technik	120 AE	Vor Durchgang 1	11	2	140	170	155,0
		Nach Durchgang 1	1	5	130	240	163,0
		Nach Durchgang 2	0	6	100	160	140,3
Unterrichten, Ausbilden, Weiterbilden	300 AE	Vor Durchgang 1	6	6	350	380	364,0
		Nach Durchgang 1	3	4	270	400	347,5
		Nach Durchgang 2	2	3	316	400	352,0
Erziehen	100 AE	Vor Durchgang 1	6	6	120	140	132,0
		Nach Durchgang 1	2	3	80	140	113,3
		Nach Durchgang 2	2	3	80	120	105,3
Beurteilen	110 AE	Vor Durchgang 1	8	4	90	160	140,0
		Nach Durchgang 1	2	5	70	220	132,0
		Nach Durchgang 2	2	3	80	140	116,7

Anmerkungen: Zum Vergleich werden nachfolgend auch die bis zum Jahr 2018 geltenden Stundenumfänge aufgeführt: Verkehrsverhalten 280 Ausbildungseinheiten (AE), Recht 70 AE, Technik 90 AE, Verkehrspädagogik 235 AE, Umweltschutz 10 AE sowie Fahren 15 AE.

Tab. 3-2: Einschätzung der rechtlich verankerten Stundenvorgaben für die verschiedenen Kompetenzbereiche durch die Lehrkräfte im zivilen Bereich und Vorschläge zur Anpassung

Anwärter: „Mehr Zeit, um nicht so durch ‘Inhalte fliegen zu müssen’, um noch mehr Zeit für Wiederholung zu haben“ (pädagogische Kompetenzbereiche)

Anwärter: „Am Anfang wurde viel Zeit vertrödet im Unterrichten. Am Ende der Ausbildung fehlt die Unterrichtszeit für Wiederholungen, stattdessen noch neue Themen!“ (pädagogische Kompetenzbereiche)

Es bleibt hinzuzufügen, dass eine der beiden begleiteten Fahrlehrerausbildungsstätten den ersten Ausbildungsdurchgang mit 1.100 Ausbildungseinheiten bewusst über die gesetzlichen Mindestvorgaben hinaus geplant hat. Dabei wurden neben Stundenaufstockungen für die sechs Kompetenzbereiche auch Ausbildungseinheiten für die – im Rahmen der Reform weggefallene – Fahrtechnische Vorbereitung angesetzt. Sowohl nach dem ersten als auch nach dem zweiten Ausbildungsdurchgang wurde bezüglich der Stundenverteilung nachgesteuert. Inzwischen sind in dieser Fahrlehrerausbildungsstätte insgesamt 1.240 Ausbildungseinheiten vorgesehen, um den Fahrlehreranwärtern die nötigen fachlichen und pädagogischen, aber auch die fahrerischen Kompetenzen zur Ausübung des Fahrlehrerberufs zu vermitteln.

Insgesamt betrachtet deuten die Ergebnisse darauf hin, dass sich im Hinblick auf die Stundenverteilungen Nachsteuerungsbedarfe ergeben. Diesen Nachsteuerungsbedarfen sollte auf zwei Wegen nachgekommen werden: Zum einen sollten insbesondere in den Kompetenzbereichen „Verkehrsverhalten“, „Technik“ sowie „Unterrichten, Ausbilden und Weiterbilden“ moderate Stundenerhöhungen vorgenommen werden. Zum anderen sollte eine didaktische Straffung der Fahrlehrerausbildung erfolgen, zu der die Konkretisierung des Rahmenplans durch inhaltliche Schwerpunktsetzungen (s. oben) beitragen soll.

### **3.2.4 Ergebnisse zur Aufteilung der Ausbildungseinheiten für die verschiedenen Kompetenzbereiche auf einzelne Kompetenzen**

Wie bereits dargelegt, enthält der Rahmenplan für die Fahrlehrerausbildung an Fahrlehrerausbildungsstätten (Anlage 1 Fahr/AusbVO) Vorgaben dazu, wie die als Mindeststandard vorgesehenen 1.000 Ausbildungseinheiten auf die sechs Kompetenzbereiche aufzuteilen sind. Die konkrete Auftei-

lung der Ausbildungseinheiten auf die verschiedenen Kompetenzen der Kompetenzbereiche erfolgt darauf aufbauend durch die Fahrlehrerausbildungsstätten selbst. Betrachtet man die von den Fahrlehrerausbildungsstätten zur Verfügung gestellten Ausbildungspläne, so fällt auf, dass im Laufe der zweijährigen Evaluationsphase verschiedene Anpassungen der Stundenverteilungen vorgenommen wurden, die insbesondere auf einen Zugewinn an Praxiserfahrungen mit der reformierten Fahrlehrerausbildung zurückzuführen sind.

Wirft man nun konkret einen Blick auf die zeitliche Aufteilung der Ausbildungsstunden innerhalb der Kompetenzbereiche nach dem Abschluss des zweiten Ausbildungsdurchgangs, so erscheint diese Aufteilung nicht in allen Ausbildungsstätten durchgängig nachvollziehbar: Davon ausgehend, dass die kompetenzorientierte Ausbildung Fahrlehreranwärter in die Lage versetzen soll, typische berufliche Anforderungssituationen (z. B. die Erteilung von Theorieunterricht und Fahrpraktischer Ausbildung) erfolgreich zu bewältigen, müssten Kompetenzen, die auf diese Anforderungssituationen vorbereiten (z. B. die Kompetenzen zur Gestaltung von Theorieunterricht und Fahrpraktischer Ausbildung aus dem Kompetenzbereich „Unterrichten, Ausbilden und Weiterbilden“), mit mehr Ausbildungszeit versehen werden als andere Kompetenzen. Vergegenwärtigt man sich zusätzlich, dass gerade die Fahrpraktische Ausbildung einen Tätigkeitsschwerpunkt von Fahrlehrern darstellt – BRÜNKEN et al. (2017) beziffern das Verhältnis zwischen durchgeführtem Theorieunterricht und durchgeführter Fahrpraktischer Ausbildung anhand von Daten des Fahrlehrerverbandes Baden-Württemberg auf 1:23 – so erscheint es geboten, insbesondere für die Vermittlung des dafür notwendigen Wissens und Könnens ausreichende Stundenumfänge einzuplanen. An einer Ausbildungsstätte fiel jedoch auf, dass für die Vermittlung von Wissen und Können zur Gestaltung des Theorieunterrichts und vor allem der Fahrpraktischen Ausbildung nur relativ wenig Ausbildungszeit vorgesehen war; zugleich wurden einige besonders relevante Inhalte (z. B. Aufbau automatisierter Fertigkeiten in der Fahrpraktischen Ausbildung) erst in der letzten Woche der siebenmonatigen Ausbildung an der Ausbildungsstätte unterrichtet. Lehrübungen zur Durchführung von Theorieunterricht und Fahrpraktischer Ausbildung dahingehend, dass die Lehrkräfte die Anwärter (1) bei der Planung von Unterrichtseinheiten unterstützen, (2) die Unterrichtsdurchführung beobachten und (3)

im Rahmen der Unterrichtsauswertung Rückmeldungen über die Erfüllung der Qualitätskriterien guten Unterrichts geben, fanden kaum oder gar nicht statt. Ähnliche Befunde ergaben sich auch für einige Ausbildungsinhalte aus dem Kompetenzbereich „Beurteilen“. Die Annahme, dass einige besonders berufsrelevante Ausbildungsinhalte in manchen Ausbildungsstätten spät oder unzureichend behandelt werden, spiegelt sich auch in den Aussagen der Anwärter wider:

Anwärter (am Ende seiner gesamten Fahrlehrerausbildung): „Fahraufgabenkatalog ist mir unbekannt.“

Anwärter: „Es wurde mitunter zu viel „nutzloses Wissen“ vermittelt. Dinge, die berufswichtig sind, hätten tiefergründiger (ausführlicher) behandelt werden können. >> dafür mehr Zeit.“

Anwärter: „Es sollte „früher“ im Lehrplan mit Beurteilen begonnen werden. Das war etwas spät und knapp...“

Optimierungsbedarfe bei der Vermittlung bestimmter Inhalte könnten auch mit einer unzureichenden Absprache zwischen den Lehrkräften zusammenhängen. Diesbezüglich wurde von den Fahrlehreranwärtern mehrfach kritisiert, dass manche Inhalte aufgrund einer fehlenden Absprache mehrfach unterrichtet wurden, während andere Inhalte wegfiehlen, weil die Lehrkräfte davon ausgingen, dass diese Inhalte bereits durch andere Lehrkräfte vermittelt wurden.

### 3.2.5 Ergebnisse der Analyse der Selbstreflexionsbogen der Lehrkräfte

Zum Erhalt eines umfassenden Einblicks in die konkrete didaktische Gestaltung der Fahrlehrerausbildung durch die Lehrkräfte sowie diesbezügliche Schwierigkeiten wurden die Lehrkräfte gebeten, Fragebogen zur ausbildungsbegleitenden Selbstreflexion auszufüllen. Insgesamt wurden von den Lehrkräften der beteiligten Ausbildungsstätten  $n = 447$  Reflexionsbogen übermittelt, die sich größtenteils auf Ausbildungsblöcke zwischen vier und acht Ausbildungseinheiten à 45 Minuten bezogen. Die Anzahl vorhandener Reflexionsbogen je Kompetenzbereich wird in der Tabelle 11 dargestellt. Daraus geht hervor, dass der größte Anteil an Reflexionsbogen auf die Kompetenzbereiche „Unterrichten, Ausbilden und Weiterbilden“ sowie „Verkehrsverhalten“ entfiel, die auch die

Kompetenzbereich	Reflektierte Ausbildungsblöcke	Ausbildungsblock wie geplant umsetzbar	Ausbildungsblock nicht wie geplant umsetzbar	Keine Angabe zur Umsetzbarkeit
Verkehrsverhalten	126 (28,2 %)	98 (77,8 %)	19 (15,1 %)	9 (7,1 %)
Recht	75 (16,8 %)	54 (72,0 %)	15 (20,0 %)	6 (8,0 %)
Technik	59 (13,2 %)	40 (67,8 %)	6 (10,2 %)	13 (22,0 %)
Unterrichten, Ausbilden und Weiterbilden	127 (28,4 %)	99 (78,0 %)	24 (18,9 %)	4 (3,2 %)
Erziehen	19 (4,3 %)	17 (89,5 %)	1 (5,3 %)	1 (5,3 %)
Beurteilen	15 (3,4 %)	9 (60,0 %)	4 (26,7 %)	2 (13,3 %)
Sonstiges	26 (5,8 %)	23 (88,5 %)	1 (3,8 %)	2 (7,7 %)
<b>Gesamt</b>	<b>447</b> <b>(100,0 %)</b>	<b>340</b> <b>(76,1 %)</b>	<b>70</b> <b>(15,7 %)</b>	<b>37</b> <b>(8,3 %)</b>

Tab. 3-3: Übersicht über die Anzahl der von den Lehrkräften reflektierten Ausbildungsblöcke in den Kompetenzbereichen inklusive Angaben zur planungsgetreuen Durchführung der Ausbildungsblöcke

höchsten Stundenumfänge aufweisen. Bezüglich der Kompetenzbereiche „Erziehen“ und „Beurteilen“ fand sich eine eher geringe Rücklaufquote. Unter die Kategorie „Sonstiges“ fielen Ausbildungsblöcke, die zwar in der Fahrlehrerausbildungsstätte stattfanden, jedoch nicht zu den Kompetenzbereichen zählen (v. a. die erste und die letzte Woche der Einführungsphase; die Reflexionsphasen). Zusätzlich ist in der Tabelle 3-3 dargestellt, ob die Lehrkräfte die jeweiligen Ausbildungsblöcke wie geplant durchführen konnten oder ob es erforderlich war, von der ursprünglichen Planung abzuweichen.

Betrachtet man die Umsetzbarkeit der von den Lehrkräften geplanten Unterrichte, so fällt auf, dass etwas mehr als drei Viertel der Ausbildungsblöcke nach eigener Aussage der Lehrkräfte wie geplant umgesetzt werden konnten. In knapp einem Sechstel der Fälle war es dagegen erforderlich, von der ursprünglichen Planung abzuweichen. Hierfür führten die Lehrkräfte verschiedene Gründe an, wobei am häufigsten auf Zeitknappheit verwiesen wurde ( $n = 58$ ). Darüber hinaus gaben die Lehrkräfte oftmals an, dass das erwartete Vorwissen der Fahrlehreranwärter – u. a. aufgrund des Wegfalls des Erfordernisses zum Besitz der Fahrerlaubnisklassen A2 und CE – nicht vorhanden war oder die Fahrlehrer-

anwärter ausführlichere Beispiele und Erklärungen benötigt hätten, um die Inhalte zu verstehen (n = 27). Ebenso merkten die Lehrkräfte an, dass manche Inhalte für die Fahrlehreranwärter zu schwierig und komplex seien und dass Defizite der Fahrlehreranwärter beim selbständigen Lernen zu beobachten seien. Besonders häufig fanden sich derartige Angaben in den Kompetenzbereichen „Recht“, „Technik“ und „Erziehen“.

Häufig wiesen die Lehrkräfte zwar auf Schwierigkeiten bei der Durchführung von Ausbildungsblöcken hin, leiteten daraus jedoch für sich selbst keine Notwendigkeit ab, den Ausbildungsblock zukünftig anders zu gestalten. Stattdessen wurde das eigene Unterrichtskonzept als angemessen angesehen; aufgetretene Probleme lägen im Verschulden der Fahrlehreranwärter und würden nicht zu Anpassungsbedarfen bei der Unterrichtsplanung führen. In n = 39 Fällen strebten die Lehrkräfte jedoch an, Verbesserungen am jeweiligen Ausbildungsblock vornehmen zu wollen. Die angestrebten Veränderungen bezogen sich insbesondere auf die methodische Gestaltung, die verständlichere Vermittlung von Inhalten, die Überarbeitung von Aufgaben und die Anpassung der Klassenführung. Allerdings waren die Ausführungen oftmals allgemein gehalten („Eventuell andere Beispiele nehmen. Beispiele führten zu Verwirrung bei einer Teilnehmerin“ oder „Noch mehr Aufgaben stellen, welche die Teilnehmer selber erarbeiten, vorstellen oder vortragen müssen“). Konkrete Aussagen zur Anpassung von Inhalten, Aufgaben oder Methoden waren nur vereinzelt zu finden (z. B. „Bei Notwehr und Notstand Beispiele nehmen, die zum Tätigkeitsfeld von Fahrlehrern passen“ oder „Ich würde sehr gern eine Lernzielkontrolle speziell zu Fahrerassistenzsystemen durchführen“).

Im Rahmen der Selbstreflexion äußerten sich die Lehrkräfte natürlich auch dazu, was bei der Durchführung ihrer Ausbildungsblöcke besonders gut funktioniert hat. Besonders häufig erachteten die Lehrkräfte ihre methodische und mediale Gestaltung als sehr gelungen (n = 164). Zudem wurde die Mitarbeit der Fahrlehreranwärter positiv hervorgehoben (n = 60). Wird die methodische Ausgestaltung näher betrachtet, so zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Lehrkräfte-Gruppen. Auf der einen Seite gibt es Lehrkräfte – zu diesen zählen insbesondere die Bildungswissenschaftler, aber auch einige Fahrlehrer – bei denen eine große methodische Bandbreite (z. B. Plenumsdiskussionen, Erstellen von Plakatwänden, Vorträge

der Fahrlehreranwärter im Plenum, Rollenspiele, Gruppenpuzzles) eingesetzt wird. Auf der anderen Seite finden sich Lehrkräfte – zumeist Ingenieure, Juristen und einige Fahrlehrer – bei denen die Ausbildungsblöcke eher einseitig methodisch gestaltet werden (z. B. Lehrvortrag mit einer Dauer von 315 Minuten, 180-minütiges Lehrgespräch). In diesem Zusammenhang äußerte sich ein Jurist zur Frage, was bei der Durchführung eines Ausbildungsblocks zum Straftatbestand der Gefährdung des Straßenverkehrs besonders gut funktioniert hat, wie folgt: „§ 315c StGB wird von den Teilnehmern schwer verstanden und ist zu komplex. Die schwierigen, trockenen juristischen Themen sind an heißen Tagen besser in den Vormittag zu legen! Aufnahmekapazität der Teilnehmer zum Ende erschöpft.“ Die Ursache für den weniger erfolgreichen Ausbildungsblock wird auch hier auf Seiten der Teilnehmer und der jahreszeitlichen Rahmenbedingungen gesehen. Die Möglichkeit, den ungünstigen Rahmenbedingungen durch eine veränderte didaktische Gestaltung entgegenzuwirken, wird von der Lehrkraft dagegen nicht geäußert.

Die Darlegungen lassen den Schluss zu, dass es für einige Lehrkräfte besonders herausfordernd zu sein scheint, ein angemessenes Verhältnis von instruktiven und konstruktiven Elementen bei der didaktischen Gestaltung der kompetenzorientierten Fahrlehrerausbildung zu bestimmen und dieses erfolgreich umzusetzen. Allerdings findet sich auch eine Vielzahl handlungsorientierter Unterrichtsformate, die als sehr gelungene Umsetzungsbeispiele einer kompetenzorientierten Fahrlehrerausbildung nachfolgend beispielhaft skizziert werden sollen:

- An einer Fahrlehrerausbildungsstätte wurde eine sogenannte „Lernlandkarte“ entwickelt, um den Fahrlehreranwärtern ihren fortschreitenden Ausbildungsstand im Ausbildungsverlauf stets vor Augen führen zu können und Verbindungen zwischen den einzelnen Kompetenzen hervorzuheben.
- Bei der Kompetenz „Fahreignung, Fahrtüchtigkeit und Fahrverhalten“ wurde ein psychologischer Leistungstest zur Erfassung von Aggressivität im Straßenverkehr eingesetzt. Zusätzlich bekamen die Fahrlehreranwärter die Aufgabe, auf Beipackzetteln verschiedener Medikamente zu ermitteln, ob diese die Fahreignung oder die Fahrtüchtigkeit beeinflussen.
- Bei der Kompetenz zur Heterogenität im Straßenverkehr fuhr eine Lehrkraft die Fahrlehreran-

wärter in einem Reisebus durch die Stadt und erläuterte während der Fahrt per Mikrofon den Platzbedarf und das eigene Fahrverhalten.

- In einem Ausbildungsblock zur Kompetenz „Verkehrswahrnehmung und Gefahrenvermeidung“ haben sich die Fahrlehreranwärter beim Autofahren gegenseitig gefilmt. Anschließend wurden die Filme präsentiert. Dabei sollte jeder Anwärter seine Fahrkompetenz vor allem im Hinblick auf den Kompetenzbereich „Verkehrsbeobachtung“ einschätzen. In einem anderen Ausbildungsblock wurde ein Eye-Tracking-System genutzt, um das Blickverhalten von Fahrlehreranwärtern zu erfassen und auszuwerten.
- Im Zusammenhang mit dem Ausbildungsinhalt „inter- und multimodale Mobilität“ sollten die Fahrlehreranwärter einen Plan entwickeln, um einen vorgegebenen Ort an der polnischen Grenze zu erreichen. Dabei sollte kein eigenes Kraftfahrzeug zum Einsatz kommen; stattdessen sollen möglichst viele verschiedene Verkehrsmittel kombiniert werden.
- Im Kompetenzbereich „Recht“ organisierte ein Jurist mit den Fahrlehreranwärtern einen Besuch verkehrsbezogener Gerichtsverhandlungen am Amtsgericht.
- In der einen Fahrlehrerausbildungsstätte stand eine Halle mit eigener Hebebühne zur Verfügung, sodass technische Ausbildungsinhalte praxisnah an den Fahrzeugen der Fahrlehreranwärter verdeutlicht werden konnten. In der anderen Fahrlehrerausbildungsstätte waren diese Möglichkeiten nicht gegeben – dennoch bemühte sich einer der Ingenieure um eine ebenfalls anschauliche Vermittlung, indem beispielsweise verschiedene Arten der Radaufhängung auf dem Parkplatz an den Fahrzeugen der Fahrlehreranwärter veranschaulicht wurden. Zusätzlich wurde ein mehrstündiger Besuch in einer Werkstatt angeboten.
- Um den Fahrlehreranwärtern technische und fahrverhaltensbezogene Handlungsmöglichkeiten zum umweltschonenden und energiesparenden Fahren beizubringen, wurden über mehrere Ausbildungstage hinweg Fahrten im Realverkehr durchgeführt, bei denen sowohl Fahrzeuge mit Schaltgetriebe als auch Automatik-Fahrzeuge zum Einsatz kamen. Dabei konnten die Fahrlehreranwärter verschiedene Fahrweisen zum umweltschonenden Fahren erproben. Abschließend erhielten die Fahrlehreranwärter die Aufgabe, einen Aspekt zur Gestaltung eines umweltschonenden Fahr- und Verkehrsverhaltens im Rahmen eines Lehrvortrags zu präsentieren (z. B. das frühe Hochschalten, das gleichmäßige und vorausschauende Fahren oder die Einstellung des Reifendrucks). Die Qualität der Lehrvorträge wurde von den anderen Fahrlehreranwärtern mit Hilfe vorgegebener Beobachtungsinventare bewertet.
- Mit den Fahrlehreranwärtern wurden Fahrten im Realverkehr durchgeführt, um gezielt verschiedene Fahrerassistenzsysteme zu erproben (z. B. Abstandsregeltempomat, Spurhalteassistent, Verkehrszeichenassistent, Notbremsassistent). Auf diese Weise konnten die Fahrlehreranwärter die Funktionsweise sowie die Sicherheitspotenziale und Grenzen der Fahrerassistenzsysteme selbst erleben.
- Beim Ausbildungsinhalt „Beladung und Ladungssicherung“ wurde ein Ladungssicherungsmodell verwendet. Dadurch konnten die Fahrlehreranwärter praktisch erproben, wie und mit welchen Hilfsmitteln verschiedene Ladungen wirksam gesichert werden können.
- Von den Lehrkräften wurden bewusst Fahrzeugkombinationen fehlerhaft verbunden (z. B. nicht vollständig geschlossene Bordwand, nicht entfernter Unterlegkeil) und den Fahrlehreranwärtern präsentiert. Die Fahrlehreranwärter erhielten die Aufgabe, die verbundenen Fahrzeugkombinationen auf mögliche Fehler zu kontrollieren.
- Anhand verschiedener Zulassungsbescheinigungen sollten die Fahrlehreranwärter Fahrzeugkombinationen zusammenstellen. Dabei wurde der Fokus zum einen auf fahrerlaubnisrechtliche Fragestellungen (z. B. erforderliche Fahrerlaubnisklassen) gelegt. Zum anderen wurden technische Aspekte der Zusammenstellung von Fahrzeugkombinationen beleuchtet.
- An einer Fahrlehrerausbildungsstätte wurden praktische Übungen zu Eingriffsmöglichkeiten und Eingriffsnotwendigkeiten von Fahrlehrern durchgeführt. Dabei fuhren je ein Fahrlehreranwärter und eine Lehrkraft im Fahrschulfahrzeug, wobei die Lehrkraft einen Fahrschüler simulierte. Während der Fahrt, die zunächst in nicht öffentlichem Verkehrsraum durchgeführt und anschließend auf öffentlichen Verkehrsraum erweitert wurde, passierten dem „Fahrschüler“ mehrere Fahrfehler, auf die der Fahrlehreranwärter

rechtzeitig und angemessen reagieren musste. Hierbei wurde ein gestuftes Vorgehen gewählt: Zunächst kündigte die Lehrkraft ihren Fehler an und gab dem Fahrlehreranwärter Tipps, wie er am besten auf einen solchen Fahrfehler reagiert. Anschließend wurden Fahrfehler ohne Vorankündigung eingebaut.

- Anhand von Videos, die von Lehrkräften erstellt wurden und typisches Fahrverhalten von Fahrern bei verschiedenen Aufgaben (z. B. Linksabbiegen an Kreuzungen, Befahren von Kreisverkehren oder Einfahren in eine Parklücke) zeigen, sollten die Fahrlehreranwärter einer Fahrlehrerausbildungsstätte eine Lernstandsbeurteilung durchführen. Hierbei sollten sie die Leistung anhand der fünf Fahrkompetenzbereiche des Fahraufgabenkatalogs beobachten und bewerten. Anschließend sollten sie darlegen, wie sie den Fahrschüler weiter ausbilden würden.
- In einer Fahrlehrerausbildungsstätte wurden mündliche Fachkundeprüfungen simuliert, bei denen neben zwei Lehrkräften auch zwei Fahrlehreranwärter die Rolle eines Prüfers einnehmen sollten. Die Antworten der „Bewerber“ wurden anschließend ausgewertet. Dabei wurden gute Leistungen herausgestellt, Fehler ausgewertet und Verbesserungsmöglichkeiten aufgezeigt.

Es bleibt hinzuzufügen, dass die Reflexionsbogen die bereits dargelegte Annahme stützen, dass manche Lehrkräfte mit der Struktur der neuen kompetenzorientierten Ausbildung noch nicht ausreichend vertraut sind. Mitunter wurden Ausbildungsinhalte einem Kompetenzbereich zugeordnet, in dem sie nicht vorgesehen sind; solche fehlerhaften Zuordnungen dürften auch die Einschätzungen der Lehrkräfte zu den Stundenvorgaben (s. oben) beeinflussen. Beispielsweise wurde der Inhalt „StVO – Wiederholung und Vertiefung anhand von Fragen“ von einer Lehrkraft im Kompetenzbereich „Beurteilen“ unterrichtet, obwohl er den Kompetenzbereichen „Verkehrsverhalten“ und „Recht“ zuzuordnen ist. An anderer Stelle ordnete eine Lehrkraft die Ausbildungsinhalte „Instruktion/Scaffolding/Fading“ und „Deliberate Practice“ der Kompetenz „Vermittlung von Verkehrssicherheitseinstellungen“ des Kompetenzbereichs „Erziehen“ zu, obwohl diese Inhalte im Rahmenplan der Kompetenz „Gestaltung der Fahrpraktischen Ausbildung“ im Kompetenzbereich „Unterrichten, Ausbilden und Weiterbilden“ zugewiesen wurden. Eine andere Lehrkraft wiederum vermittelte den Ausbildungsinhalt „Entwicklung von

Strategien im Vernehmen mit Leistungsrückmeldung und Lernstandsbeurteilung“ im Rahmen der Kompetenz „Fahreignung, Fahrtüchtigkeit und Fahrverhalten“ des Kompetenzbereichs „Verkehrsverhalten“, obwohl dieser Inhalt zum Kompetenzbereich „Beurteilen“ gehört. In einem weiteren Fall wurden die Regelungen der Fahrerlaubnis auf Probe und des Fahreignungs-Bewertungssystems im Zuge der Kompetenz „Verkehrswahrnehmung und Gefahrenvermeidung“ thematisiert.

### 3.2.6 Ergebnisse der Analyse der eingesetzten Ausbildungsmaterialien

Es lassen sich zwei Arten von Ausbildungsmaterialien unterscheiden, die an den Fahrlehrerausbildungsstätten genutzt werden: Auf der einen Seite finden Materialien Verwendung, die von den Lehrkräften selbst erstellt wurden. Hierzu gehören beispielsweise Präsentationen, Flipcharts, Arbeitsblätter und Handouts sowie teilweise auch selbst hergestellte Videos. Auf der anderen Seite greifen die Lehrkräfte auf externe Materialien wie Fach- und Lehrbücher, Gesetzessammlungen oder Kommentierungen zurück. Darüber hinaus finden auch kostenlos verfügbare Materialien (z. B. Websites oder Videos im Internet) Verwendung.

Einige der verwendeten Ausbildungsmaterialien wurden von den Fahrlehrerausbildungsstätten für eine Analyse zur Verfügung gestellt. Im Rahmen der Analyse wurden die Ausbildungsmaterialien dahingehend überprüft, ob sie (1) speziell auf die Ausbildung von Fahrlehrern ausgerichtet sind, (2) in Einklang mit den inhaltlichen Vorgaben des Rahmenplans stehen und dem aktuellen wissenschaftlichen Forschungsstand entsprechen sowie (3) für den Einsatz in einer Ausbildung geeignet sind, die auf den in Kapitel 1.4 geschilderten Grundlagen zur didaktischen Gestaltung kompetenzorientierter Bildungsangebote beruht. Nachfolgend werden die zentralen Ergebnisse der Materialienanalyse dargestellt:

- Zunächst lässt sich festhalten, dass – mit Ausnahme der von den Fahrlehrerausbildungsstätten selbst erstellten Materialien – insbesondere zu Evaluationsbeginn nur wenige Ausbildungsmaterialien verfügbar waren, die explizit auf die Ausbildung von Fahrlehrern ausgerichtet waren. Im Laufe des Projektverlaufs war jedoch eine zunehmende Veröffentlichung von Materialien zu erkennen, die speziell für die Fahrlehrerausbildung entwickelt wurden.

- Zur Erstellung eigener Materialien greifen die Lehrkräfte häufig auf Fachliteratur der einschlägigen wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen der jeweiligen Kompetenzbereiche zurück:
  - Eine Ausnahme bildete der Kompetenzbereich „Verkehrsverhalten“, da sich die übersandten Materialien nahezu ausschließlich auf Rechtsvorschriften bezogen, die für das Verkehrsverhalten relevant sind. Weitere Aspekte des Verkehrsverhaltens, die sich beispielsweise aus entsprechender verkehrspsychologischer und verkehrspädagogischer Fachliteratur herausarbeiten ließen (z. B. CHALLOUPKA-RISSER, RISSER & ZUZAN, 2011; FISHER, CAIRD, HORREY & TRICK, 2020; KLEBELSBERG, 1982; STURZBECHER, LUNIAK & MÖRL, 2016; STURZBECHER, MÖRL & KALTENBAEK, 2014; VOLLRATH & KREMS, 2011), wurden in den zur Verfügung gestellten Materialien kaum behandelt.
  - Im Hinblick auf die pädagogischen Kompetenzbereiche war den Lehrkräften aktuelle wissenschaftliche Fachliteratur, in der verkehrspädagogische Themen wie der Erwerb von Fahr- und Verkehrskompetenz, die Maßnahmen zur Fahranfängervorbereitung oder die professionelle Kompetenz von Fahrlehrern thematisiert werden (z. B. BRÜNKEN et al., 2017; BREDOW, 2019; BREDOW & STURZBECHER, 2016; EWALD et al., 2019; GENSCHOW, STURZBECHER & WILLMES-LENZ, 2013; GRATTENTHALER, KRÜGER & SCHOCH, 2009; HOLTE, 2012; TÜV | DEKRA ARGE TP 21, 2017), häufig nicht bekannt.
- Hinsichtlich der selbst erstellten Ausbildungsmaterialien ergeben sich deutlich Qualitätsunterschiede zwischen den Materialien verschiedener Lehrkräfte:
  - Insbesondere in den Kompetenzbereichen „Verkehrsverhalten“ und „Recht“ wurden von einigen Fahrlehrern und Juristen Ausbildungsmaterialien (v. a. Handouts, Präsentationen) erstellt, die sich in sehr textlastiger Form auf die reine Wiedergabe von Rechtsvorschriften beschränkten (z. B. Paragraphen der StVO oder des StGB). In vielen Fällen wurden diese Vorschriften durch ebenfalls rein textliche Erläuterungen ergänzt. Teilweise wurden die Erläuterungen durch die Lehrkräfte selbst verfasst; teilweise wurden Textpassagen aus entsprechenden Kommentaren eingefügt. Anwendungs- und Übungsaufgaben, in denen durch Fallbeispiele ein Bezug zur Fahrlehrertätigkeit hergestellt wurde, fanden sich nur selten.
    - Im Kompetenzbereich „Technik“ umfassten die zur Verfügung gestellten Ausbildungsmaterialien häufig komplette Skripte, die von den Ingenieuren erstellt wurden. Die Textpassagen und Bilder wurden teilweise aus entsprechenden kraftfahrzeugtechnischen Fachbüchern übernommen, die auch in der Ausbildung weiterer Berufsgruppen genutzt werden (z. B. Kraftfahrzeugmechatroniker, Studierende im Bereich des Maschinenbaus). Eine spezielle Anpassung der Materialien an Fahrlehrer – beispielsweise durch die Anpassung des Kompetenzniveaus oder durch Bezüge zu typischen fahrlehrerspezifischen Anforderungssituationen (z. B. indem auf typische Fahrschülerfragen zur Kraftfahrzeugtechnik oder auf Prüfungsfragen der Theoretischen Fahrerlaubnisprüfung eingegangen wird) – fand nur selten statt.
    - Nur wenige Ausbildungsmaterialien enthielten einen Überblick über die Ziele und Inhalte des jeweiligen Ausbildungsblocks sowie eine Einordnung in die Kompetenzbereiche. Solche strukturierenden Informationen fehlten insbesondere bei den Materialien der Juristen und Ingenieure sowie bei den Materialien mancher Fahrlehrer.
    - Lernkontrollen fanden sich vor allem bei Bildungswissenschaftlern und manchen Fahrlehrern, nicht jedoch bei den anderen Lehrkräften. Die Ausgestaltung der Lernkontrollen erfolgte sehr unterschiedlich und erstreckte sich von Kreuzworträtseln und Lückentexten bis hin zu Übungsklausuren, die hinsichtlich Fragestellung und Umfang an die Aufgaben des schriftlichen Teils der Fachkundeprüfung angelehnt waren.
  - Einige der von den Lehrkräften selbst erstellten Materialien und einige externe Materialien wiesen fachliche Fehler auf (Beispiele s. oben „Lerntypen“ und „Blickverhalten“) oder entsprachen nicht dem aktuellen Stand (z. B. unberücksichtigte Änderungen der StVO).
  - Einige besonders engagierte Lehrkräfte erstellten neben Präsentationen, Handouts und Arbeitsblättern auch besonders aufwendige Materialien wie Videos. So zeichnete beispielsweise ein Fahrlehrer – wie bereits dargelegt – Videos auf, in denen verschiedene Fahraufgaben und



Grundfahraufgaben absolviert wurden. Hierbei wurden sowohl gute Leistungen als auch Fehlleistungen gezeigt. Die Videos wurden bei Ausbildungseinheiten im Kompetenzbereich „Beurteilen“ genutzt, um Fahrlehreranwärtern das Beobachten und Bewerten sowie das Geben von Rückmeldungen anwendungsbezogen zu vermitteln. Eine Bildungswissenschaftlerin erstellte zudem Erklärvideos, in denen pädagogische Ausbildungsinhalte thematisiert wurden.

### 3.2.7 Ergebnisse zur Qualität der Ausbildung in den zivilen Fahrlehrerausbildungsstätten

Zur Einschätzung der Umsetzungsqualität der neuen Fahrlehrerausbildung in den Fahrlehrerausbildungsstätten wurden die empirisch fundierten Qualitätskriterien guter Fahrschulerausbildung (Anlage 2 FahrlAusbVO) als Grundlage genommen und an die Fahrlehrerausbildung angepasst. Anhand der resultierenden 15 Qualitätsindikatoren bewerteten zum einen die Fahrlehreranwärter am Ende der Ausbildung in der Fahrlehrerausbildungsstätte die Ausbildungsqualität. Zum anderen wurde die Ausbildungsqualität im Rahmen teilnehmender Ausbildungsbeobachtungen durch einen geschulten externen Beobachter bewertet. Dazu wurden 15 Lehrkräfte bei der Durchführung von insgesamt 42 Ausbildungsblöcken (jeweils mit einer Dauer zwischen 180 und 360 Minuten) beobachtet. Sowohl die Fahrlehreranwärter als auch der externe Beobachter gaben ihre Einschätzungen zu den einzelnen Qualitätsindikatoren auf einer vierstufigen Skala mit den

Ausprägungen „Schlecht“, „Eher schlecht“, „Eher gut“ und „Gut“ ab.

In Bild 3-3 wird die didaktische Ausbildungsqualität anhand der durchschnittlichen Bewertungen der Qualitätsindikatoren in den verschiedenen Kompetenzbereichen sowohl durch die Fahrlehreranwärter (n = 60) als auch durch den externen Beobachter (n variiert zwischen 5 und 19 Beobachtungen je Kompetenzbereich) dargestellt. Während die fachlichen Kompetenzbereiche differenziert bewertet wurden, wurden die pädagogischen Kompetenzbereiche „Unterrichten, Ausbilden und Weiterbilden“, „Erziehen“ sowie „Beurteilen“ zusammengefasst. Diese Zusammenfassung erschien aus ökonomischen Gründen geboten, da die drei Kompetenzbereiche jeweils von einer Lehrkraft bzw. wenigen Lehrkräften unterrichtet wurden und die Zusammenfassung mit einer Verringerung des zeitlichen Aufwands zur Fragebogenbearbeitung durch die Fahrlehreranwärter verbunden war.

Es zeigt sich, dass die höchste Ausbildungsqualität in den pädagogischen Kompetenzbereichen erzielt wurde, in denen die Qualitätsindikatoren sowohl aus der Sicht der Fahrlehreranwärter (n = 60; M = 3.34; SD = 0.71) als auch aus der Perspektive des externen Beobachters (n = 19; M = 3,26; SD = 0.50) „Eher gut“ umgesetzt wurden. Auch im Kompetenzbereich „Verkehrsverhalten“ wurde die didaktische Qualität im Mittel als „Eher gut“ eingestuft, wobei die Bewertungen des externen Beobachters (n = 9; M = 2.99; SD = 0.64) etwas positiver ausfielen als die Bewertungen der Fahrlehreranwärter (n = 60; M = 2.88; SD = 0.60). Im Kompetenzbereich „Recht“

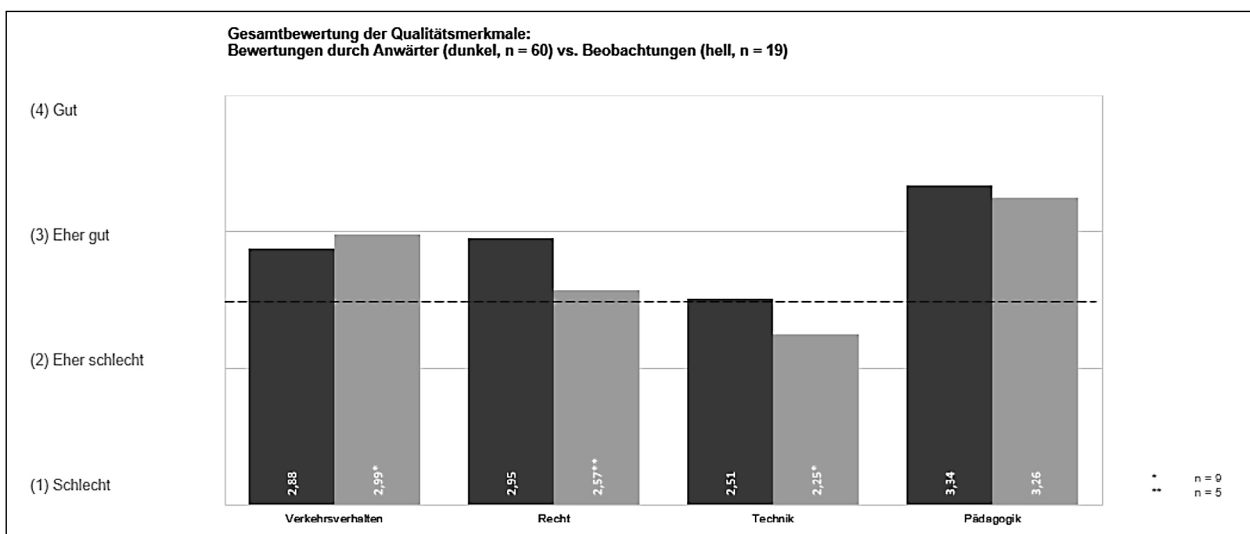


Bild 3-3: Bewertung der didaktischen Qualität der Ausbildung in den zivilen Fahrlehrerausbildungsstätten in den verschiedenen Kompetenzbereichen durch die Fahrlehreranwärter und den externen Beobachter. Dargestellt sind Mittelwerte über 15 Qualitätsindikatoren

wurde die Ausbildungsqualität durchschnittlich zwar ebenfalls als „Eher gut“ angesehen; allerdings bewerteten die Fahrlehreranwärter diesen Kompetenzbereich positiver ( $n = 60$ ;  $M = 2.95$ ;  $SD = 0.60$ ) als der externe Beobachter ( $n = 5$ ;  $M = 2.57$ ;  $SD = 0.37$ ). Die Qualitätseinschätzungen zum Kompetenzbereich „Technik“ fielen im Vergleich zu den anderen Kompetenzbereichen schlechter aus. Die Fahrlehreranwärter bewerteten die Ausbildungsqualität im Mittel gerade noch als „Eher gut“ ( $n = 60$ ;  $M = 2.51$ ;  $SD = 0.91$ ), während der externe Beobachter die Qualität als „Eher schlecht“ einstuft ( $n = 9$ ;  $M = 2.25$ ;  $SD = 0.64$ ).

Die Unterschiede in den Bewertungen der Ausbildungsqualität durch die Fahrlehreranwärter und den externen Beobachter sind auf verschiedene Ursachen zurückzuführen: Zum einen wurden insbesondere in den Kompetenzbereichen „Verkehrverhalten“ und „Recht“ teilweise viele unterschiedliche Lehrkräfte eingesetzt, die nicht alle im Rahmen von Ausbildungsbeobachtungen beobachtet werden konnten. Zum anderen waren – insbesondere im Bereich „Verkehrverhalten“ – deutliche Qualitätsunterschiede zwischen den Lehrkräften zu erkennen. Dass die didaktische Ausbildungsqualität zwischen den Lehrkräften vor allem im Bereich „Verkehrverhalten“ schwankte, legen auch die Rückmeldungen der Fahrlehreranwärter nahe:

Anwärter: „Der Leiter der Ausbildungsstätte hat uns viel veranschaulicht, sehr viele Fallbeispiele. Ist auf jeden eingegangen, hat Diskussionen angeregt. Ich hätte mir mehr Unterricht mit [dieser Lehrkraft] gewünscht. [Dieser Lehrkraft] würde ich ein GUT geben!“

Anwärter: „Nicht alle Lehrkräfte haben Ausbildungsinhalte fachlich sicher, verständlich und abwechslungsreich vermittelt.“

Anwärter: „Vermittlung der Inhalte war schlecht bis auf 1 Lehrkraft.“

Anwärter: „Unterricht bei [einer Lehrkraft] sehr lehrreich! (sollte mehr sein!!!).“

Darüber hinaus legen einzelne Rückmeldungen der Fahrlehreranwärter an einer Ausbildungsstätte nahe, dass einige Lehrkräfte ihren Unterricht im normalen Ausbildungsbetrieb anders gestalteten als bei Ausbildungsbeobachtungen:

Anwärter: „[Strukturierung des Ausbildungsblocks] wurde nur gemacht, als [der Beobachter] da war.“

Anwärter: „Auffällig war, dass sich der beobachtete [...] Unterricht von dem unbeobachteten Unterricht sehr unterschied. Die Dozenten haben die Qualitätskriterien im beobachteten Unterricht versucht umzusetzen. In der Regel lief der Unterricht anders ab.“

Wie bereits dargelegt, wird die didaktische Qualität der Ausbildung in den Kompetenzbereichen „Recht“ und „Technik“ – vor allem aus Sicht des externen Beobachters – etwas schlechter eingeschätzt als die Qualität in den anderen Kompetenzbereichen. Dies lässt sich zum einen dadurch erklären, dass die Ausbildung in den Kompetenzbereichen „Recht“ und „Technik“ mit besonderen Herausforderungen verbunden ist (z. B. wenig Vorwissen; Vermittlung komplexer, lebensferner Inhalte; Berufsbezug wenig offensichtlich). Zum anderen werden in diesen beiden Kompetenzbereichen mit einem Ingenieur und einem Juristen hauptsächlich Lehrkräfte eingesetzt, die zwar eine hohe fachliche Qualifikation aufweisen (abgeschlossenes Studium der Rechtswissenschaft mit Befähigung zum Richteramt bzw. abgeschlossenes Studium des Maschinenbau-fachs, des Kraftfahrzeugbau-fachs oder der Elektrotechnik), jedoch in der Regel keine spezielle bildungswissenschaftliche Ausbildung besitzen. Beide Erklärungsansätze werden auch durch die Rückmeldungen der Fahrlehreranwärter zur Ausbildung in den Kompetenzbereichen „Recht“ und „Technik“ gestützt:

Anwärter: „Für Laien ist es schwer zu verstehen.“ (Recht)

Anwärter: „Die Motivierung der Fahrlehreranwärter durch die Lehrkräfte war eher schlecht, weil kaum handlungsorientiert gearbeitet wurde.“ (Recht)

Anwärter: „Inhalte durchgezogen, ob verstanden oder nicht.“ (Recht)

Anwärter: „Fachliche Vermittlung verbesserungswürdig; mehr Methoden und Medieneinsatz; mehr Struktur im Unterricht; Unterricht planvoller gestalten.“ (Recht)

Anwärter: „Die Dozenten waren größtenteils fachlich kompetent, es mangelt aber grundsätzlich an didaktischer Kompetenz. Auf Deutsch: Fachleute sind noch lange keine guten Lehrer.“ (Technik)

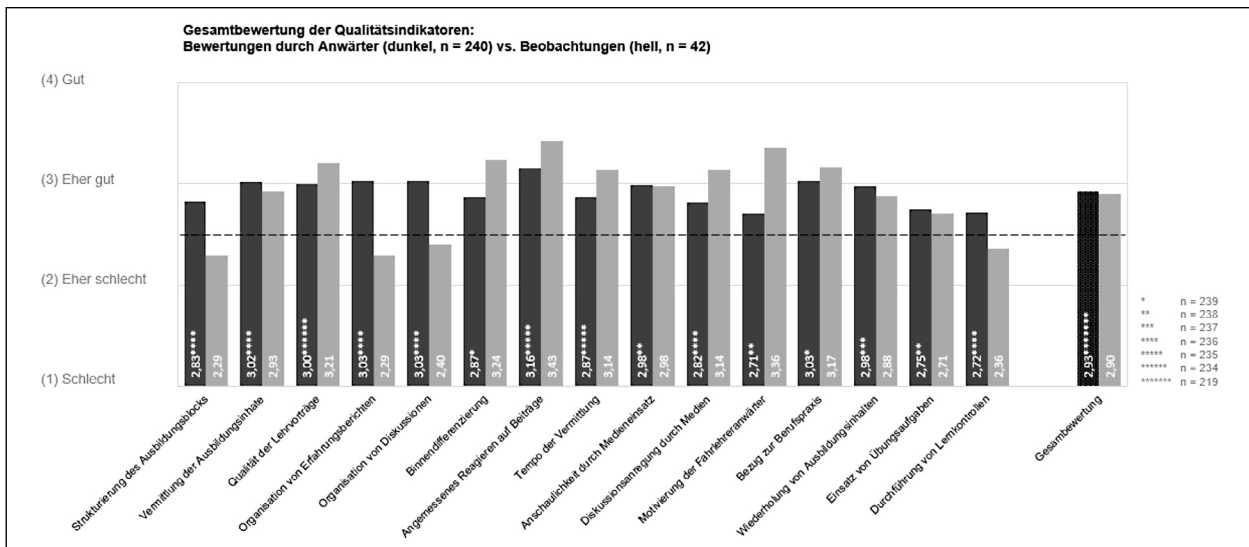


Bild 3-4: Bewertung der Erfüllung der einzelnen Qualitätsindikatoren im zivilen Bereich über alle Lehrkräfte in den Kompetenzbereichen hinweg durch die Fahrlehreranwärter und den externen Beobachter

Anwärter: „3 Dozenten, die Ahnung haben von Technik, aber keine Ahnung haben, wie man lehrt.“ (Technik)

Anwärter: „Ich musste sehr viel selbst und mit meinem Ausbildungsfahrlehrer nacharbeiten, damit ich manche Themen erstmal verstehen konnte. Lehrkraft setzt viel zu viel Vorbildung voraus.“ (Technik)

Anwärter: „Die Wahl der Dozenten sollte bedachter stattfinden und diese sollten kontrolliert werden, wenn sie neu sind.“ (Technik)

Betrachtet man die Bewertungen der Fahrlehreranwärter und die Ergebnisse der Ausbildungsbeobachtungen im Hinblick auf alle 15 Qualitätsindikatoren genauer (s. Bild 3-4), so fällt auf, dass einige Indikatoren kompetenzbereichsübergreifend von vielen Lehrkräften eher gut umgesetzt werden (z. B. angemessenes Reagieren auf Beiträge der Fahrlehreranwärter). Die Umsetzung anderer Qualitätsindikatoren scheint einigen Lehrkräften dagegen schwerer zu fallen. Dies trifft insbesondere auf die folgenden Qualitätsindikatoren zu: (1) die Strukturierung des Ausbildungsblocks, (2) die Binnendifferenzierung, (3) die Organisation von Diskussionen, (4) die Organisation von Erfahrungsberichten, (5) den Einsatz von Übungsaufgaben und (6) die Durchführung von Lernkontrollen. Die schlechteren Bewertungen bei diesen Qualitätsindikatoren sind vor allem auf die folgenden Beobachtungen des externen Beobachters zurückzuführen:

- Ziele der Ausbildungsblöcke wurden nur von wenigen Lehrkräften benannt. Es erfolgte keine Einordnung der Ausbildungsblöcke in die Gesamtausbildung; die Anwärter kannten teilweise die Kompetenzbereiche und Kompetenzen nicht. Zusammenfassungen am Ende von Ausbildungsblöcken entfielen häufig. Dadurch wurde es den Lernenden erschwert, Zusammenhänge zwischen Inhalten und Kompetenzen zu erkennen sowie Verknüpfungen herzustellen, sodass ein geordneter Wissensaufbau stattfinden konnte.
- Es erfolgte teilweise keine angemessene Binnendifferenzierung, d. h. die unterschiedlichen Wissensstände, Erfahrungen und Interessen der Fahrlehreranwärter wurden nicht angemessen im Unterrichtsverlauf berücksichtigt.
- Diskussionen und Erfahrungsberichte wurden selten eingesetzt. Wenn sie eingesetzt wurden, wurden sie entweder sehr kurz gehalten oder liefen aus dem Rahmen. Damit wurden die Möglichkeiten partizipativer Unterrichtsformen, in denen die Lernenden vom Wissen und von den Erfahrungen anderer Lernender profitieren, nicht ausgeschöpft.
- Übungsaufgaben und Lernkontrollen wurden nur selten durchgeführt; ihre Auswertung wurde nicht mit den Kompetenzstandards des Rahmenplans bzw. den Prüfungsanforderungen in Bezug gesetzt. Dies erscheint besonders problematisch, da das mit Übungsaufgaben und Lernkontrollen verbundene Wiederholen von Inhalten dem Kompetenzerwerb dient und es den

Anwärtern erlauben würde, wertvolle Informationen zu ihrem Kompetenzniveau und zu ggf. verbleibenden Kompetenzdefiziten zu erhalten. Über beide Effekte unterstützen Übungsaufgaben und Lernkontrollen direkt den Lernprozess. Darüber hinaus ermöglichen Lernkontrollen den Lehrkräften eine zielgerichtete Steuerung der weiteren Ausbildung. Zudem erlauben sie es, Hinweise zur Qualität der eigenen Lehrtätigkeit (z. B. zur Wirksamkeit der Methoden) abzuleiten; Lernkontrollen und die Reflexion ihrer Ergebnisse bilden damit eine wichtige Grundlage für eine systematische Ausbildungsoptimierung (HORSTKEMPER, 2004).

Auch die Rückmeldungen der Fahrlehreranwärter am Ende der Ausbildung in der Fahrlehrerausbildungsstätte stützen die bisherigen Ausführungen zur Umsetzung der Qualitätsindikatoren:

Anwärter: „Unterricht und Themen besser strukturieren und verständlicher vermitteln.“ (Verkehrsverhalten)

Anwärter: „Was wir im Unterricht für Inhalte bekommen haben, war ok. Es wurde am Ende aber nie gesagt, was uns im kommenden Unterricht erwartet, also keine Vorbereitung.“ (Verkehrsverhalten)

Anwärter: „Diskussionen wurden selten zugelassen!“ (Verkehrsverhalten)

Anwärter: „Der [Fahrlehrer] für die Vermittlung der Inhalte der StVO hat leider in meinen Augen keine Methodenvielfalt noch didaktische Grundsätze angewandt. Pures Lesen der StVO inkl. Kommentare.“ (Verkehrsverhalten)

Anwärter: „Gliederung war für mich nie ersichtlich; Zusammenfassung fehlte gänzlich.“ (Recht)

Anwärter: „Zu wenig Übungsaufgaben und Umgang mit Heterogenität hat gefehlt.“ (Technik)

Anwärter: „Keine Leistungsbeurteilung!“ (Technik)

Anwärter: „Übersicht am Anfang geben, welche Themen drankommen.“ (pädagogische Kompetenzbereiche)

Anwärter: „Ein interessanter und abwechslungsreicher Unterricht, bei dem wir aktiv werden durften und wir vieles ausprobieren konnten, auch für die spätere Gestaltung des Theorieunterrichts. Die sehr engagierte [Bildungswissenschaftlerin], bei der man als Anwärter merkt, dass sie für ihren Unterricht lebt und sehr viel Zeit bei der Planung, Durchführung, Vorbereitung, Gestaltung investiert. Eine überdurchschnittliche pädagogische Leistung der [Bildungswissenschaftlerin]!“ (pädagogische Kompetenzbereiche)

Anwärter: „Beste Vorbereitung durch viel Wiederholung; sehr kurzweilig durch vielfältige Methoden/Medieneinsatz; sehr verständliche Vermittlung der Inhalte“ (pädagogische Kompetenzbereiche)

Um detailliertere Aussagen zur Ausbildungsqualität der Lehrkräfte sowie zu ihren Stärken und Schwächen im Hinblick auf die Umsetzung der einzelnen Qualitätsindikatoren treffen zu können, wurden die Ausbildungsbeobachtungen des externen Beobachters vertiefend ausgewertet. Der Fokus wurde

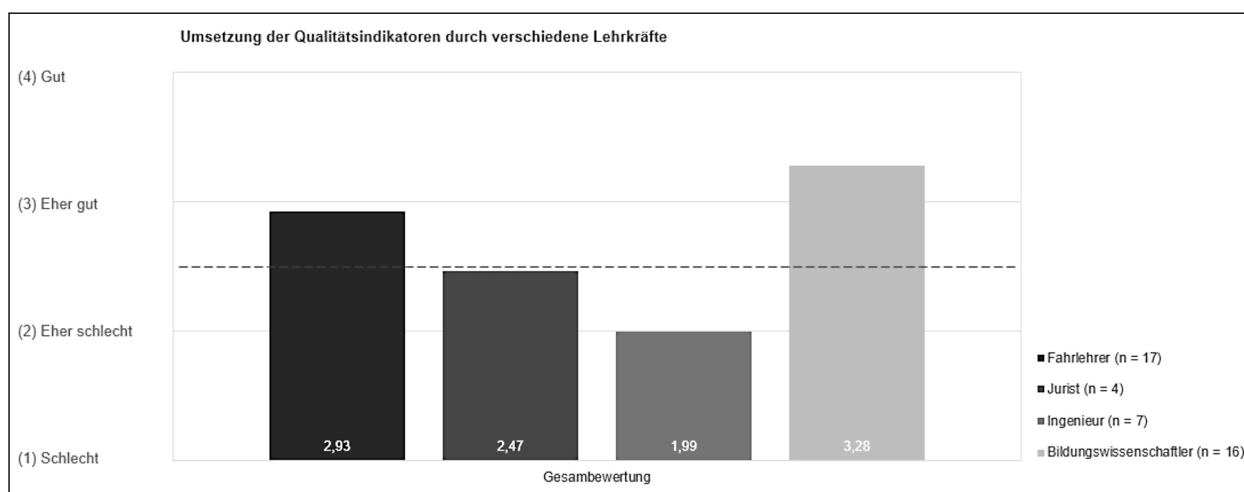


Bild 3-5: Generelle Ausbildungsqualität der verschiedenen Lehrkräfte-Gruppen im zivilen Bereich anhand der Bewertungen zur Umsetzung der Qualitätsindikatoren durch den externen Beobachter

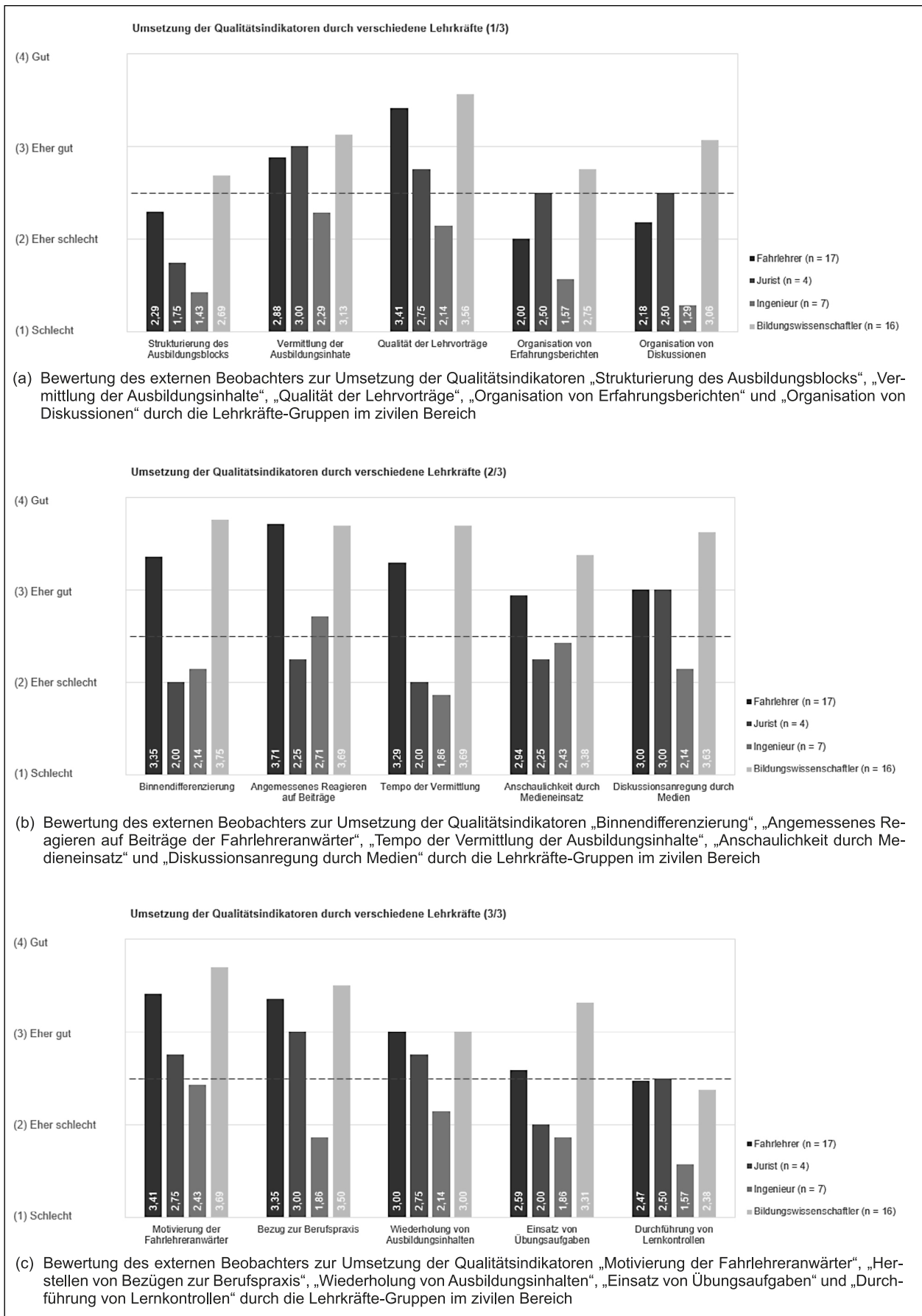


Bild 3-6: Bewertung des externen Beobachters zur Umsetzung der 15 Qualitätsindikatoren durch die verschiedenen Lehrkräfte-Gruppen im zivilen Bereich

dabei auf die Unterschiede zwischen den verschiedenen Gruppen von Lehrkräften – Fahrlehrern, Juristen, Ingenieuren und Bildungswissenschaftlern – an den zivilen Fahrlehrerausbildungsstätten gelegt (s. Bild 3-5). Es zeigte sich – analog zur oben beschriebenen Bewertung der Kompetenzbereiche – dass die beobachteten Bildungswissenschaftler eine „Eher gute“ Ausbildungsqualität aufwiesen ( $n = 16$ ;  $M = 3.28$ ;  $SD = 0.45$ ) und im Vergleich der Lehrkräfte die besten Qualitätsurteile erhielten. Ebenfalls wurde auf der Grundlage von  $n = 17$  Ausbildungsbeobachtungen auch die Ausbildungsqualität der beobachteten Fahrlehrer im Mittel als „Eher gut“ bezeichnet ( $M = 2.93$ ;  $SD = 0.65$ ). Dementgegen erwies sich die Ausbildungsqualität der beobachteten Juristen im Mittel als „Eher schlecht“ ( $n = 4$ ;  $M = 2.47$ ;  $SD = 0.33$ ). Das Gleiche gilt für die beobachteten Ingenieure, die insgesamt die schlechtesten Qualitätsurteile erhielten ( $n = 7$ ;  $M = 1.99$ ;  $SD = 0.39$ ). Aus den Streuungen bei den Bewertungen der Lehrkräfte wird ersichtlich, dass gerade bei den Fahrlehrern eine große Bandbreite hinsichtlich der Ausbildungsqualität zu beobachten war: Während einige Fahrlehrer die Qualitätsindikatoren auf hohem Niveau umsetzen konnten, war die Ausbildungsqualität anderer Fahrlehrer als deutlich geringer anzusehen.

Eine einfaktorielle Varianzanalyse ergab, dass sich die Lehrkräfte-Gruppen im Hinblick auf ihre Ausbildungsqualität statistisch signifikant voneinander unterscheiden (Welch-Test,  $F(3, 12.86) = 78.53$ ,  $p < 0.001$ ). Um zu bestimmen, zwischen welchen Gruppen von Lehrkräften Unterschiede vorlagen, kamen Post-hoc-Paarvergleiche nach dem Games-Howell-Verfahren zum Einsatz. Im Ergebnis zeigte sich, dass die Bildungswissenschaftler im Mittel eine signifikant höhere Ausbildungsqualität aufwiesen als die Juristen ( $1.29$ ,  $p = 0.025$ ) und die Ingenieure ( $1.29$ ,  $p < 0.001$ ). Ebenso wiesen die Fahrlehrer im Mittel eine signifikant höhere Ausbildungsqualität als die Ingenieure auf ( $0.83$ ,  $p = 0.008$ ).

Auch im Hinblick auf die einzelnen Qualitätsindikatoren zeigten sich aus Sicht des Beobachters Unterschiede zwischen den Lehrkräfte-Gruppen (s. Bild 3-6): Den Bildungswissenschaftlern gelang es, 14 der 15 Indikatoren „Eher gut“ oder „Gut“ umzusetzen; bei diesen 14 Qualitätsindikatoren erreichten sie zugleich die höchste Ausbildungsqualität aller Lehrkräfte-Gruppen. Im Hinblick auf die – besonders lernwirksame – Durchführung von Lernkontrollen wurde ihre Ausbildungsqualität je-

doch als „Eher schlecht“ eingeschätzt. Die Fahrlehrer erreichten bei zehn Qualitätsindikatoren eine „Eher gute“ bis „Gute“ Ausbildungsqualität. Bei den Juristen war dies nur bei sieben Qualitätsindikatoren der Fall. Die Ingenieure erreichten aus Sicht des Beobachters lediglich beim Qualitätsindikator „Angemessenes Reagieren auf Beiträge der Fahrlehreranwärter“ eine „Eher gute“ Ausbildungsqualität.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass sich besonders große Unterschiede sowohl zwischen den Lehrkräfte-Gruppen als auch innerhalb der Lehrkräfte-Gruppen im Hinblick auf den Qualitätsindikator „Herstellen von Bezügen zur Berufspraxis“ fanden: Ein Bezug von Ausbildungsinhalten zur Berufspraxis der Fahrlehrerschaft wurde dabei vor allem durch Lehrkräfte mit Fahrlehrer-Hintergrund hergestellt.

### 3.2.8 Ergebnisse zum Umfang und zur Gestaltung der Fahrpraktischen Vorbereitung

Für die Fahrpraktische Vorbereitung – deren Umfang und Ausbildungsinhalte nicht (mehr) im Rahmenplan geregelt werden – ist anhand der Ausbildungsbeobachtungen und der Interviews mit den Lehrkräften festzuhalten, dass das Fahrkompetenzniveau der Anwärter zu Ausbildungsbeginn gesunken ist. Dies lässt sich vor allem mit dem Wegfall der Notwendigkeit zum Besitz der Fahrerlaubnisklassen A2 und CE sowie mit der Absenkung des Mindestalters auf 21 Jahre begründen. Es kann demnach nicht mehr auf Vorerfahrungen aus der Lkw- und Krafradausbildung zurückgegriffen werden, und auch im Hinblick auf die Fahrerlaubnisklassen B und vor allem BE liegt oft nur eine geringe Fahrerfahrung vor.

Zur Einholung von Informationen bezüglich des Umfangs und der Gestaltung der Fahrpraktischen Vorbereitung wurden einerseits die Fahrlehreranwärter und die Lehrkräfte schriftlich befragt. Andererseits wurden stichprobenartig Ausbildungsbeobachtungen durchgeführt, um die didaktische Qualität der Fahrpraktischen Vorbereitung einschätzen zu können.

Die Befragung von 59 Fahrlehreranwärtern zum Umfang der Fahrpraktischen Vorbereitung und zur Beteiligung verschiedener Akteure daran zeigte, dass die Anwärter (1) unterschiedlich viel Zeit in die Fahrpraktische Vorbereitung investieren und (2) dabei auf verschiedene Vorbereitungsformen zurück-

greifen. Der durchschnittliche Umfang der Fahrpraktischen Vorbereitung lag bei  $M = 70.96$  Einheiten zu je 45 Minuten ( $n = 52$ ;  $SD = 61.69$ ;  $Min: 8$  Einheiten;  $Max: 254$  Einheiten;  $Md = 61.69$  Einheiten)<sup>20</sup>:

- 43 Anwärter (72,9 %) nutzten die Angebote der Lehrkräfte an der Fahrlehrerausbildungsstätte zur Fahrpraktischen Vorbereitung ( $M = 59.77$  Einheiten\*<sup>21</sup>;  $SD = 48.91$ ;  $Md = 44$ ). Der relativ hohe Trainingsumfang ergibt sich aus der Tatsache, dass nicht nur Ausbildungseinheiten gezählt wurden, in denen der Anwärter selbst das Fahrzeug führte, sondern auch Einheiten, in denen der Anwärter im Fahrzeug Beobachtungsaufträge bearbeitete, während ein anderer Anwärter fuhr.
- 29 Anwärter (49,2 %) trainierten mit einem von der Fahrlehrerausbildungsstätte vermittelten Fahrlehrer ( $M = 20.82$  Einheiten\*;  $SD = 22.97$ ;  $Md = 15$ ).
- 26 Anwärter (44,1 %) bereiteten sich mit ihrem Ausbildungsfahrlehrer auf die Fahrpraktische Prüfung vor ( $M = 13.70$  Einheiten\*;  $SD = 21.72$ ;  $Md = 5$ ).
- 28 Anwärter (47,5 %) übten mit anderen Anwärtern ( $M = 15.15$  Einheiten\*;  $SD = 8.27$ ;  $Md = 15$ ).
- 32 Anwärter (54,2 %) trainierten allein ( $M = 11.58$  Einheiten\*;  $SD = 12.96$ ;  $Md = 7$ ).
- 4 Anwärter (4,8 %) übten mit sonstigen Personen wie beispielsweise dem Ehemann, ihnen bekannten Fahrlehrern oder Freunden ( $M = 10.50$  Einheiten\*;  $SD = 10.13$ ;  $Md = 7.5$ ).

Zusätzlich wurden sowohl die Lehrkräfte als auch die Fahrlehreranwärter gebeten, die inhaltliche Gestaltung der Fahrpraktischen Vorbereitung näher zu beschreiben. Hierzu wurden verschiedene Inhalte vorgegeben (z. B. die Bewältigung von Fahraufgaben und Grundfahraufgaben); die Akteure hatten die Aufgabe anzugeben, ob diese Inhalte Gegenstand der Fahrpraktischen Vorbereitung waren. Insgesamt konnte für die Auswertung auf die Rückmeldungen von 4 Lehrkräften und 60 Anwärtern zurückgegriffen werden. Während die Lehrkräfte angaben, dass alle vorgegebenen Inhalte von ihnen in

der Fahrpraktischen Vorbereitung berücksichtigt wurden, zeichneten einige Anwärter ein anderes Bild. Betrachtet man die Rückmeldungen der Anwärter, so wurden lediglich das Verbinden und Trennen von Fahrzeugkombinationen der Klasse BE sowie der Fahrtechnische Abschluss der Klassen B und BE (z. B. das Sichern gegen Wegrollen oder unbefugte Benutzung) durch alle Anwärter trainiert. Häufungen nicht trainierter Inhalte fanden sich insbesondere bei den Grundfahraufgaben und bei der Fahrtechnischen Vorbereitung: So äußerten zehn Anwärter (17,9 %), die Grundfahraufgabe „Abbremsen mit höchstmöglicher Verzögerung“ nicht trainiert zu haben, sieben Anwärter (12,3 %) berichteten ein fehlendes Training der Grundaufgabe „Fahren nach rechts rückwärts unter Ausnutzung einer Einmündung, Kreuzung oder Einfahrt“ und jeweils zwei Anwärter gaben an, die Grundfahraufgaben „Umkehren“ sowie „Einfahren in eine Parklücke (Quer- oder Schrägaufstellung)“ nicht geübt zu haben. Ebenso hatten drei Anwärter (5,4 %) die Fahrtechnische Vorbereitung der Klasse B bzw. zwei Anwärter (3,6 %) die Fahrtechnische Vorbereitung der Klasse BE nicht trainiert. Die zunächst widersprüchlich erscheinenden Ergebnisse könnten sich dadurch erklären lassen, dass nicht alle Fahrlehreranwärter die Angebote der Fahrlehrerausbildungsstätten zur Fahrpraktischen Vorbereitung genutzt haben. Ergänzend könnte zu diesem Ergebnis jedoch auch beigetragen haben, dass die Fahrtechnische Vorbereitung durch die Lehrkräfte nicht hinreichend dokumentiert wurde (s. unten) und die Abstimmungen zwischen unterschiedlichen an der Fahrpraktischen Vorbereitung beteiligten Lehrkräften aus Sicht der Anwärter Optimierungspotenzial aufwiesen.

Die Lehrkräfte und die Fahrlehreranwärter äußerten sich auch dazu, inwiefern die fünf Fahrkompetenzbereiche des Fahraufgabenkatalogs in ihrer Fahrpraktischen Vorbereitung angemessen behandelt wurden. Die Lehrkräfte gingen davon aus, dass die Fahrkompetenzbereiche von ihnen angemessen berücksichtigt wurden. Lediglich für die Fahrkompetenzbereiche „Fahrzeugpositionierung“ und „Kommunikation“ gab eine Lehrkraft an, dass diese beiden Bereiche nicht angemessen behandelt wurden. Die Rückmeldungen der Fahrlehreranwärter legen ebenfalls nahe, dass der Umfang der Behandlung

<sup>20</sup> Um einen besseren Einblick in die Datenverteilung zu geben, wird neben dem arithmetischen Mittel ( $M$ ) auch der Median ( $Md$ ) angegeben. Der Median stellt – genau wie das arithmetische Mittel – ein Maß der zentralen Tendenz dar. Er ist der Wert in der Mitte einer der Größe nach geordneten Datenreihe. Im Vergleich zum arithmetischen Mittel bietet der Median den Vorteil, dass er robust gegenüber Extremwerten ist.

<sup>21</sup> Die durch einen Stern (\*) markierten Durchschnittswerte und die diesbezüglichen Standardabweichungen beziehen sich ausschließlich auf die Nutzer der entsprechenden Angebote.

der fünf Fahrkompetenzbereiche „Genau richtig“ ausfiel. Die Berücksichtigung der Fahrkompetenzbereiche war dabei oftmals indirekter Natur; nur bei einem Teil der Anwärter wurden die Fahrkompetenzbereiche explizit vorgestellt und zielgerichtet als Kategorien zur Beobachtung von Fahrkompetenz genutzt.

Konkret im Hinblick auf die Fahrpraktische Vorbereitung durch die Lehrkräfte der Fahrlehrerausbildungsstätte und/oder durch die von der Ausbildungsstätte vermittelten Fahrlehrer wurden die Anwärter weiterhin gebeten, Auskunft darüber zu geben, inwiefern verschiedene Gestaltungselemente – hierzu zählten beispielsweise die Durchführung einer Vor- und Nachbesprechung, das Kommentierende Fahren, die schriftliche Dokumentation der Fahrpraktischen Vorbereitung, die Nutzung des Fahraufgabenkatalogs, die Durchführung von Lernstandsbeurteilungen sowie das Erteilen von Beobachtungsaufträgen für mitfahrende Anwärter – zum Einsatz kamen. Ein Großteil der Fahrlehreranwärter berichtete, dass in der Fahrpraktischen Vorbereitung Vorbesprechungen (n = 51; 89,5 %), das Geben von Lernhinweisen (n = 55; 94,8 %), Erklärungen (n = 54; 94,7 %), Anleitungen durch Fragen und Impulse (n = 50; 87,7 %), das Kommentierende Fahren (n = 49; 86,0 %) und Nachbesprechungen (n = 54; 100,0 %) genutzt wurden. Darüber hinaus wurden jeweils 94,5 Prozent der Fahrlehreranwärter (n = 52) zur Selbsteinschätzung ihrer Fahrkompetenz angeregt und im Rahmen von Lernstandsbeurteilungen durch den Fahrlehrer hinsichtlich ihrer Fahrkompetenz eingeschätzt. Schließlich wurde es allen Fahrlehreranwärtern ermöglicht, an Beobachtungsfahrten teilzunehmen, bei denen sich die Anwärter in der Rolle des Fahrers und des Beobachters abwechselten. Die beobachtenden Anwärter erhielten dabei bestimmte Beobachtungsaufträge, die während oder im Anschluss an die Fahrt gemeinsam ausgewertet wurden (n = 56; 100,0 %). Nicht zum Einsatz kamen hingegen bei vielen Anwärtern folgende Gestaltungselemente:

- Videoaufzeichnungen der Fahrt (n = 44; 75,9 %),
- das Demonstrieren von Aufgaben durch den Fahrlehrer (n = 28; 49,1 %),
- schriftliche Dokumentationen der Übungsfahrt und des Ausbildungsstandes durch den Fahrlehrer (n = 17; 30,9 %),
- eine Nutzung des Fahraufgabenkatalogs (n = 17; 30,9 %) sowie

- das Kommentieren des Fahrverhaltens anderer Verkehrsteilnehmer durch den Fahrlehrer, um korrektes Verhalten zu erläutern (n = 15; 26,8 %).

Abschließend wurden die Fahrlehreranwärter um eine Einschätzung gebeten, ob sie sich durch die von ihnen insgesamt über alle Vorbereitungsformen hinweg absolvierte Fahrpraktische Vorbereitung ausreichend auf ihre Fahrpraktische Prüfung vorbereitet fühlten. Im Mittel bewerteten die Fahrlehreranwärter die Dauer der von ihnen absolvierten Fahrpraktischen Vorbereitung auf einer fünfstufigen Skala (Ausprägungen 1 = „Zu wenig“; 2 = „Eher wenig“; 3 = „Genau richtig“; 4 = „Eher viel“; 5 = „Zu viel“) mit  $M = 2.95$ , d. h. als „Genau richtig“ (n = 55;  $SD = 0.73$ ). Allerdings merkten zehn Fahrlehreranwärter an, dass konkret die Fahrpraktische Vorbereitung mit den Lehrkräften der Fahrlehrerausbildungsstätte verlängert werden müsste. Sechs Anwärter forderten zudem explizit, die Fahrpraktische Vorbereitung durch Lehrkräfte der Fahrlehrerausbildungsstätte wieder als obligatorischen Bestandteil der Fahrlehrerausbildung an Fahrlehrerausbildungsstätten aufzunehmen.

Anwärter: „Sehr viel Einsatz der Lehrkräfte, viel Aufwand. Ich finde, dass die Vorbereitung, die wir hier genossen haben, überdurchschnittlich ist. Ich habe mich hier sehr gut vorbereitet gefühlt.“

Anwärter: „Meiner Meinung nach war die Übungszeit zu kurz und zu wenig!“

Anwärter: „Die Menge an sammelbaren Erkenntnissen, die sich für die Ausbildung von Fahrschülern ableiten lässt ist enorm! Die Fahrpraktische Vorbereitung sollte unbedingt fester Bestandteil jeder Fahrlehrerausbildung sein.“

Anwärter: „Man muss sie wieder zum Ausbildungsteil machen. Ohne geht es auf keinen Fall.“

Anwärter: „Die fahrpraktische Schulung eines Fahrlehreranwärters gehört unbedingt zu den essentiellen Ausbildungsinhalten, da nur so wichtige praxisnahe Inhalte, Verhaltensweisen und Schulungsmethoden vermittelt werden können.“

Wie bereits angedeutet, wurden zusätzlich zu den Befragungen von Fahrlehreranwärtern und Lehrkräften auch Ausbildungsbeobachtungen der Fahrpraktischen Vorbereitung durchgeführt. Dabei stand die Erfassung der didaktischen Qualität der Fahr-



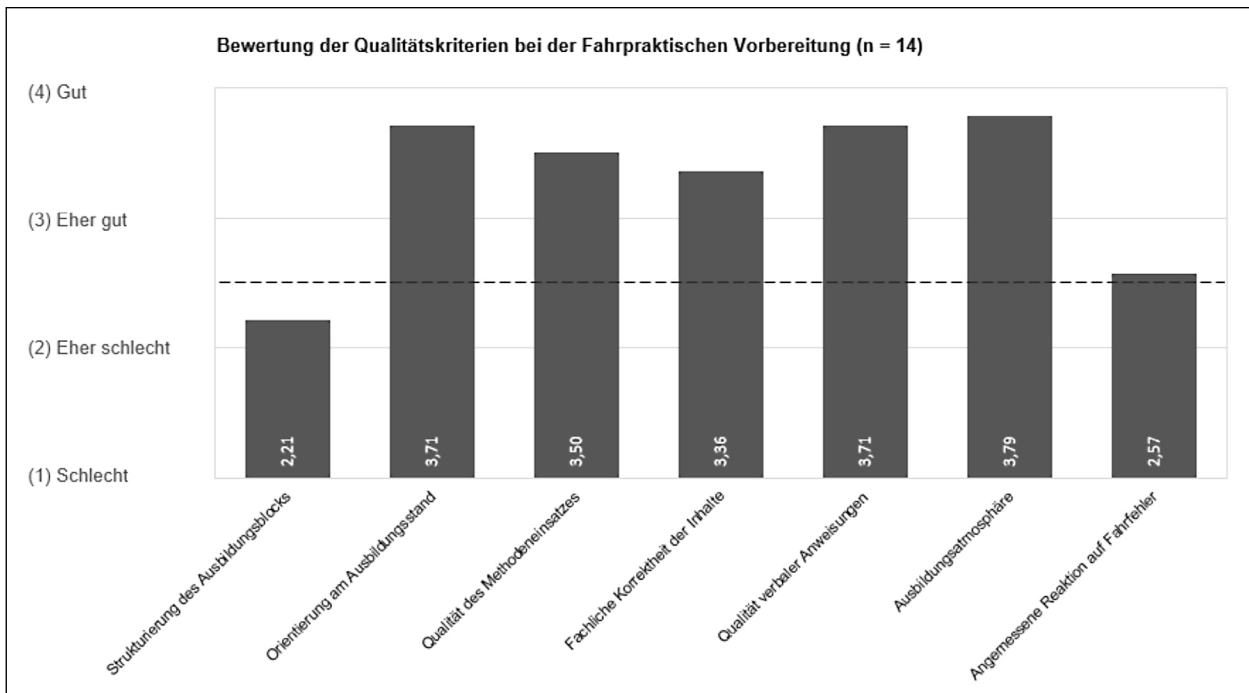


Bild 3-7: Bewertung der didaktischen Qualität der Fahrpraktischen Vorbereitung an den zivilen Fahrlehrerausbildungsstätten durch den externen Beobachter anhand von sieben Qualitätskriterien

praktischen Vorbereitung anhand von sieben Qualitätskriterien im Fokus. In diesem Rahmen wurden insgesamt sieben Lehrende<sup>22</sup> bei der Durchführung von insgesamt 14 Ausbildungsblöcken (jeweils mit einer Dauer zwischen 45 und 90 Minuten) beobachtet.

Der Ergebnisdarstellung ist vorzuschicken, dass nicht allen Lehrkräften die Qualitätskriterien guter Fahrpraktischer Ausbildung überhaupt bekannt waren:

Lehrkraft: „Es gibt Qualitätskriterien für die Praxis? Ich dachte bisher, die gäbe es nur für den Theorieunterricht.“

Dennoch zeigen die Ergebnisse (s. Bild 3-7), dass ein Großteil der Qualitätskriterien von den Lehrenden „Gut“ oder „Eher gut“ umgesetzt wurde. Dies trifft insbesondere auf die Qualitätskriterien „Schaffung einer guten Ausbildungsatmosphäre“ (M = 3.79; SD = 0.56), „Orientierung am Ausbildungsstand des Fahrlehreranwärters“ (M = 3.71; SD = 0.45), „Qualität verbaler Anweisungen“ (M = 3.71; SD = 0.70), „Qualität des Methodeneinsatzes“ (M = 3.50; SD = 0.63) und „Fachliche Korrektheit der Inhalte“ (M = 3.36; SD = 0.72) zu.

Bei der Umsetzung der Qualitätskriterien „Strukturierung des Ausbildungsblocks“ (M = 2.21; SD = 0.77) und „Angemessene Reaktion auf Fahrfehler des Fahrlehreranwärters“ (M = 2.57; SD = 0.62) zeigten sich hingegen vielfältige Optimierungsbedarfe. Die schlechtere Bewertung der Umsetzungsqualität dieser beiden Kriterien basiert auf folgenden Beobachtungen:

- In den Vorbesprechungen wurden nur selten Ziele und inhaltliche Schwerpunkte benannt. Sofern Ziele benannt wurden, waren diese oftmals zu abstrakt formuliert (z. B. „Selbständig Aufgaben lösen“ oder „Anständig ins Fahren kommen“).
- Nur in wenigen Nachbesprechungen fand eine Selbst- und Fremdeinschätzung der Anwärterleistung statt.
- Einige (schwere) Fahrfehler wurden gar nicht oder erst sehr spät angesprochen (z. B. Umkehren trotz Verbotsschilder; späte und nicht gezielte Verkehrsbeobachtung; schrittweise statt gleichzeitige Kontrolle der Beleuchtungseinrichtungen beim Verbinden einer Fahrzeugkombination; Nicht-Stehenbleiben an „Halt! Vorfahrt gewähren!“-Zeichen).

<sup>22</sup> Die Fahrpraktische Vorbereitung in den Fahrlehrerausbildungsstätten wurde nur teilweise durch Lehrkräfte der Fahrlehrerausbildungsstätten durchgeführt, die den Anforderungen nach § 9 Abs. 1 DV-FahrlG genügen. Teilweise wurden auch externe Fahrlehrer mit der Durchführung der Fahrpraktischen Vorbereitung beauftragt, die diese Anforderungen nicht erfüllen.

- Es wurden selten Verbesserungshinweise gegeben; sofern Hinweise gegeben wurden, waren diese häufig nicht konkret genug (z. B. „Lenkradhaltung – mit dem Übergreifen mehr gucken“; „Fahrzeugbedienung hat sich verbessert – musst Du noch dran arbeiten“; „Mehr gucken bei anderen Verkehrsteilnehmern“).
- Instrumente zur Dokumentation und Beurteilung des Ausbildungsstandes wurden selten genutzt. Anforderungsstandards und Bewertungskriterien blieben häufig unklar; es wurde beispielsweise nur selten an die Fahrkompetenzbereiche und die Bewertungsstandards des Fahraufgabenkatalogs angeknüpft.
- Oftmals wurde die Möglichkeit verschenkt, inhaltliche Bezüge zu den Kompetenzbereichen und Kompetenzen des Rahmenplans herzustellen. Im Hinblick auf die Kompetenz „Verkehrswahrnehmung und Gefahrenvermeidung“ könnten beispielsweise „Was wäre, wenn“-Szenarien entworfen werden. Ebenso bietet sich das Herstellen von Bezügen zur Kompetenz „Fahraufgaben“, zu den Qualitätskriterien für die Fahrpraktische Ausbildung und zur Kompetenz „Förderorientierte Lernstands- und Lernverlaufsbeurteilung“ an.

Vor dem Hintergrund, dass die Vorbereitung von Fahrlehreranwärtern auf ihre Fahrpraktische Prüfung nicht zuletzt einen gewissen „Modell- und Vorbildcharakter“ aufweist – die Fahrlehreranwärter erhalten die Möglichkeit, die Gestaltung qualitativ hochwertiger Fahrstunden vorgelebt zu bekommen und diese als Vorbild zu nehmen, um später die Fahrpraktische Ausbildung von Fahrschülern selbst effektiv zu gestalten – gilt es, die beschriebenen Optimierungspotenziale in den Fahrlehrerausbildungsstätten aufzugreifen und künftig noch besser auszuschöpfen.

### 3.2.9 Ergebnisse zur Lernwirksamkeit der reformierten Fahrlehrerausbildung

#### Überblick

Um erste Hinweise auf die Lernwirksamkeit der reformierten Fahrlehrerausbildung zu erhalten, wurde ein zweistufiges Vorgehen gewählt: (1) Erstens wurden zu drei verschiedenen Zeitpunkten – zu Ausbildungsbeginn, zum Abschluss der Ausbildung in der Ausbildungsstätte sowie zum Ende des Lehrpraktikums – Selbsteinschätzungen der Fahrlehreranwärter dazu eingeholt, wie gut sie die Kompeten-

zen des Rahmenplans beherrschen. Flankiert wurden diese Selbsteinschätzungen der Fahrlehreranwärter am Ende der Ausbildung in der Ausbildungsstätte durch Fremdeinschätzungen der Lehrkräfte. Darüber hinaus wurde zum Ende des Lehrpraktikums auch eine Fremdeinschätzung durch die jeweiligen Ausbildungsfahrlehrer erhoben. (2) Zweitens wurden die Lehrkräfte am Ende des ersten und des zweiten Ausbildungsdurchgangs gebeten, das Kompetenzniveau des jeweiligen Ausbildungsdurchgangs im Vergleich zu früheren Ausbildungsdurchgängen nach altem Recht zu bewerten. Nachfolgend finden sich die zentralen Ergebnisse zu den genannten Indikatoren der Lernwirksamkeit der reformierten Fahrlehrerausbildung.

#### Vergleich der Selbsteinschätzungen der Fahrlehreranwärter mit den Fremdeinschätzungen der Lehrkräfte und Ausbildungsfahrlehrer

Die Ergebnisse einer Gegenüberstellung der Selbsteinschätzungen der Fahrlehreranwärter und der Fremdeinschätzungen durch die Lehrkräfte und die Ausbildungsfahrlehrer werden nachfolgend separat für die einzelnen Kompetenzbereiche der Fahrlehrerausbildung vorgestellt. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu beachten, dass die Einschätzungen jeweils auf einer sechsstufigen Skala vorgenommen wurden, die von 1 = „Sehr schlecht“ bis 6 = „Sehr gut“ reichte; je näher die Einschätzungen der einzelnen Akteure demnach an der Ziffer 6 liegen, desto eher wurde den Anwärtern bescheinigt, die entsprechende Kompetenz zu beherrschen.

Nachfolgend werden zunächst die Einschätzungen zum Kompetenzbereich „Verkehrsverhalten“ betrachtet (s. Tabelle 3-4). Diesbezüglich fällt auf, dass die Fahrlehreranwärter ihr Leistungsniveau bereits zu Ausbildungsbeginn (Messzeitpunkt T1) in den einzelnen Kompetenzen relativ positiv einschätzten. Mit Ausnahme der Kompetenz „Fahrkompetenzdefizite und Unfälle“, die im Durchschnitt als „Eher schlecht“ eingestuft wurde, erachteten die Fahrlehreranwärter ihr Kompetenzniveau im Mittel als „Eher gut“. Zum Ende der Ausbildung in der Ausbildungsstätte (Messzeitpunkt T2) war für alle Kompetenzen des Verkehrsverhaltens eine deutliche Zunahme des selbst wahrgenommenen Kompetenzniveaus erkennbar; zu diesem Zeitpunkt bewerteten die Fahrlehreranwärter ihr Niveau in allen sieben Kompetenzen im Mittel als „Gut“. Die Lehrkräfte schätzten das Kompetenzniveau der Anwärter zum gleichen Zeitpunkt etwas kritischer ein; ihre Bewertung erreichte in allen sieben Kompetenzen

Kompetenzen	Anwärter T1 (n = 69)		Anwärter T2 (n = 26)		Lehrkräfte T2 (n variiert zwischen 44 und 65)			Anwärter T3 (n = 28)		Ausbildungs- fahrllehrer T3 (n = 10)	
	M	SD	M	SD	n	M	SD	M	SD	M	SD
Fahreignung, Fahrtüchtigkeit und Fahrverhalten	4.00*	0.90	4.88	0.59	63	4.27	0.81	4.82	0.67	5.40	0.52
Heterogenität im Straßenverkehr	4.16*	0.91	5.23	0.59	63	4.21	0.80	4.96	0.79	5.10	0.72
Verkehrswahrnehmung und Gefahrenvermeidung	4.06*	0.88	4.92	0.56	63	4.28	0.80	5.07	0.66	5.40	0.70
Partnerschaftliches Verhalten	3.93	0.93	5.00	0.63	65	4.38	0.73	5.11	0.74	5.40	0.52
Fahraufgaben	3.51	1.05	4.77	0.65	44	4.46	0.71	5.04	0.79	5.30	0.48
Fahrkompetenzdefizite und Unfälle	3.38	1.04	4.69	0.68	51	4.11	0.72	4.71	0.85	4.80	0.79
Mobilitätsverhalten	3.51	1.17	4.65	0.63	52	4.15	0.80	4.68	0.77	5.20	0.63

Anmerkungen: In den durch \* markierten Fällen liegen Daten von 68 Fahrlehreranwärtern vor.

Tab. 3-4: Bewertungen des Kompetenzniveaus der Fahrlehreranwärter im zivilen Bereich für die Kompetenzen des Kompetenzbereichs „Verkehrsverhalten“ durch die Anwärter zu Ausbildungsbeginn (T1), durch die Anwärter und Lehrkräfte zum Ende der Ausbildung in der Ausbildungsstätte (T2) sowie durch die Anwärter und Ausbildungsfahrlehrer zum Ende des Lehrpraktikums (T3)

Kompetenzen	Anwärter T1 (n = 69)		Anwärter T2 (n = 26)		Lehrkräfte T2 (n variiert zwischen 29 und 52)			Anwärter T3 (n = 28)		Ausbildungs- fahrllehrer T3 (n = 10)	
	M	SD	M	SD	n	M	SD	M	SD	M	SD
Rechtssystematik	2.66*	1.13	4.00	0.75	29	4.14	0.88	4.46	0.96	4.90	0.74
Verkehrsrechtliche Vorschriften und angrenzende Rechtsgebiete	2.62	1.10	4.08	0.84	52	4.35	0.78	4.43	1.07	5.20	0.79

Anmerkungen: In dem durch \* markierten Fall liegen Daten von 68 Fahrlehreranwärtern vor.

Tab. 3-5: Bewertungen des Kompetenzniveaus der Fahrlehreranwärter im zivilen Bereich für die Kompetenzen des Kompetenzbereichs „Recht“ durch die Anwärter zu Ausbildungsbeginn (T1), durch die Anwärter und Lehrkräfte zum Ende der Ausbildung in der Ausbildungsstätte (T2) sowie durch die Anwärter und Ausbildungsfahrlehrer zum Ende des Lehrpraktikums (T3)

im Mittel ein „Eher gut“. Zum Ende des Lehrpraktikums (Messzeitpunkt T3) erachteten die Fahrlehreranwärter ihr Kompetenzniveau in den verkehrsverhaltensbezogenen Kompetenzen immer noch durchschnittlich als „Gut“. Dabei war jedoch kaum mehr ein Zuwachs im Vergleich zum zweiten Messzeitpunkt zu verzeichnen; insbesondere im Hinblick auf die Kompetenz zur „Heterogenität im Straßenverkehr“ fand sich sogar eine leichte Abnahme des selbst wahrgenommenen Kompetenzniveaus. Die Ausbildungsfahrlehrer vergaben zum Ende des Lehrpraktikums die beste Bewertung des Kompetenzniveaus, wobei auch sie im Mittel das Niveau ihrer Fahrlehreranwärter als „Gut“ einstufen.

Insgesamt betrachtet zeigt sich für den Kompetenzbereich „Verkehrsverhalten“ ein positives Bild. Allerdings gilt es zu berücksichtigen, dass der Stichprobenumfang zum Ende der Ausbildung in der Ausbildungsstätte und zum Ende des Lehrpraktikums relativ klein ausfiel. So konnte insbesondere im Hinblick auf die Ausbildungsfahrlehrer nur auf zehn Bewertungen zurückgegriffen werden. Verzerrungen

der Ergebnisse sind daher nicht auszuschließen (z. B. wenn nur besonders engagierte Ausbildungsfahrlehrer von leistungsstarken Fahrlehreranwärtern ihre Bewertungen übermittelt haben).

Im Vergleich zum Kompetenzbereich „Verkehrsverhalten“ fielen die Selbsteinschätzungen der Fahrlehreranwärter hinsichtlich des Kompetenzbereichs „Recht“ zu Ausbildungsbeginn deutlich negativer aus (s. Tabelle 3-5). Im Mittel bewerteten die Fahrlehreranwärter ihr Kompetenzniveau in den Kompetenzen „Rechtssystematik“ sowie „Verkehrsrechtliche Vorschriften und angrenzende Rechtsgebiete“ zu Ausbildungsbeginn als „Eher schlecht“. Nach der Ausbildung in der Ausbildungsstätte ergab sich ein deutlich positiveres Selbsturteil; die Fahrlehreranwärter erachteten ihr Kompetenzniveau in beiden Kompetenzen durchschnittlich als „Eher gut“. Dies deckt sich mit den Einschätzungen durch die Lehrkräfte, die ihren Fahrlehreranwärtern zu diesem Zeitpunkt ebenfalls ein eher gutes Kompetenzniveau attestierten. Zum Ende des Lehrpraktikums war erneut eine Steigerung der selbst wahrgenom-

menen Kompetenz auf Seiten der Fahrlehreranwärter zu verzeichnen; im Mittel wurde das eigene rechtliche Kompetenzniveau von den Anwärtern dabei immer noch als „Eher gut“ bewertet. Deutlich positiver fielen zu diesem Zeitpunkt die Urteile der jeweiligen Ausbildungsfahrlehrer aus, die das Kompetenzniveau ihrer Anwärter in den beiden Kompetenzen im Durchschnitt als „Gut“ einstufen. Auch für diesen Kompetenzbereich ergab sich somit im Ausbildungsverlauf eine positive Entwicklung; erkennbar ist jedoch auch, dass bei den meisten Anwärtern auch zum Abschluss der Ausbildung noch deutliches Entwicklungspotenzial im Hinblick auf das Beherrschen der geforderten rechtlichen Kompetenzen besteht.

Im Kompetenzbereich „Technik“ zeigte sich ein ähnliches Bild wie im Kompetenzbereich „Recht“: Auch hier schätzten die Fahrlehreranwärter zu Beginn ihrer Ausbildung ihr Kompetenzniveau in drei der vier

Kompetenzen (Technische Grundlagen, Fahrphysik, Fahrerassistenzsysteme und automatisiertes Fahren) im Durchschnitt als „Eher schlecht“ ein (s. Tabelle 3-6). Lediglich in der Kompetenz „Technische Aspekte umweltschonenden Fahrens“ bewerteten die Fahrlehreranwärter ihr Kompetenzniveau bereits zu Ausbildungsbeginn als „Eher gut“. Zum Ende der Ausbildung in der Ausbildungsstätte war eine Zunahme des selbst eingeschätzten Kompetenzniveaus für alle vier technischen Kompetenzen zu verzeichnen. Zu diesem Zeitpunkt bewerteten die Anwärter ihr Kompetenzniveau in den Kompetenzen „Technische Grundlagen“ und „Fahrphysik“ als „Eher gut“. In den Kompetenzen „Technische Aspekte umweltschonenden Fahrens“ sowie „Fahrerassistenzsysteme und automatisiertes Fahren“ schätzten die Anwärter ihr Kompetenzniveau im Mittel als „Gut“ ein. Das Urteil der Lehrkräfte fiel zu diesem Zeitpunkt etwas kritischer aus: Sie bewerteten das technische Kompetenzniveau der Fahrleh-

Kompetenzen	Anwärter T1 (n = 69)		Anwärter T2 (n = 26)		Lehrkräfte T2 (n variiert zwischen 47 und 64)			Anwärter T3 (n = 28)		Ausbildungs- fahrlehrer T3 (n = 10)	
	M	SD	M	SD	n	M	SD	M	SD	M	SD
Technische Grundlagen	3.23	1.34	4.35	1.02	47	4.23	0.91	4.71	1.08	5.00	0.82
Fahrphysik	3.26	1.17	4.48*	0.96	63	4.22	0.89	4.71	0.85	5.20	0.42
Technische Aspekte umweltschonenden Fahrens	3.17	1.01	4.68*	0.75	64	4.36	0.83	4.96	0.96	5.40	0.52
Fahrerassistenzsysteme und automatisiertes Fahren	3.74	1.12	4.68*	0.80	63	4.19	0.78	4.96	0.84	5.30	0.48

Anmerkungen: In den durch \* markierten Fällen liegen Daten von 25 Fahrlehreranwärtern vor.

Tab. 3-6: Bewertungen des Kompetenzniveaus der Fahrlehreranwärter im zivilen Bereich für die Kompetenzen des Kompetenzbereichs „Technik“ durch die Anwärter zu Ausbildungsbeginn (T1), durch die Anwärter und Lehrkräfte zum Ende der Ausbildung in der Ausbildungsstätte (T2) sowie durch die Anwärter und Ausbildungsfahrlehrer zum Ende des Lehrpraktikums (T3)

Kompetenzen	Anwärter T1 (n = 69)		Anwärter T2 (n = 25)		Lehrkräfte T2 (n variiert zwischen 52 und 65)			Anwärter T3 (n = 28)		Ausbildungs- fahrlehrer T3 (n = 10)	
	M	SD	M	SD	n	M	SD	M	SD	M	SD
Grundlagen der Fahr- anfängervorbereitung	2.69*	1.14	4.76	0.66	65	4.28	0.93	4.82	0.77	5.10	0.57
Gestaltung des Theo- rieunterrichts	2.75*	1.23	4.80	0.50	65	4.46	0.93	4.46	0.92	5.40	0.70
Gestaltung der Fahr- praktischen Ausbildung	2.76*	1.08	4.64	0.70	60	4.29	0.97	4.71	0.71	5.40	0.52
Grundlagen des Fahr- lehrerberufs	3.57	1.10	4.79**	0.72	52	4.31	0.86	4.70***	0.72	4.80	0.63

Anmerkungen: In den durch \* markierten Fällen liegen Daten von 68 Fahrlehreranwärtern vor. In dem durch \*\* markierten Fall liegen Daten von 24 Fahrlehreranwärtern vor. In dem durch \*\*\* markierten Fall liegen Daten von 27 Fahrlehreranwärtern vor.

Tab. 3-7: Bewertungen des Kompetenzniveaus der Fahrlehreranwärter im zivilen Bereich für die Kompetenzen des Kompetenzbereichs „Unterrichten, Ausbilden und Weiterbilden“ durch die Anwärter zu Ausbildungsbeginn (T1), durch die Anwärter und Lehrkräfte zum Ende der Ausbildung in der Ausbildungsstätte (T2) sowie durch die Anwärter und Ausbildungsfahrlehrer zum Ende des Lehrpraktikums (T3)

Kompetenzen	Anwärter T1 (n = 69)		Anwärter T2 (n = 24)		Lehrkräfte T2 (n variiert zwischen 52 und 64)			Anwärter T3 (n = 28)		Ausbildungs- fahrlehrer T3 (n = 10)	
	M	SD	M	SD	n	M	SD	M	SD	M	SD
Berücksichtigung personeller, sozialer und kultureller Lernbedingungen	3.26	1.18	4.71	0.55	52	4.40	0.90	4.64	0.73	5.40	0.52
Vermittlung von Verkehrssicherheitseinstellungen	3.07	0.97	4.75	0.68	64	4.43	0.83	4.61	0.79	5.30	0.95

Tab. 3-8: Bewertungen des Kompetenzniveaus der Fahrlehreranwärter im zivilen Bereich für die Kompetenzen des Kompetenzbereichs „Erziehen“ durch die Anwärter zu Ausbildungsbeginn (T1), durch die Anwärter und Lehrkräfte zum Ende der Ausbildung in der Ausbildungsstätte (T2) sowie durch die Anwärter und Ausbildungsfahrlehrer zum Ende des Lehrpraktikums (T3)

reranwärter in allen vier Kompetenzen im Mittel als „Eher gut“. Zum Ende des Lehrpraktikums erreichte die Selbsteinschätzung der Fahrlehreranwärter ihren Höchststand; nun wurde das eigene Kompetenzniveau für alle vier technischen Kompetenzen im Mittel als „Gut“ bewertet. Gleiches gilt für die Ausbildungsfahrlehrer, die im Vergleich zu den anderen Akteursgruppen erneut das positivste Urteil fällten.

Im Kompetenzbereich „Unterrichten, Ausbilden und Weiterbilden“ schätzten die Fahrlehreranwärter ihr Kompetenzniveau zu Ausbildungsbeginn als „Eher schlecht“ ein (s. Tabelle 3-7). Dies betraf sowohl die Kompetenz zu den „Grundlagen der Fahranfängervorbereitung“ als auch die beiden Kompetenzen zur „Gestaltung des Theorieunterrichts“ und zur „Gestaltung der Fahrpraktischen Ausbildung“. Lediglich im Hinblick auf die Kompetenz „Grundlagen des Fahrlehrerberufs“ betrachteten die Fahrlehreranwärter ihr durchschnittliches Kompetenzniveau als „Eher gut“. Bis zum Ende der Ausbildung in der Ausbildungsstätte wandelte sich das Selbstbild der Anwärter deutlich: Zu diesem Zeitpunkt bewerteten die Anwärter ihr Kompetenzniveau in allen vier Kompetenzen im Durchschnitt als „Gut“. Die Lehrkräfte sahen zum gleichen Zeitpunkt das Kompetenzniveau der Anwärter als „Eher gut“ an. Das Urteil der Ausbildungsfahrlehrer am Ende des Lehrpraktikums fiel erneut sehr positiv aus: In ihren Augen war das Kompetenzniveau in allen Kompetenzen im Durchschnitt als „Gut“ zu bezeichnen, wobei insbesondere die Bewertungen bezüglich der Kompetenzen zur Gestaltung des Theorieunterrichts und der Fahr-

praktischen Ausbildung positiv ausfielen. Die Einschätzungen der Fahrlehreranwärter zu ihrem Kompetenzniveau änderten sich im Verlauf des Lehrpraktikums kaum; im Hinblick auf die Kompetenz zur „Gestaltung des Theorieunterrichts“ zeigte sich sogar eine negative Tendenz dahingehend, dass die Selbsteinschätzungen zum Messzeitpunkt T3 im Mittel schlechter wurden als zum Messzeitpunkt T2. Ein möglicher Erklärungsansatz hierfür könnte darin liegen, dass sich die Anwärter im Rahmen der Ausbildung an der Fahrlehrerausbildungsstätte vor allem auf theoretischer Ebene mit der Gestaltung von Theorieunterricht und Fahrpraktischer Ausbildung auseinandergesetzt haben. Im Lehrpraktikum standen sie nun vor der herausfordernden Aufgabe, das erworbene Wissen in die Praxis umzusetzen. Dabei könnte bei einigen Anwärtern die Erkenntnis gewachsen sein, dass das Wissen darüber, wie guter Unterricht durchgeführt wird, nicht gleichbedeutend damit ist, guten Unterricht erteilen zu können. Ein noch stärkerer Praxisbezug der Ausbildung an den Fahrlehrerausbildungsstätten – im Sinne der geforderten Kompetenzorientierung – inklusive einer obligatorischen Durchführung von Lehrübungen zum Theorieunterricht und zur Fahrpraktischen Ausbildung könnte solche Effekte ggf. abschwächen.<sup>23</sup>

Auch im Hinblick auf den Kompetenzbereich „Erziehen“ waren die Fahrlehreranwärter zu Ausbildungsbeginn der Meinung, dass ihr Kompetenzniveau im Mittel als „Eher schlecht“ einzustufen ist (s. Tabelle 3-8). Dies betraf sowohl die Kompetenz „Berücksichtigung personeller, sozialer und kultureller Lern-

<sup>23</sup> Bei der Lehrerausbildung wird diesbezüglich oft auf den sogenannten „Praxisschock“ verwiesen (HUBERMAN, 1989). Hierunter ist zu verstehen, dass die im Rahmen des Studiums aufgebauten Erwartungen – nicht zuletzt aufgrund eines unzureichenden Praxisbezugs des Studiums – nach den ersten Erfahrungen mit der Schulwirklichkeit zusammenbrechen (FRIEDMAN, 2000). DICKE et al. (2016) fanden in einer Studie Indizien dafür, dass der Praxisschock bei Lehrern zweistufig erfolgt: Ein erster Praxisschock findet sich beim Einstieg in den Vorbereitungsdienst, ein zweiter Praxisschock tritt beim Übergang in den Beruf auf, wenn die Betreuung und Anleitung durch einen erfahrenen Mentor wegfallen.

Kompetenz	Anwärter T1 (n = 67)		Anwärter T2 (n = 26)		Lehrkräfte T2 (64)		Anwärter T3 (n = 28)		Ausbildungs- fahrlerehrer T3 (n = 10)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Förderorientierte Lernstands- und Lernverlaufsbeurteilung	3.10	1.09	4.77	0.76	4.44	0.89	4.71	0.81	4.90	0.57

Tab. 3-9: Bewertungen des Kompetenzniveaus der Fahrlehreranwärter im zivilen Bereich für die Kompetenz des Kompetenzbereichs „Beurteilen“ durch die Anwärter zu Ausbildungsbeginn (T1), durch die Anwärter und Lehrkräfte zum Ende der Ausbildung in der Ausbildungsstätte (T2) sowie durch die Anwärter und Ausbildungsfahrlehrer zum Ende des Lehrpraktikums (T3)

bedingungen“ als auch die Kompetenz „Vermittlung von Verkehrssicherheitseinstellungen“. Analog zum vorherigen Kompetenzbereich war auch hier zum Ende der Ausbildung in der Ausbildungsstätte ein deutlicher Kompetenzzuwachs aus Sicht der Fahrlehreranwärter zu verzeichnen. Nunmehr wurden die eigenen Leistungen in den beiden erzieherischen Kompetenzen im Mittel als „Gut“ eingeschätzt. Die Lehrkräfte dagegen erachteten das Kompetenzniveau der Fahrlehreranwärter zu diesem Zeitpunkt im Durchschnitt als „Eher gut“. Am Ende des Lehrpraktikums war für beide Kompetenzen wieder ein leichtes Absinken des durch die Anwärter selbst eingeschätzten Kompetenzniveaus festzustellen, wobei die durchschnittliche Einschätzung des Kompetenzniveaus als „Gut“ erhalten blieb. Ebenfalls erachteten die Ausbildungsfahrlehrer das Kompetenzniveau ihrer Anwärter in den erzieherischen Kompetenzen zu diesem Zeitpunkt als „Gut“; sie vergaben erneut die höchsten Durchschnittswerte aller Akteursgruppen.

Die Entwicklung des wahrgenommenen Kompetenzniveaus der Fahrlehreranwärter im Kompetenzbereich „Beurteilen“ ähnelt den übrigen beiden Kompetenzbereichen des pädagogisch-psychologischen und verkehrspädagogischen Professionswissens (s. Tabelle 3-9). So bewerteten die Fahrlehreranwärter zu Ausbildungsbeginn ihr Kompetenzniveau im Durchschnitt als „Eher schlecht“. Am Ende der Ausbildung in der Ausbildungsstätte hatte sich dieses Urteil gewandelt und das eigene Kompetenzniveau wurde als „Gut“ wahrgenommen. Die Lehrkräfte bewerteten das Kompetenzniveau ihrer Fahrlehreranwärter im Mittel etwas kritischer („Eher gut“). Zum Ende des Lehrpraktikums korrigierten die Fahrlehreranwärter ihre Kompetenzeinschätzung leicht nach unten, wobei sie ihr Kompetenzniveau zur förderorientierten Lernstands- und Lernverlaufsbeurteilung durchschnittlich immer noch als „Gut“ einstufen. Dies deckte sich mit der Einschätzung ihrer Ausbildungsfahrlehrer, wobei diese er-

neut die besten Bewertungen aller Akteursgruppen vergaben.

Zusammenfassend betrachtet deuten die Ergebnisse auf eine Zunahme des Kompetenzniveaus der Fahrlehreranwärter in allen sechs Kompetenzbereichen hin. Dabei bescheinigten sich einerseits die Fahrlehreranwärter selbst eine Zunahme an Wissen und Können: Am Ende der gesamten Fahrlehrerausbildung stufen sie ihr eigenes fachliches und pädagogisches Wissen und Können in allen Kompetenzen der sechs Kompetenzbereiche im Mittel als „Eher gut“ oder „Gut“ ein. Andererseits legen auch die Urteile der Lehrkräfte und der Ausbildungsfahrlehrer nahe, dass die Fahrlehreranwärter zum Ende der Ausbildung in der Ausbildungsstätte sowie am Ende des Lehrpraktikums über ein Niveau an Wissen und Können verfügten, das im Durchschnitt als „Eher gut“ bis „Gut“ zu bezeichnen war.

### Vergleich des Kompetenzniveaus von Ausbildungsdurchgängen nach altem vs. neuem Recht

Zu Beginn des vorliegenden Kapitels wurde bereits dargelegt, dass zusätzlich zu den Selbst- und Fremdeinschätzungen im Hinblick auf die einzelnen Fahrlehreranwärter auch eine übergreifende Bewertung des Kompetenzniveaus der nach neuem Recht ausgebildeten Ausbildungsdurchgänge im Vergleich zu nach altem Recht ausgebildeten Ausbildungsdurchgängen vorgenommen wurde. Diese Bewertung erfolgte jeweils am Ende der Ausbildung in der Ausbildungsstätte durch die Lehrkräfte. Dabei sollten die Lehrkräfte auf einer fünfstufigen Skala angeben, wie sie das Kompetenzniveau aktueller Ausbildungsdurchgänge im Vergleich zu früheren Durchgängen einschätzen; je näher die Ergebnisse dabei an der Stufe 5 waren, desto besser wurde das Kompetenzniveau der aktuellen Ausbildungsdurchgänge im Vergleich zu vorherigen Ausbildungsdurchgängen bewertet.

Es zeigte sich, dass die Lehrkräfte das Kompetenzniveau der Ausbildungsdurchgänge nach neuem

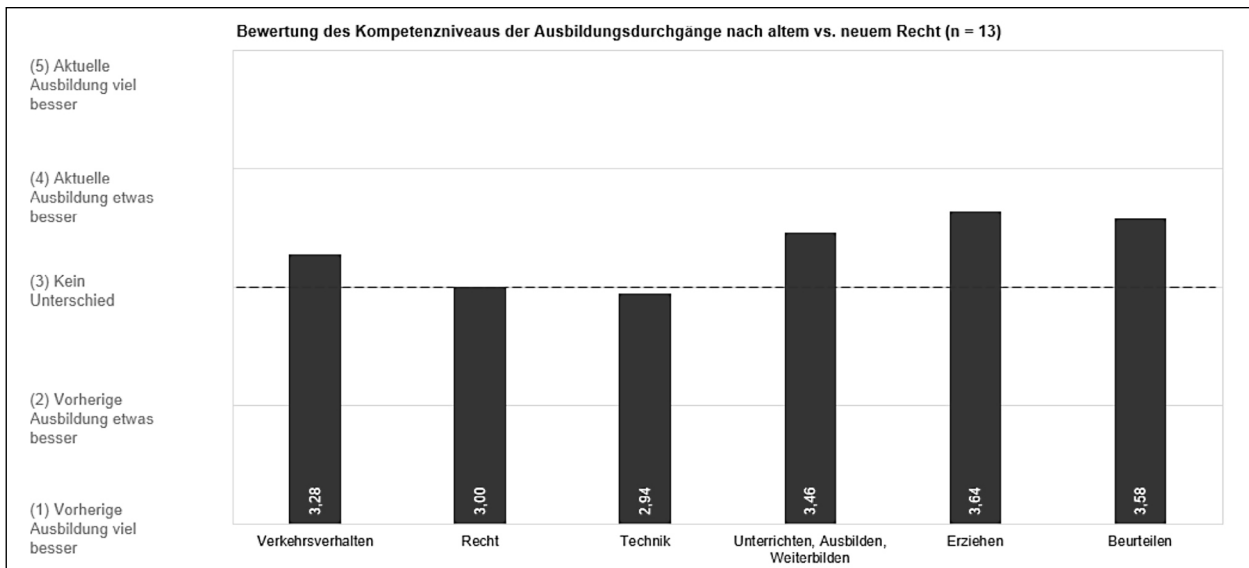


Bild 3-8: Einschätzung des Kompetenzniveaus der Ausbildungsdurchgänge nach neuem Recht im Vergleich zu Ausbildungsdurchgängen nach altem Recht durch die Lehrkräfte zum Ende der Ausbildung in den zivilen Fahrlehrerausbildungsstätten

Recht im Vergleich zu früheren Ausbildungsdurchgängen je nach Kompetenzbereich unterschiedlich einschätzten (s. Bild 3-8): Während in den Kompetenzbereichen „Recht“ ( $M = 3.00$ ;  $SD = 0.88$ ) und Technik ( $M = 2.94$ ;  $SD = 0.78$ ) im Mittel kein Unterschied zu früheren Ausbildungsdurchgängen gesehen wurde, wurde das Kompetenzniveau aktueller Ausbildungsdurchgänge in den Kompetenzbereichen „Erziehen“ ( $M = 3.64$ ;  $SD = 0.78$ ) und „Beurteilen“ ( $M = 3.58$ ;  $SD = 1.08$ ) im Vergleich zu Ausbildungsdurchgängen nach altem Recht im Durchschnitt als etwas besser angesehen. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass diese beiden Kompetenzbereiche im Zuge der Reform explizit eingeführt und die jeweiligen Ausbildungsinhalte umfassend erweitert wurden. Auch im Hinblick auf die Kompetenzbereiche „Verkehrsverhalten“ ( $M = 3.28$ ;  $SD = 0.98$ ) sowie „Unterrichten, Ausbilden und Weiterbilden“ ( $M = 3.46$ ;  $SD = 0.99$ ) wurde das Kompetenzniveau von Ausbildungsdurchgängen nach neuem Recht tendenziell als etwas besser bewertet als das Kompetenzniveau von Ausbildungsdurchgängen nach altem Recht.

Richtet man den Blick weg von den sechs Kompetenzbereichen hin zu den 20 einzelnen Kompetenzen, so wird das Kompetenzniveau der Ausbildungsdurchgänge nach neuem Recht von den Lehrkräften in Bezug auf die in der Tabelle 3-10 dargestellten Kompetenzen mindestens als genauso gut bewertet wie das Kompetenzniveau der Ausbildungsdurchgänge nach altem Recht. Bei den auf-

geführten Kompetenzen handelt es sich vor allem um Kompetenzen, die im Zuge der Reform der Fahrlehrerausbildung entweder neu aufgenommen wurden oder deutlich mehr Gewicht erhalten haben.

Hinsichtlich der in Tabelle 3-11 aufgeführten vier Kompetenzen wird das Kompetenzniveau der Ausbildungsdurchgänge nach neuem Recht von den Lehrkräften als etwas schlechter eingeschätzt als das Kompetenzniveau der Ausbildungsdurchgänge nach altem Recht.

Alle vier in der Tabelle 3-11 aufgeführten Kompetenzen sind den Kompetenzbereichen „Recht“ und „Technik“ zuzuordnen. Zwar wurden diese beiden Kompetenzbereiche im Zuge der Reform zeitlich ausgebaut<sup>24</sup>, allerdings ging dieser Ausbau auch mit einer Umstrukturierung der Ausbildungsinhalte und einer Herabsenkung der Zugangsvoraussetzungen zum Fahrlehrerberuf einher. Die Lehrkräfte selbst nannten folgende Gründe für Leistungverschlechterungen in den aufgeführten rechtlichen und technischen Kompetenzen:

- Die neuen Zugangsvoraussetzungen zum Fahrlehrerberuf sind – vor allem im Hinblick auf das geforderte Bildungsniveau – zu gering. Die erforderliche Sprachkompetenz wird nicht konkretisiert. Die geringere schulische Vorbildung und ein mangelndes Sprachverständnis erschweren vor allem die rechtliche und technische Ausbildung.

<sup>24</sup> Umfasste die Ausbildung in den Sachgebieten „Recht“ und „Technik“ nach altem Recht noch 70 bzw. 90 Ausbildungseinheiten, so sind in der reformierten Fahrlehrerausbildung für diese Kompetenzbereiche 100 bzw. 120 Ausbildungseinheiten vorgesehen.

Kompetenzen	Bewertung des Kompetenzniveaus durch die Lehrkräfte		
	N	M	SD
Berücksichtigung personeller, sozialer und kultureller Lernbedingungen	11	3.82	0.87
Fahrerassistenzsysteme und automatisiertes Fahren	12	3.75	0.87
Grundlagen des Fahrlehrerberufs	12	3.58	0.90
Förderorientierte Lernstands- und Lernverlaufsbeurteilung	12	3.58	1.08
Fahreignung, Fahrtüchtigkeit und Fahrverhalten	11	3.55	0.69
Gestaltung des Theorieunterrichts	12	3.50	1.31
Gestaltung der Fahrpraktischen Ausbildung	12	3.50	1.24
Vermittlung von Verkehrssicherheitseinstellungen	11	3.45	0.82
Fahraufgaben	12	3.33	1.30
Fahrkompetenzdefizite und Unfälle	12	3.33	1.16
Mobilitätsverhalten	12	3.33	1.23
Grundlagen der Fahranfängervorbereitung	12	3.33	0.89
Rechtssystematik	10	3.30	0.82
Partnerschaftliches Verhalten	12	3.25	0.97
Verkehrswahrnehmung und Gefahrenvermeidung	12	3.17	1.12
Heterogenität im Straßenverkehr	12	3.08	1.44
Anmerkungen: Die Bewertung erfolgte auf einer fünfstufigen Skala mit den Ausprägungen 1 = „Vorherige Ausbildung viel besser“, 2 = „Vorherige Ausbildung etwas besser“, 3 = „Kein Unterschied“, 4 = „Aktuelle Ausbildung etwas besser“ und 5 = „Aktuelle Ausbildung viel besser“.			

Tab. 3-10: Kompetenzen, in denen Ausbildungsdurchgänge nach neuem Recht aus Sicht der Lehrkräfte im zivilen Bereich ein etwas höheres Kompetenzniveau aufweisen als Ausbildungsdurchgänge nach altem Recht

Kompetenzen	Bewertung des Kompetenzniveaus durch die Lehrkräfte		
	N	M	SD
Technische Grundlagen	12	2.42	1.08
Verkehrsrechtliche Vorschriften und angrenzende Rechtsgebiete	12	2.83	1.03
Fahrphysik	12	2.92	1.24
Technische Aspekte umweltschonenden Fahrens	13	2.92	0.64
Anmerkungen: Die Bewertung erfolgte auf einer fünfstufigen Skala mit den Ausprägungen 1 = „Vorherige Ausbildung viel besser“, 2 = „Vorherige Ausbildung etwas besser“, 3 = „Kein Unterschied“, 4 = „Aktuelle Ausbildung etwas besser“ und 5 = „Aktuelle Ausbildung viel besser“.			

Tab. 3-11: Kompetenzen, in denen Ausbildungsdurchgänge nach neuem Recht aus Sicht der Lehrkräfte im zivilen Bereich ein etwas schlechteres Kompetenzniveau aufweisen als Ausbildungsdurchgänge nach altem Recht

- Aufgrund des Wegfalls des Erfordernisses zum Besitz der Fahrerlaubnisklassen A2 und CE kann nicht mehr an das damit verbundene rechtliche und technische Vorwissen angeknüpft werden. Auch über den Besitz der Fahrerlaubnisklassen hinaus verfügen Fahrlehreranwärter nach neuem Recht teilweise über deutlich weniger technisches Vorwissen als Fahrlehreranwärter nach altem Recht. Die Fahrlehreranwärter bringen seltener eine technische Berufsausbildung oder ein technisches Studium mit als Anwärter früherer Ausbildungsdurchgänge.
- Es wurden neue Ausbildungsinhalte aufgenommen (z. B. Fahrerassistenzsysteme und automatisiertes Fahren), sodass – trotz gesenkter Zugangsvoraussetzungen zum Fahrlehrerberuf – für die Vermittlung bisheriger Inhalte insgesamt nicht mehr Zeit zur Verfügung steht als früher.
- Die technischen und rechtlichen Ausbildungsinhalte erscheinen mitunter lebensferner. Auch der Berufsbezug ist weniger offensichtlich als bei bildungswissenschaftlichen und verkehrsverhaltensbezogenen Ausbildungsinhalten.

Die vergleichenden Einschätzungen der Lehrkräfte verdeutlichen insgesamt, dass durch die reformierte Fahrlehrerausbildung bei vielen Kompetenzen die Möglichkeit besteht, Fahrlehreranwärter mit einem höheren Kompetenzniveau auszustatten als dies bei der Ausbildung nach altem Recht der Fall war. Allerdings ergibt sich insbesondere mit Blick auf rechtliche und technische Kompetenzen Nachsteuerungsbedarf, und auch bei den anderen Kompetenzen der neuen Fahrlehrerausbildung scheint das Potenzial zur Vermittlung berufsspezifischen Wissens und Könnens nicht ausgeschöpft.

#### Lernwirksamkeit der reformierten Fahrlehrerausbildung unter Berücksichtigung ausgewählter Lernvoraussetzungen der Fahrlehreranwärter

Im Zuge der Reform des Fahrlehrerrechts wurden – wie bereits dargelegt – einige Zugangsvoraussetzungen zum Fahrlehrerberuf verändert. Hierzu gehören beispielsweise die Verringerung des Mindestalters zur Erteilung der Fahrerlaubnis der Klasse BE von 22 auf 21 Jahre, die Absenkung der Bildungsvoraussetzungen sowie der Wegfall des Erfordernisses zum Besitz der Fahrerlaubnisklassen A2 und CE. Es wurde bereits aufgezeigt, dass diese Änderungen von einigen Lehrkräften auch als Gründe für ein mögliches schlechteres Abschneiden der



Kompetenzbereich	< 22 Jahre			≥ 22 Jahre		
	n	M	SD	n	M	SD
Verkehrsverhalten	4	4.83	0.96	56	4.22	0.71
Recht	4	5.40	0.72	44	4.21	0.77
Technik	4	3.99	0.82	55	4.29	0.83
Unterrichten, Ausbilden und Weiterbilden	4	4.99	0.89	56	4.28	0.87
Erziehen	4	5.06	0.72	55	4.35	0.82
Beurteilen	4	5.13	0.63	55	4.41	0.91

Tab. 3-12: Bewertungen des Kompetenzniveaus der Fahrlehreranwärter in den verschiedenen Kompetenzbereichen durch die Lehrkräfte von 1 = „Sehr schlecht“ bis 6 = „Sehr gut“ in Abhängigkeit vom Alter der Fahrlehreranwärter

Kompetenzbereich	Hauptschulabschluss			Mittlere Reife			(Fach-)Hochschulreife		
	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD
Verkehrsverhalten	6	3.98	0.64	33	4.25	0.57	23	4.40	0.93
Recht	5	4.00	0.71	27	4.35	0.79	18	4.35	0.90
Technik	7	3.97	0.83	32	4.23	0.70	22	4.41	0.96
Unterrichten, Ausbilden und Weiterbilden	6	3.69	0.43	33	4.36	0.71	23	4.49	1.11
Erziehen	5	3.75	0.75	33	4.41	0.66	23	4.58	0.99
Beurteilen	6	3.67	0.52	32	4.52	0.78	23	4.61	1.03

Tab. 3-13: Bewertungen des Kompetenzniveaus der Fahrlehreranwärter in den verschiedenen Kompetenzbereichen durch die Lehrkräfte von 1 = „Sehr schlecht“ bis 6 = „Sehr gut“ in Abhängigkeit vom Bildungsniveau der Fahrlehreranwärter

neuen Ausbildungsdurchgänge in einigen rechtlichen und technischen Kompetenzen betrachtet werden.

Um erste Hinweise dafür zu sammeln, wie sich die veränderten Zugangsvoraussetzungen auf die Lernwirksamkeit der Fahrlehrerausbildung auswirken könnten, wurden einige Lernvoraussetzungen der Fahrlehreranwärter mit den Bewertungen des Kompetenzniveaus durch die Lehrkräfte in Beziehung gesetzt. Nachfolgend wird eine deskriptive Darstellung der Ergebnisse anhand der Lernvoraussetzungen „Alter“, „Bildungsniveau“ und „Vorhandene Fahrerlaubnisklassen“ vorgenommen. Weiterführende inferenzstatistische Auswertungen waren aufgrund des geringen Stichprobenumfangs nicht möglich, sind jedoch zwingend im Rahmen der summativen Evaluation vorzunehmen.

Die Absenkung des Mindestalters für die Erteilung der Fahrerlaubnis der Klasse BE von 22 auf 21 Jahre geschah vor allem vor dem Hintergrund, den Fahrlehrerberuf für jüngere Menschen attraktiver zu machen und Wartezeiten zwischen dem Abschluss der Schule oder Berufsausbildung und dem Beginn der Fahrlehrerausbildung zu verkürzen (BT-Drs. 18/10937). Von einigen Akteuren wurden Bedenken geäußert, wonach das neue Mindestalter ein erfolgreiches Bestehen der Ausbildung und Prüfung zum Fahrlehrer erschweren könnte, weil es den Fahrlehreranwärtern an Fahr- und Lebenserfahrung man-

geln würde. Mitunter wurde auch die Annahme geäußert, dass es jungen Fahrlehreranwärtern an der nötigen „Reife“ fehlen würde, um einen derart verantwortungsvollen Lehrberuf auszuüben. Im Hinblick auf die an der Evaluation teilnehmenden Fahrlehreranwärter liefern die wenigen vorliegenden Daten keine Hinweise darauf, dass solche Annahmen zutreffen (s. Tabelle 3-12). Allerdings beruhen die Ergebnisse ausschließlich auf den Bewertungen von vier jüngeren Fahrlehreranwärtern und bedürfen – wie bereits dargelegt – zwingend einer deutlich breiteren empirischen Basis sowie weiterführender statistischer Auswertungen im Rahmen einer summativen Evaluation.

Eine weitere Änderung der Zugangsvoraussetzungen betraf das erforderliche Bildungsniveau. War bis 2018 ein Hauptschulabschluss mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung in einem anerkannten Lehrberuf oder eine gleichwertige Vorbildung erforderlich, so genügt nun eine abgeschlossene Berufsausbildung in einem anerkannten Lehrberuf oder eine gleichwertige Vorbildung. Betrachtet man das Bildungsniveau der an der vorliegenden Evaluationsstudie teilnehmenden Fahrlehreranwärter, so besitzen die meisten Anwärter die Mittlere Reife oder die (Fach-)Hochschulreife; nur wenige Anwärter verfügen ausschließlich über einen Hauptschulabschluss. Hinsichtlich ihres Kompetenzniveaus werden Fahrlehreranwärter mit einem Hauptschulabschluss von den Lehrkräften in allen Kompetenz-

Kompetenzbereich	nur B/BE <sup>1</sup>			B/BE und weitere Klasse(n) <sup>2</sup>		
	n	M	SD	n	M	SD
Verkehrsverhalten	20	4.36	0.60	43	4.24	0.78
Recht	16	4.27	0.64	34	4.34	0.89
Technik	21	4.12	0.89	41	4.33	0.76
Unterrichten, Ausbilden und Weiterbilden	20	4.41	0.62	43	4.30	0.97
Erziehen	19	4.47	0.68	43	4.39	0.87
Beurteilen	20	4.45	0.84	42	4.46	0.92

1) Zu dieser Gruppe gehören Fahrlehreranwärter, die ausschließlich die Fahrerlaubnisklassen B und BE erworben haben. Zudem wurden zu dieser Gruppe auch Anwärter gezählt, die eine Fahrerlaubnisklasse nach altem Recht erworben haben (z. B. eine Fahrerlaubnis der Klasse 3). Aufgrund entsprechender Besitzstandsregelungen dürfen diese Anwärter zwar mitunter Fahrzeuge und Fahrzeugkombinationen führen, die über den Umfang der Klassen B und BE hinausgehen. Allerdings mussten sie die hierfür nötige Fahrkompetenz nicht in einer zusätzlichen Fahrausbildung erwerben und in einer Fahrerlaubnisprüfung nachweisen

2) Zu dieser Gruppe gehören Fahrlehreranwärter, die neben den Fahrerlaubnisklassen B und BE noch eine oder mehrere sonstige Fahrerlaubnisklassen besitzen und zum Erwerb dieser Fahrerlaubnisklassen eine zusätzliche Fahrausbildung und Fahrerlaubnisprüfung absolviert haben (z. B. Inhaber einer Fahrerlaubnisklasse CE oder A oder 3 und 2 oder 3 und 1)

Tab. 3-14: Bewertungen des Kompetenzniveaus der Fahrlehreranwärter in den verschiedenen Kompetenzbereichen durch die Lehrkräfte von 1 = „Sehr schlecht“ bis 6 = „Sehr gut“ in Abhängigkeit der vorhandenen Fahrerlaubnisklassen der Fahrlehreranwärter

bereichen im Mittel als leistungsschwächste Teilgruppe der Fahrlehreranwärter eingeschätzt. Fahrlehreranwärter mit Mittlerer Reife werden als leistungsstärker bewertet, und Fahrlehreranwärter, die eine (Fach-)Hochschulreife besitzen, erreichen in fünf der sechs Kompetenzbereiche die höchsten Bewertungen (s. Tabelle 3-13). Diese rein deskriptiven Befunde sind mit der – im Rahmen einer summativen Evaluation zu prüfenden – Hypothese vereinbar, dass ein mittleres oder höheres Bildungsniveau es Fahrlehreranwärtern erleichtert, sich in der Fahrlehrerausbildung die nötigen fachlichen und pädagogischen Kompetenzen anzueignen.

Seit dem Jahr 2018 genügt der Besitz der Fahrerlaubnisklassen B und BE zum Erwerb der Fahrerlaubnisklasse BE. Betrachtet man das fachliche und pädagogische Kompetenzniveau, das Fahrlehreranwärter mit unterschiedlichen Fahrerlaubnisklassen aus Sicht der Lehrkräfte am Ende der Ausbildung in der Ausbildungsstätte aufweisen, so lassen sich anhand der vorliegenden Daten – die den bereits mehrfach genannten Einschränkungen unterliegen – keine grundlegenden Leistungsvorteile durch den Besitz weiterer Fahrerlaubnisklassen erkennen (s. Tabelle 3-14). Dabei ist allerdings auch zu beachten, dass einige Lehrkräfte an den Ausbildungsstätten Kompensationsmöglichkeiten (z. B. Trainings auf Verkehrsübungsplätzen, bei denen die Anwärter Fahrzeuge unterschiedlicher Klassen fahren durften; Fahrten als Beifahrer in Fahrzeugen unterschiedlicher Klassen) ergriffen haben. Auch die Frage nach dem Einfluss des Fahrerlaubnisklassenbesitzes auf das Kompetenzniveau ist im

Rahmen der summativen Evaluation zwingend vertiefend zu betrachten; dabei sind dann – neben den fachlichen und pädagogischen Kompetenzen – auch die fahrerischen Kompetenzen der Anwärter zu berücksichtigen.

### 3.2.10 Ergebnisse zum Umfang und zur Gestaltung der Ausbildungsphasen in den zivilen Ausbildungsfahrschulen

#### Umfang und Gestaltung der Hospitationsphase

Fahrlehreranwärter absolvieren im Rahmen ihrer Fahrlehrerausbildung drei Ausbildungsphasen in Ausbildungsfahrschulen. Zu diesen Phasen zählen (1) eine zweiwöchige Hospitationsphase während des Einführungsmonats, (2) eine einwöchige Hospitation während des sechsten bzw. seit dem Jahr 2020 fünften Ausbildungsmonats sowie (3) ein mindestens viermonatiges Lehrpraktikum nach dem Erhalt der Anwärterbefugnis (§ 1 Abs. 2 bis 4 FahrerlaubVO). Während für das Lehrpraktikum umfangreiche Vorgaben existieren, ist die Gestaltung der ersten beiden Ausbildungsphasen auf rechtlicher Ebene kaum geregelt.

Im Rahmen der Evaluationsstudie wurden die Ausbildungsfahrlehrer zunächst danach befragt, wie sie die Hospitationsphase gestaltet haben. Die Rückmeldungen der Ausbildungsfahrlehrer (n = 34) deuten darauf hin, dass die Hospitationsphase an den verschiedenen Ausbildungsfahrschulen sehr unterschiedlich ausgestaltet wird. Dies soll nachfolgend anhand von Beispielen veranschaulicht werden:

- Das „Kennenlernen des Ausbildungsbetriebs“ wurde von fast allen Ausbildungsfahrlehrern durchgeführt (n = 32; 94,1 %). Hierfür wurden zwischen 1 und 90 Ausbildungseinheiten je 45 Minuten aufgewendet, wobei durchschnittlich M = 7.69 Ausbildungseinheiten dazu stattfanden (n = 32; SD = 15,49; Md = 4).<sup>25</sup>
  - 33 Ausbildungsfahrlehrer (97,1 %) ließen ihren Fahrlehreranwärter in den Grundstoff-Lektionen ihres Theorieunterrichts hospitieren. Die dafür aufgewendete Zeit lag zwischen 2 und 180 Ausbildungseinheiten (n = 32; M = 13,78; SD = 31.54; Md = 7).
  - 21 Ausbildungsfahrlehrer (61,8 %) ermöglichten es ihren Fahrlehreranwärtern, bei ihren klassenspezifischen Zusatzstoff-Lektionen der Klasse B zu hospitieren; 10 Ausbildungsfahrlehrer (29,4 %) führten Hospitationen zu ihrem klassenspezifischen Zusatzstoff anderer Fahrerlaubnisklassen durch. Für Hospitationen im Zusatzstoff der Klasse B wurden zwischen 1 und 90 Ausbildungseinheiten aufgebracht, wobei die durchschnittliche Dauer bei M = 8.05 Ausbildungseinheiten lag (n = 19; SD = 19.95; Md = 4). Für Hospitationen im Zusatzstoff anderer Klassen wurden zwischen 2 und 8 Ausbildungseinheiten aufgewendet (n = 10; M = 3.50; SD = 1.84).
  - In 16 Ausbildungsfahrschulen (47,1 %) fanden Hospitationen in Grundstoff-Theorieunterrichten anderer Fahrlehrer statt. Dafür wurden zwischen 2 und 10 Ausbildungseinheiten genutzt (n = 15; M = 4.73; SD = 2.63).
  - In 16 Ausbildungsfahrschulen (47,1 %) wurden Theoretische Fahrerlaubnisprüfungen hospitiert. Hierfür wurden zwischen 1 und 4 Ausbildungseinheiten aufgebracht (n = 16; M = 1.76; SD = 0.83).
  - In 31 Ausbildungsfahrschulen (91,2 %) hospitierte der Fahrlehreranwärter in der Fahrpraktischen Ausbildung der Klasse B des Ausbildungsfahrlehrers. Dafür wurden zwischen 1 und 90 Ausbildungseinheiten je 45 Minuten aufgewendet (n = 30; M = 23.47; SD = 20.03; Md = 15.5). Beim Erteilen von Fahrpraktischer Ausbildung der Klasse BE durch den Ausbildungsfahrlehrer gab es solche Hospitationen in fast jeder zweiten Ausbildungsfahrschule (n = 16; 47,1 %), während sie bei anderen Klassen seltener vorkamen (n = 8; 23,5 %). Für Hospitationen bei der Klasse BE waren zwischen 2 und 14 Ausbildungseinheiten vorgesehen, wobei durchschnittlich M = 5.67 Ausbildungseinheiten auf diese Klasse entfielen (n = 15; SD = 3.79; Md = 4). Für Hospitationen in anderen Klassen wurden durchschnittlich M = 6.88 Ausbildungseinheiten genutzt (n = 8; SD = 7.34; Min = 1; Max = 20; Md = 4).
  - In 18 Ausbildungsfahrschulen (52,9 %) hospitierten die Fahrlehreranwärter bei der Fahrpraktischen Ausbildung anderer Fahrlehrer. Dabei wurden zwischen 2 und 30 Ausbildungseinheiten hospitiert, wobei der Mittelwert bei M = 9.29 Ausbildungseinheiten lag (n = 17; SD = 8.65; Md = 6).
  - Die Hälfte der Fahrlehreranwärter (n = 17; 50,0 %) hospitierte bei Praktischen Fahrerlaubnisprüfungen der Klasse B. Der Umfang lag dabei zwischen 1 und 8 Ausbildungseinheiten, wobei durchschnittlich M = 2.19 Ausbildungseinheiten dafür aufgewendet wurden (n = 16; SD = 2.00).
  - Einblicke in Büro- und Verwaltungstätigkeiten wurden den Fahrlehreranwärtern in 33 Ausbildungsfahrschulen (97,1 %) gewährt. Die Varianzbreite des Ausbildungsumfangs lag dabei zwischen 0,5 und 15 Ausbildungseinheiten; im Mittel wurden M = 5.29 Ausbildungseinheiten dafür genutzt (n = 33; SD = 3.33).
  - In knapp drei Viertel der Ausbildungsfahrschulen wurden Arbeits- und Beobachtungsaufträge bearbeitet, die die Fahrlehreranwärter von der Fahrlehrerausbildungsstätte erhalten hatten (n = 25; 73,5 %). Hierfür wurden zwischen 1 und 40 Ausbildungseinheiten aufgewendet; durchschnittlich wurden M = 7.96 Ausbildungseinheiten hierfür genutzt (n = 24; SD = 8.42; Md = 6).
- Aus den Darlegungen wird deutlich, dass sowohl die inhaltliche als auch die zeitliche Ausgestaltung der Hospitationsphase zwischen den Ausbildungs-

<sup>25</sup> Vereinzelt nannten Ausbildungsfahrlehrer sehr hohe Ausbildungsumfänge für bestimmte Inhalte. Mitunter waren diese Umfänge so hoch, dass eine Umsetzung allein im Rahmen der Hospitationsphase nicht möglich erschien. Auf Nachfrage gaben die Ausbildungsfahrlehrer an, dass sie in ihren Angaben auch Hospitationen ihrer Fahrlehreranwärter berücksichtigt haben, die vor der zweiwöchigen Hospitationsphase zu Beginn der Fahrlehrerausbildung stattgefunden haben. Neben dem arithmetischen Mittel (M) wird bei der Ergebnisdarstellung beim Vorliegen von Extremwerten auch der Median (Md) angegeben, der in solchen Fällen einen besseren Einblick in die Datenlage erlaubt.

fahrschulen stark variiert: In einigen Ausbildungsfahrschulen erhielten die Anwärter – teilweise deutlich über die vorgesehene Mindest-Gesamtdauer der Hospitationsphase von 40 Ausbildungseinheiten hinaus – Einblicke in eine Vielzahl an Tätigkeiten, die mit dem Fahrlehrerberuf im Zusammenhang stehen (z. B. Kennenlernen des Ausbildungs- und Fahrschulbetriebs; Hospitationen im Theorieunterricht und der Fahrpraktischen Ausbildung des Ausbildungsfahrlehrers und anderer Fahrlehrer der Ausbildungsfahrschule; Hospitationen bei Theoretischen und Praktischen Fahrerlaubnisprüfungen; Büro- und Verwaltungstätigkeiten). Andere Ausbildungsfahrschulen beschränkten sich offenbar auf einige wenige Tätigkeiten und ermöglichten ihren Anwärtern damit kaum Einblicke in die vielfältigen Anforderungen des Fahrlehrerberufs.

### Umfang und Gestaltung der Hospitation

Die Rückmeldungen der Ausbildungsfahrlehrer (n = 28) zur einwöchigen Hospitation, die ca. in der Mitte der gesamten Fahrlehrerausbildung absolviert wird, legen nahe, dass sich die Unterschiede zwischen den Ausbildungsfahrschulen in der Gestaltung der Ausbildungsphasen fortsetzen:

- Hospitationen in Grundstoff-Lektionen des Theorieunterrichts des Ausbildungsfahrlehrers erfolgten in 20 Ausbildungsfahrschulen (71,4 %). Die aufgewendete Zeit variierte zwischen 2 und 12 Ausbildungseinheiten je 45 Minuten und lag im Mittel bei  $M = 4.63$  Ausbildungseinheiten (n = 19; SD = 2.99). Hospitationen in Zusatzstoff-Lektionen des Ausbildungsfahrlehrers fanden seltener statt. So beobachteten die Fahrlehreranwärter nur in 6 Ausbildungsfahrschulen (22,6 %) den Ausbildungsfahrlehrer beim Geben von Zusatzstoff-Lektionen der Klasse B. Die durchschnittliche Dauer der Hospitationen lag bei  $M = 2.83$  Ausbildungseinheiten (n = 6; SD = 1.33; Min = 1; Max = 4). 4 Ausbildungsfahrlehrer (14,3 %) führten Hospitationen zu ihrem klassenspezifischen Zusatzstoff anderer Fahrerlaubnisklassen durch. Hierfür wurden zwischen 1 und 8 Ausbildungseinheiten aufgewendet (n = 4;  $M = 3.75$ ; SD = 3.10).
- Hospitationen im Grundstoff-Theorieunterricht anderer Fahrlehrer fanden in 10 Ausbildungsfahrschulen statt (35,7 %). Hierfür wurden zwischen 2 und 20, im Durchschnitt jedoch  $M = 8.60$  Ausbildungseinheiten aufgewendet (n = 10; SD = 7.60; Md = 4). In drei Ausbildungsfahrschulen (10,7 %) wurde auch im theoretischen Zusatz-
- unterrichtet anderer Fahrlehrer zur Klasse B hospitiert. Dafür wurden durchschnittlich  $M = 2.67$  Ausbildungseinheiten aufgebracht (n = 3; SD = 1.16; Min = 2; Max = 4).
- Vor- und Nachbesprechungen des geplanten Theorieunterrichts mit dem Ausbildungsfahrlehrer fanden in 22 Ausbildungsfahrschulen statt (78,6 %). Für die Vorbesprechungen wurden insgesamt zwischen 1 und 8 Ausbildungseinheiten je 45 Minuten aufgewendet (n = 21;  $M = 1.86$ ; SD = 1.88). Für Nachbesprechungen waren insgesamt zwischen 0,5 und 12 Ausbildungseinheiten vorgesehen (n = 22;  $M = 2.07$ ; SD = 2.70).
- In etwas mehr als der Hälfte der Ausbildungsfahrschulen fanden Hospitationen bei Lernstandsbeurteilungen zur Feststellung der theoretischen Prüfungsreife statt (n = 16; 57,1 %). Hierfür wurden durchschnittlich  $M = 1.33$  Ausbildungseinheiten aufgewendet (n = 15; SD = 0.49; Min = 1; Max = 2).
- Hospitationen bei Theoretischen Fahrerlaubnisprüfungen von Fahrschülern wurden in 11 Ausbildungsfahrschulen (39,3 %) durchgeführt. Im Durchschnitt wurden dafür  $M = 1.82$  Ausbildungseinheiten genutzt (n = 11; SD = 0.98; Min = 1; Max = 4). In 12 Ausbildungsfahrschulen (42,9 %) wurden Nachbesprechungen zu Theoretischen Fahrerlaubnisprüfungen vorgenommen. Die durchschnittliche Dauer lag bei  $M = 1.00$  Ausbildungseinheiten (n = 11; SD = 0.39; Min = 0.5; Max = 2).
- Hospitationen in der Fahrpraktischen Ausbildung des Ausbildungsfahrlehrers in der Klasse B erfolgten in einem Großteil der Ausbildungsfahrschulen (n = 26; 92,9 %). Durchschnittlich wurden hierfür  $M = 14$  Ausbildungseinheiten verwendet (n = 26; SD = 10.72; Md = 10), wobei der konkrete Umfang in den Ausbildungsfahrschulen zwischen 2 und 40 Einheiten variierte. Hospitationen in der Fahrpraktischen Ausbildung des Ausbildungsfahrlehrers in der Klasse BE fanden nur etwa in jeder zweiten Ausbildungsfahrschule statt (n = 13; 46,4 %) und erstreckten sich im Mittel über  $M = 3.36$  Ausbildungseinheiten (n = 11; SD = 2.58; Min = 1; Max = 10). In etwas mehr als jeder zweiten Ausbildungsfahrschule (n = 15; 53,6 %) hospitierten die Fahrlehreranwärter ihrem Ausbildungsfahrlehrer beim Durchführen von Fahrpraktischer Ausbildung in anderen Klassen. Hierfür wurden durchschnittlich  $M = 6.60$

Ausbildungseinheiten ( $n = 15$ ;  $SD = 7.06$ ;  $Min = 1$ ;  $Max = 30$ ;  $Md = 6$ ) aufgewendet.

- Hospitationen in der Fahrpraktischen Ausbildung von anderen Fahrlehrern der Ausbildungsfahrschule fanden in etwas weniger als der Hälfte der Ausbildungsfahrschulen statt ( $n = 13$ ;  $46,4\%$ ) und betrafen vorrangig die Klasse B ( $n = 13$ ;  $M = 7.08$ ;  $SD = 5.10$ ;  $Min = 1$ ;  $Max = 20$ ;  $Md = 7$ ).
- Vorbereitungen der Fahrpraktischen Ausbildung des Ausbildungsfahrlehrers wurden in  $85,7\%$  Prozent der Ausbildungsfahrschulen ( $n = 24$ ) durchgeführt. Sie umfassten im Mittel  $M = 4.42$  Ausbildungseinheiten ( $n = 24$ ;  $SD = 7.65$ ;  $Min = 1$ ;  $Max = 38$ ;  $Md = 1.5$ ). Ein ähnliches Bild zeigte sich im Hinblick auf Nachbesprechungen zur Fahrpraktischen Ausbildung. Diese wurden in  $92,9\%$  Prozent der Ausbildungsfahrschulen ( $n = 26$ ) durchgeführt und erstreckten sich im Mittel über  $M = 4.27$  Ausbildungseinheiten ( $n = 26$ ;  $SD = 7.45$ ;  $Min = 1$ ;  $Max = 38$ ;  $Md = 1.5$ ).
- Hospitationen bei Praktischen Fahrerlaubnisprüfungen der Klasse B wurden in  $42,9\%$  Prozent der Ausbildungsfahrschulen ( $n = 12$ ) durchgeführt. Im Mittel hospitierten die Anwärter bei zwei Praktischen Fahrerlaubnisprüfungen der Klasse B ( $n = 11$ ;  $M = 1.82$ ;  $SD = 1.54$ ;  $Min = 1$ ;  $Max = 6$ ). Nur ein Anwärter hospitierte bei einer Praktischen Fahrerlaubnisprüfung der Klasse BE ( $n = 1$ ;  $3,6\%$ ); hierfür wurde eine Ausbildungseinheit aufgewendet. Nachbesprechungen der beobachteten Praktischen Fahrerlaubnisprüfungen erfolgten in 11 Ausbildungsfahrschulen. Sie erstreckten sich durchschnittlich über  $M = 1.52$  Ausbildungseinheiten ( $n = 11$ ;  $SD = 2.37$ ;  $Min = 0.25$ ;  $Max = 9$ ).
- Arbeitsaufträge, die die Fahrlehreranwärter von ihren Fahrlehrerausbildungsstätten erhalten haben, wurden in knapp zwei Drittel der Ausbildungsfahrschulen bearbeitet ( $n = 18$ ;  $64,3\%$ ). Die durchschnittliche Bearbeitungsdauer lag bei  $M = 5.00$  Ausbildungseinheiten ( $n = 17$ ;  $SD = 5.87$ ;  $Min = 1$ ;  $Max = 20$ ;  $Md = 4$ ).

### Umfang und Gestaltung des Lehrpraktikums

Das mindestens viermonatige Lehrpraktikum dient der praktischen Ausbildungstätigkeit in einer Ausbildungsfahrschule. Hier sollen die Fahrlehreranwärter den Ausbildungs- und Fahrschulbetrieb sowie die Aufgaben, Pflichten und Rechte des Ausbildungsfahrlehrers und des Fahrlehreranwärters (vertie-

fund) kennenlernen, ergänzende Hospitationen durchführen sowie selbständig – mit und ohne Anwesenheit des Ausbildungsfahrlehrers – Fahrschüler ausbilden. Darüber hinaus umfasst das Lehrpraktikum auch die Vorstellung von Fahrschülern zur Praktischen Fahrerlaubnisprüfung. Im Gegensatz zur Hospitationsphase und zur Hospitation liegen für das Lehrpraktikum rechtliche Vorgaben zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung vor. So wird in der Anlage 3 der Fahrlehrerausbildungsverordnung ein Musterplan aufgeführt, in dem die Unterrichtsverteilung für das Lehrpraktikum skizziert wird; dabei werden auch Stunden zur freien Aufteilung auf die einzelnen „Lernthemen“ bereitgestellt. Kompetenzstandards, die die Fahrlehreranwärter am Ende des Lehrpraktikums erreicht haben sollen, werden jedoch nicht vorgegeben.

Nachfolgend werden die Ergebnisse zur konkreten Ausgestaltung des Lehrpraktikums durch die an der Studie beteiligten Ausbildungsfahrlehrer vorgestellt (s. Tabelle 3-15). Die Auflistung der einzelnen Gestaltungselemente erfolgt dabei in Anlehnung an die im Musterplan zum Lehrpraktikum aufgeführten „Lernthemen“ (Anlage 3 FahrlAusbVO). Dabei wird für jedes Gestaltungselement zunächst dargelegt, von wie vielen Ausbildungsfahrlehrern es eingesetzt wurde. Sofern neben dem grundsätzlichen Einsatz auch die Anzahl der dafür aufgewendeten Ausbildungseinheiten erfasst wurde, werden diesbezügliche Ergebnisse ergänzend dargestellt.

Grundlegend lässt sich festhalten, dass nicht alle Fahrlehreranwärter im Rahmen des Lehrpraktikums die Chance erhielten, bei Fahrpraktischer Ausbildung und bei Prüfungen zur Fahrerlaubnisklasse BE zu hospitierten oder gar eigene Ausbildungstätigkeiten zum Erwerb der Fahrerlaubnisklasse BE anzubieten. Im Hinblick auf die Fahrerlaubnisklasse B wurden dagegen – mit Ausnahme von Prüfungshospitationen, Prüfungsnachbesprechungen und der Bearbeitung von Aufträgen der Fahrlehrerausbildungsstätte – alle im Fragebogen erfassten Gestaltungselemente durch alle Anwärter bearbeitet. Die Streuung der dafür aufgewendeten Ausbildungseinheiten fiel allerdings erheblich aus. So begleitete beispielsweise ein Ausbildungsfahrlehrer seinen Anwärter bei 32 Grundstoff-Theorieunterrichten à 45 Minuten, wohingegen ein anderer Ausbildungsfahrlehrer nur an acht Grundstoff-Theorieunterrichten des Anwärters teilnahm ( $M = 18.00$ ;  $SD = 8.62$ ;  $Md = 17$ ). Die Anzahl der selbständig ohne Anwesenheit des Ausbildungsfahrlehrers durchgeführten Grundstoff-Theorieunterrichte wies

Gestaltungselement	Anzahl Ausbildungsfahrlehrern (n = 10)		Anzahl Ausbildungseinheiten à 45 Minuten				
	Kein Einsatz	Einsatz	M	SD	Min	Max	Md
Kennenlernen des Ausbildungs- und Fahrschulbetriebs sowie der Aufgaben, Pflichte und Rechte von Ausbildungsfahrlehrern und Anwärtern	0	9					
Vorbesprechung von Hospitationen im Theorieunterricht	0	9					
Hospitationen im Theorieunterricht (Grundstoff, Zusatzstoff Klasse B, Zusatzstoff andere Klassen)	0	9	29.63	11.16	8	38	35.5
Nachbesprechung von Hospitationen im Theorieunterricht	0	9					
Hospitationen in Theoretischen Fahrerlaubnisprüfungen	1	8					
Nachbesprechung von Theoretischen Fahrerlaubnisprüfungen	2	7					
Vorbesprechung von Hospitationen zur Fahrpraktischen Ausbildung	0	10					
Hospitationen in der Fahrpraktischen Ausbildung Klasse B	0	10	68.88	50.36	20	164	51.5
Hospitationen in der Fahrpraktischen Ausbildung Klasse BE	2	7	11.67	6.89	2	20	10.5
Nachbesprechung von Hospitationen zur Fahrpraktischen Ausbildung	0	10					
Hospitationen bei Praktischen Fahrerlaubnisprüfungen Klasse B	1	9	3.71	1.60	2	7	3
Hospitationen bei Praktischen Fahrerlaubnisprüfungen Klasse BE	6	4	2.50	0.71	2	3	2.5
Nachbesprechung von Praktischen Fahrerlaubnisprüfungen	0	10					
Vorbesprechung des vom Anwärter in Anwesenheit des Ausbildungsfahrlehrers durchgeführten Theorieunterrichts	0	10					
Durchführung von Theorieunterricht Grundstoff durch den Anwärter in Anwesenheit des Ausbildungsfahrlehrers	0	10	18.00	8.62	8	32	17
Durchführung von Theorieunterricht Zusatzstoff Klasse B durch den Anwärter in Anwesenheit des Ausbildungsfahrlehrers	0	10	4.25	1.98	2	8	4
Nachbesprechung des vom Anwärter in Anwesenheit des Ausbildungsfahrlehrers durchgeführten Theorieunterrichts	0	10					
Vorbesprechung der vom Anwärter in Anwesenheit des Ausbildungsfahrlehrers durchgeführten Fahrpraktischen Ausbildung	0	10					
Durchführung von Fahrpraktischer Ausbildung Klasse B durch den Anwärter in Anwesenheit des Ausbildungsfahrlehrers	0	10	42.56	29.78	17	114	32
Durchführung von Fahrpraktischer Ausbildung Klasse BE durch den Anwärter in Anwesenheit des Ausbildungsfahrlehrers	3	7	10.17	5.71	2	16	10
Nachbesprechung der vom Anwärter in Anwesenheit des Ausbildungsfahrlehrers durchgeführten Fahrpraktischen Ausbildung	0	10					
Feststellung der Prüfungsreife durch den Anwärter in Anwesenheit des Ausbildungsfahrlehrers	0	10	6.43	4.83	3	17	5
Durchführung von Theorieunterricht Grundstoff durch den Fahrlehreranwärter ohne Anwesenheit des Ausbildungsfahrlehrers	0	10	52.78	46.86	4	150	42
Durchführung von Theorieunterricht Zusatzstoff Klasse B durch den Fahrlehreranwärter ohne Anwesenheit des Ausbildungsfahrlehrers	0	10	11.11	10.20	2	36	8
Durchführung von Fahrpraktischer Ausbildung Klasse B durch den Anwärter ohne Anwesenheit des Ausbildungsfahrlehrers	0	10	203.00	180.37	6	408	149
Durchführung von Fahrpraktischer Ausbildung Klasse BE durch den Anwärter ohne Anwesenheit des Ausbildungsfahrlehrers	5	5	28.33	27.50	1	56	28
Bearbeiten von Arbeits- und Beobachtungsaufträgen der Fahrlehrerausbildungsstätte	4	6					

Anmerkungen: Dargestellt wird die Anzahl der Ausbildungsfahrlehrer, die das jeweilige Gestaltungselement eingesetzt bzw. nicht eingesetzt haben. Für einige Gestaltungselemente wurde zusätzlich die Einsatzdauer erhoben. Die aufgeführten Mittelwerte und Standardabweichungen beziehen sich ausschließlich auf die Nutzer der entsprechenden Gestaltungselemente.

Tab. 3-15: Einsatz und Umfang verschiedener Gestaltungselemente im Lehrpraktikum nach Auskunft der Ausbildungsfahrlehrer im zivilen Bereich

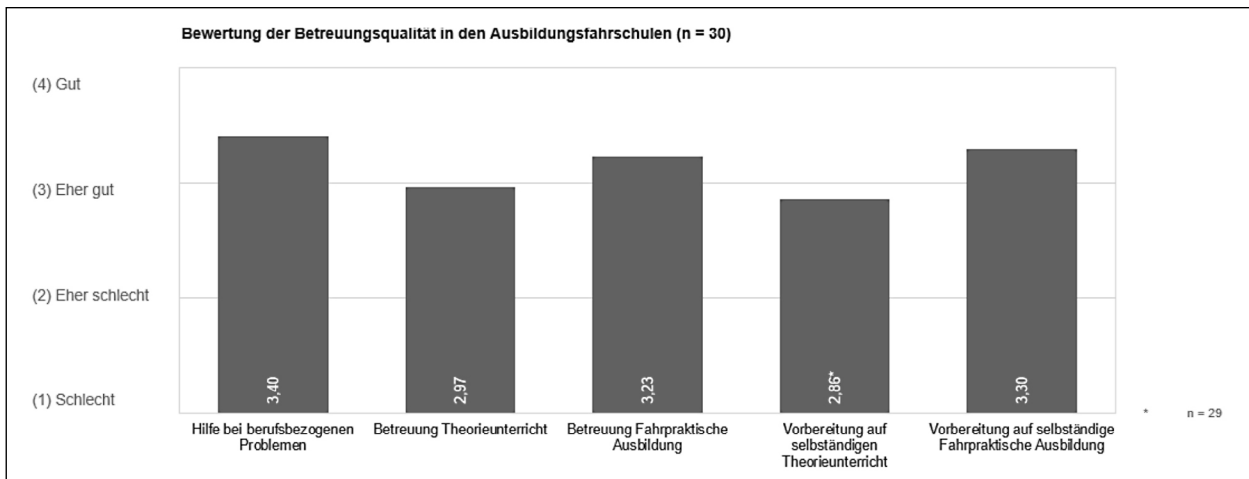


Bild 3-9: Einschätzung der Fahrlehreranwärter zur Betreuungsqualität in den Ausbildungsfahrschulen im zivilen Bereich

eine Varianzbreite zwischen 4 und 150 Einheiten auf ( $M = 52.78$ ;  $SD = 46.86$ ;  $Md = 42$ ).<sup>26</sup> Ein ähnliches Bild zeigte sich im Hinblick auf die Fahrpraktische Ausbildung: So gab ein Ausbildungsfahrlehrer an, seinen Anwärter bei 17 Einheiten Fahrpraktischer Ausbildung der Klasse B begleitet zu haben, während ein anderer Ausbildungsfahrlehrer von 114 unter Beobachtung durchgeführten Einheiten berichtete ( $M = 42.56$ ;  $SD = 29.78$ ;  $Md = 32$ ). Hinsichtlich der Durchführung von Fahrpraktischer Ausbildung der Klasse B ohne Anwesenheit des Ausbildungsfahrlehrers lag die Varianzbreite der Antworten zwischen 6 und 408 Ausbildungseinheiten ( $M = 203.00$ ;  $SD = 180.37$ ;  $Md = 149$ ). Die geschilderten Befunde liefern auch erste Anzeichen dafür, dass nicht alle Ausbildungsfahrlehrer die in der Anlage 3 der Fahrlehrerausbildungsverordnung für die einzelnen Lernthemen geforderten Mindest-Stundenvorgaben einhalten.

### 3.2.11 Ergebnisse zur Qualität der Ausbildung in den zivilen Ausbildungsfahrschulen

Analog zur Ausbildung in den Fahrlehrerausbildungsstätten wurden die Fahrlehreranwärter auch darum gebeten, die Qualität der Ausbildung in den Ausbildungsfahrschulen einzuschätzen. Diesmal stand allerdings nicht die Erfüllung der Qualitätskriterien guten Theorieunterrichts und guter Fahrpraktischer Ausbildung im Fokus<sup>27</sup>, sondern vor allem die Betreuungsqualität des Ausbildungsfahrlehrers. Die Bewertungen wurden auf einer vierstufigen

Skala mit den Ausprägungen 1 = „Schlecht“, 2 = „Eher schlecht“, 3 = „Eher gut“ und 4 = „Gut“ vorgenommen. Es zeigte sich, dass die Fahrlehreranwärter die Möglichkeit, ihren Ausbildungsfahrlehrer bei berufsbezogenen Fragen und Problemen um Hilfe zu bitten, im Mittel als „Eher gut“ einschätzten ( $n = 30$ ;  $M = 3.40$ ;  $SD = 0.86$ ). Auch die Betreuung während des Erteilens von Theorieunterricht ( $n = 30$ ;  $M = 2.97$ ;  $SD = 0.81$ ) und Fahrpraktischer Ausbildung ( $n = 30$ ;  $M = 3.23$ ;  $SD = 0.77$ ) in Anwesenheit des Ausbildungsfahrlehrers wurde von den Anwärtern durchschnittlich als „Eher gut“ eingeschätzt. Ähnliche Urteile fanden sich auch im Hinblick auf die Vorbereitung durch den Ausbildungsfahrlehrer auf das selbständige Durchführen von Theorieunterricht ( $n = 29$ ;  $M = 2.86$ ;  $SD = 0.92$ ) und Fahrpraktischer Ausbildung ( $n = 30$ ;  $M = 3.30$ ;  $SD = 0.75$ ) ohne Anwesenheit des Ausbildungsfahrlehrers. Einen Überblick über die Ergebnisse bietet das Bild 3-9.

Nicht nur zu der Betreuungsqualität, sondern auch zu der Zeit, die sich der Ausbildungsfahrlehrer insgesamt für die Ausbildung des Fahrlehreranwärters genommen hat, gaben die Anwärter ein Urteil ab. Die diesbezügliche Einschätzung erfolgte auf einer fünfstufigen Skala. Je dichter die Ergebnisse am Skalenmittelwert 3 liegen, desto eher wurde die Zeit als „Genau richtig“ eingestuft. Niedrige Werte sprechen hingegen dafür, dass die Ausbildungsfahrlehrer sich aus Sicht der Anwärter zu wenig Zeit genommen haben und hohe Werte bedeuten, dass die

<sup>26</sup> An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die im Musterplan verwendeten Wortgruppen „in Anwesenheit des Ausbildungsfahrlehrers“ und „ohne Anwesenheit des Ausbildungsfahrlehrers“ für einige Ausbildungsfahrlehrer offenbar nicht konkret genug sind und zu Nachfragen führten. Solche Nachfragen bezogen sich vor allem darauf, wie Theorieunterrichte zu zählen seien, bei denen der Ausbildungsfahrlehrer zwar in der Fahrschule, nicht jedoch im Schulungsraum anwesend war.

<sup>27</sup> Eine diesbezügliche Analyse ist Gegenstand des Forschungsprojekts der Bundesanstalt für Straßenwesen FE 82.0706/2017 „Fahranfängervorbereitung in Deutschland – Erarbeitung eines Umsetzungskonzepts für die Optimierung der Fahrausbildung“.

Ausbildungsfahrlehrer zu viel Zeit aufgewendet haben. Es zeigte sich, dass die Fahrlehreranwärter die Zeit, die sich ihr Ausbildungsfahrlehrer für die Ausbildung genommen hat, im Mittel als „Genau richtig“ einschätzten ( $n = 30$ ;  $M = 2.67$ ;  $SD = 0.96$ ).

Abschließend bewerteten die Fahrlehreranwärter, inwieweit sie die einzelnen Ausbildungsphasen in der Ausbildungsfahrschule für die Vorbereitung auf den Fahrlehrerberuf als hilfreich empfanden. Hierbei kam erneut eine vierstufige Skala zum Einsatz, die sich von 1 = „Nicht hilfreich“ über 2 = „Eher nicht hilfreich“ und 3 = „Eher hilfreich“ bis hin zu 4 = „Hilfreich“ erstreckte. Sowohl die zweiwöchige Hospitationsphase ( $n = 30$ ;  $M = 3.03$ ;  $SD = 1.10$ ) als auch die einwöchige Hospitation ( $n = 30$ ;  $M = 3.10$ ;  $SD = 0.99$ ) wurden von den Fahrlehreranwärttern im Mittel als „Eher hilfreich“ eingeschätzt. Bezüglich des Lehrpraktikums fielen die Einschätzungen besonders positiv aus ( $n = 30$ ;  $M = 3.73$ ;  $SD = 0.78$ ): 26 von 30 Anwärtern erachteten das Lehrpraktikum als „Hilfreich“ für die Vorbereitung auf den Fahrlehrerberuf, zwei weitere Anwärter empfanden es als „Eher hilfreich“. Allerdings darf nicht unberücksichtigt bleiben, dass immerhin zwei Anwärter angaben, dass ihnen das Lehrpraktikum bei der Vorbereitung auf den Fahrlehrerberuf gar nicht geholfen habe. Solche Einschätzungen sind nicht zuletzt auf das aus Sicht verschiedener Anwärter unzureichende pädagogische Kompetenzniveau einiger Ausbildungsfahrlehrer zurückzuführen. Dies geht auch aus den folgenden Aussagen der Anwärter hervor:

Anwärter: „Weiterbildung! Schulung der Ausbildungsfahrlehrer zu pädagogischen Kompetenzen gemäß heutigem Anspruch.“

Anwärter: „Wir benötigen Ausbildungsfahrlehrer mit mehr pädagogischem Wissen und dem Willen dies anzuwenden.“

Anwärter: „Ich vermisse eine Vorbereitung auf den theoretischen Unterricht in Bezug auf die Qualitätskriterien.“

Anwärter: „Im Hinblick auf die Lehrproben brauchen wir eine bessere Vorbereitung Theorie und Praxis. Es besteht eine Differenz zw. Anforderungen und dem alltäglichen Unterricht.“

Anwärter: „Neue Methoden und Medien sollen eingesetzt werden und eine Modernisierung der Fahrschule ist nötig.“

### 3.2.12 Ergebnisse zu den Schnittstellen der Ausbildung in den zivilen Fahrlehrer-ausbildungsstätten und den zivilen Ausbildungsfahrschulen

Die Lehrkräfte an den Fahrlehrerausbildungsstätten wurden danach befragt, ob und in welchem Umfang sie sich mit den Ausbildungsfahrschulen der Anwärter zur Gestaltung der Ausbildungsphasen ausgetauscht haben (Schnittstellen). Analog dazu wurden auch die Ausbildungsfahrlehrer zu den Schnittstellen zur Fahrlehrerausbildungsstätte befragt. Im Rahmen der Lehrkräftebefragung zeigten sich unterschiedliche Vorgehensweisen in den Ausbildungsstätten: In der einen Ausbildungsstätte bestand kein Kontakt zu den Ausbildungsfahrschulen der Anwärter. In der anderen Ausbildungsstätte wurde sowohl zur Hospitationsphase als auch zur Hospitation und zum Lehrpraktikum Kontakt zu allen Ausbildungsfahrschulen aufgenommen. Der Austausch bezüglich der Hospitationsphase und der Hospitation bezog sich inhaltlich vor allem darauf, dass die Ausbildungsstätte Vorschläge zum Ablauf und zu den Inhalten der jeweiligen Ausbildungsphase unterbreitete. Im Hinblick auf das Lehrpraktikum wurde der Musterplan nach Anlage 3 Fahrlehrerausbildungsverordnung besprochen. Darüber hinaus wurden den Ausbildungsfahrlehrern bezogen auf alle drei Ausbildungsphasen die Lernaufträge erläutert, die die Fahrlehreranwärter im Laufe der Ausbildungsphasen bearbeiten sollten.

Fragt man – über beide Ausbildungsstätten hinweg – die Ausbildungsfahrlehrer danach, ob und in welchem Umfang sie sich mit der Fahrlehrerausbildungsstätte ausgetauscht haben, so berichten 18 von 34 Ausbildungsfahrlehrern (52,9 %) von einem Austausch zur Hospitationsphase. Ergänzend zu den Angaben der Lehrkräfte äußerten die Ausbildungsfahrlehrer, dass sich der Austausch inhaltlich auf (1) den zeitlichen Umfang sowie den Ablauf und die Inhalte der reformierten Fahrlehrerausbildung, (2) die Inhalte der Hospitationsphase inklusive der Aufgaben des Anwärters und des Ausbildungsfahrlehrers, (3) die Arbeits- und Beobachtungsaufträge, die seitens der Ausbildungsstätte bereitgestellt wurden, (4) organisatorische Aspekte (z. B. Arbeitszeiten) sowie (5) Unterrichtsplanungen und Nachbesprechungen richtete. 82,4 Prozent der Fahrlehrer, die mit der Ausbildungsstätte in Kontakt standen, empfanden den Austausch als hilfreich zur Gestaltung der Hospitationsphase.



Die Ausbildungsfahrlehrer, die sich nicht mit der Fahrlehrerausbildungsstätte ausgetauscht hatten (n = 16), gaben dafür vor allem die folgenden Gründe an:

- die Abläufe der Fahrlehrerausbildung waren bekannt,
- es war kein Ansprechpartner in der Fahrlehrerausbildungsstätte bekannt,
- Zeitgründe (z. B. kurzfristiger Wechsel des Fahrlehreranwärters, kurzfristiger Beginn der Hospitationsphase) sowie
- der Fahrlehreranwärter stellte alle notwendigen Informationen bereit.

Im Hinblick auf die Gestaltung der Hospitation gaben erneut 18 Ausbildungsfahrlehrer (66,7 %; n = 27) an, sich mit der Fahrlehrerausbildungsstätte ausgetauscht zu haben. Alle Ausbildungsfahrlehrer bezeichneten den Austausch als hilfreich für die Gestaltung der Hospitation. Inhaltlich bezog sich der Austausch auf (1) bisherige und folgende Inhalte der Ausbildung, (2) Arbeits- und Beobachtungsaufträge der Ausbildungsstätte, (3) Unterrichtsvorbereitungen und Möglichkeiten zur Unterrichtsgestaltung, (4) Prüfungsvorbereitungen sowie (5) praxisorientierte Zusatzangebote seitens der Ausbildungsfahrschule (z. B. „Wir haben einen Theorieunterricht und die erste Praxiseinheit simuliert, damit nun in der Schule nicht alles so theoretisch ist.“).

In den Fällen, in denen kein Austausch stattfand, nannten die Ausbildungsfahrlehrer (n = 9) hierfür folgende Gründe:

- Unklarheit, über welche Themen ein Austausch stattfinden sollte,
- der Austausch erfolgte indirekt über den Fahrlehreranwärter (z. B. Anwärter hatte klare Anweisungen und Aufgaben dabei) sowie
- fehlende Zeit (z. B. aufgrund der Auftragslage).

Hinsichtlich des Lehrpraktikums tauschten sich sechs von neun Ausbildungsfahrlehrern mit der Fahrlehrerausbildungsstätte aus. Alle Ausbildungsfahrlehrer empfanden den Austausch als hilfreich für die Gestaltung des Lehrpraktikums. Inhaltlich stimmten die Ausbildungsfahrlehrer einerseits ihren Ausbildungsplan ab. Andererseits holten sie Informationen zum Lernerfolg des Fahrlehreranwärters sowie zu den Prüfungsanforderungen und zur Prüfungsorganisation ein. Zwei Ausbildungsfahrlehrer fragten zudem Empfehlungen zur methodischen Unterrichtsgestaltung an.

### 3.2.13 Ergebnisse zur Zufriedenheit mit der reformierten Fahrlehrerausbildung

Sowohl die Fahrlehreranwärter als auch die Lehrkräfte an den Fahrlehrerausbildungsstätten wurden zum Zeitpunkt der Reflexionswoche im zwölften Ausbildungsmonat nach ihrer Zufriedenheit mit der reformierten Fahrlehrerausbildung befragt. Darüber hinaus äußerten sich auch die Ausbildungsfahrlehrer am Ende des Lehrpraktikums zu ihrer Zufriedenheit mit der neuen Fahrlehrerausbildung. Bei allen Akteuren stand zunächst die Dauer der Ausbildung im Fokus der Befragung (s. Bild 3-10). Sowohl die Fahrlehreranwärter (n = 27; M = 2.33; SD = 1.07)

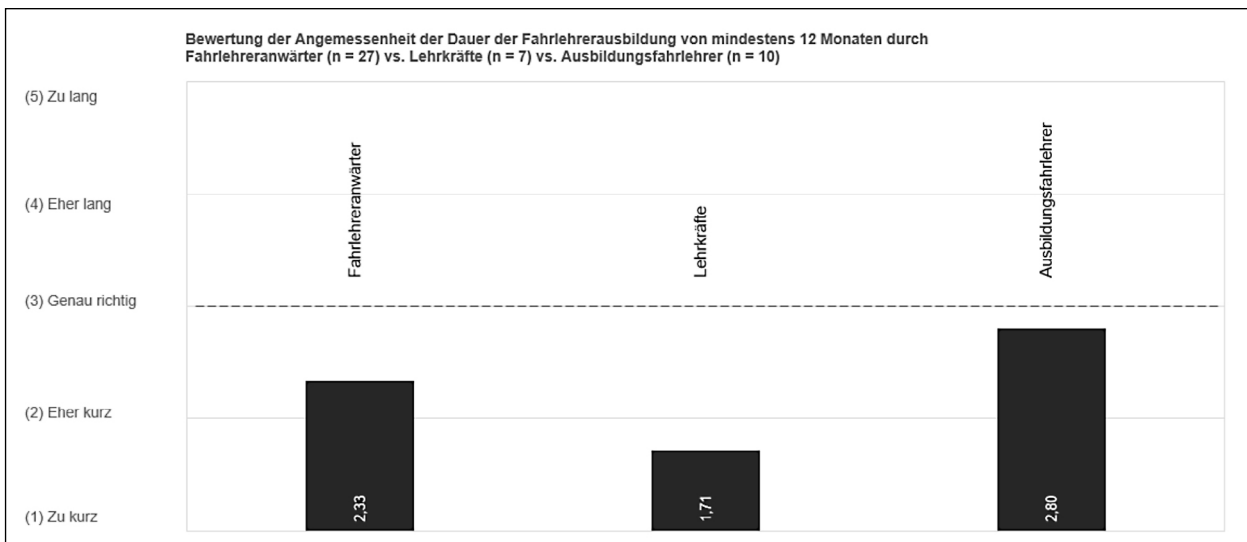


Bild 3-10: Einschätzungen zur Ausbildungsdauer durch die Fahrlehreranwärter, die Lehrkräfte und die Ausbildungsfahrlehrer im zivilen Bereich am Ausbildungsende

Ausbildungsphase	Anwärter (n = 28)		Lehrkräfte (n = 7)		Ausbildungsfahrlehrer (n = 10)	
	M	SD	M	SD	M	SD
Zeitpunkt zweiwöchige Hospitationsphase im 1. Ausbildungsmonat	2.36	0.83	2.57	0.79	2.70	0.48
Umfang zweiwöchige Hospitationsphase im 1. Ausbildungsmonat	3.07	0.98	3.14	0.90	3.30	0.82
Zeitpunkt einwöchige Hospitation im 6. Ausbildungsmonat	3.36	0.78	3.33	0.82	3.20	0.42
Umfang einwöchige Hospitation im 6. Ausbildungsmonat	2.25	0.97	2.17	0.98	2.10	0.74
Zeitpunkt 2 Reflexionstage im 10. Ausbildungsmonat	2.93	0.26	3.00	0.00	3.20	0.42
Umfang 2 Reflexionstage im 10. Ausbildungsmonat	2.36	0.78	1.71	0.95	2.40	0.97
Zeitpunkt Reflexionswoche im 12. Ausbildungsmonat	2.96	0.34	3.00	0.00	3.40	0.52
Umfang Reflexionswoche im 12. Ausbildungsmonat	2.70	0.67	2.14	1.07	2.80	0.79

Anmerkungen: Die Bewertung erfolgte jeweils auf einer fünfstufigen Skala. Im Hinblick auf die Fragen zum Zeitpunkt der Ausbildungsphasen wies die Skala die Ausprägungen 1 = „Zu früh“, 2 = „Eher früh“, 3 = „Genau richtig“, 4 = „Eher spät“ und 5 = „Zu spät“ auf. Bezüglich des Umfangs der Ausbildungsphasen waren folgende Ausprägungen vorgegeben: 1 = „Zu wenig“, 2 = „Eher wenig“, 3 = „Genau richtig“, 4 = „Eher viel“ und 5 = „Zu viel“

Tab. 3-16: Bewertungen des Zeitpunkts und des Umfangs der Ausbildungsphasen durch die Anwärter, die Lehrkräfte und die Ausbildungsfahrlehrer im zivilen Bereich am Ausbildungsende

als auch die Lehrkräfte an den Fahrlehrerausbildungsstätten (n = 7; M = 1.71; SD = 0.76) schätzten die Dauer der Fahrlehrerausbildung – die sich über mindestens 12 Monate erstreckt – im Durchschnitt als „Eher kurz“ ein. Die Ausbildungsfahrlehrer gaben hingegen im Mittel an, dass die Ausbildungsdauer „Genau richtig“ sei (n = 10; M = 2.80; SD = 0.92)

Darüber hinaus bewerteten die Akteure den Zeitpunkt und die Dauer einzelner Ausbildungsphasen sowie die Zusammenstellung der Phasen im Ausbildungsverlauf. Nachfolgend werden zunächst die Ergebnisse zu den einzelnen Phasen der Fahrlehrerausbildung – konkret zur Hospitationsphase, zur Hospitation und zu den beiden Reflexionsphasen – betrachtet (s. Tabelle 3-16). Die Einschätzungen erfolgten dabei auf einer fünfstufigen Skala; je näher die Einschätzungen am Skalenmittelwert 3 liegen, desto eher wurden der Zeitpunkt bzw. der Umfang als „Genau richtig“ bewertet.

Im Hinblick auf die zweiwöchige Hospitationsphase im ersten Ausbildungsmonat zeigte sich, dass die Anwärter diese Phase im Durchschnitt zwar hinsichtlich ihrer Dauer als „Genau richtig“ einschätzten, ihren Zeitpunkt aber als etwas zu früh ansahen. Die Lehrkräfte an den Fahrlehrerausbildungsstätten und die Ausbildungsfahrlehrer betrachteten dagegen sowohl den Zeitpunkt als auch die Dauer im Mittel als „Genau richtig“. Hinsichtlich der Hospitation – die zum Evaluationszeitpunkt noch im sechsten Ausbildungsmonat stattfand – waren sich die Akteure einig, dass der Zeitpunkt der Hospitation „Genau richtig“ liegt, während ihr Umfang etwas zu gering ausfällt. Einigkeit herrschte auch im Hinblick auf die zwei

Reflexionstage im 10. Ausbildungsmonat: Alle Akteure schätzten den Zeitpunkt im Mittel als „Genau richtig“ ein, sprachen sich aber für eine Verlängerung der Dauer aus. Auch der Zeitpunkt der Reflexionswoche im 12. Ausbildungsmonat wurde über alle Akteursgruppen hinweg im Mittel als „Genau richtig“ bewertet. Hinsichtlich der Dauer der Reflexionswoche gingen die Urteile der Akteursgruppen dagegen auseinander: Während die Anwärter und die Ausbildungsfahrlehrer die Dauer der Reflexionswoche im Durchschnitt als „Genau richtig“ einstufen, sahen die Lehrkräfte eine moderate Verlängerung der Reflexionswoche als notwendig an.

Aufbauend auf den Einschätzungen zu den einzelnen Ausbildungsphasen erfolgte eine Gesamteinschätzung zur Zusammenstellung der Phasen über den Ausbildungsverlauf hinweg. Dabei zeigte sich bei allen Akteuren ein positives Gesamtbild: Sowohl die Fahrlehreranwärter (n = 27; M = 3.15; SD = 0.86) als auch die Lehrkräfte (n = 7; M = 3.29; SD = 0.76) und die Ausbildungsfahrlehrer (n = 10; M = 3.10; SD = 0.57) äußerten sich insgesamt mit der Anordnung der Phasen der Fahrlehrerausbildung im Ausbildungsverlauf „Eher zufrieden“ (s. Bild 3-11).

Im Hinblick auf die Gewichtung theoretischer und praktischer Ausbildungsanteile (s. Bild 3-12) äußerten sich die Lehrkräfte an den Fahrlehrerausbildungsstätten (n = 7; M = 2.86; SD = 0.38) und die Ausbildungsfahrlehrer (n = 10; M = 2.70; SD = 0.48) im Durchschnitt zufrieden. Die Fahrlehreranwärter sahen die Fahrlehrerausbildung im Mittel als etwas zu „theorielastig“ an (n = 28; M = 2.14; SD = 0.71). Aus ihren schriftlichen Anmerkungen ist erkennbar, dass sich diese Einschätzung insbesondere auf

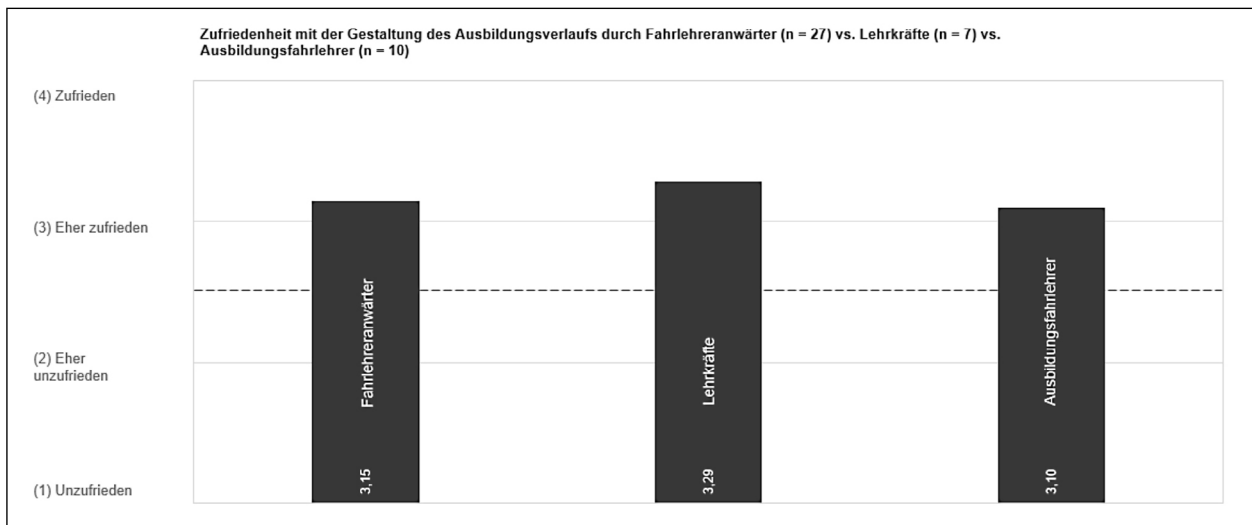


Bild 3-11: Einschätzungen zur Zufriedenheit mit dem Ausbildungsverlauf durch die Fahrlehreranwärter, die Lehrkräfte und die Ausbildungsfahrlehrer im zivilen Bereich am Ausbildungsende

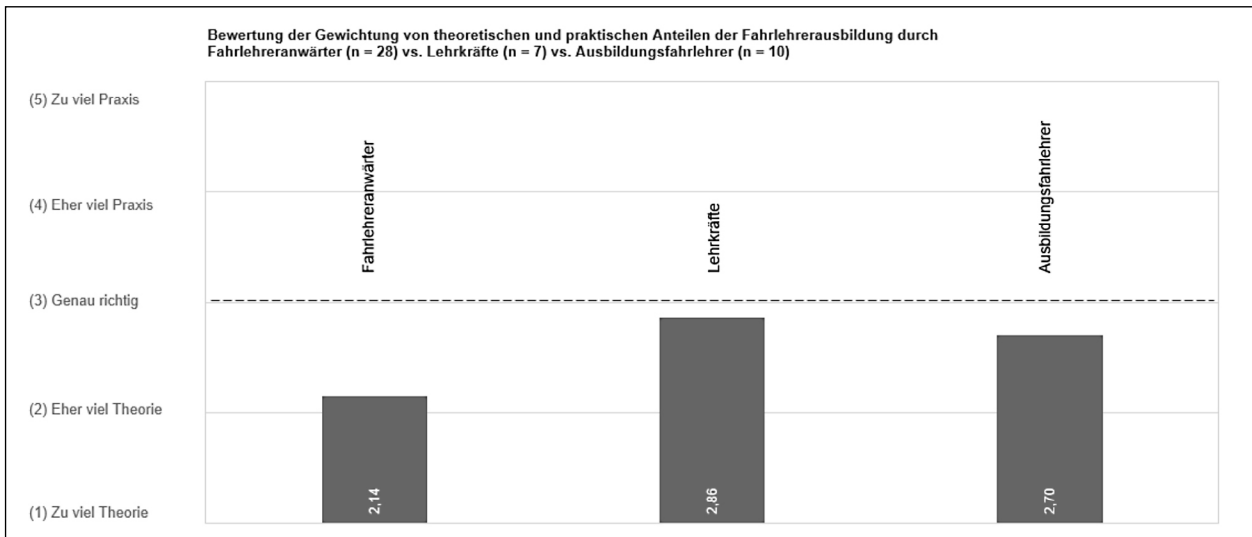


Bild 3-12: Einschätzungen zur Gewichtung theoretischer und praktischer Ausbildungsanteile durch die Fahrlehreranwärter, die Lehrkräfte und die Ausbildungsfahrlehrer im zivilen Bereich am Ausbildungsende

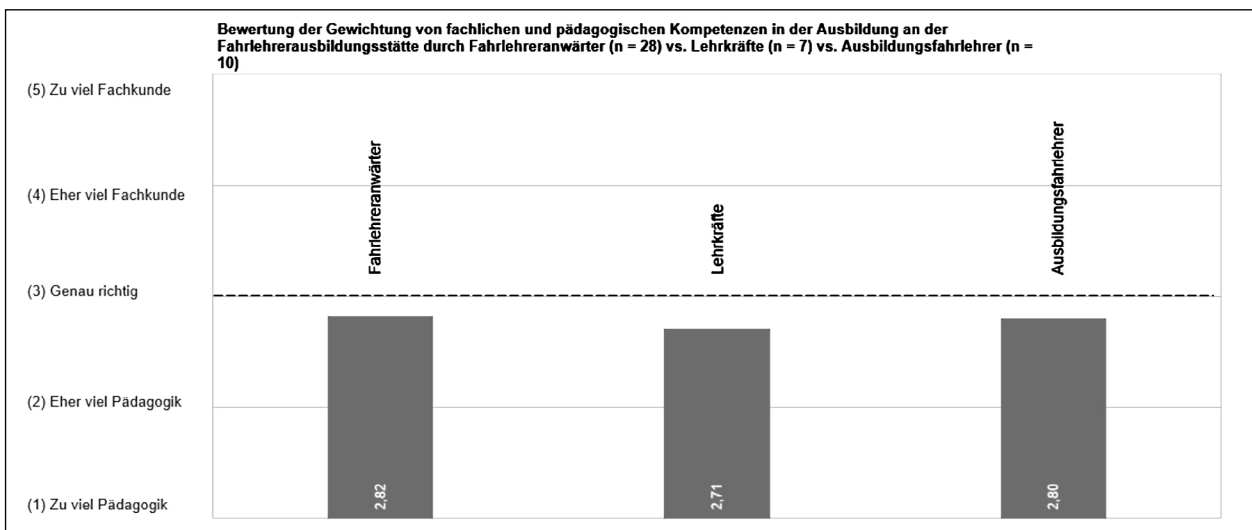


Bild 3-13: Einschätzungen zur Gewichtung fachlicher und pädagogischer Kompetenzen an den Fahrlehrerausbildungsstätten durch die Fahrlehreranwärter, die Lehrkräfte und die Ausbildungsfahrlehrer im zivilen Bereich am Ausbildungsende

den Wunsch nach einer stärker praxisorientierten Ausbildung an der Fahrlehrerausbildungsstätte bezieht: Vor allem Tätigkeiten wie das Erteilen von Theorieunterricht und Fahrpraktischer Ausbildung sollten bereits an den Fahrlehrerausbildungsstätten umfassend praktisch trainiert werden.

Die seit dem Jahr 2018 geltende reformierte Fahrlehrerausbildung brachte an den Fahrlehrerausbildungsstätten vor allem eine Aufstockung der pädagogischen Ausbildungsanteile mit sich: Erstreckten sich diese vor der Reform – und unter Berücksichtigung der insgesamt kürzeren Ausbildungszeit von 700 Stunden – nur über knapp ein Drittel der Ausbildungszeit an den Fahrlehrerausbildungsstätten (33,6 %), so nahmen sie nach der Reform bei insgesamt 1.000 Ausbildungseinheiten etwas mehr als die Hälfte der Ausbildungszeit (51,0 %) ein. Das aktuelle Verhältnis von fachlichen und pädagogischen Ausbildungsanteilen in der Ausbildung an den Fahrlehrerausbildungsstätten wurde im Durchschnitt sowohl von den Fahrlehreranwärtern ( $n = 28$ ;  $M = 2.82$ ;  $SD = 0.67$ ) als auch von den Lehrkräften ( $n = 7$ ;  $M = 2.71$ ;  $SD = 0.49$ ) und den Ausbildungsfahrlehrern ( $n = 10$ ;  $M = 2.80$ ;  $SD = 0.63$ ) als „Genau richtig“ eingestuft (s. Bild 3-13).

### 3.3 Ergebnisse zur Fahrlehrerprüfung im zivilen Bereich

Aus kompetenztheoretischer Perspektive bietet die Fahrlehrerprüfung aufgrund der verschiedenen mit ihr verbundenen Teilprüfungen – die sich von einer Fahrpraktischen Prüfung über eine Fachkundeprüfung mit schriftlichem und mündlichem Teil bis hin zu einer Lehrprobe zum Theorieunterricht und einer Lehrprobe zur Fahrpraktischen Ausbildung erstrecken – Potenzial für eine umfassende Kompetenzbeurteilung. Damit erfüllt sie eine der zentralen Anforderungen, die an Prüfungen im beruflichen Kontext gestellt werden (z. B. LORIG et al., 2011; 2014).

Im Rahmen der vorliegenden Evaluationsstudie wurden 9 Fahrpraktische Prüfungen sowie 24 mündliche Fachkundeprüfungen beobachtet. Darüber hinaus wurden die Aufgaben von fünf schriftlichen Fachkundeprüfungen inklusive der schriftlichen Ausarbeitungen der Fahrlehreranwärter und der Bewertungsdokumente der Prüfer analysiert. Ferner erfolgte eine Teilnahme an drei Lehrproben zum Theorieunterricht und einer Lehrprobe zur

Fahrpraktischen Ausbildung. Schließlich wurde mit zwei Prüfungsausschüssen ein Interview geführt. Im Folgenden werden die Ergebnisse skizziert, die sich aus der Begleitung und Analyse der Fahrlehrerprüfungen ergeben haben. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass im Rahmen der vorliegenden Evaluationsstudie die Fahrlehrerausbildung im Fokus stand und nur eine geringe Anzahl an Prüfungsausschüssen und Prüfungen begleitet wurde. Die nachfolgenden Darlegungen sind daher lediglich als erste Hypothesen zu verstehen, die im Rahmen der summativen Evaluation vertiefend zu überprüfen sind.

#### Hypothesen zur übergreifenden Umsetzung der Kompetenzorientierung in der Fahrlehrerprüfung

Im Hinblick auf die übergreifende Umsetzung der Kompetenzorientierung in der Fahrlehrerprüfung legen die Ergebnisse der Prüfungsbeobachtungen, die Analyse der schriftlichen Fachkundeprüfungen und die Interviews mit den Prüfungsausschüssen nahe, dass die Prüfer Schwierigkeiten mit der Gestaltung einer kompetenzorientierten Prüfung haben:

##### 1. Viele Prüfer wissen nicht, was unter „Kompetenzorientierung“ zu verstehen ist:

Prüfer: „Wo ist das Neue? Wir prüfen weiterhin Kenntnisse – da hat sich nichts geändert.“

Analog zu den Lehrkräften haben auch die Prüfer oft keine konkreten Vorstellungen dazu, was der Kompetenzbegriff bedeutet. Gemeinhin wurde „Kompetenz“ mit Wissen gleichgesetzt. Dies könnte daran liegen, dass die Bewerber in der bis zum Jahr 2018 geltenden Fahrlehrerprüfung lediglich ausreichende bzw. gründliche Kenntnisse in verschiedenen Sachgebieten nachweisen mussten. Die Anwendung der Kenntnisse wurde in der Fahrlehrerprüfung nur im Zusammenhang mit dem Unterrichten sowie dem Führen eines Kraftfahrzeugs und einer Fahrzeugkombination explizit gefordert (§ 4 Abs. 1 FahrIG alt und §§ 13 Abs. 1, 15 Abs. 1, 16 Abs. 1 und 6 sowie 17 Abs. 1 und 18 Abs. 1 FahrIPrüfO). Dass das Kompetenzverständnis der Prüfer sich deutlich auf die Prüfungsgestaltung auswirkt (z. B. auf die Formulierung von Aufgaben in der mündlichen Fachkundeprüfung), legen die Ergebnisse zur Fachkundeprüfung nahe, die im weiteren Verlauf dieses Kapitels beschrieben werden.

## 2. Einige Prüfer haben sich unzureichend oder gar nicht mit dem neuen Rahmenlehrplan auseinandergesetzt:

Prüfer (12 Monate nach dem Inkrafttreten der Reform): „Ich habe jetzt heute das erste Mal in den neuen Plan reingeschaut und den mit dem alten verglichen.“

Das BAST-Gutachten (BRÜNKEN et al., 2017), das der reformierten Fahrlehrerausbildung inhaltlich zu Grunde liegt, war vielen Prüfern nicht bekannt. Der neue Rahmenplan wurde von einigen Prüfern erst lange Zeit nach dem Inkrafttreten der Reform gesichtet. Wenn sich Prüfer mit dem neuen Rahmenplan befasst haben, geschah dies vor allem mit Blick auf die Ausbildungsinhalte (z. B. um abzugleichen, welchen Ausbildungsinhalten sich bestimmte Prüfungsaufgaben zuordnen lassen). Die Kompetenzstandards und die mit ihnen verbundenen Niveaustufen wurden hingegen kaum bei der Entwicklung von Prüfungsaufgaben und bei Bewertung von Bewerberleistungen berücksichtigt.

Die nur vereinzelte Auseinandersetzung mit dem neuen Rahmenplan und dem ihm zu Grunde liegenden BAST-Gutachten (BRÜNKEN et al., 2017) führte mitunter auch zu subjektiven Fehleinschätzungen auf Seiten der Prüfer: So kritisierten beispielsweise mehrere Prüfer, dass im neuen Rahmenplan für die Fahrlehrerlaubnisklasse CE die Bremse als zentraler Ausbildungsinhalt der Kompetenz „Technische Grundlagen“ nicht mehr enthalten sei. Die Prüfer fragten sich, ob dies bedeuten würde, dass die Bremse nicht mehr ausbildungsrelevant sei und damit auch nicht mehr geprüft werden solle oder ob es sich – wie sie eher vermuteten – um einen Fehler im Rahmenplan handeln würde. Im BAST-Gutachten wird dazu explizit dargelegt, dass die Ausbildungsinhalte in der Kompetenz „CE-1 – Technische Grundlagen“ insbesondere die Hauptbaugruppen von Nutzfahrzeugen umfassen, zu denen u. a. das Fahrwerk gehört. Die Bremsanlage ist dieser Hauptbaugruppe zuzuordnen. Demzufolge ist es mitnichten so, dass die Bremse in der Ausbildung und Prüfung von CE-Fahrlehrern seit der Reform keine Rolle mehr spielt; aufgrund der Umstrukturierung der technischen Ausbildungsinhalte des Rahmenplans anhand der Hauptbaugruppen von Nutzfahrzeugen wurde sie jedoch nicht mehr explizit als Ausbildungsinhalt genannt.

## Hypothesen zur Umsetzung der Fahrpraktischen Prüfung

Es wurde bereits dargelegt, dass im Zuge der Evaluationsstudie neun Fahrpraktische Prüfungen der Klasse BE beobachtet wurden. In allen Fällen wurden die Prüfungen von einem Fahrlehrer und einem amtlich anerkannten Sachverständigen für den Kraftfahrzeugverkehr abgenommen. Bei einigen Fahrpraktischen Prüfungen mussten die Bewerber sowohl ein Kraftfahrzeug der Klasse B allein als auch eine Fahrzeugkombination der Klasse BE führen. In manchen Fällen wurde die Fahrpraktische Prüfung dagegen ausschließlich mit einem Kraftfahrzeug der Klasse B oder einer Fahrzeugkombination der Klasse BE durchgeführt.

Das vom Gesetz-/Verordnungsgeber geforderte Fahrkompetenzniveau ist sehr allgemein beschrieben: „In der fahrpraktischen Prüfung hat der Fahrlehreranwärter oder Bewerber nachzuweisen, dass er ein Kraftfahrzeug und eine Fahrzeugkombination der Klasse, für die er die Fahrlehrerlaubnis beantragt hat, vorschriftsmäßig, sicher, gewandt und umweltschonend führen kann“ (§ 15 Abs. 1 FahrlPrüfVO). Die Evaluationsergebnisse deuten darauf hin, dass die Konkretisierung dieser Fahrkompetenzanforderung durch die Prüfer weitgehend intuitiv vorgenommen wird. Als Bezugspunkt greifen die Prüfer scheinbar auf die rechtlichen Vorgaben zur Fahrerlaubnisprüfung für Fahrschüler zurück (Anlage 7 FeV; Prüfungsrichtlinie). Dies spiegelt sich auch in den von manchen Prüfern verwendeten Beurteilungsinstrumenten wider, die an die Praktische Fahrerlaubnisprüfung für Fahrerlaubnisbewerber angelehnt sind (z. B. Liste von 15 Anforderungen an die Prüfungsfahrt nach der Prüfungsrichtlinie). Darüber hinaus wird diese Hypothese auch durch die Aussagen der Prüfer gestützt:

Prüfer: „Sie sollen heute so fahren, wie Ihr Schützling das später macht.“

Prüfer: „Sicher und gewandt fahren, wie es Ihr zukünftiger Schützling auch machen soll.“

Generell zeigten sich im Hinblick auf den Einsatz von Beurteilungsinstrumenten zwischen den Prüfern Unterschiede: Während einige Prüfer Beurteilungsinstrumente nutzten, die sie vom Prüfungsausschuss gestellt bekamen (z. B. die o. g. Liste von 15 Anforderungen an die Prüfungsfahrt nach der Prüfungsrichtlinie), fertigten andere Prüfer sich selbst eine „Positiv-Negativ-Liste“ an. Wieder andere Prüfer verzichteten vollständig auf die Nutzung

von Beurteilungsinstrumenten und das Anfertigen von Notizen:

Prüfer: „Ich habe nichts mitgeschrieben, um [die Bewerberin] nicht nervös zu machen.“

Insgesamt betrachtet legen die dargelegten Befunde nahe, dass für die Fahrpraktische Prüfung keine einheitlichen Prüfungsinhalte, Bewertungskriterien und Entscheidungskriterien zu existieren scheinen, die den verschiedenen Prüfungsausschüssen als Grundlage für die Prüfungsdurchführung und Prüfungsbewertung dienen.

### Hypothesen zur Umsetzung der Fachkundeprüfung

Wie bereits skizziert, wurden im Rahmen der Evaluationsstudie 24 mündliche Fachkundeprüfungen der Klasse BE beobachtet sowie die Dokumente zu 5 schriftlichen Fachkundeprüfungen ausgewertet. Darüber hinaus wurden zwei Prüfungsausschüsse zu ihrer Vorgehensweise bei der prüfungsdidaktischen Gestaltung der schriftlichen und mündlichen Fachkundeprüfung interviewt. Es zeigte sich, dass die befragten Prüfungsausschüsse für die schriftliche Fachkundeprüfung auf eigens entwickelte Aufgabenkataloge zurückgreifen. Veröffentlichte Aufgabenkataloge zur Fahrlehrerprüfung (z. B. DFA, 2019) werden von beiden Prüfungsausschüssen nicht genutzt bzw. abgelehnt. Bei der Erstellung der Aufgabenkataloge werden die Aufgaben gemeinhin von einzelnen Mitgliedern erarbeitet (z. B. amtlich anerkannter Sachverständiger für den Bereich „Technik“). Ein Austausch mit anderen Mitgliedern des Prüfungsausschusses kommt selten, ein Austausch mit anderen Prüfungsausschüssen in der Regel gar nicht vor.

Die Ergebnisse der Dokumentenanalysen und der Prüfungsbeobachtungen deuten darauf hin, dass in den Prüfungsausschüssen weder für die schriftliche noch für die mündliche Fachkundeprüfung Bewertungskriterien vorliegen. Die Gründe dafür legen die beiden Vorsitzenden der Prüfungsausschüsse in den Interviews wie folgt dar:

Prüfer: „Das würde eine Scheinobjektivität vermitteln, die so gar nicht gegeben ist!“

Prüfer: „Musterlösungen gibt es nicht. Musterlösungen bergen die Gefahr, dass alles, was nicht Musterlösung ist, falsch ist. Wir sind Experten genug, um die Antworten einzuschätzen.“

Darüber hinaus heben die in den Fachkundeprüfungen gestellten Aufgaben weitgehend auf Wissens- oder Verständnisniveau ab. Ferner werden nicht immer eindeutige Operatoren eingesetzt. Ein Bezug zu konkreten beruflichen Tätigkeiten von Fahrlehrern wird zudem nur selten hergestellt. Dies soll anhand einiger Aufgaben aus den Fachkundeprüfungen beispielhaft verdeutlicht werden:

- Schriftliche Fachkundeprüfung, Aufgabe „Verkehrsverhalten“: Definieren Sie folgende Begriffe: (1) Schrittgeschwindigkeit, (2) mäßige Geschwindigkeit, (3) Richtgeschwindigkeit, (4) zulässige Höchstgeschwindigkeit, (5) Betriebsgeschwindigkeit, (6) Vorgeschriebene Mindestgeschwindigkeit.
- Schriftliche Fachkundeprüfung, Aufgabe „Verkehrsverhalten“: Erläutern Sie die Benutzung der Beleuchtungseinrichtungen! Gehen Sie auf die Gefahren bei falscher Benutzung ein!
- Schriftliche Fachkundeprüfung, Aufgabe „Recht“: Erläutern Sie Erteilung, Ruhen, Erlöschen, Rücknahme und Widerruf einer Fahrlehrerlaubnis und einer Fahrschülerlaubnis!
- Schriftliche Fachkundeprüfung, Aufgabe „Technik“: Nennen und beschreiben Sie die Aufgaben des Reifens und benennen Sie die auftretenden Kräfte!
- Schriftliche Fachkundeprüfung, Aufgabe „Technik“: Erläutern Sie den Begriff „Hybridantrieb“! Warum und in welchen Betriebszuständen wird Kraftstoff eingesetzt?
- Schriftliche Fachkundeprüfung, Aufgabe „Beurteilen“: Beschreiben Sie die Lernvoraussetzungen der Fahrschüler!
- Schriftliche Fachkundeprüfung, Aufgabe „Unterrichten, Ausbilden und Weiterbilden“: Erläutern Sie die Begriffe intrinsische und extrinsische Motivation!
- Mündliche Fachkundeprüfung, Aufgabe Fahrlehrer: Wo dürfen Rad fahrende Kinder im Straßenverkehr fahren?
- Mündliche Fachkundeprüfung, Aufgabe Fahrlehrer: Wie schnell dürfen Sie mit Schneeketten fahren?
- Mündliche Fachkundeprüfung, Aufgabe amtlich anerkannter Sachverständiger für den Kraftfahrzeugverkehr: Der Kamm'sche Kreis. Können Sie mir an der Tafel erklären, was das ist?

- Mündliche Fachkundeprüfung, Aufgabe Jurist: Was steht im § 1 StVO?
- Mündliche Fachkundeprüfung, Aufgabe Bildungswissenschaftler: Welche 4 Seiten kann eine Nachricht haben?
- Mündliche Fachkundeprüfung, Aufgabe Bildungswissenschaftler: Nennen Sie mir drei bis vier Lernziele für Überlandfahrten!

Insgesamt gesehen weisen die geschilderten Befunde deutliche Parallelen zu den Ausführungen von DAUTEL-HAUSSMANN (2019) auf, der im Hinblick auf die Fachkundeprüfung von Fahrlehrern sowohl eine uneinheitliche Anwendung von Operatoren und fehlende Bewertungsmaßstäbe als auch eine fehlende Ausrichtung von Prüfungsfragen an der Berufspraxis bemängelt.

Betrachtet man nun die schriftlichen Fachkundeprüfungen konkret im Hinblick auf (1) fachliche Korrekturen fehlerhafter Antworten und (2) Begründungen zu Bewertungen, so fanden sich in den übermittelten Niederschriften und auf den Aufgabenblättern der Anwärter zu den schriftlichen Fachkundeprüfungen nur selten Notizen der Prüfer. Wurden Bewertungskommentare gegeben, so fielen diese knapp aus bzw. waren eher allgemein gehalten (z. B. „Weitere persönl. Lernvoraus. eines FS beschreiben!“, „i. O.“ oder „Ausführlicher“). Im Hinblick auf die mündlichen Fachkundeprüfungen wurden fachliche Korrekturen fehlerhafter Antworten der Fahrlehreranwärter und Begründungen von Bewertungen ebenfalls nur selten bzw. oftmals nur bei nicht bestandenen Prüfungen vorgenommen; die Ausführungen blieben auch dabei meist auf einem oberflächlichen Niveau.

Die Berechnung der Gesamtnote zum schriftlichen Teil der Fachkundeprüfung erfolgte in den Prüfungsausschüssen unterschiedlich: So wurde bei dem einen Prüfungsausschuss ein Durchschnittswert aus allen Teilnoten der drei Aufgaben zum fachlichen Professionswissen und der beiden Aufgaben zum pädagogischen Professionswissen gebildet; dabei wurden alle Aufgaben gleich stark gewichtet. Bei dem anderen Prüfungsausschuss wurde für jede der fünf Aufgaben eine unterschiedliche Anzahl an Punkten vergeben (in einem Fall z. B. 25 Punkte für die Aufgabe zum Verkehrsverhalten, 25 Punkte für die Technik-Aufgabe, 15 Punkte für die Recht-Aufgabe, 44 Punkte für zwei Aufgaben zum Unterrichten, Ausbilden und Weiterbilden). Die Gesamtnote wurde dabei je nach erreichtem Punktebereich ver-

geben; die Kompetenzbereiche flossen damit in unterschiedlichem Ausmaß in die Gesamtbewertung ein.

Es bleibt hinzuzufügen, dass gemäß aktueller Rechtslage schlechte Leistungen in einigen Kompetenzbereichen in erheblichem Umfang durch gute Leistungen in anderen Kompetenzbereichen ausgeglichen werden können (§ 19 Abs. 5 FahrPrüfVO). Dies sei an einem Beispiel veranschaulicht, das einer der Prüfungsausschüsse in die Diskussion einbrachte. Ein Bewerber erhielt dabei im schriftlichen Teil der Fachkundeprüfung folgende Noten:

- Verkehrsverhalten: Mangelhaft
- Recht: Mangelhaft
- Technik: Mangelhaft
- Unterrichten, Ausbilden und Weiterbilden: Sehr gut
- Erziehen: Sehr gut

Der Bewerber weist offenbar eine hohe pädagogische Kompetenz auf, verfügt aber keinesfalls über das fachliche Wissen und Können, um diese ziel führend einsetzen zu können. Ohne dies zu berücksichtigen, wurde vom Prüfungsausschuss eine Gesamtnote als Mittelwert der fünf Einzelnoten berechnet. Der schriftliche Prüfungsteil wurde dabei mit „Befriedigend“ gewertet, da der sich ergebende Mittelwert von 3,4 abgerundet werden soll (§ 19 Abs. 3 FahrPrüfVO). Für die mündliche Fachkundeprüfung benötigte der Bewerber nun nur noch ein „Mangelhaft“, um die gesamte Fachkundeprüfung zu bestehen (§ 19 Abs. 5 FahrPrüfVO).

### Hypothesen zur Umsetzung der Lehrproben

Im Rahmen der Evaluationsstudie wurden drei Lehrproben zum Theorieunterricht und eine Lehrprobe zur Fahrpraktischen Ausbildung beobachtet. Manche Prüfer hatten sich ihre Prüfaufgaben aufgeteilt (z. B. achtete der Bildungswissenschaftler auf die Methodenwahl und den Medieneinsatz, während der Fahrlehrer sein Augenmerk auf fachliche Aspekte richtete); in anderen Prüferteams achteten beide Prüfer sowohl auf die fachliche als auch auf die pädagogische Ausbildungsqualität. Nur teilweise wurden die Bewertungskriterien dem Fahrlehreranwärter und dem Ausbildungsfahrlehrer dabei transparent dargelegt. Darüber hinaus setzten die verschiedenen Prüfer eines Prüfungsausschusses teilweise unterschiedliche Bewertungskriterien an.

Auch im Hinblick auf das Anfertigen von Notizen zeigten sich Unterschiede zwischen den Prüfern: Manche Prüfer fertigten keine Notizen an; andere Prüfer erstellten eine Liste der wichtigsten positiven und negativen Leistungen des Fahrlehreranwärters. Ein Teil der Prüfer verwendete vorgegebene Beurteilungsinstrumente. Ein Beurteilungsinstrument, das sich auf die empirisch validierten Kriterien guter Fahrschulung bezog – nach denen sich das Lehrpraktikum damals gemäß Fahrlehrerausbildungsverordnung noch richten sollte – wurde jedoch von keinem der Prüfungsausschüsse eingesetzt. Insgesamt legen die Ergebnisse demnach auch im Hinblick auf die Lehrproben nahe, dass keine einheitlichen Bewertungskriterien und Entscheidungskriterien vorzuliegen scheinen, die in allen Prüfungsausschüssen als Grundlage für die Prüfungsdurchführung und Prüfungsbewertung genutzt werden.

### **3.4 Ergebnisse zur Fahrlehrerausbildung bei der Bundeswehr**

#### **3.4.1 Ergebnisse zur übergreifenden Umsetzung der Kompetenzorientierung an der Fahrlehrerausbildungsstätte der Bundeswehr**

Die Ergebnisse der teilnehmenden Ausbildungsbeobachtungen, der Interviews mit den Lehrkräften, der schriftlichen Befragungen und der Analyse der Ausbildungsmaterialien deuten darauf hin, dass bei der Bundeswehr die kompetenzorientierte Ausbildungsgestaltung weiter vorangeschritten ist als im zivilen Bereich. Dies betrifft offenbar nicht nur die Fahrlehrerausbildung, sondern das gesamte Bildungsangebot der Bundeswehr, das derzeit im Rahmen des seit 2018 laufenden Projekts „Agenda Ausbildung“ (BUNDESMINISTERIUM DER VERTEIDIGUNG, 2018) im Sinne der Kompetenzorientierung umgestaltet wird.

Die didaktische Umsetzung der kompetenzorientierten Ausbildung soll bei der Bundeswehr durch einen starken Anwendungsbezug und eine durch die Teilnehmer stärker selbstgesteuerte Ausbildungsgestaltung erfolgen: „Das übergeordnete Ziel der in die Streitkräfte zu implementierenden kompetenzorientierten Ausbildung ist, die Lernenden

praxis- und handlungsorientiert auf ihre Tätigkeiten an ihren Arbeitsplätzen und im Einsatz vorzubereiten und die Voraussetzungen für den Erwerb der dafür erforderlichen aufgabenbezogenen Kompetenzen zu schaffen. Kompetenzorientierte Ausbildung kann damit auch einer Verschulung von Auszubildenden von Beginn an aktivierend und konstruktiv auf Augenhöhe in das Ausbildungsgeschehen mit ein und leistet damit einen wichtigen Beitrag zur Ausbildungskultur“ (BUNDESMINISTERIUM DER VERTEIDIGUNG, 2018, S. 16f.).

Speziell im Hinblick auf die Fahrlehrerausbildung werden die Vorgaben in der BEREICHSRICHTLINIE C2-1050/10-0-202 (S. 37 f.) wie folgt konkretisiert: „Die kompetenzorientierte Ausbildung (KoA) der Fahrlehrer der Bundeswehr setzt das exemplarische Handeln im Lernprozess als das zentrale Element in der Ausbildung und entspricht damit den Handlungen der späteren Praxis. Praktisches anwenden, Eigenaktivität der Lernenden und deren selbstorganisiertes Lernen gewinnen dabei herausgehobene Bedeutung. Ziel der kompetenzorientierten Ausbildung in der Fahrlehrerausbildung ist der Fahrlehrer der Bundeswehr, der selbst unerwartete, neue Aufgaben und Problemstellungen auch unter Belastung erfassen, beurteilen und bewältigen kann [...]. Kompetenz im Sinne dieser Richtlinie ist die Befähigung und Bereitschaft, individuelles Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Werte und Einstellungen in der Praxis eines Fahrlehrers der Bundeswehr erfolgreich anzuwenden. Das beinhaltet umfassende Handlungssicherheit und damit einhergehend Handlungskompetenz“. Damit stellt das Kompetenzverständnis für die Ausbildung von Fahrlehrern bei der Bundeswehr in seinem Kern ein relativ weit gefasstes Kompetenzverständnis dar, das neben Wissen und Können auch „weiche Faktoren“ enthält (s. Kapitel 1.4.1).<sup>28</sup> Im Hinblick auf die methodische Ausbildungsgestaltung wird ein starker Schwerpunkt auf konstruktive Methoden gelegt: „Kompetenz setzt Wissen voraus. Im Rahmen der Ausbildung und Prüfung kann deshalb nicht auf Wissensvermittlung und -überprüfung verzichtet werden. Diese sind aber auf das unbedingt notwendige Maß zu beschränken“ (BEREICHSRICHTLINIE C2-1050/10-0-202, S. 38). Zur Umsetzung der kompetenzorientierten Fahrlehrerausbildung liegt bei der Bundeswehr für jede der vorgesehenen Ausbil-

<sup>28</sup> Im zivilen Bereich wurde der professionellen Kompetenz von Fahrlehrern zwar ebenfalls ein weit gefasstes Kompetenzverständnis zugrunde gelegt, das neben Wissen und Können auch „weiche Faktoren“ beinhaltet (BRÜNKEN et al., 2017; EWALD et al., 2019). Der Rahmenplan für die Fahrlehrerausbildung an Fahrlehrerausbildungsstätten (Anlage 1 FahrlAusbVO) basiert hingegen auf einem enger gefassten, auf Wissen und Können reduzierten, Kompetenzverständnis (BRÜNKEN et al., 2017).



dungsphasen in den Ausbildungsfahrschulen bzw. Fahrschulen – mit Ausnahme der einwöchigen Hospitation – ein detailliertes Ausbildungsprogramm vor. In diesem Programm werden in kompetenzorientierter Form Ausbildungsziele definiert. Zudem werden Vorgaben zu den Ausbildungsinhalten und zur zeitlichen Aufteilung der Ausbildungsstunden getroffen.

Die kompetenzorientierte Ausrichtung der Fahrlehrerausbildung spiegelt sich nicht nur in den dienstrechtlichen Vorschriften wider, sondern lässt sich auch im didaktischen Handeln der Lehrkräfte erkennen. So finden sich in allen Kompetenzbereichen zahlreiche Beispiele für handlungsorientierte Unterrichtsformate bzw. das Herstellen von Anwendungsbezügen; nachfolgend sollen einige gelungene Umsetzungsbeispiele einer kompetenzorientierten Fahrlehrerausbildung beispielhaft skizziert werden:

- Es wurden mehrfach Lehrübungen zum Theorieunterricht und zur Fahrpraktischen Ausbildung durchgeführt, in denen die Fahrlehreranwärter sich als Fahrlehrer erproben konnten. Die Lehrübungen wurden ausgewertet und teilweise auf Video aufgezeichnet, sodass eine vertiefte Analyse einzelner Sequenzen möglich war.
- In vielen Kompetenzbereichen wurde die Methode „Lernen durch Lehren“ eingesetzt, bei der ein Fahrlehreranwärter den anderen Fahrlehreranwärtern Inhalte erklären muss. Neben der dafür nötigen Auseinandersetzung mit einem Inhalt stärken die Fahrlehreranwärter hierbei ihre pädagogischen Kompetenzen.
- Auf dem Gelände der Fahrlehrerausbildungsstätte wurden typische Konfliktsituationen zwischen Verkehrsteilnehmern nachgestellt. Dies dient dazu, die mit anderen Verkehrsteilnehmern verbundenen Gefahren kennenzulernen und Perspektivenübernahme einzuüben.
- Mit einem Juristen wurde ein Gerichtsbesuch organisiert, bei dem die Fahrlehreranwärter an verkehrsbezogenen Gerichtsverhandlungen teilnehmen konnten.
- Offen gebliebene Fragen der Fahrlehreranwärter wurden in einem „Lernspeicher“ festgehalten. Dies ermöglichte derjenigen Lehrkraft, in deren Kompetenzbereich die Frage fiel, die Klärung der Frage im nächsten Unterricht.
- Zur Vermittlung einiger Inhalte wurden externe Fachexperten herangezogen.

Es bleibt einschränkend hinzuzufügen, dass die Fahrlehrerausbildung bei der Bundeswehr weitestgehend konstruktiv gestaltet wurde, wohingegen instruktive Methoden nur in Ausnahmefällen eingesetzt wurden. So waren viele Ausbildungseinheiten vorgesehen, in denen sich die Fahrlehreranwärter bestimmte Ausbildungsinhalte im Selbststudium aneignen sollten. Ein solches Vorgehen gelang nach Ansicht der Lehrkräfte nur bei fortgeschrittenem Ausbildungsniveau der Fahrlehreranwärter sowie bei Ausbildungsinhalten, in denen bereits Vorwissen vorhanden war, nicht jedoch, wenn diese Voraussetzungen nicht gegeben waren. Eine Lehrkraft äußerte sich dazu wie folgt: „Wir können die Teilnehmer nicht alles selbst erarbeiten lassen und wir können auch nicht auf die Vermittlung von Grundlagenwissen verzichten. Vielmehr brauchen die Teilnehmer dieses Grundlagenwissen doch erst, um anschließend selbstständig arbeiten zu können. Die ausschließliche Vermittlung von Ausbildungsinhalten durch selbstständiges Aneignen – wie es bei der kompetenzorientierten Ausbildung von uns gefordert wird – kann so in der Realität nicht funktionieren.“ Die Rückmeldungen der Lehrkräfte zu den aufgetretenen Problemen bei einer weitestgehend konstruktiven Ausbildungsgestaltung decken sich mit den in Kapitel 1.4.1 dargelegten empirischen Befunden. Es gilt dementsprechend, bei der Gestaltung von Kompetenzerwerbsprozessen ein ausgewogenes Verhältnis von instruktiven und konstruktiven Elementen zu finden.

### **3.4.2 Ergebnisse zur inhaltlichen Angemessenheit des kompetenzorientierten Rahmenplans für die Fahrlehrerausbildung der Klasse BE an Fahrlehrerausbildungsstätten**

Grundsätzlich äußerten sich die Akteure der Bundeswehr überwiegend positiv zum neuen Rahmenplan. Sie erachten die darin enthaltene Kompetenzorientierung als positiv und loben den stärkeren Handlungs- und Berufsbezug. Allerdings war die Einführung des neuen Rahmenplans bei der Bundeswehr mit einigen Herausforderungen verbunden: Aufgrund der Kurzfristigkeit der Einführung stand nur wenig Zeit zur Verfügung, um einen Ausbildungsplan zu entwickeln. Zudem war die Einstellung der erforderlichen zusätzlichen Lehrkräfte aufgrund der organisatorischen Rahmenbedingungen bei der Bundeswehr in der zur Verfügung stehenden Zeit nur schwer zu leisten. Im Hinblick auf eine Weiterentwicklung des Rahmenplans wünschten

sich die Lehrkräfte eine konkrete Benennung der Inhalte, die nicht nur theoretisch zu behandeln sind, sondern auch durch praktische Elemente vermittelt werden sollen. Dabei erachten sie eine verstärkte praktische Vermittlung von Ausbildungsinhalten grundlegend als zielführend, betonen aber auch die durch organisatorische, personelle und finanzielle Rahmenbedingungen gesetzten Grenzen:

Lehrkraft: „Inhaltlich gilt: Je mehr Praxis enthalten ist, desto besser ist die Ausbildung; die Kosten wären dadurch aber extrem hoch und nicht mehr zu rechtfertigen.“

Im Folgenden werden die Einschätzungen der Akteure zu den konkreten Ausbildungsinhalten des Rahmenplans in den Blick genommen. In diesem Zusammenhang wurden die Lehrkräfte, die Fahrlehreranwärter und die jeweiligen Ausbildungsfahrlehrer – teilweise mehrfach über den Ausbildungsverlauf hinweg – gebeten, die Relevanz der insgesamt 151 Mindest-Ausbildungsinhalte des Rahmenplans zu bewerten. Die Bewertung erfolgte jeweils anhand einer vierstufigen Skala mit den Ausprägungen 1 = „Unwichtig“, 2 = „Eher unwichtig“, 3 = „Eher wichtig“ und 4 = „Wichtig“.

Über alle Akteure hinweg wurden 148 der 151 Inhalte des Rahmenplans im Durchschnitt als „Wichtig“ oder „Eher wichtig“ eingestuft. Lediglich die folgenden drei Ausbildungsinhalte wurden von den Befragten im Mittel als „Eher unwichtig“ eingeschätzt:

- Rechtsordnung (n = 18; M = 2.44; SD = 0.78)
- Multimodale und intermodale Mobilität (n = 17; M = 2.47; SD = 0.51)
- System der Rechtsquellen (n = 18; M = 2.50; SD = 0.86)

Darüber hinaus wiesen die folgenden Inhalte relativ niedrige Relevanzbewertungen auf, wurden jedoch im Mittel immer noch als „Eher wichtig“ angesehen:

- Steuerrechtliche Vorschriften für den Straßenverkehr (n = 17; M = 2.53; SD = 0.80)
- Motorkennlinien und Verbrauchskennfelder (n = 18; M = 2.55; SD = 0.78)
- Mobilitätsverhalten in Deutschland (n = 17; M = 2.59; SD = 0.51)
- Rechtsmittel (n = 18; M = 2.78; SD = 0.65)
- Möglichkeiten der umweltschonenden und nachhaltigen Mobilitätsgestaltung (n = 17; M = 2.82; SD = 0.73)

- Stufen des automatisierten Fahrens (n = 18; M = 2.83; SD = 0.71)
- Rechtliche Vorschriften zur Technik (n = 18; M = 2.89; SD = 0.58)

Insgesamt betrachtet zeigen sich große Parallelen zwischen den Relevanzeinschätzungen im militärischen und im zivilen Bereich. Es gilt daher, bezüglich der aufgeführten Inhalte zu überprüfen, inwieweit sie für die Tätigkeit des Fahrlehrerberufs erforderlich sind bzw. inhaltlich eingegrenzt werden können (s. oben).

### 3.4.3 Ergebnisse zur Umsetzbarkeit des kompetenzorientierten Rahmenplans für die Fahrlehrerausbildung der Klasse BE an Fahrlehrerausbildungsstätten

Ebenso wie die Lehrkräfte im zivilen Bereich wurden auch die Lehrkräfte bei der Bundeswehr gebeten, die gemäß Rahmenplan vorgesehene Ausbildungszeit für die verschiedenen Kompetenzbereiche zu bewerten. Es zeigte sich, dass die Lehrkräfte zu Beginn des Ausbildungsdurchgangs die Stundenumfänge in den Kompetenzbereichen „Verkehrsverhalten“, „Recht“ und Technik im Mittel als „Genau ausreichend“ ansahen (s. Bild 3-14). In den drei pädagogischen Kompetenzbereichen wurde die vorgesehene Ausbildungszeit durchschnittlich als „Etwas viel“ betrachtet. Nachdem der Ausbildungsdurchgang absolviert wurde, blieben die Einschätzungen der Stundenumfänge in den pädagogischen Kompetenzbereichen nahezu unverändert. In den Kompetenzbereichen „Recht“ (M = 2.80; SD = 0.84) und „Technik“ (M = 2.50; SD = 0.58) verschob sich die Einschätzung tendenziell dahingehend, dass etwas wenig Ausbildungszeit zur Verfügung steht.

Sofern die Lehrkräfte einen Stundenumfang als nicht angemessen einschätzten, wurden sie zusätzlich um einen Anpassungsvorschlag gebeten. Die Spannbreite der empfohlenen Stundenumfänge variierte dabei – ähnlich wie bei den Einschätzungen der Lehrkräfte im zivilen Bereich – stark zwischen den verschiedenen Kompetenzbereichen und den einzelnen Lehrkräften (s. Tabelle 3-17). Allerdings gilt es bei der Interpretation dieser – wie auch aller nachfolgenden – Ergebnisse zu berücksichtigen, dass sie auf einem sehr geringen Stichprobenumfang beruhen. Darüber hinaus betrafen die Bewertungen der Ausbildungszeit ausschließlich die rechtlichen Vorgaben zur Fahrlehrerlaubnisklasse BE

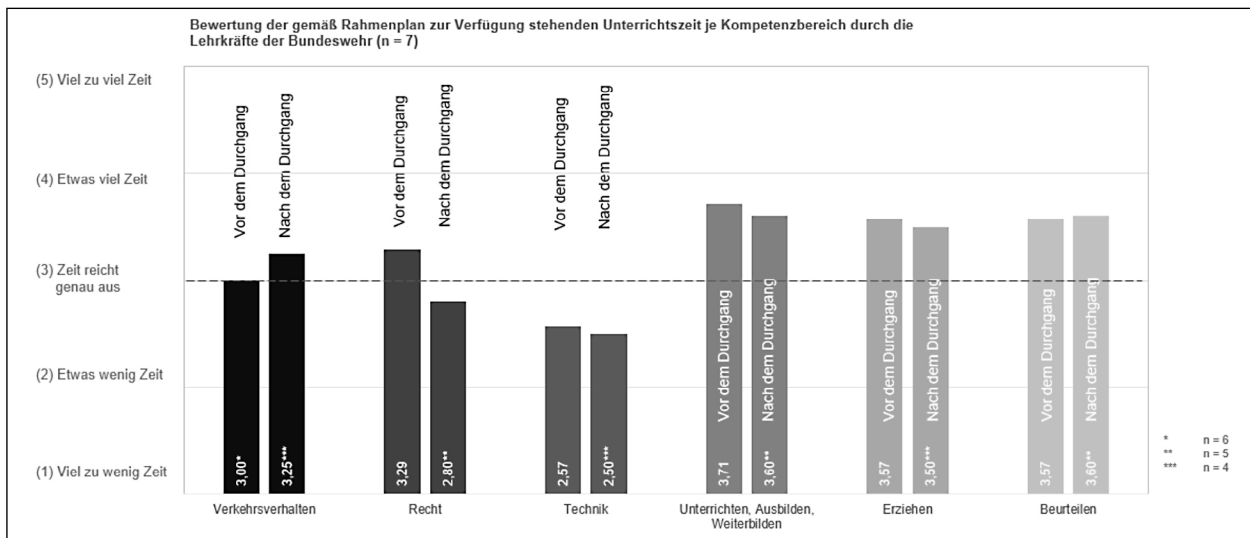


Bild 3-14: Einschätzung der Stundenumfänge der jeweiligen Kompetenzbereiche durch die Lehrkräfte der Bundeswehr vor und nach dem Ausbildungsdurchgang

Kompetenzbereiche	Im Rahmenplan vorgesehene Zeit	Messzeitpunkte	Anzahl „Genau richtig“	Anzahl "Zu wenig/zuviel Zeit"	Vorschläge zur Anpassung		
					Minimum	Maximum	Mittelwert
Verkehrsverhalten	270 AE	Vor DG 1	4	2	200	300	250,0
		Nach DG 1	1	3	200	310	236,7
Recht	100 AE	Vor DG 1	5	2	90	90	90,0
		Nach DG 1	2	3	80	110	95,0
Technik	120 AE	Vor DG 1	3	4	100	240	157,5
		Nach DG 1	2	2	140	170	155,0
Unterrichten, Ausbilden, Weiterbilden	300 AE	Vor DG 1	3	4	200	200	200,0
		Nach DG 1	1	4	200	270	240,0
Erziehen	100 AE	Vor DG 1	4	3	30	80	55,0
		Nach DG 1	2	2	80	80	80,0
Beurteilen	110 AE	Vor DG 1	4	3	55	90	72,5
		Nach DG 1	2	3	80	90	85,0

Tab. 3-17: Einschätzung der rechtlich verankerten Stundenvorgaben für die verschiedenen Kompetenzbereiche durch die Lehrkräfte der Bundeswehr und Vorschläge zur Anpassung

und somit nur einen kleinen Teil der Ausbildungszeit, die bei der Bundeswehr für die Vermittlung der fachlichen, pädagogischen und bundeswehrspezifischen Kompetenzen in den Klassen BE/CE/GE vorgesehen ist.

### 3.4.4 Ergebnisse der Analyse der eingesetzten Ausbildungsmaterialien

Im Rahmen der Evaluationsstudie wurden verschiedene von den Lehrkräften selbst erstellte Ausbildungsmaterialien zur Analyse bereitgestellt. Für die fachlichen Kompetenzbereiche „Verkehrsverhalten“ und „Technik“ sowie die pädagogischen Kompetenzbereiche wurden vor allem Präsentationen übermittelt. Für den Kompetenzbereich „Recht“ wurde ein umfangreiches Skript zur Verfügung gestellt, das von den Fahrlehreranwärtern als Nach-

schlagewerk genutzt werden kann. Zudem wurden ein Ausbildungsplan für die Ausbildung in der Fahrlehrerlaubnisklasse A und eine darauf bezogene umfangreiche schriftliche Lernunterlage bereitgestellt, die sowohl als Nachschlagewerk als auch als Arbeitsbuch zum Einsatz kommen. Nachfolgend werden die wichtigsten Ergebnisse skizziert, die sich aus der Analyse der bereitgestellten Ausbildungsmaterialien ergeben haben:

- Die Ausbildungsmaterialien sind unterschiedlich aktuell: Während einige Materialien im Rahmen der Reform des Fahrlehrerrechts aktualisiert wurden, wird für viele Ausbildungsmaterialien ein Stand aus den Jahren 2015 oder früher angegeben. Es empfiehlt sich, diese Materialien zeitnah zu aktualisieren, d. h. sie einerseits an die neue Struktur und die Inhaltsvorgaben der

Ausbildung anzupassen (v. a. Kompetenzen und dazugehörige Mindest-Ausbildungsinhalte) und andererseits auch die darüber hinausgehenden veränderten rechtlichen Regelungen (z. B. Rechtsvorschriften zur Fortbildung von Fahrlehrern) zu berücksichtigen.

- In vielen Ausbildungsmaterialien wird ein Bezug zu wissenschaftlichen Theorien und Modellen sowie empirischen Befunden hergestellt. Beispielsweise wird im Zusammenhang mit der Änderung von Einstellungen auf das Informationsverarbeitungsmodell von MCGUIRE (1969) Bezug genommen. Ferner wird bezüglich der Unterschiede in der Verkehrsbeobachtung von Fahranfängern und erfahrenen Fahrern auf empirische Arbeiten von COHEN (1998; COHEN & STUDACH, 1977; COHEN & ZWAHLEN, 1989) zurückgegriffen. Auffällig erscheint, dass eine Vielzahl der wissenschaftlichen Quellen, auf die in den Ausbildungsmaterialien verwiesen wird, bereits mehrere Jahrzehnte alt ist. Es erscheint empfehlenswert, auch aktuelle Forschungsarbeiten und Befunde in die Ausbildungsmaterialien einzuarbeiten.
- Je nach Kompetenzbereich unterscheiden sich die Präsentationen hinsichtlich der vorhandenen Übungsaufgaben und Lernkontrollen. Während beispielsweise in den Kompetenzbereichen „Verkehrverhalten“ und „Technik“ kaum Übungsaufgaben und Lernkontrollen vorgesehen sind, finden sich im Skript zum Kompetenzbereich „Recht“ sowie in den Materialien zu den pädagogischen Kompetenzbereichen zahlreiche Übungsaufgaben und Lernkontrollen.
- In den pädagogischen Kompetenzbereichen werden für die einzelnen Themengebiete Mindmaps erstellt, auf denen jeweils die wichtigsten Aspekte des Themengebiets aufgeführt werden. Dies ermöglicht eine anschauliche Zusammenfassung der jeweiligen Ausbildungsinhalte sowie das Herstellen von Verknüpfungen zwischen verschiedenen Themengebieten.
- Der Ausbildungsplan und die schriftliche Lernunterlage für die Fahrlehrerlaubnisklasse A sind bereits auf die seit 2018 geltende kompetenzorientierte Fahrlehrerausbildung bezogen. So wird durchgängig an die Kompetenzstandards und die Ausbildungsinhalte des Rahmenplans angeknüpft. Weiterhin wird auf aktuelle wissenschaftliche Befunde und berufspraktische Literatur hingewiesen, die sowohl Lehrkräfte zur Unterrichts-

vorbereitung als auch Fahrlehreranwärter zur Unterrichtsnachbereitung und zum eigenständigen Kompetenzerwerb nutzen können. Die schriftliche Lernunterlage enthält neben vielen straßenverkehrs- und fahrschulbezogenen Fallbeispielen verschiedene Übungsaufgaben und Lernkontrollen, die Fahrlehreranwärter zur Festigung ihres Wissens und Könnens bearbeiten können.

### 3.4.5 Ergebnisse zur Qualität der Ausbildung in der Fahrlehrerausbildungsstätte der Bundeswehr

Zur Einschätzung der Umsetzungsqualität der neuen Fahrlehrerausbildung in der Fahrlehrerausbildungsstätte der Bundeswehr wurde – analog zum zivilen Bereich – auf 15 Qualitätsindikatoren zurückgegriffen. Dabei bewerteten zum einen die 5 Fahrlehreranwärter am Ende der Ausbildung in der Fahrlehrerausbildungsstätte die Ausbildungsqualität. Zum anderen wurde die Ausbildungsqualität im Rahmen teilnehmender Ausbildungsbeobachtungen durch zwei geschulte externe Beobachter bewertet. Dazu wurden 4 Lehrkräfte bei der Durchführung von insgesamt 8 Ausbildungsblöcken (jeweils mit einer Dauer zwischen 45 und 225 Minuten) beobachtet. Sowohl die Fahrlehreranwärter als auch der externe Beobachter gaben ihre Einschätzungen zu den einzelnen Qualitätsindikatoren auf einer vierstufigen Skala mit Ausprägungen von 1 = „Schlecht“ bis 4 = „Gut“ ab. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist – wie bereits dargelegt – zu berücksichtigen, dass diese im Hinblick auf die Anwärterbefragung auf einem geringen Stichprobenumfang bzw. im Hinblick auf die Ausbildungsbeobachtung auf einem sehr kleinen beobachteten Ausschnitt der Fahrlehrerausbildung basieren. Die Ergebnisse zur Erfüllung der Qualitätsindikatoren aus Sicht der Fahrlehreranwärter und der externen Beobachter sind in Bild 3-15 dargestellt.

Vergleicht man die Einschätzungen der Fahrlehreranwärter zur Ausbildungsqualität mit den Einschätzungen der externen Beobachter, so zeigen sich deutliche Unterschiede: Während die Anwärter die Erfüllung der einzelnen Qualitätsindikatoren über alle Kompetenzbereiche hinweg als „Eher gut“ oder „Gut“ einschätzten, variierte das Urteil der externen Beobachter je nach Qualitätsindikator zwischen „Eher schlecht“ und „Eher gut“ und fiel insgesamt deutlich kritischer aus. Einer Gesamtbewertung der Fahrlehreranwärter in Höhe von  $M = 3.68$  steht dabei eine Gesamtbewertung der externen Beobach-

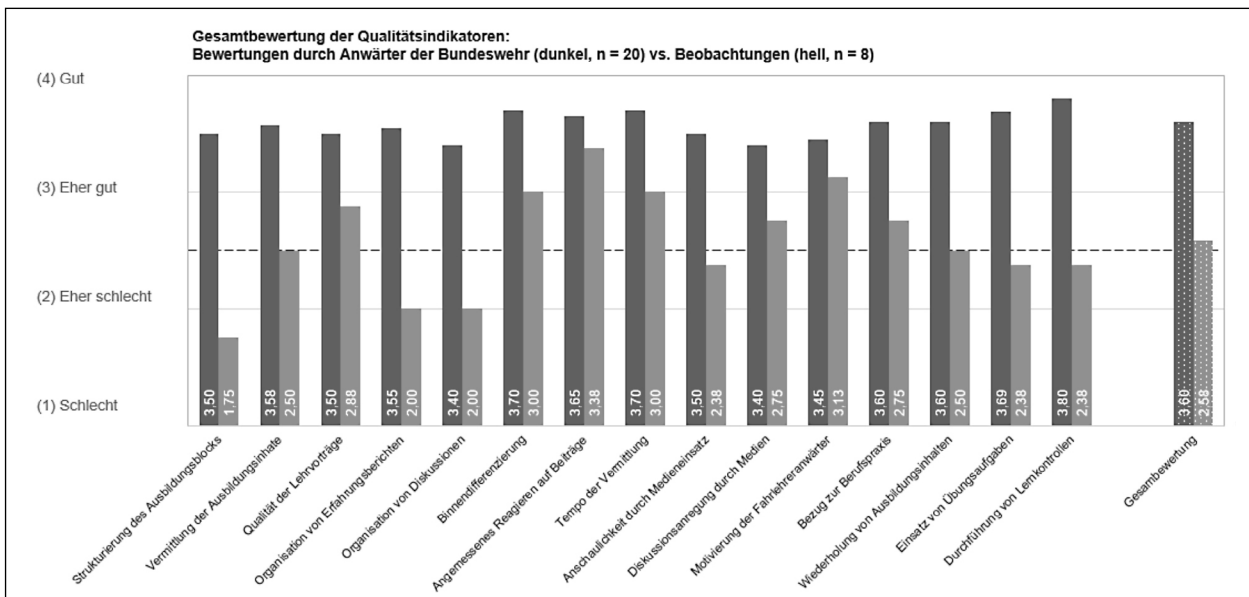


Bild 3-15: Bewertung der Erfüllung der einzelnen Qualitätsindikatoren über alle Lehrkräfte der Bundeswehr in den Kompetenzbereichen hinweg durch die Fahrlehreranwärter und die externen Beobachter

ter in Höhe von  $M = 2.58$  gegenüber. Als besonders kritisch erwies sich aus Sicht der externen Beobachter in den beobachteten Ausbildungsblöcken die Erfüllung der folgenden Qualitätsindikatoren:

- Strukturierung des Ausbildungsblocks ( $M = 1.75$ ;  $SD = 0.43$ )
- Organisation von Erfahrungsberichten ( $M = 2.00$ ;  $SD = 0.50$ )
- Organisation von Diskussionen ( $M = 2.00$   $SD = 0.50$ )
- Anschaulichkeit des Medieneinsatzes ( $M = 2.38$ ;  $SD = 0.86$ )
- Einsatz und Auswertung von Übungsaufgaben ( $M = 2.38$ ;  $SD = 0.70$ )
- Durchführen von Lernkontrollen ( $M = 2.38$ ;  $SD = 0.70$ )

Die Ergebnisse liefern erste Indizien dafür, dass für Lehrkräfte im zivilen und im behördlichen Kontext die gleichen Qualitätsindikatoren mit besonderen Herausforderungen bei der Umsetzung verbunden sind. Die tendenziell negative Bewertung bei der Erfüllung der genannten Qualitätsindikatoren lässt sich im Bereich der Bundeswehr vor allem auf die folgenden Beobachtungen zurückführen:

- Es wurde nur in einigen Ausbildungsblöcken ein Überblick über Ziele und Inhalte gegeben. Zusammenfassungen am Ende eines Ausbildungsblocks sowie Ausblicke auf kommende Ausbil-

dungsblöcke entfielen aus zeitlichen Gründen häufig.

- Diverse Möglichkeiten, um Erfahrungsberichte von Fahrlehreranwärtern einzuholen, wurden nicht genutzt. Sofern Diskussionen stattfanden, wurden diese teilweise nicht gesteuert. Darüber hinaus wurden nicht alle Fahrlehreranwärter in die Diskussionen eingebunden.
- Bei Übungsaufgaben erhielten die Fahrlehreranwärter teilweise keine Musterlösungen.
- Auswertungen von Lernkontrollen erfolgten teilweise nur mündlich und in knapper, teilweise wenig strukturierter Form. Die Lernkontrollen wurden häufig nicht zu den Kompetenzstandards des Rahmenplans in Beziehung gesetzt. Ebenso wurden Beobachtungsinstrumente und Bewertungsstandards (z. B. zur Bewertung von Lehrübungen) den Fahrlehreranwärtern nicht vorgestellt. Tipps zur Verbesserung von Leistungen waren mitunter sehr allgemein gehalten (z. B. nach einer Lehrübung zum Theorieunterricht: „Mehr Praxisbezug herstellen“, ohne Hinweis darauf, wie ein solcher Praxisbezug bei der dargebotenen Lektion hätte erreicht werden können).

Untersucht man die Einschätzungen der Fahrlehreranwärter getrennt nach den Kompetenzbereichen, so ist festzustellen, dass die Umsetzung jedes einzelnen Qualitätsindikators in den Kompetenzbereichen „Verkehrverhalten“ und „Technik“ sowie in den pädagogischen Kompetenzbereichen

von den Anwärtern im Mittel als „Gut“ bewertet wurde. Besonders hervor stechen hierbei die pädagogischen Kompetenzbereiche, in denen die fünf befragten Fahrlehreranwärter in Bezug auf alle Qualitätsindikatoren die bestmögliche Bewertung von  $M = 4.00$  ( $SD = 0.00$ ) vergaben. Besonders positiv sind den Fahrlehreranwärtern praxisnah gestaltete Ausbildungsblöcke in Erinnerung geblieben, die einen klaren Berufs- und Handlungsbezug aufwiesen:

Anwärter (Kompetenzbereich „Verkehrsverhalten“): „Besonders gut war, dass wir raus gefahren sind und uns den Verkehr an verschiedenen Kreuzungen und Straßenstellen angeschaut haben. Analysiert haben, wie andere Verkehrsteilnehmer diese bewerkstelligen und handeln.“

Anwärter (Kompetenzbereich „Recht“): „Ein Besuch im Gericht, wo ein Bezug zwischen Theorie und Praxis hergestellt wurde.“

Anwärter: „Jeder Unterricht war lebhaft gestaltet, sodass man ständig motiviert wurde.“ (pädagogische Kompetenzbereiche)

Während die Ausbildung in den übrigen Kompetenzbereichen von den fünf Fahrlehreranwärtern im Mittel als „Gut“ bewertet wurde, erachteten die Fahrlehreranwärter die Ausbildung im Kompetenzbereich „Recht“ im Mittel als „Eher schlecht“ ( $M = 2.40$ ;  $SD = 0.55$ ). Konkret gaben die Anwärter an, dass 9 der 15 Qualitätsindikatoren (z. B. Einsatz von Übungsaufgaben, Durchführung von Lernkontrollen) „Eher gut“ umgesetzt wurden, wohingegen die Umsetzung der folgenden 6 Indikatoren als „Eher schlecht“ eingestuft wurde:

- Strukturierung des Ausbildungsblocks ( $M = 2.00$ ;  $SD = 0.00$ )
- Qualität der Lehrvorträge ( $M = 2.40$ ;  $SD = 0.55$ )
- Organisation von Diskussionen ( $M = 2.00$ ;  $SD = 0.71$ )
- Medieneinsatz und Anschaulichkeit ( $M = 2.00$ ;  $SD = 0.71$ )
- Diskussionsanregung durch Medien ( $M = 1.80$ ;  $SD = 0.45$ )
- Herstellen eines Berufsbezugs ( $M = 2.40$ ;  $SD = 0.89$ )

Als Ursache für die schlechtere Bewertung der Ausbildungsqualität im Kompetenzbereich „Recht“ führ-

ten die Fahrlehreranwärter folgende Gründe und Verbesserungsmöglichkeiten an:

Anwärter: „Hier hat uns ein ehemaliger Anwalt unterrichtet, der keine methodische und didaktische Schulung genossen hat. Anfangs war es sehr schwer, ihm im Unterricht zu folgen.“ (Recht)

Anwärter: „Strukturierter, verständlicher, vielseitiger gestalten. Keine Sprünge zwischen Themen, Fallbeispiele.“ (Recht)

### 3.4.6 Ergebnisse zur Gestaltung der Fahrpraktischen Vorbereitung

Wie bereits dargelegt, stellt die Fahrpraktische Vorbereitung ein zentrales Element der Fahrlehrerausbildung bei der Bundeswehr dar: Im Zuge ihrer etwa dreieinhalbjährigen Ausbildung absolvieren die Fahrlehreranwärter mehr als 100 Fahrpraktische Ausbildungseinheiten, in denen sie Fahrzeuge und Fahrzeugkombinationen der Klassen B/BE, C/CE und G/GE führen. Mindestens 30 dieser Fahrpraktischen Ausbildungseinheiten sollen auf die Fahrerlaubnisklassen B/BE entfallen.

Die Fahrlehreranwärter wurden zunächst gebeten, die inhaltliche Gestaltung der Fahrpraktischen Vorbereitung der Klassen B/BE näher zu beschreiben. Hierzu wurden ihnen für beide Klassen verschiedene Inhalte vorgegeben (z. B. Bewältigen von Fahraufgaben und Grundfahraufgaben); sie sollten angeben, ob diese Inhalte Gegenstand der Fahrpraktischen Vorbereitung waren und ob der jeweilige Trainingsumfang ausreichend war. Es zeigte sich, dass nach Auskunft der Fahrlehreranwärter (1) alle der vorgesehenen Inhalte geübt wurden und (2) der Umfang bei den meisten Inhalten auf einer fünfstufigen Skala (1 = „Zu wenig“; 2 = „Eher wenig“; 3 = „Genau richtig“; 4 = „Eher viel“; 5 = „Zu viel“) als „Genau richtig“ eingeschätzt wurde. Dementsprechend fühlten sich die Fahrlehreranwärter auch insgesamt im Mittel „Genau richtig“ auf die Fahrpraktische Prüfung der Klasse BE vorbereitet ( $M = 3.20$ ;  $SD = 0.45$ ).

Zusätzlich äußerten sich die Fahrlehreranwärter dazu, inwiefern verschiedene Gestaltungselemente – beispielsweise die Durchführung einer Vor- und Nachbesprechung, das Kommentierende Fahren, die schriftliche Dokumentation der Fahrpraktischen Vorbereitung, die Nutzung des Fahraufgabenkatalogs, die Durchführung von Lernstandsbeurteilungen, das Erteilen von Beobachtungsaufträgen für

mitfahrende Anwärter sowie Videoaufzeichnungen – in ihrer fahrpraktischen Vorbereitung eingesetzt wurden. Es zeigte sich, dass die Fahrpraktische Vorbereitung auch bei der Bundeswehr durch eine vielfältige Methodenwahl gekennzeichnet ist. Mit Ausnahme von Videoaufzeichnungen von Fahrten wurden alle erfassten Methoden eingesetzt. Der zusätzliche Einsatz von Videoaufzeichnungen einzelner Fahrten könnte künftig dazu beitragen, den Erwerb von Fahrkompetenz weiter zu fördern: Die Analyse des Videomaterials ermöglicht den Fahrlehreranwärtern eine Reflexion ihrer Fahrkompetenz. Darüber hinaus könnte der Einsatz von Videoanalysen in der Fahrlehrerausbildung Modellcharakter einnehmen und dazu beitragen, dass die Fahrlehreranwärter derartige Analysen auch in ihrer späteren Fahrlehrertätigkeit einsetzen.

### 3.4.7 Ergebnisse zur Lernwirksamkeit der reformierten Fahrlehrerausbildung

#### Überblick

Um erste Hinweise auf die Lernwirksamkeit der reformierten Fahrlehrerausbildung bei der Bundeswehr zu erhalten, wurde – analog zum zivilen Bereich – ein zweistufiges Vorgehen gewählt. (1) Erstens wurden zu drei verschiedenen Zeitpunkten – d. h. zu Ausbildungsbeginn, zum Abschluss der Ausbildung in der Ausbildungsstätte sowie zum Ende des Lehrpraktikums – Selbsteinschätzungen der Fahrlehreranwärter dazu eingeholt, wie gut sie die Kompetenzen des Rahmenplans beherrschen. Flankiert wurden diese Selbsteinschätzungen am Ende der Ausbildung in der Fahrlehrerausbildungsstätte durch Fremdeinschätzungen der Lehrkräfte sowie am Ende des Lehrpraktikums durch Fremdeinschätzungen der Ausbildungsfahrlehrer. (2) Zweitens wurden die Lehrkräfte am Ende des Ausbildungsdurchgangs gebeten, das Kompetenzniveau des Ausbildungsdurchgangs nach neuem Recht im Vergleich zu früheren Ausbildungsdurchgängen nach altem Recht zu bewerten. Nachfolgend finden sich die zentralen Ergebnisse zu den genannten Indikatoren der Lernwirksamkeit der reformierten Fahrlehrerausbildung.

#### Vergleich der Selbsteinschätzungen der Fahrlehreranwärter mit den Fremdeinschätzungen der Lehrkräfte und Ausbildungsfahrlehrer

Die Ergebnisse einer Gegenüberstellung der Selbsteinschätzungen der Fahrlehreranwärter und der Fremdeinschätzungen durch die Lehrkräfte und die Ausbildungsfahrlehrer werden nachfolgend ge-

trennt für die einzelnen Kompetenzbereiche der Fahrlehrerausbildung vorgestellt. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass die Einschätzungen jeweils auf einer sechsstufigen Skala vorgenommen wurden, die von 1 = „Sehr schlecht“ bis 6 = „Sehr gut“ reichte. Dies bedeutet: Je näher die Einschätzungen an der Ziffer 6 liegen, desto eher wurde den Anwärtern bescheinigt, die entsprechende Kompetenz zu beherrschen.

Nachfolgend werden zunächst die Einschätzungen zum Kompetenzbereich „Verkehrsverhalten“ betrachtet, bei dem sich insgesamt über den Ausbildungsverlauf hinweg eine positive Kompetenzentwicklung zeigte (s. Tabelle 3-18): Bereits zu Ausbildungsbeginn (Messzeitpunkt T1) schätzten die Fahrlehreranwärter ihr Kompetenzniveau im Mittel als „Eher gut“ ein. Eine Ausnahme bildete die Kompetenz „Fahreignung, Fahrtüchtigkeit und Fahrverhalten“, die im Durchschnitt als „Eher schlecht“ eingestuft wurde. Zum Ende der Ausbildung in der Ausbildungsstätte (Messzeitpunkt T2) war für alle Kompetenzen des Verkehrsverhaltens eine deutliche Zunahme des selbst wahrgenommenen Kompetenzniveaus erkennbar; zu diesem Zeitpunkt bewerteten die Fahrlehreranwärter ihr Niveau in vier der sieben Kompetenzen im Mittel als „Gut“. In den Kompetenzen „Fahraufgaben“, „Fahrkompetenzdefizite und Unfälle“ sowie „Mobilitätsverhalten“ schätzten sich die Fahrlehreranwärter im Mittel als „Eher gut“ ein. Die Lehrkräfte bewerteten das Kompetenzniveau der Fahrlehreranwärter zum gleichen Zeitpunkt entweder ähnlich oder positiver; ihre Bewertung erreichte in allen sieben Kompetenzen im Mittel ein „Gut“. Zum Ende des Lehrpraktikums (Messzeitpunkt T3) erachteten auch die Fahrlehreranwärter ihr Kompetenzniveau in allen verkehrsverhaltensbezogenen Kompetenzen durchschnittlich als „Gut“. Die Bewertungen der Ausbildungsfahrlehrer fielen dagegen etwas kritischer aus; dies betraf insbesondere die Kompetenzen „Verkehrswahrnehmung und Gefahrenvermeidung“, „Fahrkompetenzdefizite und Unfälle“ sowie „Mobilitätsverhalten“.

Im Vergleich zum Kompetenzbereich „Verkehrsverhalten“ schätzten die Fahrlehreranwärter ihr Kompetenzniveau im Kompetenzbereich „Recht“ zu Ausbildungsbeginn deutlich negativer ein (s. Tabelle 3-19). Im Mittel bewerteten die Fahrlehreranwärter ihr Kompetenzniveau in den Kompetenzen „Rechtssystematik“ sowie „Verkehrsrechtliche Vorschriften und angrenzende Rechtsgebiete“ zu Ausbildungsbeginn als „Eher schlecht“ oder „Schlecht“. Nach der Ausbildung in der Fahrlehrerausbildungs-

Kompetenzen	Anwärter T1 (n = 6)		Anwärter T2 (n = 5)		Lehrkräfte T2 (n = 3)		Anwärter T3 (n = 3)		Ausbildungs- fahrlere T3 (n = 4)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Fahreignung, Fahrtüchtigkeit und Fahrverhalten	3,33	0,52	5,00	0,71	4,80	0,57	4,67	0,58	4,75	0,50
Heterogenität im Straßenverkehr	3,50	0,55	4,80	0,84	4,80	0,45	4,67	0,58	4,50	0,58
Verkehrswahrnehmung und Gefahrenvermeidung	3,50	0,84	5,00	0,71	4,90	0,42	5,00	1,00	4,25	1,50
Partnerschaftliches Verhalten	3,50	0,84	4,60	0,55	4,80	0,27	5,00	1,00	4,75	0,50
Fahraufgaben	4,00	0,89	4,20	0,84	5,00	0,71	5,00	1,00	4,75	1,26
Fahrkompetenzdefizite und Unfälle	3,67	0,52	4,40	0,55	4,80	0,45	5,00	1,00	4,25	0,96
Mobilitätsverhalten	3,50	0,55	4,20	0,84	4,90	0,74	5,00	1,00	4,25	0,50

Tab. 3-18: Bewertungen des Kompetenzniveaus der Fahrlehreranwärter der Bundeswehr für die Kompetenzen des Kompetenzbereichs „Verkehrsverhalten“ durch die Anwärter zu Ausbildungsbeginn (T1), durch die Anwärter und Lehrkräfte zum Ende der Ausbildung in der Ausbildungsstätte (T2) sowie durch die Anwärter und Ausbildungsfahrlehrer zum Ende des Lehrpraktikums (T3)

Kompetenzen	Anwärter T1 (n = 6)		Anwärter T2 (n = 5)		Lehrkräfte T2 (n = 3)		Anwärter T3 (n = 3)		Ausbildungs- fahrlere T3 (n = 4)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Rechtssystematik	2,50	0,84	4,00	0,71	4,80	0,84	3,67	0,58	3,75	0,50
Verkehrsrechtliche Vorschriften und angrenzende Rechtsgebiete	2,33	1,03	3,80	0,84	4,80	0,84	4,67	1,15	4,00	0,82

Tab. 3-19: Bewertungen des Kompetenzniveaus der Fahrlehreranwärter der Bundeswehr für die Kompetenzen des Kompetenzbereichs „Recht“ durch die Anwärter zu Ausbildungsbeginn (T1), durch die Anwärter und Lehrkräfte zum Ende der Ausbildung in der Ausbildungsstätte (T2) sowie durch die Anwärter und Ausbildungsfahrlehrer zum Ende des Lehrpraktikums (T3)

stätte fiel das Selbsturteil dann deutlich positiver aus; die Fahrlehreranwärter stuften ihr Kompetenzniveau in beiden Kompetenzen durchschnittlich als „Eher gut“ ein. Die Lehrkräfte erachteten das Kompetenzniveau ihrer Fahrlehreranwärter zu diesem Zeitpunkt sogar als „Gut“. Zum Ende des Lehrpraktikums war bei den Fahrlehreranwärtern eine leichte Abnahme des selbst eingeschätzten Kompetenzniveaus zur Kompetenz „Rechtssystematik“ zu erkennen, wobei die Selbsteinschätzung immer noch im Bereich „Eher gut“ angesiedelt war. Das selbst wahrgenommene Kompetenzniveau zur Kompetenz „Verkehrsrechtliche Vorschriften und angrenzende Rechtsgebiete“ stieg hingegen an und wurde von den Fahrlehreranwärtern zum Ausbildungsabschluss als „Gut“ eingestuft. Die Ausbildungsfahrlehrer bewerteten das Kompetenzniveau erneut kritischer: Im Hinblick auf beide Kompetenzen bescheinigten sie den Fahrlehreranwärtern ein „Eher gutes“ Kompetenzniveau. Auch für diesen Kompetenzbereich ergab sich somit im Ausbildungsverlauf zwar eine positive Entwicklung; erkennbar ist jedoch auch, dass bei den meisten Anwärtern zum Ausbildungsabschluss noch deutliches Entwick-

lungspotenzial im Hinblick auf das Beherrschen der geforderten rechtlichen Kompetenzen besteht.

Im Kompetenzbereich „Technik“ zeigte sich bei den Selbsteinschätzungen zu Ausbildungsbeginn wieder ein positives Bild: In drei der vier Kompetenzen schätzten sich die Fahrlehreranwärter im Mittel als „Eher gut“ ein (s. Tabelle 3-20). Lediglich in der Kompetenz „Fahrerassistenzsysteme und automatisiertes Fahren“ bewerteten die Fahrlehreranwärter ihr Kompetenzniveau zu Ausbildungsbeginn als „Eher schlecht“. Zum Ende der Ausbildung in der Ausbildungsstätte war bei dieser Kompetenz eine Zunahme des selbst wahrgenommenen Kompetenzniveaus zu verzeichnen („Eher gut“), wohingegen das selbst eingeschätzte Kompetenzniveau bei den anderen Kompetenzen stagnierte oder sich leicht verringerte. Das Urteil der Lehrkräfte fiel zu diesem Zeitpunkt im Hinblick auf alle vier Kompetenzen etwas positiver aus. Zum Ende des Lehrpraktikums erreichte die Selbsteinschätzung der Fahrlehreranwärter ihren Höchststand. Nun wurde das eigene Kompetenzniveau für die Kompetenzen „Fahrphysik“ und „Technische Aspekte umweltschonenden Fahrens“ im Mittel als „Gut“ bewertet. Die



Kompetenzen	Anwärter T1 (n = 6)		Anwärter T2 (n = 5)		Lehrkräfte T2 (n = 3)		Anwärter T3 (n = 3)		Ausbildungs- fahrlehrer T3 (n = 4)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Technische Grundlagen	4,00	0,89	4,00	0,71	4,40	0,55	4,33	0,58	4,50	1,00
Fahrphysik	4,33	0,52	4,00	1,00	4,40	0,55	4,67	1,15	4,75	0,50
Technische Aspekte umweltschonenden Fahrens	4,17	0,75	4,20	0,84	4,40	0,55	5,00	1,00	4,50	0,58
Fahrerassistenzsysteme und automatisiertes Fahren	3,00	1,10	4,00	0,71	4,73	0,37	4,00	0,00	3,00	0,00

Tab. 3-20: Bewertungen des Kompetenzniveaus der Fahrlehreranwärter der Bundeswehr für die Kompetenzen des Kompetenzbereichs „Technik“ durch die Anwärter zu Ausbildungsbeginn (T1), durch die Anwärter und Lehrkräfte zum Ende der Ausbildung in der Ausbildungsstätte (T2) sowie durch die Anwärter und Ausbildungsfahrlehrer zum Ende des Lehrpraktikums (T3)

Kompetenzen	Anwärter T1 (n = 6)		Anwärter T2 (n = 5)		Lehrkräfte T2 (n = 3)		Anwärter T3 (n = 3)		Ausbildungs- fahrlehrer T3 (n = 4)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Grundlagen der Fahranfängervorbereitung	2,67	0,52	4,40	0,55	4,97	0,61	5,33	1,15	4,25	1,50
Gestaltung des Theorieunterrichts	2,67	0,52	4,40	1,14	4,80	0,51	5,00	1,00	4,00	1,63
Gestaltung der Fahrpraktischen Ausbildung	2,83	0,98	4,60	1,14	4,60	0,65	4,33	0,58	4,00	1,63
Grundlagen des Fahrlehrerberufs	3,67	0,82	4,40	0,89	4,73	0,43	5,00	1,00	3,00	0,82

Tab. 3-21: Bewertungen des Kompetenzniveaus der Fahrlehreranwärter der Bundeswehr für die Kompetenzen des Kompetenzbereichs „Unterrichten, Ausbilden und Weiterbilden“ durch die Anwärter zu Ausbildungsbeginn (T1), durch die Anwärter und Lehrkräfte zum Ende der Ausbildung in der Ausbildungsstätte (T2) sowie durch die Anwärter und Ausbildungsfahrlehrer zum Ende des Lehrpraktikums (T3)

anderen beiden Kompetenzen wurden als „Eher gut“ eingestuft. Die Ausbildungsfahrlehrer erachteten das Kompetenzniveau der Fahrlehreranwärter im Hinblick auf die Kompetenzen „Technische Grundlagen“, „Fahrphysik“ und „Technische Aspekte umweltschonenden Fahrens“ im Mittel als „Gut“, bewerteten jedoch das Kompetenzniveau zur Kompetenz „Fahrerassistenzsysteme und automatisiertes Fahren“ als „Eher schlecht“.

Im Kompetenzbereich „Unterrichten, Ausbilden und Weiterbilden“ schätzten die Fahrlehreranwärter ihr Kompetenzniveau zu Ausbildungsbeginn in den drei Kompetenzen „Grundlagen der Fahranfängervorbereitung“, „Gestaltung des Theorieunterrichts“ und „Gestaltung der Fahrpraktischen Ausbildung“ als „Eher schlecht“ ein (s. Tabelle 3-21). Lediglich im Hinblick auf die Kompetenz „Grundlagen des Fahrlehrerberufs“ betrachteten die Fahrlehreranwärter ihr durchschnittliches Kompetenzniveau als „Eher gut“. Bis zum Ende der Ausbildung in der Ausbildungsstätte verbesserte sich die Selbsteinschätzung der Anwärter deutlich: Zu diesem Zeitpunkt bewerteten die Anwärter ihr Kompetenzniveau in drei Kompetenzen im Durchschnitt als „Eher Gut“. In der Kompetenz „Gestaltung der Fahrpraktischen

Ausbildung“ schätzten sie sich im Durchschnitt sogar als „Gut“ ein. Die Lehrkräfte stufen das Kompetenzniveau der Anwärter zum gleichen Zeitpunkt in allen vier Kompetenzen als „Gut“ ein. Zum Ende des Lehrpraktikums zeigte sich bei den Anwärtern in drei der vier Kompetenzen eine weitere Steigerung des selbst wahrgenommenen Kompetenzniveaus; lediglich im Hinblick auf die zuvor besonders positiv bewertete Kompetenz „Gestaltung der Fahrpraktischen Ausbildung“ war eine leichte Abnahme zu beobachten. Das Urteil der Ausbildungsfahrlehrer am Ende des Lehrpraktikums fiel erneut am kritischsten aus: Sie bezeichneten das Kompetenzniveau in drei Kompetenzen im Durchschnitt als „Eher gut“. Hinsichtlich der Kompetenz „Grundlagen des Fahrlehrerberufs“ erachteten sie das Kompetenzniveau der Anwärter im Mittel sogar nur als „Eher schlecht“.

Auch im Hinblick auf den Kompetenzbereich „Erziehen“ waren die Fahrlehreranwärter zu Ausbildungsbeginn der Meinung, dass ihr Kompetenzniveau – in Abhängigkeit von der konkreten Kompetenz – als „Eher schlecht“ oder „Eher gut“ einzustufen ist (s. Tabelle 3-22). Analog zum vorherigen Kompetenzbereich war auch hier zum Ende der Ausbildung in

Kompetenzen	Anwärter T1 (n = 6)		Anwärter T2 (n = 5)		Lehrkräfte T2 (n = 3)		Anwärter T3 (n = 3)		Ausbildungsfahrlehrer T3 (n = 4)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Berücksichtigung personeller, sozialer und kultureller Lernbedingungen	3,50	0,55	4,60	0,89	4,80	0,30	5,00	1,00	2,75	0,96
Vermittlung von Verkehrssicherheitseinstellungen	3,17	0,41	4,40	1,14	4,73	0,49	5,00	1,00	4,25	0,50

Tab. 3-22: Bewertungen des Kompetenzniveaus der Fahrlehreranwärter der Bundeswehr für die Kompetenzen des Kompetenzbereichs „Erziehen“ durch die Anwärter zu Ausbildungsbeginn (T1), durch die Anwärter und Lehrkräfte zum Ende der Ausbildung in der Ausbildungsstätte (T2) sowie durch die Anwärter und Ausbildungsfahrlehrer zum Ende des Lehrpraktikums (T3)

Kompetenzen	Anwärter T1 (n = 6)		Anwärter T2 (n = 5)		Lehrkräfte T2 (n = 3)		Anwärter T3 (n = 3)		Ausbildungsfahrlehrer T3 (n = 4)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Förderorientierte Lernstands- und Lernverlaufsbeurteilung	2,92	0,20	4,80	0,84	4,80	0,30	4,67	0,58	3,50	1,73

Tab. 3-23: Bewertungen des Kompetenzniveaus der Fahrlehreranwärter der Bundeswehr für die Kompetenzen des Kompetenzbereichs „Beurteilen“ durch die Anwärter zu Ausbildungsbeginn (T1), durch die Anwärter und Lehrkräfte zum Ende der Ausbildung in der Ausbildungsstätte (T2) sowie durch die Anwärter und Ausbildungsfahrlehrer zum Ende des Lehrpraktikums (T3)

der Ausbildungsstätte ein deutlicher Kompetenzzuwachs aus Sicht der Fahrlehreranwärter zu verzeichnen. Nunmehr wurden die eigenen Leistungen in den beiden erzieherischen Kompetenzen im Mittel als „Eher gut“ oder „Gut“ eingeschätzt. Die Lehrkräfte erachteten das Kompetenzniveau der Fahrlehreranwärter zu diesem Zeitpunkt in beiden Kompetenzen im Durchschnitt als „Gut“ und fällten damit erneut ein positiveres Urteil als die Fahrlehreranwärter selbst. Am Ende des Lehrpraktikums war eine weitere Zunahme des selbst eingeschätzten Kompetenzniveaus festzustellen: Das Kompetenzniveau für beide Kompetenzen wurde nun auch von den Fahrlehreranwärtern im Mittel als „Gut“ eingeschätzt. Die Ausbildungsfahrlehrer waren erneut deutlich kritischer: Während sie das Kompetenzniveau der Fahrlehreranwärter mit Blick auf die „Vermittlung von Verkehrssicherheitseinstellungen“ im Mittel als „Eher gut“ erachteten, sahen sie das Kompetenzniveau zur Kompetenz „Berücksichtigung personeller, sozialer und kultureller Lernbedingungen“ am Ende des Lehrpraktikums nur als „Eher schlecht“ an.

Im Kompetenzbereich „Beurteilen“ bewerteten die Fahrlehreranwärter zu Ausbildungsbeginn ihr Kompetenzniveau im Mittel als „Eher schlecht“ (s. Tabelle 3-23). Bis zum Ende der Ausbildung in der Ausbildungsstätte zeigte sich – basierend auf den Selbsteinschätzungen – eine deutliche Kompetenzsteigerung. Das eigene Kompetenzniveau wurde nun als „Gut“ wahrgenommen. Diese Selbstein-

schätzung stimmt mit den zeitgleich erhobenen Fremdeinschätzungen der Lehrkräfte überein. Zum Ende des Lehrpraktikums korrigierten die Fahrlehreranwärter ihre Kompetenzeinschätzung leicht nach unten, wobei sie ihr Kompetenzniveau immer noch als „Gut“ einstufen. Das Urteil der Ausbildungsfahrlehrer zum Ende des Lehrpraktikums fiel im Vergleich zu den anderen Einschätzungen erneut deutlich negativer aus.

Insgesamt betrachtet deuten die Selbst- und Fremdeinschätzungen auf eine Zunahme des Kompetenzniveaus der Fahrlehreranwärter in allen sechs Kompetenzbereichen hin. Am Ende der gesamten Fahrlehrerausbildung stuften die Fahrlehreranwärter ihr eigenes fachliches und pädagogisches Wissen und Können in allen Kompetenzen der sechs Kompetenzbereiche im Mittel als „Eher gut“ oder „Gut“ ein. Die Urteile der Lehrkräfte fielen oftmals noch positiver aus als die der Fahrlehreranwärter: Aus Sicht der Lehrkräfte wiesen die Fahrlehreranwärter bereits zum Ende der Ausbildung in der Fahrlehrerausbildungsstätte – mit Ausnahme von drei Kompetenzen – in allen Kompetenzen das Kompetenzniveau „Gut“ auf. Die Ausbildungsfahrlehrer erachteten das Kompetenzniveau hingegen oftmals als geringer: In ihren Augen erreichten die Fahrlehreranwärter am Ende der gesamten Fahrlehrerausbildung nur in sieben Kompetenzen das Kompetenzniveau „Gut“. In den drei Kompetenzen „Fahrerassistenzsysteme und automatisiertes Fahren“, „Grundlagen des Fahrlehrerberufs“ sowie „Berück-

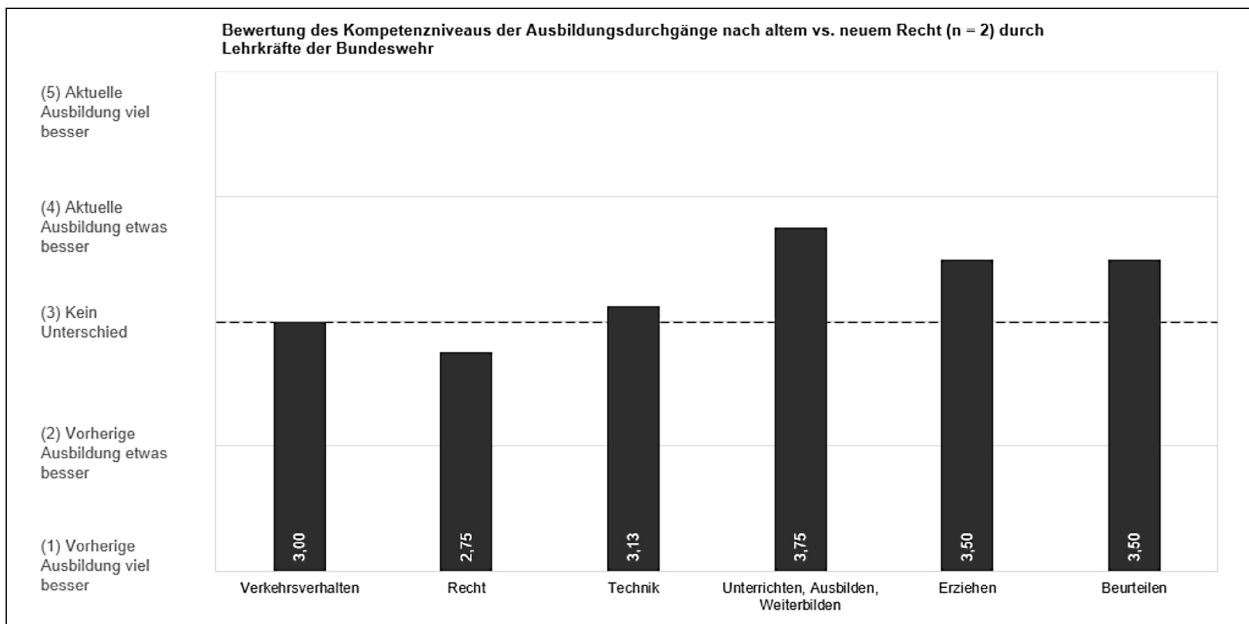


Bild 3-16: Einschätzung des Kompetenzniveaus des Ausbildungsdurchgangs nach neuem Recht im Vergleich zu Ausbildungsdurchgängen nach altem Recht durch die Lehrkräfte der Bundeswehr zum Ende der Ausbildung in der Fahrlehrerausbildungsstätte

sichtigung personeller, sozialer und kultureller Lernbedingungen“ beurteilten die Ausbildungsfahrlehrer das Kompetenzniveau der Fahrlehreranwärter im Durchschnitt sogar nur als „Eher schlecht“.

### Vergleich des Kompetenzniveaus von Ausbildungsdurchgängen nach altem vs. neuem Recht

Neben den Selbst- und Fremdeinschätzungen im Hinblick auf die einzelnen Fahrlehreranwärter wurde – wie bereits dargelegt – auch eine übergreifende Bewertung des Kompetenzniveaus des nach neuem Recht ausgebildeten Ausbildungsdurchgangs im Vergleich zu den nach altem Recht ausgebildeten Ausbildungsdurchgängen vorgenommen. Diese Bewertung erfolgte am Ende der Ausbildung in der Fahrlehrerausbildungsstätte durch die Lehrkräfte. Dabei sollten die Lehrkräfte auf einer fünfstufigen Skala angeben, wie sie das Kompetenzniveau des aktuellen Ausbildungsdurchgangs im Vergleich zu früheren Durchgängen einschätzen; je näher die Ergebnisse dabei an der Stufe 5 waren, desto besser wurde das Kompetenzniveau des aktuellen Ausbildungsdurchgangs im Vergleich zu vorherigen Ausbildungsdurchgängen bewertet.

Die Lehrkräfte bewerteten das Kompetenzniveau des Ausbildungsdurchgangs nach neuem Recht im Vergleich zu früheren Ausbildungsdurchgängen je nach Kompetenzbereich unterschiedlich: In den Kompetenzbereichen „Verkehrsverhalten“ ( $M = 3.00$ ;  $SD = 0.00$ ) und „Technik“ ( $M = 3.13$ ;  $SD =$

$0.18$ ) wurde im Mittel kein Unterschied zwischen dem Ausbildungsdurchgang nach neuem Recht im Vergleich zu früheren Ausbildungsdurchgängen gesehen. Das Kompetenzniveau des aktuellen Ausbildungsdurchgangs im Kompetenzbereich „Recht“ ( $M = 2.75$ ;  $SD = 0.35$ ) wurde im Vergleich zu Ausbildungsdurchgängen nach altem Recht tendenziell als etwas schlechter eingestuft. In den Kompetenzbereichen „Unterrichten, Ausbilden und Weiterbilden“ ( $M = 3.75$ ;  $SD = 1.06$ ), „Erziehen“ ( $M = 3.50$ ;  $SD = 0.71$ ) und „Beurteilen“ ( $M = 3.50$ ;  $SD = 0.71$ ) wurde der aktuelle Ausbildungsdurchgang im Vergleich zu Ausbildungsdurchgängen nach altem Recht als etwas besser angesehen. Einen Überblick über die Ergebnisse zum Vergleich von Ausbildungsdurchgängen nach altem und neuem Recht bietet das Bild 3-16.

Betrachtet man anstelle der sechs Kompetenzbereiche die 20 einzelnen Kompetenzen der neuen Fahrlehrerausbildung, so wird das Kompetenzniveau des Ausbildungsdurchgangs nach neuem Recht von den Lehrkräften in Bezug auf die in Tabelle 3-24 dargestellten 19 Kompetenzen als mindestens genauso gut bewertet wie das Kompetenzniveau der Ausbildungsdurchgänge nach altem Recht.

Ausschließlich für die in Tabelle 3-25 aufgeführte rechtliche Kompetenz wird das Kompetenzniveau des Ausbildungsdurchgangs nach neuem Recht von den Lehrkräften als etwas schlechter einge-

Kompetenzen	Bewertung des Kompetenzniveaus durch die Lehrkräfte		
	N	M	SD
Gestaltung der Fahrpraktischen Ausbildung	2	4.00	1.41
Grundlagen der Fahranfängervorbereitung	2	4.00	1.41
Förderorientierte Lernstands- und Lernverlaufsbeurteilung	2	3.50	0.71
Vermittlung von Verkehrssicherheitseinstellungen	2	3.50	0.71
Berücksichtigung personeller, sozialer und kultureller Lernbedingungen	2	3.50	0.71
Grundlagen des Fahrlehrerberufs	2	3.50	0.71
Gestaltung des Theorieunterrichts	2	3.50	0.71
Fahrerassistenzsysteme und automatisiertes Fahren	2	3.50	0.71
Technische Aspekte umweltschonenden Fahrens	2	3.00	0.00
Fahrphysik	2	3.00	0.00
Technische Grundlagen	2	3.00	0.00
Rechtssystematik	2	3.00	0.00
Mobilitätsverhalten	2	3.00	0.00
Fahrkompetenzdefizite und Unfälle	2	3.00	0.00
Fahraufgaben	2	3.00	0.00
Partnerschaftliches Verhalten	2	3.00	0.00
Verkehrswahrnehmung und Gefahrenvermeidung	2	3.00	0.00
Heterogenität im Straßenverkehr	2	3.00	0.00
Fahreignung, Fahrtüchtigkeit und Fahrverhalten	2	3.00	0.00
Anmerkungen: Die Bewertung erfolgte auf einer fünfstufigen Skala mit den Ausprägungen 1 = „Vorherige Ausbildung viel besser“, 2 = „Vorherige Ausbildung etwas besser“, 3 = „Kein Unterschied“, 4 = „Aktuelle Ausbildung etwas besser“ und 5 = „Aktuelle Ausbildung viel besser“.			

Tab. 3-24: Kompetenzen, in denen der Ausbildungsdurchgang nach neuem Recht aus Sicht der Lehrkräfte der Bundeswehr ein mindestens genauso hohes Kompetenzniveau aufweist wie die Ausbildungsdurchgänge nach altem Recht

Kompetenz	Bewertung des Kompetenzniveaus durch die Lehrkräfte		
	N	M	SD
Verkehrsrechtliche Vorschriften und angrenzende Rechtsgebiete	2	2.50	0.71
Anmerkungen: Die Bewertung erfolgte auf einer fünfstufigen Skala mit den Ausprägungen 1 = „Vorherige Ausbildung viel besser“, 2 = „Vorherige Ausbildung etwas besser“, 3 = „Kein Unterschied“, 4 = „Aktuelle Ausbildung etwas besser“ und 5 = „Aktuelle Ausbildung viel besser“.			

Tab. 3-25: Kompetenz, in der der Ausbildungsdurchgang nach neuem Recht aus Sicht der Lehrkräfte der Bundeswehr ein etwas schlechteres Kompetenzniveau aufweist als die Ausbildungsdurchgänge nach altem Recht

schätzt als das Kompetenzniveau der Ausbildungsdurchgänge nach altem Recht.

Die vergleichenden Einschätzungen der Lehrkräfte verdeutlichen, dass durch die reformierte Fahrlehrerausbildung bei vielen Kompetenzen die Möglichkeit besteht, dass Fahrlehreranwärter ein höheres Kompetenzniveau erreichen als dies bei der Ausbildung nach altem Recht der Fall war. Allerdings zeigt sich insbesondere mit Blick auf den Kompetenzbereich „Recht“ Nachsteuerungsbedarf. Zudem deuten die Ergebnisse darauf hin, dass das Potenzial zur Vermittlung berufsspezifischen Wissens und Könnens im Rahmen der neuen Fahrlehrerausbildung auch bei der Bundeswehr noch nicht ausgeschöpft wird.

### 3.4.8 Ergebnisse zur Qualität der Ausbildung in den Ausbildungsfahrschulen der Bundeswehr

Die Fahrlehreranwärter zeigten sich mit der Qualität der Betreuung durch ihren Ausbildungsfahrlehrer sehr zufrieden. Anhand einer vierstufigen Bewertungsskala mit den Ausprägungen 1 = „Schlecht“, 2 = „Eher schlecht“, 3 = „Eher gut“ und 4 = „Gut“ beurteilten die Anwärter alle erfassten Aspekte der Betreuungsqualität – mithin die Möglichkeit, ihren Ausbildungsfahrlehrer bei berufsbezogenen Fragen und Problemen um Hilfe zu bitten, die Betreuung während des Erteilens von Theorieunterricht und Fahrpraktischer Ausbildung in Anwesenheit des Ausbildungsfahrlehrers sowie die Vorbereitung durch den Ausbildungsfahrlehrer auf das selbständige Durchführen von Theorieunterricht und Fahrpraktischer Ausbildung – einstimmig als „Gut“ (n = 3; M = 4.00; SD = 0.00). Ebenso positiv äußerten sich die Anwärter zu der Zeit, die sich der Ausbildungsfahrlehrer insgesamt für die Ausbildung genommen hat (n = 3; M = 3.00; SD = 0.00). Die diesbezügliche Einschätzung erfolgte auf einer fünfstufigen Skala, wobei niedrige Werte für zu wenig Zeitaufwand und hohe Werte für zu viel Zeitaufwand stehen; der Skalenmittelwert 3 entspricht einem aus Sicht der Fahrlehreranwärter angemessenen Zeitaufwand.

Abschließend bewerteten die Fahrlehreranwärter, inwieweit sie die Ausbildungsphasen in der Ausbildungsfahrschule für die Vorbereitung auf den Fahrlehrerberuf als hilfreich empfanden. Hierbei kam erneut eine vierstufige Skala zum Einsatz (1 = „Nicht hilfreich“, 2 = „Eher nicht hilfreich“, 3 = „Eher hilfreich“, 4 = „Hilfreich“). Sowohl die 34-wöchige Ba-

sisausbildung als auch die neunwöchige Hospitation und die beiden zwölfwöchigen Phasen des Lehrpraktikums wurden von den Fahrlehreranwärtern einstimmig als „Hilfreich“ eingeschätzt (n = 3; M = 4.00; SD = 0.00). Die einwöchige Hospitation – die in der Fahrschule der Bundeswehr stattfindet, in der der Fahrlehreranwärter nach dem Abschluss der Ausbildung eingesetzt werden soll – bewerteten die Anwärter im Mittel als „Eher hilfreich“ (n = 3; M = 3.33; SD = 1.15).

### 3.4.9 Ergebnisse zur Zufriedenheit mit der reformierten Fahrlehrerausbildung

Sowohl die Fahrlehreranwärter als auch die Lehrkräfte wurden zum Zeitpunkt der zweiten Reflexionswoche am Ende der Fahrlehrerausbildung nach ihrer Zufriedenheit mit der reformierten Fahrlehrerausbildung befragt. Darüber hinaus äußerten sich auch die Ausbildungsfahrlehrer am Ende des Lehrpraktikums zu ihrer Zufriedenheit mit der neuen

Fahrlehrerausbildung. Bei allen Akteuren stand zunächst die Dauer der Ausbildung im Fokus der Befragung. Die diesbezügliche Einschätzung erfolgte anhand einer fünfstufigen Skala (1 = „Zu kurz“, 2 = „Eher kurz“, 3 = „Genau richtig“, 4 = „Eher lang“, 5 = „zu lang“). Dabei zeigte sich, dass sowohl die Fahrlehreranwärter (n = 3; M = 3.67; SD = 0.58) als auch die Lehrkräfte (n = 3; M = 4.33; SD = 0.58) und die Ausbildungsfahrlehrer (n = 3; M = 4.33; SD = 0.58) die Dauer der Fahrlehrerausbildung bei der Bundeswehr im Mittel als „Eher lang“ einschätzten.

Neben der Gesamteinschätzung gaben die Akteure auch eine Einschätzung zum Zeitpunkt und zur Dauer der einzelnen Ausbildungsphasen sowie zur Zusammenstellung der Phasen im Ausbildungsverlauf ab. Nachfolgend werden zunächst die Ergebnisse zu den einzelnen Phasen der Fahrlehrerausbildung betrachtet. Dabei wurden konkret die 34-wöchige Basisausbildung, der neunwöchige Bewerberlehrgang, die einwöchige Einführungswo-

Ausbildungsphase	Anwärter (n = 3)		Lehrkräfte (n = 3)		Ausbildungsfahrlehrer (n = 3)	
	M	SD	M	SD	M	SD
Zeitpunkt der 34-wöchigen Basisausbildung	3.00	0.00	3.00	0.00	3.00	0.00
Umfang der 34-wöchigen Basisausbildung	3.67	0.58	3.00	1.00	3.00	0.00
Zeitpunkt des neunwöchigen Bewerberlehrgangs	3.00	0.00	2.67	0.58	3.00	0.00
Umfang des neunwöchigen Bewerberlehrgangs	2.67	0.58	3.67	0.58	2.67	0.58
Zeitpunkt der einwöchigen Einführungswoche	3.00	0.00	3.00	0.00	3.00	0.00
Umfang der einwöchigen Einführungswoche	3.00	0.00	3.00	0.00	3.00	0.00
Zeitpunkt der neunwöchigen Hospitation	3.00	0.00	3.00	0.00	3.00	0.00
Umfang der neunwöchigen Hospitation	3.00	0.00	3.00	1.00	3.00	0.00
Zeitpunkt der einwöchigen Auswertungsphase	3.00	0.00	3.00	0.00	3.00	0.00
Umfang der einwöchigen Auswertungsphase	3.00	0.00	3.00	0.00	3.00	0.00
Zeitpunkt des 43-wöchigen Fachlehrgangs	3.00	0.00	3.00	0.00	3.00	0.00
Umfang des 43-wöchigen Fachlehrgangs	3.33	0.58	3.67	0.58	4.00	1.00
Zeitpunkt der einwöchigen Hospitation	3.00	0.00	2.00	1.00	2.67	0.58
Umfang der einwöchigen Hospitation	3.00	0.00	3.67	1.15	3.33	0.58
Zeitpunkt des zwölfwöchigen ersten Teils des Lehrpraktikums	3.00	0.00	3.00	0.00	3.00	0.00
Umfang des zwölfwöchigen ersten Teils des Lehrpraktikums	3.00	0.00	3.00	0.00	2.67	0.58
Zeitpunkt der ersten Reflexionswoche	3.00	0.00	3.00	0.00	3.00	0.00
Umfang der ersten Reflexionswoche	3.00	0.00	3.00	0.00	3.00	0.00
Zeitpunkt des zwölfwöchigen zweiten Teils des Lehrpraktikums	3.00	0.00	3.00	0.00	3.00	0.00
Umfang des zwölfwöchigen zweiten Teils des Lehrpraktikums	3.00	0.00	3.00	0.00	3.00	0.00
Zeitpunkt der zweiten Reflexionswoche	3.00	0.00	3.00	0.00	3.67	1.16
Umfang der zweiten Reflexionswoche	3.00	0.00	3.00	0.00	3.00	0.00

Anmerkungen: Die Bewertung erfolgte jeweils auf einer fünfstufigen Skala. Im Hinblick auf die Fragen zum Zeitpunkt der Ausbildungsphasen wies die Skala die Ausprägungen 1 = „Zu früh“, 2 = „Eher früh“, 3 = „Genau richtig“, 4 = „Eher spät“ und 5 = „Zu spät“ auf. Bezüglich des Umfangs der Ausbildungsphasen waren folgende Ausprägungen vorgegeben: 1 = „Zu wenig“, 2 = „Eher wenig“, 3 = „Genau richtig“, 4 = „Eher viel“ und 5 = „Zu viel“.

Tab. 3-26: Bewertungen des Zeitpunkts und des Umfangs der Ausbildungsphasen durch die Anwärter, die Lehrkräfte und die Ausbildungsfahrlehrer der Bundeswehr am Ausbildungsende

che, die neunwöchige Hospitation, die einwöchige Auswertungsphase, der 43-wöchige Fachlehrgang, die einwöchige Hospitation, die beiden zwölfwöchigen Teile des Lehrpraktikums und die beiden einwöchigen Reflexionsphasen beleuchtet (s. Tabelle 3-26). Die Einschätzungen erfolgten auf einer fünfstufigen Skala; je näher die Einschätzungen am Skalenmittelwert 3 liegen, desto eher wurden der Zeitpunkt bzw. der Umfang als „Genau richtig“ bewertet.

Im Hinblick auf die Zeitpunkte der einzelnen Ausbildungsphasen fällt auf, dass die Einschätzungen der verschiedenen Akteure weitgehend übereinstimmen und auf eine hohe Akzeptanz hindeuten: Die Fahrlehreranwärter empfanden die Zeitpunkte für alle Ausbildungsphasen einstimmig als „Genau richtig“ ( $n = 3$ ;  $M = 3.00$ ;  $SD = 0.00$ ). Für die Lehrkräfte und die Ausbildungsfahrlehrer trifft dies auch hinsichtlich der meisten Ausbildungsphasen zu. Eine Ausnahme stellte die einwöchige Hospitation dar, die aus Sicht der Lehrkräfte ( $n = 3$ ;  $M = 2.00$ ;  $SD = 1.00$ ) und der Ausbildungsfahrlehrer ( $n = 3$ ;  $M = 2.67$ ;  $SD = 0.58$ ) künftig etwas später stattfinden sollte. Darüber hinaus sahen die Lehrkräfte den Zeitpunkt des neunwöchigen Bewerberlehrgangs als eher früh an ( $n = 3$ ;  $M = 2.67$ ;  $SD = 0.58$ ), und die Ausbildungsfahrlehrer bewerteten den Zeitpunkt der letzten Reflexionswoche am Ende der Ausbildung als eher spät ( $n = 3$ ;  $M = 3.67$ ;  $SD = 1.16$ ).

Auch den Umfang der Ausbildungsphasen bewerteten die Akteure größtenteils als „Genau richtig“. Den Fahrlehreranwärtinnen erschien jedoch die 34-wöchi-

ge Basisausbildung ( $n = 3$ ;  $M = 3.67$ ;  $SD = 0.58$ ) etwas zu lang, wohingegen der Umfang des anschließenden neunwöchigen Bewerberlehrgangs von ihnen als etwas zu gering eingestuft wurde ( $n = 3$ ;  $M = 2.67$ ;  $SD = 0.58$ ). Auch die Ausbildungsfahrlehrer sahen den Umfang des neunwöchigen Bewerberlehrgangs als etwas zu gering an ( $n = 3$ ;  $M = 2.67$ ;  $SD = 0.58$ ), währenddessen die Lehrkräfte diesen als etwas zu hoch einschätzten ( $n = 3$ ;  $M = 3.67$ ;  $SD = 0.58$ ). Bezüglich des 43-wöchigen Fachlehrgangs waren sich die Fahrlehreranwärter ( $n = 3$ ;  $M = 3.33$ ;  $SD = 0.58$ ), die Lehrkräfte ( $n = 3$ ;  $M = 3.67$ ;  $SD = 0.58$ ) und die Ausbildungsfahrlehrer ( $n = 3$ ;  $M = 4.00$ ;  $SD = 1.00$ ) dahingehend einig, dass der Umfang des Fachlehrgangs als etwas zu hoch eingestuft wurde. Der Umfang der einwöchigen Hospitation wurde zwar von den Fahrlehreranwärtinnen als „Genau richtig“ eingeschätzt ( $n = 3$ ;  $M = 3.00$ ;  $SD = 0.00$ ), die Lehrkräfte ( $n = 3$ ;  $M = 3.67$ ;  $SD = 1.15$ ) und die Ausbildungsfahrlehrer ( $n = 3$ ;  $M = 3.33$ ;  $SD = 0.58$ ) bewerteten diesen jedoch als etwas zu hoch. Die Ausbildungsfahrlehrer beurteilten schließlich den zwölfwöchigen ersten Teil des Lehrpraktikums als etwas zu kurz ( $n = 3$ ;  $M = 2.67$ ;  $SD = 0.58$ ).

Aufbauend auf den Einschätzungen zu den einzelnen Ausbildungsphasen erfolgte eine Gesamteinschätzung zur Zusammenstellung der Ausbildungsphasen über den Ausbildungsverlauf hinweg (s. Bild 3-17). Es zeigte sich, dass die Fahrlehreranwärter mit der Gestaltung des Ausbildungsverlaufs einstimmig „Zufrieden“ waren ( $n = 3$ ;  $M = 4.00$ ;  $SD = 0.00$ ). Die Lehrkräfte ( $n = 3$ ;  $M = 2.67$ ;  $SD = 0.58$ )

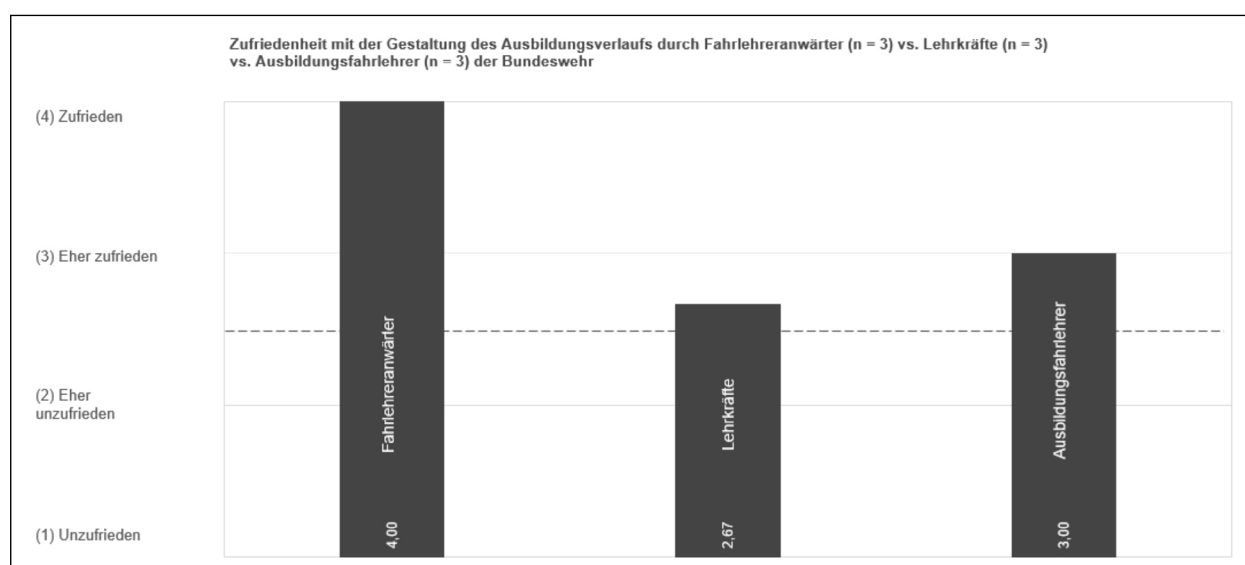


Bild 3-17: Einschätzungen zur Zufriedenheit mit dem Ausbildungsverlauf durch die Fahrlehreranwärter, die Lehrkräfte und die Ausbildungsfahrlehrer der Bundeswehr am Ausbildungsende

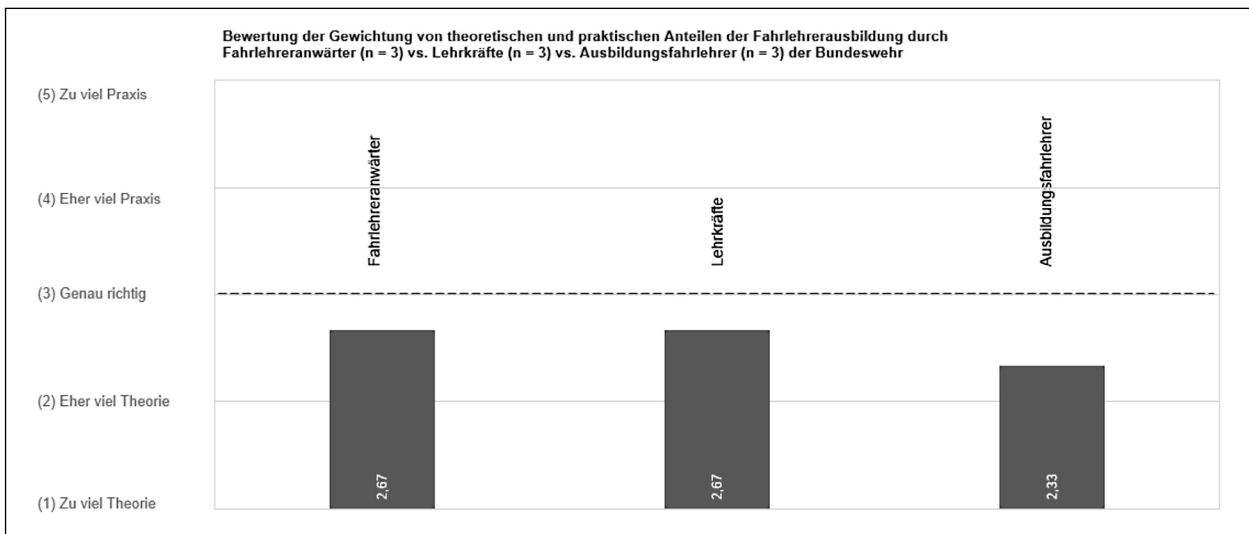


Bild 3-18: Einschätzungen zur Gewichtung theoretischer und praktischer Ausbildungsanteile durch die Fahrlehreranwärter, die Lehrkräfte und die Ausbildungsfahrlehrer der Bundeswehr am Ausbildungsende

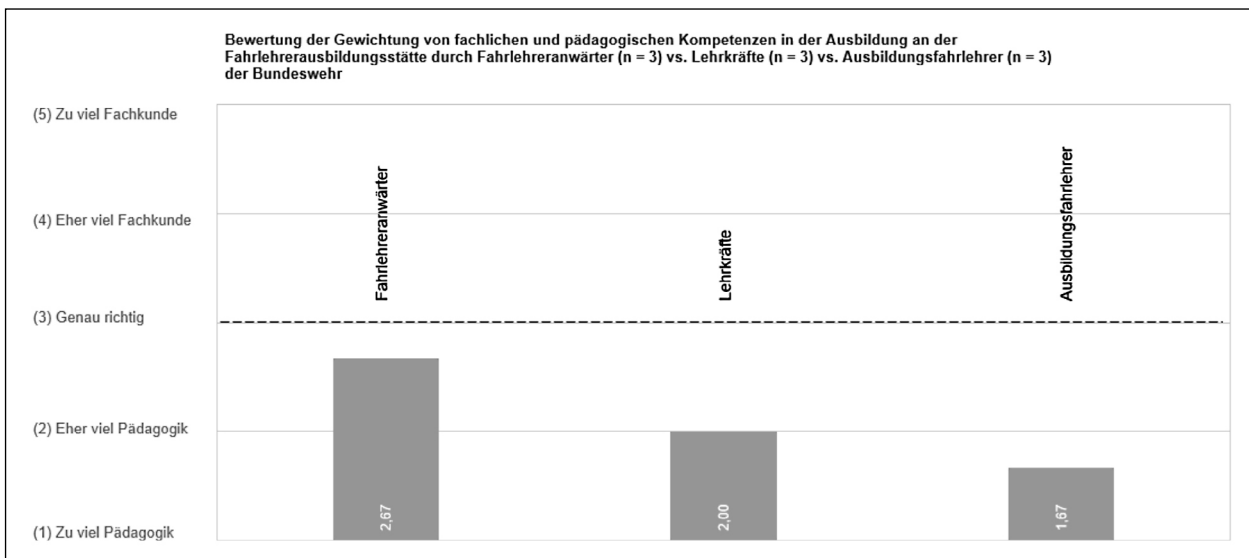


Bild 3-19: Einschätzungen zur Gewichtung fachlicher und pädagogischer Kompetenzen an der Fahrlehrerausbildungsstätte durch die Fahrlehreranwärter, die Lehrkräfte und die Ausbildungsfahrlehrer der Bundeswehr am Ausbildungsende

und die Ausbildungsfahrlehrer äußerten sich „Eher zufrieden“ (n = 3; M = 3.00; SD = 0.00).

Im Hinblick auf die Gewichtung theoretischer und praktischer Ausbildungsanteile (s. Bild 3-18) gaben die Ausbildungsfahrlehrer an, dass die Ausbildung eher viele theoretische Anteile umfasst (n = 3; M = 2.33; SD = 0.58). Die Lehrkräfte an den Fahrlehrerausbildungsstätten (n = 3; M = 2.67; SD = 0.58) und die Fahrlehreranwärter (n = 3; M = 2.67; SD = 0.58) zeigten sich mit der Gewichtung im Mittel zufrieden, wenngleich sich auch bei diesen Akteursgruppen Tendenzen im Hinblick auf eine Theorielastigkeit der Ausbildung abzeichneten.

Es wurde bereits umfassend dargelegt, dass die reformierte Fahrlehrerausbildung an den Fahrlehrer-

ausbildungsstätten insbesondere mit einer Aufstockung der pädagogischen Ausbildungsanteile verbunden war. Zum Verhältnis von fachlichen und pädagogischen Anteilen der Ausbildung an der Fahrlehrerausbildungsstätte der Bundeswehr befragt, äußerten sowohl die Lehrkräfte (n = 3; M = 2.00; SD = 1.00) als auch die Ausbildungsfahrlehrer (n = 3; M = 1.67; SD = 0.58), dass die Ausbildung „Eher viel Pädagogik“ umfasst. Auch bei den Fahrlehreranwärtern (n = 3; M = 2.67; SD = 0.58) zeigte sich eine diesbezügliche Tendenz, wenngleich die Gewichtung fachlicher und pädagogischer Ausbildungsanteile von dieser Akteursgruppe im Mittel als „Genau richtig“ eingestuft wurde (s. Bild 3-19).

### 3.5 Ergebnisse zur Fahrlehrerprüfung bei der Bundeswehr

Im Zuge der formativen Evaluation wurden bei sechs Fahrlehreranwärtern mündliche Teile der Fachkundeprüfung beobachtet. Darüber hinaus wurden von den Prüfungsausschüssen Aufgaben, Lösungen und Korrekturen der schriftlichen Fachkundeprüfung zur Analyse bereitgestellt. Weiterhin fand jeweils eine Hospitation bei einer Lehrprobe zum Theorieunterricht und bei einer Lehrprobe zur Fahrpraktischen Ausbildung statt. Im Folgenden wird dargelegt, welche Erkenntnisse sich aus der Begleitung und Analyse der Fahrlehrerprüfungen ergeben haben. Dabei ist (1) zu berücksichtigen, dass die Fahrlehrerausbildung und die Fahrlehrerprüfung bei der Bundeswehr „unter einem Dach“ organisiert und dadurch enger verzahnt sind als im zivilen Bereich. So sind die Prüfer auch selbst in der Fahrlehrerausbildung tätig und somit mit den Rahmenbedingungen, Abläufen und möglichen Problemen der Fahrlehrerausbildung vertraut. Darüber hinaus ist (2) zu beachten, dass die Fahrlehreranwärter bei der Bundeswehr nicht nur die Fahrlehrerprüfungen ablegen, sondern bereits im Ausbildungsverlauf mehrfach verpflichtende Lernkontrollen absolvieren. Diese Lernkontrollen weisen eine „Sperrfunktion“ auf. Dies bedeutet, dass die Fahrlehreranwärter ihre Ausbildung nur dann fortsetzen können, wenn die Lernkontrollen bestanden wurden. Dadurch sichert die Bundeswehr bereits im Ausbildungsverlauf ein bestimmtes Kompetenzniveau, und sie ermöglicht es den Fahrlehreranwärtern, sukzessive mit Prüfungssituationen vertraut zu werden. Schließlich ist (3) zu beachten, dass im Rahmen der vorliegenden Evaluationsstudie die Fahrlehrerausbildung im Fokus stand und nur eine geringe Anzahl an Prüfungen begleitet wurde. Aus diesem Grund stellen die nachfolgenden Darlegungen lediglich erste Hypothesen dar, die im Rahmen der summativen Evaluation vertiefend zu überprüfen sind.

#### Hypothesen zur übergreifenden Umsetzung der Kompetenzorientierung in der Fahrlehrerprüfung der Bundeswehr

Wie bereits dargelegt, enthalten die Vorschriften der Bundeswehr Anforderungen an die kompetenzorientierte Gestaltung der Fahrlehrerprüfung. Diesbezüglich ist in der BEREICHSRICHTLINIE C2-1050/10-0-202 (S. 38) Folgendes dargelegt: „Kompetenz kann gemessen und überprüft werden, wenn das beobachtbare Handeln der Bewerberin bzw.

des Bewerbers wiederholt zeigt, dass sie bzw. er entweder die arrangierte Prüfsituation oder Herausforderungen der späteren Tätigkeit als Fahrlehrer der Bundeswehr umfassend versteht, richtig beurteilt und erfolgreich löst. Lösungswege dürfen durch sie bzw. ihn dabei im Rahmen der pädagogischen, gesetzlichen und technischen Vorgaben und Grundsätze frei gewählt werden. Es zählt das Ergebnis, die Handlungskompetenz als Fahrlehrer der Bundeswehr [...]. Wo immer möglich, soll der Bewerber bzw. Anwärter handlungsorientiert überprüft werden. Dabei soll er Tätigkeiten vollführen, die sein späteres Aufgabenfeld widerspiegeln und auch in gewisser Regelmäßigkeit auftreten können. Die Handlungen sollen in sich abgeschlossen sein und selbstständig behandelt werden können. Interdisziplinäre Tätigkeiten sind zu bevorzugen. Die handlungsorientierten Prüfungsanteile dienen der Überprüfung der Handlungskompetenz als Fahrlehrer der Bundeswehr und schließen sowohl die Überprüfung der Fachkompetenz als auch der personalen Kompetenz ein.“

Die genannten, in der Bereichsrichtlinie aufgestellten Forderungen knüpfen an das Kompetenzverständnis des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (AK DQR, 2011) an. In diesem Qualifikationsrahmen wird zwischen Fachkompetenz einerseits und Personalkompetenz andererseits unterschieden. Während die Fachkompetenz weiter in Wissen und Fertigkeiten aufgegliedert wird, umfasst die Personalkompetenz Sozialkompetenz und Selbständigkeit. Mit der Forderung der Bundeswehr, in der Fahrlehrerprüfung sowohl die Fachkompetenz als auch die Personalkompetenz zu überprüfen, wird der Prüfung – analog zur Fahrlehrerausbildung der Bundeswehr – ein relativ weit gefasstes Kompetenzverständnis zugrunde gelegt. Dieses Kompetenzverständnis umfasst neben Wissen und Können auch „weiche Faktoren“ (s. Kapitel 1.4.1).

#### Hypothesen zur Umsetzung der Fachkundeprüfung

Der mündliche Teil der Fachkundeprüfung erfolgt in der Regel als Gruppenprüfung. Hierbei werden drei Fahrlehreranwärter gemeinsam geprüft. Die Prüfer prüfen ihre Themengebiete im Block ab, d. h. zunächst prüft das Prüfungsausschussmitglied I alle drei Bewerber und anschließend folgen nacheinander die Prüfungsausschussmitglieder II, III und IV.

Bei den beobachteten Prüfungen erhielten die Fahrlehreranwärter zu Prüfungsbeginn eine Lagebe-



schreibung, bei der ein Bezug zu möglichen Anforderungssituationen eines Militärkraftfahrlehrers hergestellt wurde. Aufbauend auf dieser Lagebeschreibung wurden dann sowohl Wissensfragen als auch Fragen mit hohem Anwendungsbezug gestellt. Ein Beispiel für eine anwendungsorientierte Frage wird nachfolgend beschrieben:

- Mündliche Fachkundeprüfung, Aufgabe Jurist: Sie hatten eine Nachtfahrt und wollen zurück zur Kaserne. Sie sehen, ein anderes Fahrzeug ist in einen Unfall verwickelt. Hierbei handelt es sich um ein Fahrschulauto der Bundeswehr. Es ist in eine Mauer gekracht. Der Fahrer hatte 0,9 Promille und den Schlüssel zum Auto geklaut. Der Eigentümer der Mauer will Schadenersatz und spricht Sie an. Was machen Sie?

Inhaltlich bezogen sich die Aufgaben der mündlichen Fachkundeprüfung sowohl auf die Vorgaben des Rahmenplans (Anlage 1 FahrAusbVO) als auch auf die bundeswehrspezifischen Ausbildungsinhalte (z. B. Besondere Bestimmungen der Bundeswehr). Bei der Leistungsbewertung orientierten sich die Prüfer an Musterlösungen; einige Prüfer griffen jedoch nicht nur auf eine kriteriale, sondern auch auf eine soziale Bezugsnorm zurück. Dazu wurden verschiedenen Anwärtergruppen dieselben Aufgaben gestellt. Die Leistungen der Anwärtergruppen wurden dann bei der Bewertung miteinander verglichen.

Bei der Notengebung wurde von der Möglichkeit Gebrauch gemacht, Zwischennoten (z. B. 2,3) zu vergeben. Allerdings kannten offenbar nicht alle Prüfer die möglichen Abstufungen der Noten (Jurist: „Sonst wird das anders gehandhabt“). Es scheint somit noch keine einheitliche Notenskala vorzuliegen, auf die alle Prüfungskommissionen zurückgreifen können. Für die Einigung auf eine Gesamtnote für den mündlichen Teil der Fachkundeprüfung wurden die vier Noten der Prüfer gleich gewichtet.

Auch die Aufgaben für den schriftlichen Teil der Fachkundeprüfung wiesen oftmals Bezüge zu den Anforderungssituationen des Fahrlehrerberufs auf (z. B. Fallbeispiele aus der Fahrpraktischen Ausbildung). In diesem Zusammenhang wurde häufig eine Lagebeschreibung formuliert, auf die sich die zu bearbeitenden Aufgaben der einzelnen Kompetenzbereiche dann bezogen. Viele Aufgaben richteten sich dabei auf ein Anforderungsniveau, das auf den Niveaustufen „Anwenden“ oder „Transfer und Beurteilen“ zu verorten ist. Vereinzelt fanden sich –

vor allem bei den Kompetenzbereichen „Recht“ und „Technik“ – in der schriftlichen Fachkundeprüfung jedoch auch Aufgaben, die lediglich auf „Wissensniveau“ einzustufen sind.

Für die Aufgaben der schriftlichen Fachkundeprüfung lagen Musterlösungen vor, anhand derer festgelegt wurde, wie viele Punkte für die Lösung des Fahrlehreranwärters vergeben werden. Häufig wurde in den Prüfungsunterlagen bei falschen Antworten jedoch nicht näher begründet, weshalb die Antwort falsch ist. Gleiches gilt für unvollständige Antworten, bei denen oftmals nicht angegeben wurde, welche Anforderungen nicht erfüllt wurden. Zudem wurden den Fahrlehreranwärtern nur vereinzelt Verbesserungsmöglichkeiten aufgezeigt. Dies erschwert es den Anwärtern, die Leistungsbewertung nachzuvollziehen und Fehler künftig zu beheben bzw. ihre Leistungen zu verbessern. Die abschließende Bewertung der Prüfungsleistungen erfolgte bei der Bundeswehr nach einem festgelegten Bewertungsschlüssel, bei dem abhängig von dem prozentualen Anteil an erreichten Punkten bestimmte Noten vorgesehen waren.

### Hypothesen zur Umsetzung der Lehrproben

Für die Beurteilung der fachlichen und pädagogischen Qualität des Theorieunterrichts und der Fahrpraktischen Ausbildung im Rahmen von Lehrproben nutzten die Prüfer vorgegebene Aufzeichnungsblätter und schriftliche Bewertungshilfen. Allerdings scheinen die vorgegebenen Aufzeichnungsblätter und die Bewertungshilfen teilweise auf unterschiedliche Aspekte abzielen. Während beispielsweise im Aufzeichnungsblatt für die Fahrpraktische Ausbildung erfasst wurde, ob der Fahrlehreranwärter in der Vorbesprechung der Fahrstunde Ziele für die Fahrstunde angesprochen und diese in der Nachbesprechung wieder aufgegriffen hat, spielte dieser Aspekt in der schriftlichen Bewertungshilfe keine Rolle. Gleiches traf auf die Lernkontrolle zu, die zwar im Aufzeichnungsblatt für die Lehrprobe zum Theorieunterricht genannt wurde, jedoch in der schriftlichen Bewertungshilfe unberücksichtigt blieb. Es empfiehlt sich, auch künftig auf schriftliche Beobachtungs- und Bewertungsinventare zurückzugreifen; diese Inventare sollten aber noch besser aufeinander abgestimmt werden.

Im Anschluss an die jeweilige Lehrprobe besprachen die Prüfer die Leistung des Fahrlehreranwärters und einigten sich mündlich auf eine Gesamtnote. Im Rückmeldegespräch holten die Prüfer eine Selbsteinschätzung des Fahrlehreranwärters ein,

legten beispielhaft positive Leistungen und Fehlleistungen dar und gaben dem Fahrlehreranwärter Empfehlungen zum weiteren Kompetenzausbau.

## Zusammenfassung und abschließende Empfehlungen aus beiden Projektteilen

Bianca Bredow, Sarah Malone, Sebastian Ewald, Dominik Thüs & Roland Brünken

### Zusammenfassung

In Anlehnung an ein Gutachten von BRÜNKEN et al. (2017), in dem ein kompetenzorientiertes Konzept für eine modularisierte Fahrlehrerausbildung entwickelt wurde, sowie ein Gutachten von STURZBECHER und BREDOW (2017), in dem Anforderungen an eine pädagogisch erweiterte Fahrschulüberwachung erarbeitet wurden, erfolgte eine umfangreiche Reform des Fahrlehrerrechts. In diesem Zuge trat zu Beginn des Jahres 2018 – und damit fast 20 Jahre nach der letzten Reform – ein überarbeitetes Fahrlehrergesetz in Deutschland in Kraft. Darüber hinaus wurde eine Verordnung zur Neufassung fahrlehrerrechtlicher Vorschriften und zur Änderung anderer straßenverkehrsrechtlicher Vorschriften erlassen. Die vielfältigen rechtlichen Anpassungen, die in diesem Rahmen vorgenommen wurden, lassen sich vier Reformschwerpunkten zuordnen, die jeweils grundlegende Kritikpunkte an der ursprünglichen Rechtslage ansprechen und daher im vorliegenden Projekt vornehmlich adressiert wurden. Diese Schwerpunkte umfassen (1) die Optimierung der Fahrlehrerausbildung, (2) die Weiterentwicklung der Fahrschulüberwachung, (3) die Bekämpfung des Nachwuchsmangels und (4) den Bürokratieabbau.

Rechtsänderungen (wie die Reform des Fahrlehrerrechts), von denen weitreichende Auswirkungen auf verschiedene Personengruppen erwartet werden und an deren Wirksamkeit hohe Erwartungen geknüpft sind, erfordern eine intensive Begleitung und Begutachtung in Form von Evaluationen. Vor diesem Hintergrund wurden mit dem vorliegenden Projekt verschiedene Ziele verfolgt: In einem ersten – von der Universität des Saarlandes bearbeiteten – Projektteil sollte ein Konzept zur summativen Evaluation der Reformmaßnahmen entwickelt werden. Zudem sollten nachträglich bundesweite Vergleichsdaten zu den Jahren vor der Reform bereit-

gestellt werden. In einem zweiten – vom Forschungs- und Innovationszentrum „Mensch – Technik – Straßenverkehr“ Kremen bearbeiteten – Projektteil sollten die ersten Ausbildungsdurchgänge der Fahrlehrerausbildung nach neuem Recht im Rahmen einer formativen Evaluation an verschiedenen Fahrlehrerausbildungsstätten begleitet sowie Vorschläge zur Optimierung der Fahrlehrerausbildung abgeleitet werden.

Im Ergebnis des ersten Projektteils wurde ein umfangreiches Evaluationskonzept entwickelt, auf dessen Grundlage zukünftig eine summative Evaluation der Wirksamkeit der vorgenommenen Rechtsänderungen durchgeführt werden kann. Dazu erfolgte zunächst eine Aufbereitung des Informationsstandes zu geeigneten Methoden und Instrumenten summativer Evaluationsstudien. In diesem Rahmen wurden sowohl allgemeine als auch spezifische Standards der Evaluationsforschung, und speziell der Gesetzevaluation, vorgestellt sowie hinsichtlich ihrer Verwendbarkeit im vorliegenden Kontext geprüft und beschrieben. In Bezug auf die vier bereits genannten Reformziele – mithin die Verbesserung der Fahrlehrerausbildung, die Weiterentwicklung der Fahrschulüberwachung, die Minderung des Nachwuchsmangels und den Bürokratieabbau – wurden Evaluationskriterien und Erhebungsmethoden erörtert. Weiterhin wurden das Evaluationsfeld, die Stakeholder sowie verfügbare Datenquellen herausgearbeitet. Schließlich wurden ein Untersuchungsdesign mit Zeitplan sowie erste fragebogenbasierte Untersuchungsmaterialien vorgelegt, die bei der summativen Evaluation genutzt werden können.

Zusätzlich zur Erarbeitung eines Evaluationskonzepts erfolgte im ersten Projektteil auch die retrospektive Erhebung und Bereitstellung von Daten zu den Jahren 2016 und 2017 sowie von ersten Daten für das Jahr 2018. Die Datenerhebung diente damit der Bereitstellung einer Vergleichsdatenbasis für die kommende summative Evaluation. Sie lieferte zudem erste Eindrücke zur Einschätzung der Reformwirksamkeit und der Stimmungslage aller Beteiligten- und Betroffenengruppen kurz nach dem Inkrafttreten des reformierten Fahrlehrerrechts, ohne jedoch selbst den Anspruch einer summativen Evaluation zu erheben.

Im zweiten Projektteil wurde eine formative Evaluation der reformierten Fahrlehrerausbildung für den Erwerb der Fahrlehrerlaubnisklasse BE durchgeführt. Diese Evaluationsstudie sollte es erlauben,

frühzeitig Nachsteuerungsbedarfe zu erkennen und diese anschließend beheben zu können. Im Fokus der Studie standen die Umsetzbarkeit des theoretisch-didaktischen Konzepts der Fahrlehrerausbildung und die maßnahmenbegleitende Qualitätsbewertung. In diesem Rahmen wurden jeweils die beiden ersten Ausbildungsdurchgänge der Fahrlehrerlaubnisklasse BE nach neuem Recht an zwei zivilen Fahrlehrerausbildungsstätten empirisch begleitet. Darüber hinaus wurde der erste Ausbildungsdurchgang der Klassen BE/CE/GE an der Fahrlehrerausbildungsstätte der Bundeswehr in die Untersuchung einbezogen. Zudem wurde im Zusammenwirken mit allen drei Fahrlehrerausbildungsstätten die Ausbildung in den Ausbildungsfahrschulen beleuchtet. Ferner wurde – über den Projektauftrag der Bundesanstalt für Straßenwesen hinausgehend – auch die Fahrlehrerprüfung untersucht. Für die formative Evaluationsstudie wurde ein multiperspektivisches und multimethodales Vorgehen gewählt. Dies bedeutet einerseits, dass mit (1) Fahrlehreranwärtern, (2) Lehrkräften, (3) Ausbildungsfahrlehrern und (4) Prüfungsausschüssen alle unmittelbar an der Ausbildung und Prüfung von Fahrlehrern beteiligten Akteursgruppen in die Untersuchung einbezogen wurden. Andererseits kamen bezüglich der Methodenauswahl sowohl Dokumentenanalysen und schriftliche Befragungen als auch teilnehmende Ausbildungsbeobachtungen, Interviews und das Einholen von Prüfungsergebnissen zur Anwendung.

Nachfolgend gilt es, die im vorliegenden Bericht dargestellten Ergebnisse beider Projektteile zusammenzufassen und aus ihnen übergreifende Empfehlungen zur summativen Evaluation der Reform des Fahrlehrerrechts sowie zur Weiterentwicklung der Fahrlehrerausbildung und der Fahrlehrerprüfung abzuleiten. Entsprechend dem bisherigen Berichtsaufbau, erfolgt die Darlegung der Empfehlungen im vorliegenden Kapitel für beide Projektteile getrennt. Die Empfehlungen werden dabei jeweils zunächst im Überblick aufgeführt, bevor sie anschließend anhand der Projektergebnisse begründet und vertiefend erläutert werden.

### **Empfehlungen zur summativen Evaluation der Reform des Fahrlehrerrechts**

Betrachtet man die Ergebnisse des ersten Projektteils zusammenfassend, dann ergeben sich die nachfolgend zunächst überblicksartig dargestellten Empfehlungen zur summativen Evaluation der Reform des Fahrlehrerrechts:

1. Die summative Evaluation der Reform des Fahrlehrerrechts sollte anhand eines Vorher-Nachher-Vergleichs erfolgen. Dabei sollte auf Datenerhebungen aus drei Messzeitpunkten zurückgegriffen werden – bei Inkrafttreten der Reform (2018), drei Jahre nach dem Inkrafttreten der Reform (2021) sowie fünf Jahre nach dem Inkrafttreten der Reform (2023). Inhaltlich sollte sich die summative Evaluation auf die Bewertungskriterien „Praktikabilität“, „Zielerreichung“, „Zufriedenheit“ und „Nebenfolgen“ richten, wobei jeweils quantitative und qualitative Untersuchungsmethoden eingesetzt werden sollten.
2. Bei künftigen Rechtsänderungen, aus denen sich Evaluationsbedarf ergibt, sollte der Gesetz-/Verordnungsgeber sicherstellen, dass die Planung einer Evaluationsstudie sowie die Erhebung von Vergleichsdaten für einen Vorher-Nachher-Vergleich vor dem Inkrafttreten der reformierten Rechtsänderungen erfolgen können.
3. Neben dem globalen Reformschwerpunkt der „Optimierung der Fahrlehrerausbildung“ wurden mit der Reform drei weitere, konkrete Schwerpunkte verfolgt, zu deren Zielerreichung im Rahmen der vorliegenden Datenerhebung bereits erste Erkenntnisse gewonnen werden konnten. Auf Grund der Untersuchungsanlage und des Projektziels kann und soll der Grad der Zielerreichung an dieser Stelle jedoch nicht abschließend beurteilt werden. Vielmehr bleibt es der nachfolgenden summativen Evaluation überlassen, die hier gewonnenen Ergebnisse hinsichtlich Validität und Stabilität vertiefend zu untersuchen und zu bewerten. Dies sollte bei der Planung und Konzeption der summativen Evaluation beachtet werden.

Nachfolgend werden die aufgeführten Empfehlungen einzeln anhand der im ersten Projektteil beschriebenen Ergebnisse begründet und vertiefend erläutert.

Begründung und Erläuterung zu Empfehlung 1: „Die summative Evaluation der Reform des Fahrlehrerrechts sollte anhand eines Vorher-Nachher-Vergleichs erfolgen. Dabei sollte auf Datenerhebungen aus drei Messzeitpunkten zurückgegriffen werden – bei Inkrafttreten der Reform (2018), drei Jahre nach dem Inkrafttreten der Reform (2021) sowie fünf Jahre nach dem Inkrafttreten der Reform (2023). Inhaltlich sollte sich die summative Evaluation auf die Bewer-

tungskriterien „Praktikabilität“, „Zielerreichung“, „Zufriedenheit“ und „Nebenfolgen“ richten, wobei jeweils quantitative und qualitative Untersuchungsmethoden eingesetzt werden sollten.“

Als grundsätzliche Empfehlung für die summative Evaluation in Form einer Gesetzesfolgenabschätzung lässt sich festhalten, dass eine Wirkungsevaluation bezogen auf die Reformschwerpunkte angestrebt werden sollte. Diese sollte vornehmlich der Legitimation und Optimierung der getroffenen Maßnahmen dienen und durch erfahrene externe Evaluatoren durchgeführt werden. Feststehende, explizit überprüfbare Bewertungskriterien und Datenerhebungen zu drei Zeitpunkten ermöglichen dabei die abschließende Bewertung der eingeführten Maßnahmen. Folgende Bewertungskriterien wurden im vorliegenden Bericht auf theoretischer Basis hergeleitet und für die summative Evaluationsstudie empfohlen: Praktikabilität, Zielerreichung, Zufriedenheit und Nebenfolgen der Reform. Diese Bewertungskriterien sollten für alle vier Reformziele mit geeigneten quantitativen und qualitativen Untersuchungsmethoden überprüft werden. Empfohlen wurden dazu der Einsatz von Unterrichts- und Prüfungsbeobachtungen, Experteninterviews und Fragebogen sowie die Auswertung vorhandener Statistiken.

Begründung und Erläuterung zu Empfehlung 2: „Bei künftigen Rechtsänderungen, aus denen sich Evaluationsbedarf ergibt, sollte der Gesetz-/Verordnungsgeber sicherstellen, dass die Planung einer Evaluationsstudie sowie die Erhebung von Vergleichsdaten für einen Vorher-Nachher-Vergleich vor dem Inkrafttreten der reformierten Rechtsänderungen erfolgen können.“

Im System der Fahranfängervorbereitung erfolgte mit dem Projekt „Rahmenkonzept zur Weiterentwicklung der Fahranfängervorbereitung in Deutschland“ der Bundesanstalt für Straßenwesen (BAST, 2012) eine strategische Neuausrichtung. In diesem Rahmenkonzept wird gefordert, „im gesamten Spektrum relevanter Fahranfängermaßnahmen“ (S. 41) eine kontinuierliche Evaluation sowie eine wissenschaftlich gestützte Maßnahmenoptimierung umzusetzen. Dieser Forderung wird mit dem vorliegenden Projekt sowie einer darauf aufbauenden summativen Wirkungsevaluation nachgekommen. Einen limitierenden Faktor hinsichtlich der summativen Evaluation stellt dabei allerdings die Tatsache dar, dass das vorliegende Projekt erst zeitgleich mit der Systemumstellung Anfang des Jahres 2018 be-

gann. Die generellen Standards zur Evaluationsforschung legen demgegenüber nahe, dass Wirksamkeitsevaluationen von langer Hand – mindestens zwei Jahre vor dem Inkrafttreten einer Reform – geplant werden sollten. Auf diese Weise kann bereits vor einer Umstellung der Gesetze und Verordnungen eine Datengrundlage geschaffen werden, die den nach der Umstellung zu erhebenden Statistiken, Meinungen und Testergebnissen vergleichend gegenübergestellt werden kann.

Trotz der genannten Hürde wurde im Rahmen des vorliegenden Projekts versucht, durch verschiedene Methoden so viele relevante Daten wie möglich aus den Jahren unmittelbar vor 2018 nachträglich einzuholen, die als Vergleichsdaten für die kommende summative Evaluation dienen können. Dazu wurden mittels Fragebogen bundesweit zuständige Behörden der Fahrlehrerprüfung/Fahrlehrerprüfungsausschüsse, Fahrlehrerausbildungsstätten sowie Fahrschulen und Ausbildungsfahrschulen befragt (z. B. zur Anzahl der Fahrlehrerprüfungen und zum Niveau der Prüfungsergebnisse in den Jahren 2016 und 2017). Zudem wurde eine Befragung der zuständigen Landesbehörden der Fahrschulüberwachung durchgeführt. Ergänzend dazu liegen konkret um Hinblick auf die Fahrschulüberwachung aus einem Gutachten von STURZBECHER und BREDOW (2017) bereits umfassende bundeslandspezifische und vergleichend gegenübergestellte Informationen zu den vor der Reform eingesetzten Überwachungsformen sowie ihrer organisatorischen und methodischen Ausgestaltung, zu den eingebundenen staatlichen und nichtstaatlichen Umsetzungsinstitutionen, zu den Überwachungsmodellen, zu den eingesetzten Sachverständigen, zu den Maßnahmen, die im Falle von festgestellten Qualitätsdefiziten zu ergreifen waren, und zu den Erwartungen an die Weiterentwicklung der Fahrschulüberwachung vor. Diese Informationen wurden in einem mehrstufigen Verfahren zusammengetragen, wobei zunächst ein schriftlicher Fragenkatalog an die zuständigen Vertreter der obersten Landesbehörden der Bundesländer übermittelt wurde. Weiterhin wurde der Wunsch an die Ländervertreter herangetragen, die landesrechtlichen Grundlagen der Fahrschulüberwachung (z. B. Runderlasse bzw. Verwaltungsvorschriften) und die bei der Überwachung eingesetzten Materialien (z. B. Überwachungsprotokolle) bereitzustellen. Auf der Grundlage der beantworteten Fragenkataloge sowie der ergänzenden Materialien zur Überwachungsumsetzung wurden dann Entwurfsfassungen für 16 bundesland-

spezifische Reporte zur Fahrschulüberwachung erstellt. Zur Absicherung der Ergebnisdarstellung wurden ergänzende Telefoninterviews mit Vertretern aller obersten Landesbehörden und in vielen Fällen zusätzlich mit Beauftragten von oberen Landesbehörden geführt. Anschließend wurden die Entwürfe der Länderreporte den entsprechenden Ländervertretern mit der Bitte um Validierung sowie – sofern notwendig – um Korrektur bzw. Ergänzung zugesandt. Auf der Basis der Rückmeldungen wurden die Länderreporte dann finalisiert und als Grundlage für eine vergleichende Darstellung der Gesamtsituation der Fahrschulüberwachung in Deutschland verwendet. Es wird empfohlen, die Informationen aus dem Gutachten im Rahmen der summativen Evaluation für den Vergleich der Fahrschulüberwachung vor und nach der Fahrlehrerrechtsreform nachzunutzen.

Begründung und Erläuterung zu Empfehlung 3: „Neben dem globalen Reformschwerpunkt der „Optimierung der Fahrlehrerausbildung“ wurden mit der Reform drei weitere, konkrete Schwerpunkte verfolgt, zu deren Zielerreichung im Rahmen der vorliegenden Datenerhebung bereits erste Erkenntnisse gewonnen werden konnten. Auf Grund der Untersuchungsanlage und des Projektziels kann und soll der Grad der Zielerreichung an dieser Stelle jedoch nicht abschließend beurteilt werden. Vielmehr bleibt es der nachfolgenden summativen Evaluation überlassen, die hier gewonnenen Ergebnisse hinsichtlich Validität und Stabilität vertiefend zu untersuchen und zu bewerten. Dies sollte bei der Planung und Konzeption der summativen Evaluation beachtet werden.“

Die Ergebnisse der Vergleichsdaterhebung zum Reformschwerpunkt „Minderung des Nachwuchsmangels“ weisen in eine positive Richtung (z. B. gestiegene Teilnehmerzahlen in Fahrlehrerlehrgängen, höherer Anteil weiblicher Teilnehmer, Anstieg durchgeführter Fahrlehrerprüfungen). Es ist allerdings zu berücksichtigen, dass es sich bei den gestiegenen Teilnehmerzahlen und dem Anstieg an durchgeführten Fahrlehrerprüfungen um Vorzieheffekte handeln könnte, die sich möglicherweise aus der Sorge der Teilnehmer vor steigenden Ausbildungs- und Prüfungsanforderungen ergeben haben. In der summativen Evaluation wird zu prüfen sein, ob die Effekte auch nach der Reform stabil bleiben und welche Ursachen ihnen zugrunde liegen.

Im Hinblick auf die Maßnahmen zum Reformschwerpunkt „Bürokratieabbau“ erbrachte die Vergleichsdaterhebung, dass die Fahrschulen/ Ausbildungsfahrschulen keine spürbare Aufwandserleichterung erlebten. Es zeigte sich, dass besonders der Wegfall der Pflicht zum Führen von Tagesnachweisen, welcher maßgeblich zur Erleichterung des Aufwandes für Fahrschulen beitragen sollte, in der Praxis nicht so umgesetzt werden konnte wie zuvor angedacht. Ein Großteil der befragten Fahrschulen (94,5 %) gab an, den Tagesnachweis weiter zu führen (z. B. als Arbeitszeitnachweis, als Nachweis für Kunden, aus steuerlichen Gründen). Es empfiehlt sich gegebenenfalls, eine vertiefende Datenanalyse zur Erhebung von Zeitaufwänden zu den Bürokratieaufgaben der Fahrschulen durchzuführen, um gezielt Entlastungsmöglichkeiten identifizieren zu können.

Die Vergleichsdaterhebung zum Reformschwerpunkt „Qualität der Fahrschulüberwachung“ zeigte deutlich, dass zwischen den einzelnen Bundesländern auch weiterhin eine große Heterogenität in Bezug auf die Rahmenbedingungen und die Durchführung der Fahrschulüberwachung besteht (z. B. Dauer und Elemente der Fahrschulüberwachung, Auswahl der zu überwachenden Personen, Zeitpunkte der Überwachung). Auch wenn mit der Einführung der Überwachung der fachlichen und pädagogischen Qualität ein erster Schritt in Richtung vergleichbarer Überwachungsstrukturen gegangen wurde, sollte eine weitere Annäherung angestrebt werden, um schlussendlich eine einheitliche Qualität sowie einheitliche Wettbewerbsstrukturen sicherstellen zu können. Da die Einführung der Überwachung der fachlichen und pädagogischen Qualität zum Zeitpunkt der Vergleichsdaterhebung noch nicht von allen Bundesländern vollständig umgesetzt wurde, ist auch der Stand der Umsetzung im Rahmen der summativen Evaluation weiterhin zu berücksichtigen.

#### **Abschließende methodische Anmerkungen zur summativen Evaluation**

Mit der Vergleichsdaterhebung konnte bereits eine umfangreiche Datenbasis für die summative Evaluation geschaffen werden. Allerdings zeigte sich auch, dass die erwünschten Daten zur Fahrlehrerprüfung und zur Fahrschulüberwachung teilweise nicht eingeholt werden konnten (z. B. Notenspiegel, Bestehensquoten, Anzahl anlassbezogener Fahrschulüberwachungen), da nach Angaben der befragten Stellen beispielsweise keine Statisti-

ken darüber geführt wurden oder deren nachträgliche Aufbereitung mit einem zu hohen und zum Zeitpunkt der Erhebung nicht vertretbaren Arbeitsaufwand verbunden gewesen wäre. Hinsichtlich der Befragung der Fahrlehrerausbildungsstätten bleibt festzuhalten, dass nur wenige Fahrlehrerausbildungsstätten an der Umfrage teilgenommen haben und verallgemeinernde Aussagen somit nur bedingt möglich sind. Im Hinblick auf die summative Evaluation erscheint es zwingend erforderlich, die Datenlage zu verbessern. Es wird daher angeregt, seitens des Gesetz-/Verordnungsgebers eine Grundlage für den Zugang zu den erwünschten Evaluationsdaten zu schaffen.

### **Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Ausbildung und Prüfung von Fahrlehrern**

Grundsätzlich zeigte sich in der formativen Evaluationsstudie die Umsetzbarkeit und Akzeptanz der reformierten Fahrlehrerausbildung. Jedoch wurden auch verschiedene Optimierungsmöglichkeiten bzw. unerlässliche Nachsteuerungsbedarfe ersichtlich, die zeitnah aufgegriffen und erfüllt werden sollten. Daher gilt es, die im vorliegenden Projektbericht dargestellten Evaluationsergebnisse zusammenzufassen und aus ihnen Vorschläge zur Weiterentwicklung der Fahrlehrerausbildung und auch der Fahrlehrerprüfung abzuleiten. Zuvor ist allerdings darauf hinzuweisen, dass sich die Evaluationsstudie lediglich auf die Ausbildung und Prüfung an wenigen Fahrlehrerausbildungsstätten und Fahrlehrerprüfungsausschüssen richtete. Sie ist also einerseits nicht unbedingt repräsentativ für das gesamte Ausbildungs- und Prüfungswesen für Fahrlehreranwärter in Deutschland. Andererseits erscheint es – beispielsweise aufgrund des zielgerichteten Auswahlprozesses der Einrichtungen – unwahrscheinlich, dass die gefundenen Optimierungspotenziale in der Ausbildung und Prüfung nur für die untersuchten Einrichtungen gelten sollten. Weiterhin beziehen sich Optimierungsempfehlungen naturgemäß auf festgestellte Optimierungspotenziale, nicht aber auf entdeckte akzeptable oder gar vorbildliche Ausbildungs- und Prüfungsmerkmale. Daher seien nachfolgend dargestellten Optimierungsempfehlungen vorausgeschickt, dass sich bei den durchgeführten Untersuchungen auch vielfältige vorbildliche Ausbildungs- und Prüfungsbeispiele gezeigt haben.

Betrachtet man die Evaluationsergebnisse zusammenfassend mit dem Fokus auf Optimierungspo-

tenziale, dann ergeben sich die nachfolgend im Überblick dargestellten Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Fahrlehrerausbildung und der Fahrlehrerprüfung:

1. Die an der Fahrlehrerausbildung und Fahrlehrerprüfung beteiligten Akteure sollten sich stärker mit der Bedeutung und der Umsetzung des kompetenzorientierten Lehrens, Lernens und Prüfens vertraut machen und dies grundlegend in ihrem pädagogischen Handeln berücksichtigen.
2. Die Fahrpraktische Vorbereitung der Fahrlehreranwärter sollte vom Gesetz-/Verordnungsgeber durch Kompetenzstandards und Mindest-Ausbildungsinhalte geregelt werden.
3. Es bedarf einer Optimierung des Rahmenplans für die Ausbildung von Fahrlehrern der Klasse BE an Fahrlehrerausbildungsstätten; der optimierte Rahmenplan sollte unverzüglich und wirksam in die Ausbildungspraxis implementiert werden.
4. Der offensichtliche Nachsteuerungsbedarf im Hinblick auf die Ausbildung von Fahrlehrern der Klassen A, CE und DE sollte unverzüglich ermittelt und erfüllt werden.
5. Die Ausbildung der Fahrlehreranwärter in den Ausbildungsfahrschulen sollte vom Gesetz-/Verordnungsgeber stärker durch Kompetenzstandards und Mindest-Ausbildungsinhalte geregelt werden.
6. Die Lehrkräfte der Fahrlehrerausbildungsstätten und die Prüfer der Fahrlehrerprüfungsausschüsse sollten für ihre Ausbildungs- bzw. Prüfungstätigkeit inhaltlich und (prüfungs-)didaktisch aus- bzw. fortgebildet werden.
7. Für die Fachkundeprüfung sollte ein Prüfungsaufgabenkatalog mit prototypischen kompetenzorientierten Prüfungsaufgaben für alle notwendigen Prüfungsinhalte einschließlich Bewertungskriterien und Kriterien für die Prüfungsentscheidung erarbeitet und erprobt werden. Auch für die Fahrpraktische Prüfung und die Lehrproben sollten einheitliche Prüfungsstandards und Beurteilungsinstrumente erarbeitet und erprobt werden.
8. Es sollten Qualitätskriterien und darauf bezogene multimethodale und multiperspektivische Qualitätsfeststellungsinstrumente für die pädagogisch erweiterte Überwachung von Fahrlehrerausbildungsstätten ausgearbeitet und erprobt

werden; die Überwachung sollte konsequent umgesetzt werden.

9. Die Systemelemente der Fahranfängervorbereitung sollten in ein inhaltlich zusammenhängendes und widerspruchsfreies Gesamtkonzept integriert und bei ihrer praktischen Umsetzung verzahnt werden.

Nachfolgend sollen die dargestellten Empfehlungen einzeln anhand der in Kapitel 3 des zweiten Projektteils ausführlich dargestellten Evaluationsergebnisse begründet und vertiefend erläutert werden. Dazu wird bei jeder Empfehlung sowohl der empirisch erkannte Optimierungsbedarf skizziert als auch dargestellt, auf welchem Weg Verbesserungen erzielt werden könnten.

Begründung und Erläuterung zu Empfehlung 1: „Die an der Fahrlehrerausbildung und Fahrlehrerprüfung beteiligten Akteure sollten sich stärker mit der Bedeutung und der Umsetzung des kompetenzorientierten Lehrens, Lernens und Prüfens vertraut machen und dies grundlegend in ihrem pädagogischen Handeln berücksichtigen.“

Seit dem Jahr 2018 müssen die Fahrlehrerausbildung und die Fahrlehrerprüfung gemäß der Vorgaben des Fahrlehrergesetzes sowie der Fahrlehrerausbildungsverordnung und der Fahrlehrer-Prüfungsverordnung kompetenzorientiert umgesetzt werden. Die Optimierungschancen, die sich für die Fahrlehrerausbildung und Fahrlehrerprüfung aus dieser Rechtsänderung ergeben, erschließen sich selbst erfahrenen Lehrkräften und Prüfern nicht automatisch. Auch der Verweis darauf, dass in anderen Bereichen des Bildungssystems (z. B. der Schule, der Berufsbildung oder der Erwachsenenbildung/Weiterbildung) ähnlich verfahren wird, trägt zur Durchsetzung der Kompetenzorientierung im Bereich der Fahrlehrerausbildung und Fahrlehrerprüfung wenig bei. Vielmehr sollte in Verbindung mit der Ausbildungs- und Prüfungspraxis herausgearbeitet werden, was mit der Einführung des Kompetenzkonstrukts als Ausbildungs- und Prüfungsgrundlage bezweckt wurde: Nur ein einheitliches und transparentes Kompetenzverständnis aller an der Ausbildung und Prüfung beteiligten Akteure kann zu einer erfolgreichen Ausbildung und Prüfung führen (LORIG et al., 2014).

Im anstehenden Diskurs mit der Ausbildungs- und Prüfungspraxis ist zunächst herauszustellen, dass die Kompetenzorientierung im Bildungswesen kei-

neswegs eine neuere bildungstheoretische Errungenschaft darstellt. Die theoretischen Wurzeln des Kompetenzkonzepts finden sich bereits im Kompetenzmodell der „Beruflichen Handlungskompetenz“, mit dem seit Anfang der 1970er Jahre Anforderungen der Berufswelt beschrieben werden (ROTH, 1971). Später wurde das Kompetenzkonzept, das die zeitlich früher angesiedelten Konzepte des Mastery Learning (BLOOM, 1968) mit ihrem Fokus auf Bildungsziele und -inhalte ergänzen und nicht etwa ablösen sollte, in verschiedenen pädagogischen Zusammenhängen und mit unterschiedlichen Bedeutungen genutzt. Das Ziel all dieser bildungstheoretischen Anstrengungen bestand darin, die Ausbildungs- und Prüfungsprozesse in der Berufsausbildung stärker auf Anforderungen auszurichten, die der Ausgebildete in seinem späteren Berufsleben bewältigen muss. Ausbildungen und Prüfungen sollten also auf das Problemlösen in typischen Anforderungssituationen der Berufspraxis abzielen. Der Erfolg dieses Problemlösens in variablen Situationen ist nicht allein von angeeigneten Kenntnissen abhängig; vielmehr bedarf es dazu auch fachlicher Fertigkeiten, Strategien und Routinen genauso wie motivationaler, volitionaler und sozialer Bereitschaften und Fähigkeiten. Genau diese Voraussetzungen einer erfolgreichen Berufsausbildung werden mit der Kompetenzorientierung angesprochen: Es geht beispielsweise nicht darum, isoliertes Faktenwissen in der Ausbildung zu vermitteln oder in Prüfungen „abzufragen“, sondern vor allem darum, berufliche Anforderungssituationen in ihrer Ganzheitlichkeit an den Anfang und an das Ende des Bildungsprozesses zu stellen (STURZBECHER, 2019). Aus der skizzierten Kontextspezifität und dem Situationsbezug von Kompetenzen ist darüber hinaus abzuleiten, dass die in der Ausbildung und der Prüfung angesprochenen Anforderungssituationen möglichst alle Facetten des künftigen beruflichen Leistungsspektrums abbilden sollten (KLIEME et al., 2003).

Will man die dargestellten bildungstheoretischen Grundlagen für die Verbesserung der Fahrlehrerausbildung und Fahrlehrerprüfung nutzen, dann müssen die Ausbildung und die Prüfung vorrangig handlungsorientiert erfolgen, stets einen konkreten Bezug zur Fahrlehrertätigkeit aufweisen und sich an den Kompetenzstandards des Rahmenplans orientieren. Diese Kompetenzstandards lenken den Blick auf die Ergebnisse der Fahrlehrerausbildung; sie sind zugleich Zielgrößen für die

Ausbildung (Ausbildungsstandards) und Bewertungskriterien für die Prüfung (Prüfungsstandards).

Im Rahmen der formativen Evaluation zeigte sich, dass die Mehrheit der Lehrkräfte der Fahrlehrerausbildungsstätten und der Prüfer der Fahrlehrerprüfungsausschüsse noch nicht mit den kompetenztheoretischen Grundlagen – die der Reform zugrunde liegen und im diesbezüglichen Gutachten (BRÜNKEN et al., 2017) beschrieben sind – vertraut war bzw. die oben skizzierten Vorzüge und Chancen des Kompetenzkonzepts nicht in der Praxis ausschöpfen konnte. Einige Lehrkräfte und Prüfer setzten beispielsweise „Kompetenzen“ mit „Wissen“ gleich. Im Hinblick auf den Rahmenplan befassten sich sowohl die Lehrkräfte als auch die Prüfer zwar mit den Ausbildungsinhalten; die Kompetenzstandards und die mit ihnen verbundenen Niveaustufen der Kompetenzaneignung wurden hingegen nur von wenigen Lehrkräften und Prüfern bei der Entwicklung von Ausbildungseinheiten bzw. Prüfungsaufgaben berücksichtigt. Will man derartige Defizite ausräumen sowie die Ausbildung und Prüfung auf ein neues Qualitätsniveau heben, muss den Lehrkräften der Fahrlehrerausbildungsstätten und den Prüfern der Fahrlehrerprüfungsausschüsse anhand von Ausbildungs- und Prüfungsbeispielen praxisnah und anwendungsorientiert vermittelt werden, wie eine kompetenzorientierte Ausbildung und Prüfung erfolgreich ausgestaltet werden kann: Die Fahrlehreranwärter sollen nicht für die Prüfungen lernen, sondern für ihren künftigen Berufserfolg.

Nachfolgend sollen die Möglichkeiten zur kompetenzorientierten Gestaltung der Ausbildung und Prüfung von Fahrlehrern an je einem Beispiel skizziert werden. Die Beispiele betreffen den Kompetenzbereich „Beurteilen“, da sich zum einen im Rahmen der vorliegenden Evaluationsstudie gezeigt hat, dass dieser Kompetenzbereich die Lehrkräfte und Prüfer vor besondere Herausforderungen stellt. Zum anderen belegen empirische Studien von FRIEDRICH et al. (2006) und STURZBECHER et al. (2004), dass viele aktive Fahrlehrer nicht regelmäßig Beurteilungen durchführen und vorgenommene Beurteilungen häufig Optimierungsbedarf aufweisen.

Grundsätzlich enthält die Kompetenz „Förderorientierte Lernstands- und Lernverlaufsbeurteilung“ des Kompetenzbereichs „Beurteilen“ eine Vielzahl an Ausbildungsinhalten. Im Kern lassen sich diese darauf eingrenzen, wie eine Beurteilung abläuft, wo-

durch sie beeinflusst werden kann und wie Fahrlehrer Beurteilungen in der Fahrausbildung einsetzen können. Eine inputorientierte Gestaltung der Kompetenz in der Fahrlehrerausbildung wäre beispielsweise dadurch gekennzeichnet, dass die Ausbildungsinhalte vorrangig auf einer Meta-Ebene behandelt und nacheinander abgearbeitet werden würden. Bei einer kompetenzorientierten Ausbildungsgestaltung geht man hingegen weniger von den Ausbildungsinhalten aus, sondern stellt die Kompetenz, die die Fahrlehreranwärter erwerben sollen, in den Mittelpunkt. Da im Kompetenzstandard beispielsweise gefordert wird, dass Fahrlehrer Lernvoraussetzungen, Lernprozesse und Lernergebnisse von Fahrschülern beurteilen und die Ergebnisse der Beurteilung zur individuellen Förderung und Beratung bezüglich des weiteren Lernwegs verwenden können, bietet es sich an, die Ausbildungsinhalte in konkrete Beurteilungsaufgaben einzubinden. So könnten beispielsweise Videoaufzeichnungen von Fahrstunden mit simulierten oder realen Fahrschülern herangezogen werden, damit die Anwärter das Beurteilen handlungsnah trainieren. Zusätzlich könnten auch eher theoretisch anmutende Ausbildungsinhalte wie beispielsweise Bezugsnormen oder Beobachtungs- und Beurteilungsfehler praxisnah an solchen Fallbeispielen veranschaulicht werden.

Hinsichtlich der Fahrlehrerprüfung zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Evaluationsstudie, dass Prüfungsaufgaben zum Beurteilen vorrangig an einzelnen Ausbildungsinhalten ausgerichtet werden, während der im Rahmenplan ausgewiesene Kompetenzstandard kaum berücksichtigt wird. Beispiele für inputorientiert ausgerichtete Prüfungsaufgaben zum Beurteilen sind „Beschreiben Sie, wie eine Beurteilung der Fahrkompetenz Ihres Fahrschülers in der Fahrpraktischen Ausbildung abläuft“, „Nennen Sie Beobachtungs- und Beurteilungsfehler, die die Beurteilung der Fahrkompetenz Ihres Fahrschülers beeinflussen können“ oder „Erläutern Sie die verschiedenen Bezugsnormen, die bei einer Beurteilung der Fahrkompetenz Ihres Fahrschülers herangezogen werden können“. Für die kompetenzorientierte Gestaltung einer Prüfungsaufgabe zum Beurteilen in der Fahrpraktischen Ausbildung könnte man ebenfalls auf einen Videomitschnitt zurückgreifen, in dem die Bewältigung einer Fahraufgabe durch einen Fahrschüler dargestellt wird. Die Aufgabe der Fahrlehreranwärter bestünde darin, anhand der Fahrkompetenzbereiche des Fahraufgabekatalogs zunächst gute Leistungen und Fehl-



leistungen des Fahrschülers zu beschreiben und darauf aufbauend konkrete Tipps zu formulieren, die sie dem Fahrschüler geben würden, damit er die Fahraufgabe zukünftig besser bewältigen kann. Weiterhin könnte anhand von Beispielen erläutert werden, wie sich die Bewertung bei verschiedenen Bezugsnormen verändert und wie Beobachtungs- und Beurteilungsfehler Beurteilungen beeinflussen können. Die genannten Prüfungsaufgaben zielen zwar auf die gleichen Ausbildungsinhalte ab, die kompetenzorientierten Prüfungsaufgaben sind aber deutlich stärker an den Anforderungen orientiert, die die Fahrlehreranwärter in ihrem späteren Berufsleben bewältigen müssen.

Begründung und Erläuterung zu Empfehlung 2: „Die Fahrpraktische Vorbereitung der Fahrlehreranwärter sollte vom Gesetz-/Verordnungsgeber durch Kompetenzstandards und Mindest-Ausbildungsinhalte geregelt werden.“

Im Hinblick auf die Fahrpraktische Vorbereitung – deren Umfang und Inhalte derzeit nicht (mehr) im Rahmenplan für die Ausbildung von Fahrlehrern der Klasse BE an Fahrlehrerausbildungsstätten geregelt werden – zeigen die Evaluationsergebnisse, dass das Fahrkompetenzniveau der Anwärter zu Ausbildungsbeginn im Vergleich zu früheren Ausbildungsdurchgängen gesunken ist. Bei einigen Fahrlehreranwärttern liegt im Hinblick auf die Fahrerlaubnisklassen B und vor allem BE nur noch eine geringe Fahrerfahrung vor. Die Erfüllung der Kriterien guten Fahrens (z. B. die Linienwahl beim Abbiegen mit einem Anhänger; regelmäßige und gezielte Spiegelbeobachtung) kann damit nicht mehr vorausgesetzt werden. Entsprechende Kompetenzen sollten daher künftig in der Fahrlehrerausbildung zielgerichtet und systematisch vermittelt werden. Dabei ist auch zu berücksichtigen, dass durch den Wegfall des Erfordernisses zum Besitz der Fahrerlaubnisklassen A2 und CE für die Erteilung einer Fahrlehrerlaubnis der Klasse BE viele Fahrlehrer-

anwärter nicht mehr auf Fahrerfahrungen aus der Lkw- und Kraftradausbildung zurückgreifen können.

Mit dem festgestellten hohen fahrpraktischen Trainingsbedarf der Fahrlehreranwärter ist zugleich eine Chance verbunden: Wenn die künftigen Fahrlehrer vor dem Hintergrund ihres Berufsziels systematisch und fachdidaktisch professionell – d. h. unter Beachtung der Qualitätskriterien für die Fahrpraktische Ausbildung (STURZBECHER, 2004) – zur Erfüllung der Standards für gutes Fahren befähigt werden, erscheint die Wahrscheinlichkeit groß, dass sie die erlebte Ausbildungsqualität auch selbst in ihrer späteren Fahrlehrertätigkeit anstreben. Darüber hinaus könnte das zusätzliche Einbinden anderer Anwärter in die Fahrpraktische Vorbereitung im Sinne von Beobachtungsfahrten eine handlungsorientierte Ausbildung fördern, in deren Mittelpunkt die Bewältigung beruflicher Anforderungssituationen (z. B. Lernstandsbeurteilung inklusive Leistungsrückmeldung) steht. Aus den genannten Gründen erscheint es zielführend, die Fahrpraktische Vorbereitung wieder als obligatorischen Bestandteil in den Rahmenplan für die Ausbildung von Fahrlehrern der Klasse BE an Fahrlehrerausbildungsstätten aufzunehmen.<sup>29</sup> Dabei sollte in Kompetenzstandards festgelegt werden, (1) was ein Anwärter fahrerisch wissen und können sollte und (2) wie gut er fahren können sollte. Eine wertvolle Orientierung könnten in diesem Zusammenhang der Fahraufgabenkatalog (STURZBECHER et al., 2014) und die darin verankerten Kriterien guten Fahrens (Prüfungsrichtlinie PFEP Teil B Stand 01.01.2021) bieten, die seit dem 01.01.2021 die Grundlage für die Optimierte Praktische Fahrerlaubnisprüfung für Fahrerlaubnisbewerber darstellen. Mit dieser Fahrerlaubnisprüfung kommt in Deutschland ein Verfahren zur Anwendung, das es erlaubt, bundesweit einheitlich die Fahrleistungen von Fahranfängern systematisch zu beobachten, detailliert zu dokumentieren, differenziert zu beurteilen und lernförderlich zurückzumelden.

<sup>29</sup> Seit 1987 waren in der Fahrlehrerausbildung fahrpraktische Ausbildungseinheiten vorgeschrieben, in denen angehende Fahrlehrer auf die Fahrpraktische Prüfung vorbereitet wurden. Waren hierfür zunächst zehn 45-minütige Ausbildungseinheiten vorgesehen (Abschnitt 8 des Rahmenplans für die Fahrlehrerausbildung vom 20. November 1987), so wurde die Anzahl der Ausbildungseinheiten im Zuge der Reform von 1998/1999 auf 15 Einheiten erhöht (Abschnitt 1.5 des Rahmenplans für die Fahrlehrerausbildung an Fahrlehrerausbildungsstätten vom 18. August 1998). Im Rahmenplan, der im Gutachten von BRÜNKEN et al. (2017) erarbeitet wurde, entfiel das Sachgebiet „Fahren“ aufgrund des von den Autoren vorgeschlagenen Ausbildungskonzepts: Dieses sah ein Vorziehen der Fahrpraktischen Prüfung dahingehend vor, dass diese Prüfung vor Beginn der eigentlichen Fahrlehrerausbildung bestanden werden sollte. Demzufolge wurden keine Ausbildungseinheiten zur Fahrpraktischen Vorbereitung in den Rahmenplan aufgenommen. Zur Vorbereitung auf die Fahrpraktische Prüfung schlugen die Autoren damals vor, dass Trainingsprogramme von Fahrschulen und Fahrlehrerausbildungsstätten ausgearbeitet werden, die von den Anwärtern genutzt werden können. Im Zuge der Reform hat der Gesetz-/Verordnungsgeber zwar den Rahmenplan des Gutachtens von BRÜNKEN et al. (2017) übernommen, jedoch wurde das vorgeschlagene Ausbildungskonzept nur teilweise umgesetzt. Dies führte letztendlich dazu, dass die Fahrpraktische Prüfung nach wie vor während der Fahrlehrerausbildung stattfindet, wohingegen die Fahrpraktische Vorbereitung keinen Bestandteil mehr der Fahrlehrerausbildung darstellt.

Im Hinblick auf den Abschluss der Fahrpraktischen Vorbereitung erscheint eine zeitliche Mindestvorgabe in Höhe von 30 Ausbildungseinheiten (à 45 Minuten) inklusive einer obligatorischen, erfolgreich abzuschließenden und von der Fahrlehrerausbildungsstätte zu dokumentierenden 60-minütigen Prüfungsreifefeststellung wünschenswert. Der Vorschlag deckt sich auch mit dem in Kapitel 1.4 vorgestellten Modell der „Professionellen Kompetenz von Fahrlehrern“, in dem das „Fahrerische Professionswissen“ neben dem „Fachlichen Professionswissen“ sowie dem „Pädagogisch-psychologischen und verkehrspädagogischen Professionswissen“ ein zentrales Element der professionellen Kompetenz von Fahrlehrern darstellt. Darüber hinaus haben sich auch die an der Evaluationsstudie beteiligten Fahrlehreranwärter für eine Wiedereingliederung der Fahrpraktischen Vorbereitung in den Rahmenplan ausgesprochen. Es sei vorausgeschickt, dass dieses Desiderat bei der Weiterentwicklung des Rahmenplans (s. folgende Empfehlung 3) bereits berücksichtigt wurde.

Mit Blick auf den Zeitpunkt der Fahrpraktischen Prüfung erscheint eine Konkretisierung erforderlich: Derzeit können die Fahrpraktische Prüfung und die Fachkundeprüfung in beliebiger Reihenfolge absolviert werden. Zukünftig sollte die Fahrpraktische Prüfung vor der Fachkundeprüfung abgelegt werden. Frühestens sollte ein Ablegen der Fahrpraktischen Prüfung nach der einwöchigen Hospitation erfolgen können: Erstens ist zu diesem Zeitpunkt etwa die Hälfte der mindestens siebenmonatigen Ausbildung in der Fahrlehrerausbildungsstätte bereits abgeschlossen, sodass genügend Zeit zur Verfügung stand, um die vorgesehenen 30 Ausbildungseinheiten zur Fahrpraktischen Vorbereitung inklusive der Prüfungsreifefeststellung durchzuführen. Zweitens ist zu diesem Zeitpunkt gewährleistet, dass sich die Fahrlehreranwärter bereits mit den Ausbildungsinhalten verschiedener fachlicher und pädagogischer Kompetenzen auseinandergesetzt haben, die für die Bewältigung der Fahrpraktischen Vorbereitung hilfreich sind. Auf fachlicher Ebene erscheinen hier insbesondere die Kompetenzen „Vielfalt im Straßenverkehr“, „Fahraufgaben und Grundfahraufgaben“, „Partnerschaftliches Verhalten“ und „Verkehrswahrnehmung und Gefahrenvermeidung“ aus dem Kompetenzbereich „Verkehrsverhalten“ relevant. Hinsichtlich der pädagogischen Kompe-

tenzen betrifft dies vor allem die Kompetenz „System der Fahranfängervorbereitung und lebenslanges Lernen“, im Rahmen derer eine Auseinandersetzung mit den zentralen rechtlichen Vorschriften zur Ausbildung und Prüfung von Fahrschülern stattfindet. Drittens schließlich besteht zum Zeitpunkt der Hospitation die Möglichkeit, den Ausbildungsfahrlehrer in die Prüfungsvorbereitung einzubeziehen.<sup>30</sup>

Begründung und Erläuterung zu Empfehlung 3: „Es bedarf einer Optimierung des Rahmenplans für die Ausbildung von Fahrlehrern der Klasse BE an Fahrlehrerausbildungsstätten; der optimierte Rahmenplan sollte unverzüglich und wirksam in die Ausbildungspraxis implementiert werden.“

Es wurde bereits angesprochen, dass viele Lehrkräfte an den Fahrlehrerausbildungsstätten und viele Prüfer der Fahrlehrerprüfungsausschüsse nicht wussten, dass der Rahmenplan – neben den Mindest-Ausbildungsinhalten – auch Kompetenzstandards enthält, die Auskunft darüber geben, welches Wissen und Können sich ein Fahrlehrer bis zum Ende seiner Ausbildung in der Fahrlehrerausbildungsstätte auf welchem Kompetenzniveau aneignen sollte. Darüber hinaus ergaben sich aus den Befragungen der Lehrkräfte an den Fahrlehrerausbildungsstätten vereinzelte Hinweise auf Streichungsbedarfe, aber auch auf Ergänzungsbedarfe von Ausbildungsinhalten. Schließlich äußerten die Lehrkräfte den Wunsch, konkretere Vorgaben dazu zu erhalten, welche Schwerpunkte in Bezug auf die einzelnen Ausbildungsinhalte gesetzt werden sollen. Derartige Schwerpunktsetzungen könnten auch zu einer Harmonisierung von Fahrlehrerausbildung und Fahrlehrerprüfung beitragen.

Im Zusammenhang mit einer kompetenzorientierten Fahrlehrerausbildung spielen praktische Übungen (z. B. Lehrübungen zum Theorieunterricht und zur Fahrpraktischen Ausbildung) eine große Rolle. Die Evaluationsergebnisse deuten diesbezüglich darauf hin, dass solche Übungen noch nicht ausreichend im Ausbildungsverlauf berücksichtigt werden. Fahrlehreranwärter könnten von solchen Übungen jedoch in vielfacher Weise profitieren: Erstens können die Anwärter im Rahmen von Lehrübungen bei der Planung und Durchführung ihrer

<sup>30</sup> Damit wäre der § 9 der Fahrlehrer-Prüfungsverordnung dahingehend anzupassen, dass die Fahrpraktische Prüfung erst nach dem Abschluss der einwöchigen Hospitation erfolgen kann und vor dem Ablegen der Fachkundeprüfung erfolgen muss. Ebenso wäre in § 2 der Fahrlehrerausbildungsverordnung festzulegen, dass die Ausbildungseinheiten zur Fahrpraktischen Vorbereitung sowie die Prüfungsreifefeststellung bis zum Beginn der einwöchigen Hospitation erfolgreich absolviert werden müssen.

ersten Unterrichtseinheiten unterstützt und frühzeitig auf Fehler hingewiesen werden, bevor sich diese verfestigen. Zweitens können die Anwärter wertvolle Rückmeldungen zur Erfüllung der Qualitätskriterien guten Theorieunterrichts bzw. guter Fahrpraktischer Ausbildung (STURZBECHER, 2004) erhalten. Zugleich können auch diejenigen Anwärter, die eine Lehrübung nur beobachten, ihr Wissen zu den Qualitätskriterien anwenden und das Geben von Leistungsrückmeldungen trainieren. Weiterhin könnten – wie bei dem Projekt „Driver Instructor Education 2.0“ der Universität der Bundeswehr München (RANNER, 2015) – einzelne Lehrübungen videographisch erfasst und den Anwärtern so zur Verfügung gestellt werden, dass diese die Übungen auch selbst im Hinblick auf die Erfüllung von Qualitätskriterien reflektieren können. Für die Fahrlehreranwärter würde sich hieraus die Chance ergeben, in einem verkehrspädagogischen „Schonraum“ (d. h. ohne reale Fahrschüler und Prüfungsdruck) ihre fachlichen und pädagogischen Kompetenzen einschließlich ihrer Selbstreflexion weiterzuentwickeln. Aus den genannten Gründen erscheint es zielführend, bei einer Weiterentwicklung des Rahmenplans auch explizit praktische Übungen zu bestimmten Ausbildungsinhalten zu verankern. Dies stimmt auch mit den Wünschen der Lehrkräfte zur Ergänzung praktischer Übungsinhalte (z. B. Übungen zum Erstellen von Unterrichtsplanungen; Übungen zum Eingreifen bei Fahrfehlern) sowie mit den Forderungen der Fahrlehreranwärter nach einer praxisorientierteren Ausbildung überein.

Aufbauend auf den geschilderten Evaluationsergebnissen wurde der Rahmenplan für die Fahrlehrerausbildung der Klasse BE an Fahrlehrerausbildungsstätten im Rahmen des vorliegenden Projekts überarbeitet und dem Bericht als Anlage 1 beigelegt. Dabei wurden dem ursprünglichen Rahmenplan erstens Erläuterungen zu den Kompetenzstandards vorangestellt. Zweitens wurden die Ausbildungsinhalte – unter Beachtung der Rückmeldungen der Lehrkräfte und der weiteren Akteure – überarbeitet. In diesem Zusammenhang wurde auch eine neue Kompetenz zur Kontrolle und Begleitung des Selbständigen Theorielernens von Fahrschülern konzipiert. Zudem wurden Kompetenzbereiche und Kompetenzen für das neu in den Rahmenplan aufgenommene „Fahrerische Professionswissen“ ausgearbeitet. Drittens schließlich wurden Festlegungen dazu getroffen, welche Aspekte der einzelnen Ausbildungsinhalte besonders relevant sind und schwerpunktmäßig thematisiert werden sollten.

Die vorgenommenen Überarbeitungen und nicht zuletzt die Eingliederung des Fahrerischen Professionswissens in den Rahmenplan sind mit einem Vorschlag zur moderaten Verlängerung der Ausbildungszeit auf mindestens 1.080 Ausbildungseinheiten zu je 45 Minuten verbunden. Davon entfallen 525 Ausbildungseinheiten auf das fachliche Professionswissen, 525 Einheiten auf das pädagogisch-psychologische und verkehrspädagogische Professionswissen sowie 30 Einheiten auf das fahrerische Professionswissen.

Die dargelegten Überarbeitungsvorschläge zum Rahmenplan sollten vor einer eventuellen Implementierung mit der Fachöffentlichkeit diskutiert werden. Zudem sollte vom Gesetz-/Verordnungsgeber erwogen werden, für jede Kompetenz des fachlichen Professionswissens sowie des pädagogisch-psychologischen und verkehrspädagogischen Professionswissens explizit eine abschließende Lernstandsbeurteilung vorzuschreiben, deren Ergebnisse von der Fahrlehrerausbildungsstätte zu dokumentieren sind. Schließlich bleibt anzumerken, dass die bei der Projektdurchführung gewonnenen Erkenntnisse die Notwendigkeit unterstreichen, den Rahmenplan in kurzen Zeitabständen im Hinblick auf seine Inhalte und seinen Zielgruppenbezug zu überprüfen und weiterzuentwickeln, da sich sowohl der motorisierte Straßenverkehr als auch die Klientel der Fahrlehreranwärter fortlaufend verändern.

Begründung und Erläuterung zu Empfehlung 4: „Der offensichtliche Nachsteuerungsbedarf im Hinblick auf die Ausbildung von Fahrlehrern der Klassen A, CE und DE sollte unverzüglich ermittelt und erfüllt werden.“

Im Rahmen des vorliegenden Projekts stand die Ausbildung zum Erwerb der Fahrlehrerlaubnisklasse BE im Fokus. Allerdings hat sich gezeigt, dass auch hinsichtlich der Fahrlehrerausbildung der Klassen A, CE und DE wesentliche Optimierungspotenziale vorliegen. So erarbeiteten BRÜNKEN et al. (2017) – neben den Inhalten für den Erwerb der Grundfahrlehrerlaubnisklasse BE – auch klassenspezifische fachliche Erweiterungsinhalte für den Erwerb der Fahrlehrerlaubnisklassen A, CE und DE. Im Hinblick auf die pädagogisch-psychologischen und verkehrspädagogischen Kompetenzen legten die Autoren dar, dass die im Rahmen der Fahrlehrerlaubnisklasse BE erworbenen Kompetenzen auch „für den (nachfolgenden) Erwerb der anderen Fahrlehrerlaubnisklassen grundlegend sind. Bei der Ausbildung zu weiteren Fahrlehrer-

laubnisklassen werden also nicht generell andere Kompetenzen vermittelt; die Kompetenzvermittlung bedarf aber klassenspezifischer Ergänzungen im verkehrspädagogischen Bereich. Als Beispiele dafür können die Vermittlung von Wissen über klassenspezifische Unterschiede bei der Fahrmotivation (z. B. Zeitdruck bei LKW-Fahrern, Flow-Erleben bei Motorradfahrern) oder über klassenspezifische Eingriffsmöglichkeiten bei der Fahrpraktischen Ausbildung genannt werden“ (BRÜNKEN et al., 2017, S. 59). Ungeachtet dieser Darlegungen aus dem Gutachten erfolgte im Zuge der Reform der Fahrlehrerausbildung keine klassenspezifische Ausdifferenzierung des erforderlichen pädagogischen Wissens und Könnens. Vielmehr sollen nach den derzeitigen rechtlichen Vorgaben dieselben pädagogischen Ausbildungsinhalte, die bereits im Rahmen der Grundfahrlehrerlaubnisklasse BE vermittelt wurden, in den Fahrlehrerlaubnisklassen A und CE/DE wiederholt werden, obwohl viele Inhalte nicht über die Klasse BE hinausgehen (z. B. Grundlagen des Fahrlehrerberufs, Gestaltung des Theorieunterrichts, Vermittlung von Einstellungen). Es erscheint daher unbedingt geboten, Festlegungen dazu zu erarbeiten, welche pädagogischen Inhalte tatsächlich einer Wiederholung bedürfen und welche Inhalte klassenspezifisch zusätzlich relevant sind. Dabei sollte der Schwerpunkt auf der Ausgestaltung der Fahrpraktischen Ausbildung liegen. Darüber hinaus sollte sondiert werden, welche Verschiebungen hinsichtlich der Stundenumfänge erforderlich sind (z. B. von pädagogischen Kompetenzbereichen zum Technik-Bereich).

Ein weiteres Problem zeichnet sich im Hinblick auf die Schwerfahrzeugausbildung ab: Sowohl für die Fahrlehrerausbildung der Klasse CE als auch für die Fahrlehrerausbildung der Klasse DE sind derzeit zwei Ausbildungsmonate vorgesehen. Besitzt ein Bewerber für die Fahrlehrerlaubnis der Klasse DE bereits die Fahrlehrerlaubnisklasse CE oder umgekehrt, so verkürzt sich die jeweilige Ausbildungsdauer um einen Monat (§ 7 Abs. 3 S. 2 FahrIG). Allerdings existieren keine Vorgaben dazu, welche Inhalte bei der Anwendung dieser „Rabattregelung“ vermittelt werden sollen (z. B. ausschließlich fachliche Inhalte, Vermittlung ausgewählter fachlicher und pädagogischer Inhalte). Viele Ausbildungsstätten schlussfolgern aus der Darstellung im derzeitigen Rahmenplan – in dem das fachliche Professionswissen für beide Klassen getrennt angegeben und jeweils als „klassenspezifischer Ausbildungsmonat“ bezeichnet wird, während das päd-

agogisch-psychologische und verkehrspädagogische Professionswissen übergreifend dargestellt wird – dass die pädagogischen Inhalte ausschließlich im gemeinsamen Ausbildungsmonat vermittelt werden sollen und damit bei der Anwendung der „Rabattregelung“ wegfallen. Eine solche Auslegung erscheint vor dem Hintergrund klassenspezifischer pädagogischer Anforderungen dysfunktional (so ist z. B. für CE-Fahrlehrer aufgrund der Klasse T die Funkausbildung relevant, während dies für DE-Fahrlehrer keine Rolle spielt). Aus den genannten Gründen erscheint es geboten, rechtlich vorzugeben, welche Inhalte tatsächlich in dem gemeinsamen Ausbildungsmonat unterrichtet werden können und welche Inhalte klassenspezifisch zu vermitteln sind.

Es bleibt hinzuzufügen, dass – neben den genannten Optimierungsbedarfen – vermutlich weitere Optimierungspotenziale im Hinblick auf den Erwerb der Fahrlehrerlaubnisklassen A, CE und DE bestehen. Diese Potenziale sollten zeitnah auf empirischer Basis ermittelt und hinsichtlich ihrer Erfüllungsmöglichkeiten geprüft werden. Dazu bedarf es eines wissenschaftlichen Folgeprojekts unter Beteiligung der Fachöffentlichkeit.

Begründung und Erläuterung zu Empfehlung 5:  
„Die Ausbildung der Fahrlehreranwärter in den Ausbildungsfahrschulen sollte vom Gesetz-/Verordnungsgeber stärker durch Kompetenzstandards und Mindest-Ausbildungsinhalte geregelt werden.“

Im Hinblick auf die zweiwöchige Hospitationsphase zu Beginn der Fahrlehrerausbildung und die einwöchige Hospitation in der Ausbildungsmitte werden in den rechtlichen Steuerungsinstrumenten lediglich strukturelle und organisatorische Ausbildungsaspekte (v. a. Zeitpunkt, Dauer, beteiligte Organisationen) geregelt, wohingegen keine Vorgaben zur inhaltlichen und fachdidaktischen Gestaltung dieser Ausbildungsphasen vorliegen. Dementsprechend zeigte sich in der Evaluationsstudie, dass sowohl die inhaltliche als auch die zeitliche Ausgestaltung der genannten Ausbildungsphasen zwischen den Ausbildungsfahrschulen stark variierten. Während die Anwärter in einigen Ausbildungsfahrschulen aussagekräftige Einblicke in eine Vielzahl von Tätigkeiten erhielten, die mit dem Fahrlehrerberuf im Zusammenhang stehen (z. B. Hospitationen im Theorieunterricht und in der Fahrpraktischen Ausbildung; Hospitationen bei Theoretischen und Praktischen Fahrerlaubnisprüfungen; Durchführung von

Büro- und Verwaltungstätigkeiten), ermöglichten andere Ausbildungsfahrschulen ihren Anwärtern kaum Einsichten in die vielfältigen Anforderungen des Fahrlehrerberufs.

Für das mindestens viermonatige Lehrpraktikum liegt zwar ein Musterplan mit detaillierten strukturellen und inhaltlichen Vorgaben vor; dieser erhält jedoch keine Kompetenzstandards. Insgesamt erscheint es geboten, für alle Ausbildungsphasen an den Ausbildungsfahrschulen – also für die oben genannte zweiwöchige Hospitationsphase, die einwöchige Hospitation und das Lehrpraktikum – Rahmenpläne mit Kompetenzstandards zu erarbeiten, in denen festgelegt wird, was die Anwärter nach den jeweiligen Phasen auf welchem Kompetenzniveau wissen und können sollen. Darüber hinaus sollten für alle Ausbildungsphasen an den Ausbildungsfahrschulen Mindest-Ausbildungsinhalte vorgegeben werden. Ein ähnliches Vorgehen erscheint auch im Hinblick auf die zweiwöchige Einführungsphase an der Fahrlehrerausbildungsstätte und die Reflexionsphasen wünschenswert.

Begründung und Erläuterung zu Empfehlung 6: „Die Lehrkräfte der Fahrlehrerausbildungsstätten und die Prüfer der Fahrlehrerprüfungsausschüsse sollten für ihre Ausbildungs- bzw. Prüfungstätigkeit inhaltlich und (prüfungs-)didaktisch aus- bzw. fortgebildet werden.“

Es existieren derzeit keine verbindlichen Regelungen zur fachspezifischen Aus- und Fortbildung von Lehrkräften der Fahrlehrerausbildungsstätten und von Prüfern der Fahrlehrerprüfungsausschüsse. Darüber hinaus existiert kein gesichertes Wissen darüber, wie sich die beiden genannten Akteursgruppen auf die speziellen Anforderungen ihrer Ausbildungs- bzw. Prüfungstätigkeit vorbereiten. Wenig überraschend wurde daher im Rahmen der Evaluationsstudie deutlich, dass einzelne Lehrkräfte und Prüfer zwar über eine hohe fachliche Qualifikation verfügen (z. B. als Jurist oder Bildungswissenschaftler), aber kaum Kenntnisse über das praktische Tätigkeitsfeld von Fahrlehrern besitzen. Diese Lehrkräfte und Prüfer können folglich auch in ihrer Ausbildungs- bzw. Prüfungstätigkeit kaum Bezüge zu den beruflichen Anforderungssituationen von Fahrlehrern herstellen. Dies steht einer erfolgreichen kompetenzorientierten Ausbildung und Prüfung grundlegend entgegen.

Darüber hinaus erscheint es wünschenswert, dass die Fahrlehreranwärter in der pädagogischen Quali-

tät ihrer Fahrlehrerausbildung ein Vorbild für ihre spätere eigene Lehrtätigkeit erleben. Diesbezüglich zeigte die Evaluation allerdings, dass einige Lehrkräfte – insbesondere Juristen und Ingenieure, aber auch einige Fahrlehrer – zwar auf ihrem Gebiet eine hohe fachliche Qualifikation besitzen, diese aber nicht gut an die Fahrlehreranwärter weitervermitteln können, weil ihnen fachdidaktische Grundqualifikationen fehlen.

Aus den genannten Gründen erscheint es erstens empfehlenswert, künftig den Lehrkräften und Prüfern, die keine Fahrlehrerlaubnis besitzen, im Rahmen einer fachlichen Einweisung grundlegende Kenntnisse und Einsichten im Hinblick auf das Tätigkeitsfeld von Fahrlehrern zu vermitteln. Zweitens sollten Lehrkräfte ohne eine pädagogische Qualifikation im Rahmen einer Weiterbildung basales fachdidaktisches Wissen und Können als Voraussetzung für die Ausübung ihrer Lehrtätigkeit erwerben. Ebenso sollten sich Prüfer ohne pädagogische Qualifikation basales prüfungsdidaktisches Wissen und Können als Voraussetzung für die Ausübung ihrer Prüfungstätigkeit aneignen (z. B. zur Erstellung kompetenzorientierter Prüfungsaufgaben sowie zu möglichen Beobachtungs- und Beurteilungsfehlern). Drittens sollten eine Fortbildungspflicht für Lehrkräfte und Prüfer eingeführt sowie entsprechende Fortbildungsangebote geschaffen werden, um zu sichern, dass Trends und Weiterentwicklungen in der Fahrlehrerausbildung und Fahrlehrerprüfung (z. B. Blended Learning, verkehrstechnische Innovationen) an die Akteure herangetragen werden und diese dem aktuellen Erkenntnisstand gemäß ausbilden bzw. prüfen. Diesbezüglich erscheint es – analog zu den Vorschriften zu Fortbildungen für Fahrlehrer (§ 53 FahrIG; § 17 DV-FahrIG) – sinnvoll, mögliche Themenfelder festzulegen und diese regelmäßig zu aktualisieren. Bei der Festlegung der Themenfelder ist zu berücksichtigen, dass es bestimmte Inhalte gibt (z. B. zum aktualisierten Rahmenplan, zu Merkmalen kompetenzorientierter Bildungsangebote für Fahrlehrer oder zur Umsetzung von Qualitätskriterien für die Gestaltung lernwirksamer Bildungsangebote), die für alle Lehrkräfte und Prüfer relevant sind, während andere Inhalte (z. B. didaktische Grundlagen, Einblicke in die Tätigkeitsfelder von Fahrlehrern) nur für einige Zielgruppen erforderlich sind. Schließlich sollte viertens auch ein geregelter Erfahrungsaustausch zwischen Lehrkräften und Prüfern durchgeführt werden.

Begründung und Erläuterung zu Empfehlung 7: „Für die Fachkundeprüfung sollte ein Prüfungsaufgabenkatalog mit prototypischen kompetenzorientierten Prüfungsaufgaben für alle notwendigen Prüfungsinhalte einschließlich Bewertungskriterien und Kriterien für die Prüfungsentscheidung erarbeitet und erprobt werden. Auch für die Fahrpraktische Prüfung und die Lehrproben sollten einheitliche Prüfungsstandards und Beurteilungsinstrumente erarbeitet und erprobt werden.“

Um die Lebensverhältnisse und hier insbesondere die beruflichen Chancen von jungen Menschen bundesweit anzugleichen, sollten berufliche Prüfungen überregional harmonisiert werden. Diese Position gilt nicht nur für angehende Fahrlehrer, sondern wird in der berufspädagogischen Fachöffentlichkeit mit Blick auf die Gestaltung von Ausbildungs- und Prüfungsordnungen grundlegend und weitgehend einvernehmlich vertreten. Sowohl in Bezug auf die Fahrpraktische Prüfung als auch hinsichtlich der Fachkundeprüfung und der Lehrproben legen die Ergebnisse der Evaluationsstudie jedoch nahe, dass keine einheitlichen Kriterien für die inhaltliche Gestaltung von Prüfungsaufgaben, für die Bewertung von Prüfungsleistungen und für das Prüfungsbestehen vorliegen, die in allen Prüfungsausschüssen als Referenzrahmen für die Prüfungsdurchführung genutzt werden könnten. Die künftige Bereitstellung eines solchen – gemeinsam durch Wissenschaftler und praxiserfahrene Experten erarbeiteten – Referenzrahmens mit prototypischen Prüfungsinhalten, Bewertungskriterien und Entscheidungskriterien, die alle Kompetenzbereiche der Fahrlehrerausbildung beispielhaft abdecken, würde der Sicherung der Prüfungsgüte dienen und insbesondere die Objektivität, Zuverlässigkeit und Validität der Prüfungen fördern. Mit dieser Empfehlung soll nicht etwa die inhaltliche und methodische Gestaltungshoheit der Prüfungsausschüsse beschnitten werden. Vielmehr ist davon auszugehen, dass ein nach wissenschaftlichen Kriterien entwickelter und erprobter Referenzrahmen den Prüfungsausschüssen als qualifiziertes Beispiel für die Erarbeitung eigener Prüfungsmaterialien dienen und damit einen hohen Aufwand ersparen kann.

Weiterhin sei darauf hingewiesen, dass die Erarbeitung eines solchen Referenzrahmens zwar einerseits einen nicht zu unterschätzenden Entwicklungs- und Erprobungsaufwand birgt, andererseits aber auch auf vorhandenen theoretischen Grundlagen und Praxismaterialien aufbauen kann.

Damit sind nicht allein die Prüfungsfragenkataloge der Deutschen Fahrlehrer-Akademie e. V. gemeint, die inzwischen mehrfach aktualisiert wurden. Es ist auch davon auszugehen, dass die bereits angesprochenen Grundlagen der Optimierten Praktischen Fahrerlaubnisprüfung (STURZBECHER et al., 2014), die im Zusammenspiel von Technischen Prüfstellen, wissenschaftlichen Institutionen und der Fahrlehrerschaft unter Begleitung der Bundesanstalt für Straßenwesen entwickelt wurden, belastbare Grundlagen für Prüfungsstandards zur Fahrpraktischen Prüfung der Fahrlehreranwärter bieten. Diese These wird auch von DAUTEL-HAUßMANN (2019) vertreten. Bezüglich der Lehrproben liegen mit dem von STURZBECHER (2004) erarbeiteten Methodensystem der „Pädagogisch qualifizierten Fahrschulüberwachung“ bewährte Qualitätskriterien guten Theorieunterrichts und guter Fahrpraktischer Ausbildung (Anlage 2 zu § 3 Abs. 1 FahrerlaubnisVO) vor, die eine wissenschaftlich begründete und empirisch erprobte Mindestmenge von Qualitätsdimensionen abbilden und jeweils durch verhaltensbezogene Beobachtungsindikatoren operationalisiert werden. Das Methodensystem erfüllt alle testpsychologischen Güteanforderungen (z. B. sind die interne Validität und die prognostische Kriteriumsvalidität empirisch belegt) und sollte einen zentralen Bezugspunkt für die Durchführung und Bewertung von Lehrproben darstellen. Auch diese Empfehlung steht im Einklang mit Forderungen von DAUTEL-HAUßMANN (2019) nach einer obligatorischen Anwendung der Qualitätskriterien nach Anlage 2 zu § 3 Abs. 1 Fahrerlaubnisverordnung für die Bewertung von Lehrproben.

Es bleibt hinzuzufügen, dass es im Hinblick auf die Fachkundeprüfung geboten erscheint, dass der Gesetz-/Verordnungsgeber weitere Ausschlusskriterien für das Prüfungsbestehen definiert, um die Kompensationsmöglichkeiten von Leistungsausfällen auf einem Gebiet (z. B. fachliche Kompetenzbereiche) durch gute Leistungen auf einem anderen Gebiet (z. B. pädagogische Kompetenzbereiche) einzuschränken. Ein Beispiel für kontraproduktive Kompensationsmöglichkeiten, die der Ausbildung von Fahrlehrern mit einer facettenreichen professionellen Kompetenz (KLIEME et al., 2003) entgegenstehen, wurde in Kapitel 3.3 ausführlich beschrieben.

Begründung und Erläuterung zu Empfehlung 8: „Es sollten Qualitätskriterien und darauf bezogene multimethodale und multiperspektivische Qualitätsfeststellungsinstrumente für die pädagogische

gogisch erweiterte Überwachung von Fahrlehrerausbildungsstätten ausgearbeitet und erprobt werden; die Überwachung sollte konsequent umgesetzt werden.“

Die Anerkennung von Fahrlehrerausbildungsstätten beschränkt sich auf die Prüfung formaler Voraussetzungen. Die Überwachung von Fahrlehrerausbildungsstätten im laufenden Betrieb findet in den einzelnen Bundesländern in sehr unterschiedlichem Ausmaß und mit verschiedenen Qualitätsfeststellungsverfahren statt. Grund für diesen Missstand dürfte sein, dass es keine nach wissenschaftlichen Kriterien entwickelten und erprobten Qualitätsfeststellungsinstrumente für die Fahrlehrerausbildung gibt. Um derartige Instrumente zu entwickeln, müssten zunächst zu überwachende Qualitätsdimensionen festgelegt und dabei formale bzw. strukturelle (d. h. vor allem auf die Einhaltung von Personal- und Ausstattungsstandards sowie Aufzeichnungspflichten gerichtete) Qualitätskriterien von fachlich und pädagogisch relevanten prozessualen Qualitätskriterien abgegrenzt werden. Diese Qualitätskriterien müssten dann nach testpsychologischen Maßstäben in Qualitätsfeststellungsverfahren operationalisiert werden, die wiederum hinsichtlich ihrer methodischen Güte zu erproben sind (STURZBECHER, 2019). Dies erfordert einen Entwicklungs- und Erprobungszeitraum, der erfahrungsgemäß auf etwa zwei Jahre zu schätzen ist.

Ein System von Qualitätsfeststellungsverfahren, das allein Checklisten zur Erfassung der Strukturqualität und Beobachtungsverfahren für die Erfassung der Prozessqualität von Ausbildungsabläufen umfasst, kann aber nur eingeschränkt die Ausbildungsgüte in den Fahrlehrerausbildungsstätten abbilden. Mit punktuellen Ausbildungskontrollen im Sinne teilnehmender Beobachtungen kann lediglich erfasst werden, ob Lehrkräfte (unter Kontrollbedingungen) bereit und in der Lage sind, eine qualitativ hochwertige Ausbildung durchzuführen. Um die Qualität der alltäglichen Fahrlehrerausbildung zu kontrollieren, müssen die expertenzentrierten Qualitätssicherungssysteme – wie in (pädagogischen) Dienstleistungsunternehmen üblich – durch kundenzentrierte Qualitätssicherungssysteme ergänzt werden: Erst durch eine multiperspektivische (Fachexperten, Kunden) und multimethodale (Beobachtungsverfahren bzw. Audits, Beschwerdemanagementsysteme, Befragungsverfahren) Qualitätssicherung sind nachhaltige Effekte auf die Verbesserung der Ausbildungsqualität zu erwarten (STURZBECHER & BREDOW, 2017; STURZBECHER &

TEICHERT, 2020). Mit einfachen Worten: Im Rahmen der Überwachung und Weiterentwicklung der Ausbildungsqualität in Fahrlehrerausbildungsstätten muss auch den Fahrlehreranwärtern eine Möglichkeit und eine Stimme gegeben werden, um ihre Anregungen für die Weiterentwicklung der Ausbildungsqualität einzubringen.

Begründung und Erläuterung zu Empfehlung 9: „Die Systemelemente der Fahranfängervorbereitung sollten in ein inhaltlich zusammenhängendes und widerspruchsfreies Gesamtkonzept integriert und bei ihrer praktischen Umsetzung verzahnt werden.“

Im Projekt „Fahranfängervorbereitung in Europa“ der Bundesanstalt für Straßenwesen haben GENSCHOW et al. (2013) mit Bezug auf bildungswissenschaftliche, politikwissenschaftliche und verwaltungswissenschaftliche Ausgangspositionen die Vorstellung der „Fahranfängervorbereitung“ als Bildungsinstitution bzw. Bildungssystem herausgearbeitet. Dieses Bildungssystem umschließt unterschiedliche Systemelemente wie beispielsweise die Fahrausbildung und die Fahrerlaubnisprüfung, die Ausbildung, Fortbildung und Prüfung von Fahrlehrern und Fahrerlaubnisprüfern, die Fahrschulüberwachung sowie weitere Bildungsangebote wie das Begleitete Fahren und die Aufbauseminare. Zur Sicherstellung einer gelingenden Fahrsozialisation nachwachsender Generationen und für die Ausschöpfung aller Potenziale zur Verbesserung der Verkehrssicherheit müssen alle Systemelemente möglichst reibungsfrei ineinandergreifen und sich inhaltlich ergänzen (STURZBECHER, 2019). Darüber hinaus muss der Fahrlehrer bei seiner Berufsausübung die Grundlagen und Funktionsweisen aller Systemelemente kennen, um zur Systemintegration und zur Verkehrssicherheit beizutragen. Es wäre daher fatal, wenn die Ausbildungs- und Prüfungsinhalte, die methodischen Umsetzungsformen und die organisatorischen Regelungen zu den jeweiligen Systemelementen nicht konsistent und kohärent angelegt würden, sondern durch fehlende Passungen und Widersprüche gekennzeichnet wären.

Für die Notwendigkeit einer guten Systemintegration bzw. für die Bedeutung der Herstellung von Konsistenz und Kohärenz im Bildungssystem „Fahranfängervorbereitung“ lassen sich vielfältige Beispiele finden. So sollte in der Fahrlehrerprüfung nur das geprüft werden, was zuvor auch in der Fahrlehrerausbildung vermittelt wurde. Darüber hinaus sollten die fachlichen und pädagogischen Qualitätskriteri-

en für den Theorieunterricht und die Fahrpraktische Ausbildung (Anlage 2 zu § 3 Abs. 1 FahrlAusbVO), die einen Mindest-Ausbildungsinhalt der Ausbildung an Fahrlehrerausbildungsstätten darstellen, auch (1) im Lehrpraktikum von den Ausbildungsfahrlehrern vermittelt werden, (2) in den Lehrproben von den Fahrlehrerprüfungsausschüssen geprüft werden und (3) in der Fahrschulüberwachung kontrolliert werden. Die skizzierten Beispiele verdeutlichen bereits ausreichend, dass es für eine optimale Verzahnung der Systemelemente der „Fahranfängervorbereitung“ sowohl Standards auf inhaltlicher und prozessualer Ebene als auch auf ergebnisbezogener Ebene geben muss, die in allen Teilsystemen in gleicher Weise verstanden und angewendet werden.

Die Systemintegration im Bildungssystem „Fahranfängervorbereitung“ kann und muss auf verschiedenen Wegen gefördert werden und dabei von den Gemeinsamkeiten aller Systemelemente ausgehen. Als eine zentrale Gemeinsamkeit des Bildungssystems ist anzusehen, dass sich alle Sys-

temelemente letztlich auf die Vermittlung von Fahrkompetenz an Fahrerlaubnisbewerber richten; dazu tragen Fahrlehrer, Fahrerlaubnisprüfer, Fahrschulüberwacher etc. gemeinsam bei. Fahrkompetenz umfasst das Vermögen, ein Kraftfahrzeug sicher und umweltbewusst sowie verantwortungs- und rücksichtsvoll in Bezug auf andere Verkehrsteilnehmende im öffentlichen Straßenverkehr zu führen. Wie dies fachgerecht zu erfolgen hat, muss in Qualitätskriterien formuliert werden und allen Systemelementen als Orientierung dienen. Genau dies leistet der validierte Fahraufgabenkatalog zur Optimalen Praktischen Fahrerlaubnisprüfung (STURZBECHER et al., 2014; STURZBECHER et al., 2016). Die skizzierten Zusammenhänge werden in Bild 01 illustriert.

Neben den Qualitätskriterien guten Fahrens bilden die lehr- und prüfungsdidaktischen Qualitätskriterien einer guten Ausbildung für alle Systemelemente einen zentralen Bezugspunkt, der in besonderer Weise zur Verzahnung geeignet ist. In dem folgenden Bild 02 wird dargestellt, in welchen Systemele-

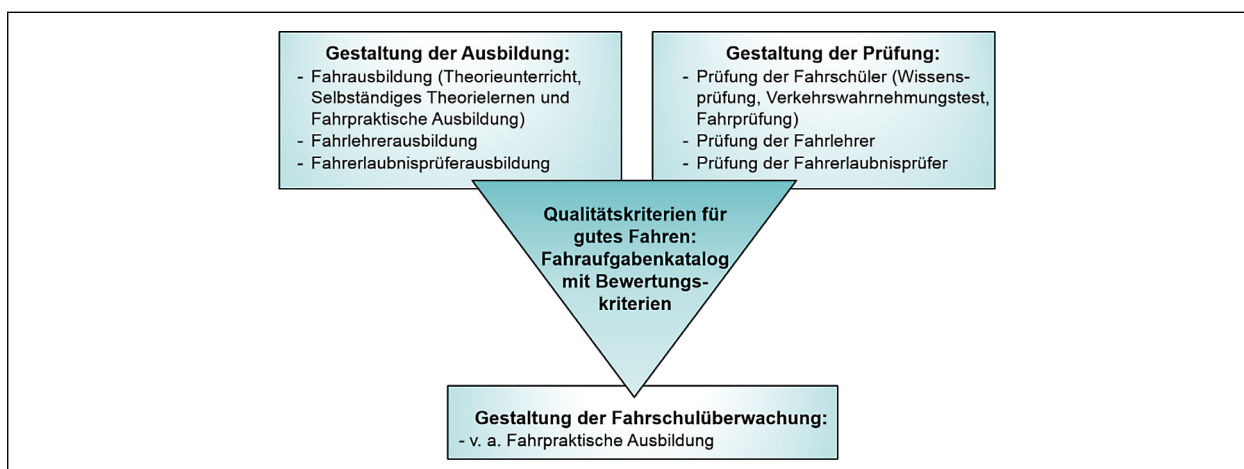


Bild 01: Verzahnung der Elemente der Fahranfängervorbereitung über Fahrstandards nach STURZBECHER (2019)

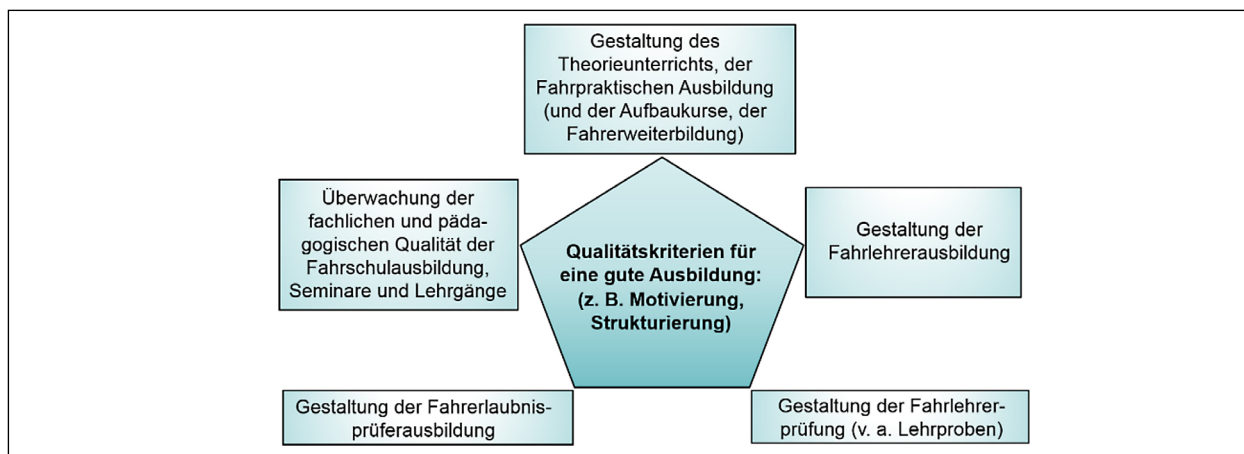


Bild 02: Verzahnung der Elemente der Fahranfängervorbereitung über Ausbildungsstandards nach STURZBECHER (2019)



menten der Fahranfängervorbereitung die Qualitätskriterien einer guten Ausbildung entweder angewendet (z. B. Fahrausbildung, Fahrlehrerausbildung) oder prozess- und ergebnisbezogen kontrolliert (z. B. Fahrschulüberwachung, Fahrlehrerprüfung) werden müssen.

Zur neunten Empfehlung bleibt abschließend festzuhalten, dass in den letzten zwei Jahrzehnten diverse Anstrengungen unternommen wurden, um im Bildungssystem der Fahranfängervorbereitung die Systemeffizienz und Systemintegration zu erhöhen (STURZBECHER & TEICHERT, 2020). Diese Anstrengungen tragen zunehmend Früchte, wie die Reform der Theoretischen und Praktischen Fahrerlaubnisprüfung (BÖNNINGER & STURZBECHER, 2005; STURZBECHER et al., 2014) sowie die damit verbundenen Vorstellungen zur Weiterentwicklung der Fahrausbildung (BREDOW & STURZBECHER, 2016) zeigen. Mit der Reform der Fahrlehrerausbildung (BRÜNKEN et al., 2017), die wichtige Inhalte und Impulse der Fahrerlaubnisprüfung und der Fahrausbildung aufgreift, wurde ein weiterer Schritt für eine verbesserte Systemintegration gegangen. Der vorliegende Bericht schließlich soll zu einer Optimierung der Fahrlehrerausbildung und ihrer besseren Verzahnung mit einer noch zu optimierenden Fahrlehrerprüfung führen. Insgesamt gesehen könnten damit die aus einer verbesserten Systemintegration resultierenden Synergieeffekte immer besser zur Erhöhung der Fahranfängersicherheit ausgeschöpft werden.

Mit den vorliegenden neun Empfehlungen wurden vielfältige Nachsteuerungsbedarfe und Nachsteuerungsmöglichkeiten für die Weiterentwicklung der Fahrlehrerausbildung und der Fahrlehrerprüfung aufgezeigt. Es bleibt allerdings hinzuzufügen, dass einige der im Rahmen der vorliegenden Evaluationsstudie festgestellten Optimierungsbedarfe bereits seit längerem in der Fachöffentlichkeit bekannt sind. So forderte LAMSZUS (1977, S. 177) bereits auf dem Symposium „Unfallforschung und Verkehrssicherheit“, das 1977 bei der Bundesanstalt für Straßenwesen veranstaltet wurde, eine stärkere Orientierung der Fahrlehrerausbildung an typischen Anforderungssituationen des Fahrlehrerberufs: „Es kommen immer noch diejenigen Ausbildungsteile zu kurz, die darauf gerichtet sind, theoretisches Wissen in praktisches Können umzusetzen, das heißt, es im Unterricht anwendbar zu machen“. Darüber hinaus wurden auch in einem Kongressbericht zur Tagung „Perspektiven der Verkehrspädagogik“ im Jahr 1988 verschiedene Mängel an der

Ausbildung und Prüfung von Fahrlehrern aufgezeigt, die im Rahmen des vorliegenden Projekts bestätigt wurden (CLARNER, 1988). Hierzu gehören insbesondere (1) eine mangelnde Passung der Ausbildung und Prüfung von Fahrlehrern, (2) Optimierungsbedarfe bei der Qualität der Auszubildungsgestaltung in einigen Fahrlehrerausbildungsstätten, (3) eine zu praxisferne Gestaltung der Ausbildung und Prüfung mit mangelnden Bezügen zu den von Fahrlehrern zu bewältigenden beruflichen Anforderungssituationen, (4) fehlende Fachliteratur für die Fahrlehrerausbildung, die auf dem aktuellen berufspraktischen und wissenschaftlichen Erkenntnisstand basiert, sowie (5) deutliche Qualitätsunterschiede zwischen den Fahrlehrerprüfungsausschüssen aufgrund fehlender Standardisierungen. Es gilt nun, die im vorliegenden Bericht skizzierten und teilweise seit Jahrzehnten bestehenden Herausforderungen aufzugreifen und dadurch einen Beitrag zur weiteren Professionalisierung des Fahrlehrerberufs und zur Erhöhung der Verkehrssicherheit in Deutschland zu leisten.

## Literatur

- ANDERS, Y. (2012). Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung. Expertise zum Gutachten „Professionalisierung in der Frühpädagogik“. München: vbw - Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.
- AUST, K. & HARTZ, S. (2018). Ein Kompetenzmodell für die Hochschullehre. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba, & J. Wildt (Hrsg.), Neues Handbuch Hochschullehre (A 1.15). Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus GmbH.
- BALZER, L. & BEYWL, W. (2018). Evaluiert: erweitertes Planungsbuch für Evaluationen im Bildungsbereich. Bern: hep Verlag.
- BAST (2012). BAST-Expertengruppe „Fahranfängervorbereitung“. Rahmenkonzept zur Weiterentwicklung der Fahranfängervorbereitung in Deutschland. Bergisch Gladbach: BAST.
- BARTL, G., GREGERSEN, N.-P. & SANDERS, N. (Hrsg.) (2005). EU MERIT Project: Minimum Requirements for Driving Instructor Training. Wien: Institut Gute Fahrt.

- BAUMERT, J. & KUNTER, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.
- BAUMERT, J. & KUNTER, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand. (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften* (S. 29-53). Münster: Waxmann.
- BAUMERT, J., STANAT, P. & DEMMRICH, A. (2001). PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 15-68). Opladen: Leske + Budrich.
- BEDNAR, A.K., CUNNINGHAM, D., DUFFY, T.M. & PERRY, J.D. (1992). *Theory into Practice: How Do We Link?* In T.M. Duffy & D.H. Jonassen (Hrsg.), *Constructivism and the Technology of Instruction. A Conversation* (S. 17-34). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- BITTNER, H. (2019). Dokumentation in der Fahrlehrerausbildung. *Fahrlehrer-Brief 4/2019*. München: Springer.
- BITTNER, H. (2020). Mit dem Fahraufgabekatalog die Fahrausbildung gestalten. *Fahrlehrer-Brief 11/2020*. München: Springer.
- BLOOM, B. S. (1968). *Learning for Mastery. Instruction and Curriculum. Regional Education Laboratory for the Carolinas and Virginia, Topical Papers and Reprints, Number 1. Evaluation comment.*
- BÖHRET, C. & KONZENDORF, G. (2001). *Handbuch Gesetzesfolgenabschätzung (GFA)–Gesetze, Verordnungen, Verwaltungsvorschriften*, Baden-Baden.
- BOGNER, A., LITTIG, B., & MENZ, W. (2002). *Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung*, Opladen.
- BONGARD, A.-E. & BONGARD, I. C. (1983). Die Ausbildung und Prüfung von Fahrlehrern in der Bundesrepublik Deutschland. In Bundesanstalt für Straßenwesen (Hrsg.), *Unfall- und Sicherheitsforschung Straßenverkehr*, Heft 43 (S. 87-168). Brühl: Becher.
- BÖNNINGER, J. & STURZBECHER, D. (2005). Optimierung der Fahrerlaubnisprüfung. Ein Reformvorschlag für die theoretische Fahrerlaubnisprüfung. In Bundesanstalt für Straßenwesen (Hrsg.), *Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen, Reihe Mensch und Sicherheit*, Heft 168. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW.
- BÖNNINGER, J., STURZBECHER, D. & KAMMLER, K. (Hrsg.). (2009). *Die Geschichte der Fahrerlaubnisprüfung in Deutschland*. Bonn: Kirschbaum Verlag.
- BOSCHE, B., SCHNEIDER, M. & STRAUCH, A. (2018). Lehrkompetenzen in der Erwachsenen- und Weiterbildung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 47 (1), 47-50.
- BREDOW, B. (2019). *Theorieunterricht in der Fahrschule. Gestaltung, Verzahnung, Überwachung*. München: Verlag Heinrich Vogel.
- BREDOW, B. & STURZBECHER, D. (2016). Ansätze zur Optimierung der Fahrschulausbildung in Deutschland. In Bundesanstalt für Straßenwesen (Hrsg.), *Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen, Reihe Mensch und Sicherheit*, Heft 269. Bremen: Fachverlag NW.
- BRENDEL, S., HANKE, U. & MACKE, G. (2019). *Kompetenzorientiert lehren an der Hochschule*. Stuttgart: utb.
- BRÜNKEN, R., LEUTNER, D., STURZBECHER, D., BREDOW, B. & EWALD, S. (2015). Die Reform der Fahrlehrerausbildung–ein Konzept für eine kompetenzorientierte und modularisierte Ausbildung von Fahrlehrern in Deutschland. *Zeitschrift für Verkehrssicherheit*, 61(4).
- BRÜNKEN, R., LEUTNER, D., STURZBECHER, D., BREDOW, B. & EWALD, S. (2017). Reform der Fahrlehrerausbildung. In Bundesanstalt für Straßenwesen (Hrsg.), *Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen, Reihe Mensch und Sicherheit*, Heft 275 (S. 7-94). Bremen: Fachverlag NW.
- BUNDESVEREINIGUNG DER FAHRLEHRER-VERBÄNDE (2017). *Bericht des Geschäftsführenden Vorstands der Bundesvereinigung der*

- Fahrlehrerverbände e. V. Verfügbar unter: [https://www.fahrlehrerverbaende.de/fm/5763/GB %20 %202017-07-05.pdf](https://www.fahrlehrerverbaende.de/fm/5763/GB%20%202017-07-05.pdf) [28.10.2020].
- BUNDESVEREINIGUNG DER FAHRLEHRER-VERBÄNDE (2018). Bericht des Geschäftsführenden Vorstands der Bundesvereinigung der Fahrlehrerverbände e. V. Verfügbar unter: [https://www.fahrlehrerverbaende.de/fm/5763/GB %20final %202018-06-06.pdf](https://www.fahrlehrerverbaende.de/fm/5763/GB%20final%202018-06-06.pdf) [28.10.2020].
- CENDON, E., DONNER, N., ELSHOLZ, U., JANDRICH, A., MÖRTH, A., WACHENDORF, N. & WEYER, E. (Hrsg.) (2017). Die kompetenzorientierte Hochschule. Kompetenzorientierung als Mainstreaming-Ansatz in der Hochschule. Handreichungen der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Verfügbar unter: [https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14563/pdf/Cendon\\_etal\\_2017\\_Die\\_kompetenzorientierte\\_Hochschule.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14563/pdf/Cendon_etal_2017_Die_kompetenzorientierte_Hochschule.pdf) [28.10.2020].
- CHALOUPKA-RISSER, C., RISSER, R. & ZUZAN, W. D. (2011). Verkehrspsychologie. Grundlagen und Anwendungen. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- CHRISTLICH DEMOKRATISCHE UNION DEUTSCHLANDS (CDU), Christlich-Soziale Union in Bayern e. V. (CSU), Sozialdemokratische Partei Deutschlands (SPD) (2013). Deutschlands Zukunft gestalten. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD. 18. Legislaturperiode. Verfügbar unter: <https://www.cdu.de/sites/default/files/media/dokumente/koalitionsvertrag.pdf> [28.10.2020].
- CLARNER, U. (1988). Defizite der Fahrlehrerausbildung und Fahrlehrerprüfung. In B. Heilig (Hrsg.). Perspektiven der Verkehrspädagogik. Kongressbericht 11. – 13. Mai 1988 (S. 81-90). Schwäbisch Gmünd: Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd.
- COHEN, A. S. (1998). Visuelle Orientierung im Straßenverkehr. Eine empirische Untersuchung zur Theorie des visuellen Abtastens. In Schweizerische Beratungsstelle für Unfallverhütung (bfu) (Hrsg.), bfu-Report 34.
- CRAMER, C., KÖNIG, J., ROTHLAND, M. & BLÖMEKE, S. (Hrsg.) (2020). Handbuch Lehrerin- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- DAUTEL-HAUßMANN, R. (2019). Die Fahrlehrerprüfung aus Sicht der Ausbildungsstätten. Verfügbar unter: <https://docplayer.org/183663164-Die-fahrlehrerpruefung-aus-sicht-der-ausbildungsstaetten-rolf-dautel-haussmann.html> [28.10.2020].
- DEBUS, A. G., PIESKER, A. & ZIEKOW, J. (2013). Die Planung und Durchführung von Gesetzes-evaluationen: Ein Leitfaden unter besonderer Berücksichtigung datenschutzrechtlicher Eingriffe (Band 2). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG.
- DEUTSCHER VERKEHRSGERICHTSTAG (2016). 54. Deutscher Verkehrsgerichtstag 2016. Veröffentlichung der auf dem 54. Deutschen Verkehrsgerichtstag vom 27. Bis 29. Januar 2016 in Goslar gehaltenen Vorträge, Referate und erarbeiteten Empfehlungen. Köln: Wolters Kluwer Deutschland GmbH.
- DEUTSCHE FAHRLEHRER-AKADEMIE E. V. (DFA) (2002). Das pädagogische Profil des Fahrlehrers. Anforderungen in Gegenwart und Zukunft. Dokumentation des Symposiums. Korntal-Münchingen: Deutsche Fahrlehrer-Akademie e. V.
- DEUTSCHE FAHRLEHRER-AKADEMIE E. V. (DFA) (2019). Prüfungsaufgaben. Fahrlehrerprüfung Klasse BE. Korntal-Münchingen: Deutsche Fahrlehrer-Akademie e. V.
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR EVALUATIONEN (DeGEval) (2016). Standards für Evaluationen. Köln. Verfügbar unter: [https://www.degeval.org/fileadmin/Publikationen/DeGEval\\_Standards\\_fuer\\_Evaluation\\_-\\_Erste\\_Revisi-on\\_\\_2016\\_.pdf](https://www.degeval.org/fileadmin/Publikationen/DeGEval_Standards_fuer_Evaluation_-_Erste_Revisi-on__2016_.pdf), abgerufen am 14.06.2018.
- DICKE, T., HOLZBERGER, D., KUNINA-HABENICHT, O., LINNINGER, C., SCHULZE-STOCKER, F., SEIDEL, T., TERHART, E., LEUTNER, D. & KUNTER, M. (2016). „Doppelter Praxisschock“ auf dem Weg ins Lehramt? Verlauf und potentielle Einflussfaktoren emotionaler Erschöpfung während des Vorbereitungsdienstes und nach dem Berufseintritt. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 63 (4), 244-257.

- DÖRING, N., & BORTZ, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- DRIESCHNER, E. (2010). Bildung als Selbstbildung oder Kompetenzentwicklung? Zur Ambivalenz von Kind- und Kontextorientierung in der frühpädagogischen Bildungsdebatte. In D. Gaus & E. Drieschner (Hrsg.), „Bildung“ jenseits pädagogischer Theoriebildung? Fragen zu Sinn, Zweck und Funktion der Allgemeinen Pädagogik. Festschrift für Reinhard Uhle zum 65. Geburtstag (S. 183-220). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- EINSIEDLER, W. (1997). Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung. In F. E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 225-240). Weinheim: PVU.
- ERPENBECK, J., GROTE, S. & SAUTER, W. (2017). Einführung. In J. Erpenbeck, L. von Rosenstiel, S. Grote & W. Sauter (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung* (S. IX-XXXVIII). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- ERPENBECK, J., VON ROSENSTIEL, L., GROTE, S. & SAUTER, W. (2017). *Handbuch Kompetenzmessung – Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 3., überarbeitete und erweiterte Auflage.
- EWALD, S., BREDOW, B. & STURZBECHER, D. (2019). Entwicklung eines Modells der „Professionellen Kompetenz von Fahrlehrern“. *Zeitschrift für Verkehrssicherheit*, 65 (4), 253-263.
- FISCHER, S. (2015). *Erfolgreiches wissenschaftliches Schreiben*. Stuttgart: Kohlhammer.
- FISCHER, C. (2019). Werte als Kerne von Kompetenzen. Eine theoretische Studie mit einer empirischen Analyse in Montessori-Schulen. Münster: Waxmann.
- FISHER, D. L., CAIRD, J., HORREY, W. & TRICK, L. (2020). *Handbook of Teen and Novice Drivers*. Boca Raton: CRC Press.
- FRIEDMAN, I. A. (2000). Burnout: Shattered dreams of im-peccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology*, 56, 595-606.
- FRIEDRICH, A., BRÜNKEN, R., DEBUS, G., LEUTNER, D. & MÜLLER, F. (2006). Wirksamkeit des Ausbildungspraktikums für Fahrlehreranwärter. In Bundesanstalt für Straßenwesen (Hrsg.), *Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen, Reihe Mensch und Sicherheit, Heft M 180*. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW.
- FRITZ, U., LAUERMANN, K., PAECHTER, M., STOCK, M. & WEIRER, W. (Hrsg.) (2019). *Kompetenzorientierter Unterricht*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- GENSCHOW, J., STURZBECHER, D. & WILLMES-LENZ, G. (2013). Fahranfängervorbereitung im internationalen Vergleich. In Bundesanstalt für Straßenwesen (Hrsg.), *Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen, Reihe „Mensch und Sicherheit“, Heft M 234*. Bremen: Fachverlag NW.
- GLOWALLA, P. & JORDAN, C. (2016). Die Tätigkeitsfelder von Fahrlehrern im Wandel technischen Fortschritts und gesellschaftlicher Veränderungen. Berlin: Fahrlehrer-Verband Berlin.
- GNAHS, D. (2010). *Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- GOLLNER, A. (2017). Paradigmenwechsel in der Didaktik: Instruktion vs. Konstruktion. Auswirkungen auf den Lernerfolg bei komplexen Lerninhalten im Fachunterricht der beruflichen Bildung. Saarbrücken: AV Akademikerverlag.
- GRÄSEL, C. & TREMLER, K. (2017). *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals*. Wiesbaden: Springer.
- GRATTENTHALER, H., KRÜGER, H.-P. & SCHOCH, S. (2009). Bedeutung der Fahrpraxis für den Kompetenzerwerb beim Fahrlernen. In Bundesanstalt für Straßenwesen (Hrsg.), *Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen, Reihe „Mensch und Sicherheit“, Heft M 201*. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW.
- GROTE, S., KAUFFELD, S. & FRIELING, E. (2012). *Kompetenzmanagement*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- HATTIE, J.A.C. & ZIERER, K. (2019). Kenne deinen Einfluss! „Visible Learning“ für die Unter-

- richtspraxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 4. unveränderte Auflage.
- HEILIG, B. (2013). Der Fahrlehrer als Verkehrspädagoge. München: Verlag Heinrich Vogel.
- HEILIG, B., KNÖRZER, W. & POMMERENKE, E. (1995). Curriculum für die Fahrlehrerausbildung. In Bundesanstalt für Straßenwesen (BASt) (Hrsg.), Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen, Reihe Mensch und Sicherheit, Heft M 44. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW.
- HEINDÖRFER, J. (2018). Blickschulung im praktischen Unterricht. Hannover: DEGENER Verlag.
- HELMKE, A., HOSENFELD, I. & SCHRADER, F.-W. (2004). Vergleichsarbeiten als Instrument zur Verbesserung der Diagnosekompetenz von Lehrkräften. In R. Arnold & C. Gries (Hrsg.), Schulleitung und Schulentwicklung (S. 119-144). Hohengehren: Schneider-Verlag.
- HENSGE, K., LORIG, B. & SCHREIBER, D. (2009). Kompetenzstandards in der Berufsausbildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- HERICKS, N. (Hrsg.) (2018). Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform. Erfolge und ungewollte Nebenfolgen aus interdisziplinärer Perspektive. Wiesbaden: Springer VS.
- HOFFMANN, L. (2008). Das System der „Pädagogisch qualifizierten Fahrschulüberwachung“ (PQFÜ) – Methodische Konzeption und Ergebnisse der Begleituntersuchung. Potsdam: Universität, Arbeitsstelle für Bildungs- und Sozialisationsforschung.
- HOLTE, H. (2012). Einflussfaktoren auf das Fahrverhalten und das Unfallrisiko junger Fahrerinnen und Fahrer. In Bundesanstalt für Straßenwesen (Hrsg.), Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen, Reihe „Mensch und Sicherheit“, Heft M 229. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW.
- HORSTKEMPER, M. (2004). Diagnosekompetenz als Teil pädagogischer Professionalität. Neue Sammlung, 44 (2), 201-214.
- HUBERMAN, M. A. (1989). The professional life cycle of teachers. Teachers College Record, 91, 31-57.
- HUßMANN, A., WENDT, H., BOS, W., BREMERICH-VOS, A., KASPER, D., LANKES, E.-M., MCELVANY, N., STUBBE, C. & VALTIN, R. (Hrsg.) (2017). IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- JENSCH, M., SPOERER, E. & UTZELMANN, H.D. (1978). Verkehrsverhaltenslehre. In Bundesanstalt für Straßenwesen (Hrsg.), Unfall- und Sicherheitsforschung Straßenverkehr, Heft 20. Brühl: Becher.
- JUNG, E. (2010). Kompetenzerwerb. Grundlagen, Didaktik, Überprüfbarkeit. München: Oldenbourg.
- KAUFFELD, S., GROTE, S. & FRIELING, E. (2009). Handbuch Kompetenzentwicklung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag GmbH.
- KESKINEN, E., PERÄÄHO, M., LAAPOTTI, S., HERNETKOSKI, K. & KATILA, A. (2010). The fifth level to the GDE-model—5soc and 5pro. In Presentation in the 3rd Jointed NORBIT and the 5th Japanese–Nordic Conference in Traffic and Transportation Psychology (Vol. 22, Nr. 24.8).
- KLAMMER, P. (2019). Theoretischen Fahrschulunterricht erfolgreich gestalten. Hannover: DEGENER Verlag.
- KLEBELSBERG, D. (1982). Verkehrspsychologie. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- KLIEME, E., AVENARIUS, H., BLUM, W., DÖBRICH, P., GRUBER, H., PRENZEL, M., REISS, K., RIQUARTS, K., ROST, J., TERNORTH, H.-E. & VOLLMER, H. J. (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- KLIEME, E. & LEUTNER, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Zeitschrift für Pädagogik, 52 (6), 876-903.
- KLOTZ, V. & WINTHER, E. (2016). Zur Entwicklung domänenverbundener und domänenspezifischer Kompetenz im Ausbildungsverlauf. Eine Analyse für die kaufmännische Domäne. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 19 (4), 765-782.

- KOEPPE, K., HARTIG, J., KLIEME, E., LEUTNER, D. (2008). Current issues in competence modeling and assessment. *Zeitschrift für Psychologie*, 216 (2), 61-73.
- KORN-MAIER, T. (2013). Der Allrounder. *Fahrlehrerbrief*, 12/2013.
- KRAFTFAHRT-BUNDESAMT (KBA) (2017). Bestand an Personen mit Fahrlehr-Erlaubnis am 1. Januar der Jahre 2008 bis 2017 nach Art der Fahrerlaubnis, Bundesländern, Geschlecht und Lebensalter. Verfügbar unter: [https://www.kba.de/DE/Statistik/Nachrichten/2017/Statistiken/fe\\_2\\_2017.html](https://www.kba.de/DE/Statistik/Nachrichten/2017/Statistiken/fe_2_2017.html) [24.05.2018].
- KRAUSS, S., LINDL, A., SCHILCHER, A., FRICKE, M., GÖHRING, A., HOFMANN, B., KIRCHHOFF, P. & MULDER, R. H. (2017). *FALKO. Fachspezifische Lehrerkompetenzen*. Münster: Waxmann.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (2005). *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. Köln: Wolters Kluwer Deutschland GmbH.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (2018). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_09\\_23-GEP-Handreichung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23-GEP-Handreichung.pdf) [28.10.2020].
- KUNTER, M., BAUMERT, J., BLUM, W., KLUSMANN, U., KRAUSS, S. & NEUBRAND, M. (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.
- KUNTER, M. (2014). *Forschung zur Lehrermotivation*. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 698-711). Münster: Waxmann.
- LAMSZUS, H. (1977). *Möglichkeiten zur Verbesserung der Fahrerausbildung – durch Verbesserung der beruflichen Handlungskompetenz der Fahrlehrer*. In Bundesanstalt für Straßenwesen (Hrsg.), *Unfall- und Sicherheitsforschung Straßenverkehr*, Heft 14 (S. 173-179). Brühl: Becher.
- LAMSZUS, H. (1983). *Entwicklung und Erprobung eines Konzepts zur Verbesserung der Fahrlehrerausbildung*. In Bundesanstalt für Straßenwesen (Hrsg.), *Unfall- und Sicherheitsforschung Straßenverkehr*, Heft 43 (S. 7-85). Brühl: Becher.
- LENCER, S. & STRAUCH, A. (2016). Ein Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 23 (4), 40-41.
- LEUTNER, D., KLIEME, E., FLEISCHER, J. & KUPER, H. (2013). *Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Aktuelle Diskurse im DFG-Schwerpunktprogramm*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (18), 1-4.
- LOOSS, M. (2001). *Types of Learning? A pedagogic hypothesis put to the test*. Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/data-oecd/42/13/34926352.pdf> [28.10.2020].
- LORIG, B., BRETSCHEIDER, M., GUTSCHOW, K., MPANGARA, M., WEBER-HÖLLER, R., GÖMAR, G., JOCH, J., ROTHE, C. & STERTZ, A. (2014). *Kompetenzbasierte Prüfungen im dualen System – Bestandsaufnahme und Gestaltungsperspektiven. Abschlussbericht zum Forschungsprojekt 4.2.333 (JFP 2010)*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- LORIG, B., MPANGARA, M. & GÖRMAR, G. (2011). *Kompetenzbasierte Prüfungen – welche Aspekte spielen eine Rolle? B|W|P Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 40 (5), 10-13.
- MACKE, G., HANKE, U., VIEHMANN-SCHWEIZER, P. & RAETHER, W. (2016). *Kompetenzorientierte Hochschuldidaktik: Lehren – vortragen – prüfen – beraten*. Weinheim & Basel: Beltz.
- MESSNER, R. & BLUM, W. (2019). *Der Mythos des offenen Unterrichts – unter Einbeziehung von Befunden aus dem DISUM-Projekt*. In U. Steffens & R. Messner (Hrsg.), *Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens* (S. 57-89). In *Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen* (Hrsg.), *Grundlagen der Qualität von Schule 3*. Münster und New York: Waxmann Verlag.

- MÖLLER, K. (2012). Konstruktion vs. Instruktion oder Konstruktion durch Instruktion? Konstruktionsfördernde Unterstützungsmaßnahmen im Sachunterricht. In H. Giest, E. Heran-Dörr & C. Archie (Hrsg.), *Lernen und Lehren im Sachunterricht. Zum Verhältnis von Konstruktion und Instruktion* (S. 37-50). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- NEUMANN, K., KAUERTZ, A., LAU, A., NOTARPP, H. & FISCHER, H. E. (2007). Die Modellierung physikalischer Kompetenz und ihre Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 13, 101-121.
- NIEDERMAIR, G. (2013). *Facetten berufs- und betriebspädagogischer Forschung: Grundlagen – Herausforderungen – Perspektiven*. Linz: Trauner
- NOWOTNY, V. & TANTAU, C. (2012). *Erfolgreich Trainings und Seminare gestalten. Methoden und Strategien für einen nachhaltigen Lerntransfer in die Praxis*. Berlin: Cornelsen.
- PAECHTER, M., STOCK, M., SCHMÖLZER-EIBINGER, S., SLEPCEVIC-ZACH, P. & WEIRER, W. (Hrsg.) (2012). *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- PASHLER, H., MCDANIEL, M., ROHRER, D. & BJORK, R. (2008). Learning Styles: Concepts and Evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9 (3), 105-119.
- PÄTZOLD, G. (2006). Vermittlung von Fachkompetenz in der Berufsbildung. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (S. 174-190). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage.
- PRÜMPER, J. & SCHIRMER, S. (2000). Die Berufs- und Ausbildungssituation von Fahrlehrern – Ende der 70er Jahre und heute. *Zeitschrift für Verkehrssicherheit*, 46 (4), 157-162.
- RAMMSTEDT, B. (Hrsg.) (2013). *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich: Ergebnisse von PIAAC 2012*. Münster: Waxmann.
- RANNER, T. (2015). *Internetgestützte Videoreflexion in der Fahrlehrerausbildung. Fallstudien zur Implementierung einer mediendidaktischen Innovation*. Verfügbar unter: <https://repositorium.zu.de/frontdoor/deliver/index/docId/3/file/Disser-tation+Tamara+Ranner+2015.pdf> [28.10.2020].
- RAUNER, F. & GROLLMANN, P. (2018). *Handbuch Berufsbildungsforschung*. Bielefeld: wbv.
- RAUNER, F., LEHBERGER, J. & ZHAO, Z. (2018). Messen beruflicher Kompetenzen. Band V. Auf die Lehrer kommt es an. In R. Arnold, P. Gonon & F. Rauner (Hrsg.), *Bildung und Arbeitswelt*. Volume 34. Berlin: LIT Verlag.
- REINMANN-ROTHMEIER, G. & MANDL, H. (1997). Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen von Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden. In F. E. Weinert & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie der Erwachsenenbildung*. In N. Birbaumer, D. Frey, J. Kuhl, W. Prinz & F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D: Praxisgebiete. Serie I: Pädagogische Psychologie*, Band 4 (S. 355-403). Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- REISS, K., SÄLZER, C., SCHIEPE-TISKA, A., KLIEME, E. & KÖLLER, O. (Hrsg.) (2016). *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. Münster: Waxmann.
- RENKL, A. (2013). *Instruktive Lehr-Lern-Methoden. Warum sie wichtig sind und was man beachten sollte*. Schulmagazin 5-10 10/2013, 7-11.
- REUSSER, K. (2016). *Jenseits der Beliebigkeit. „Konstruktivistische Didaktik“ auf dem Prüfstand der empirischen Unterrichtsforschung*. *Journal für lehrerInnenbildung*, 16 (2), 40-48.
- REUSSER, K. & PAULI, C. (2014). *Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern*. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 642-661). Münster: Waxmann.
- ROBAK, S. (2015). *Weiterbildungsmanagement*. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 124-131). Stuttgart: Kohlhammer.
- ROBERTSEN, R. (2009). *Recommendations on future driving instructor standards in Portugal*. Verfügbar unter: <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/146666/Portu->

- gal %20projektforlag.pdf?sequence=1&isAllowed=y [28.10.2020].
- ROELOFS, E., BOLSINOVA, M., VERSCHOOR, A. & VISSERS, J. (2015). Development and Evaluation of a Competence-Based Exam for Prospective Driving Instructors. *Journal of Traffic and Transportation Engineering*, 3 (3), 147-157.
- ROELOFS, E. & SANDERS, P. (2007). Für ein Rahmenmodell für die Bewertung der Kompetenz von Lehrkräften. *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, 40 (2007/1), 138-156.
- ROSENFELD, P., GIACALONE, R. A. & TEDESCHI, J. T. (1984). Cognitive dissonance and impression management explanations for effort justification. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 10 (3), 394-401.
- ROTH, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie Band II. Entwicklung und Erziehung*. Hannover: Hermann Schroedel Verlag.
- SCHAPER, N., REIS, O., WILDT, J., HORVATH, E. & BENDER, E. (2012). Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre: HRK Projekt nexus. Verfügbar unter: [https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten\\_kompetenzorientierung.pdf](https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf) [28.10.2020].
- SCHECKER, H. & PARCHMANN, I. (2006). Modellierung naturwissenschaftlicher Kompetenz. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 12, 45-66.
- SCHOTT, F. & AZIZI GHANBARI (2012). Bildungsstandards, Kompetenzdiagnostik und kompetenzorientierter Unterricht zur Qualitätssicherung des Bildungswesens. Eine problemorientierte Einführung in die theoretischen Grundlagen. Münster: Waxmann.
- SCHRADER, J. (2008). *Lerntypen bei Erwachsenen: Empirische Analyse zum Lernen und Lehren in der beruflichen Weiterbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- SCHRADER, J. & GOEZE, A. (in Vorbereitung). *Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Ein Rahmenmodell für Forschung, Rekrutierung und Fortbildung*. Manuskript in Vorbereitung.
- SCHRÖDER, H. & RESCHKE, J. (2010). Belastung, Stress und Ressourcen im Fahrlehrerberuf – eine Gesundheitsanalyse. In T. Rigotti, S. Korek & K. Otto (Hrsg.), *Gesund mit und ohne Arbeit* (S. 219-234). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- SHULMAN, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- SHULMAN, L. S. (1987). *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-21.
- SINDERN, E. M. & RUDINGER, G. (2011). Evaluation der Freiwilligen Fortbildungsseminare für Fahranfänger (FSF). *Wirksamkeitsuntersuchung*. In Bundesanstalt für Straßenwesen (Hrsg.), *Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen, Reihe Mensch und Sicherheit, Heft M 214*. Bremerhaven: Fachverlag NW.
- SLAVIN, R. E. (1996). *Education for all*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- STRAUCH, A., LENCER, S., BOSCHE, B., GLADKOVA, V., SCHNEIDER, M. & TREVINO-EBERHARD, D. (2019). GRETA – kompetent handeln in Training, Kurs & Seminar. Das GRETA-Kompetenzmodell. Verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/id/37005> [28.10.2020].
- STÜRMER, K. & GRÖSCHNER, A. (2019). Lehrerinnen und Lehrer. In M. Haring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 328-340). Münster: Waxmann.
- STURZBECHER, D. (2004). *Manual für die pädagogisch qualifizierte Fahrschulüberwachung*. Potsdam: Universität.
- STURZBECHER, D. (2019). *Die Fahrlehrerprüfung aus Sicht der Pädagogischen Psychologie*. Symposium „Die Fahrlehrerprüfung im Lichte der Reform“. Verfügbar unter: <https://www.moving-roadsafety.com/wp-content/uploads/2019/03/MOVING-BAGFA-Fahrlehrerpr%C3%BCfung-Sturzbecher-Kassel-26.02.2019.pdf> [28.10.2020].
- STURZBECHER, D. & BREDOW, B. (2017). *Fahrschulüberwachung in Deutschland. Gutachten im Auftrag der Bundesanstalt für Straßenwesen*. In Bundesanstalt für Straßenwesen



- (Hrsg.), Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen, Reihe Mensch und Sicherheit, Heft M 274. Bremen: Fachverlag NW.
- STURZBECHER, D., BRÜNKEN, R., LEUTNER, D., BREDOW, B. & EWALD, S. (2017). Kompetenzorientierte Neugestaltung der Qualifizierung von Inhabern, verantwortlichen Leitern von Ausbildungsfahrschulen und Ausbildungsfahrlehrern. In Bundesanstalt für Straßenwesen (Hrsg.), Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen, Reihe Mensch und Sicherheit, Heft 275 (S. 95-136). Bremen: Fachverlag NW.
- STURZBECHER, D., GROSSMANN, H., HERMANN, U., SCHELLHAS, B., VIREECK, K. & VÖLKEL, P. (2004). Einflussfaktoren auf den Erfolg bei der theoretischen Fahrerlaubnisprüfung. In D. Sturzbecher (Hrsg.), Einflussfaktoren auf den Erfolg bei der theoretischen Fahrerlaubnisprüfung. Jugendliche und Risikoverhalten im Straßenverkehr. Hannover: DEGENER Verlag.
- STURZBECHER, D., LUNIAK, P. & MÖRL, S. (2015). Die optimierte Praktische Fahrerlaubnisprüfung als systematische Fahrverhaltensbeobachtung – Ergebnisse der instrumentellen Evaluation und der Felderprobung. Zeitschrift für Verkehrssicherheit, 61 (4), 211-221.
- STURZBECHER, D., LUNIAK, P. & MÖRL, S. (2016). Revision zur optimierten Praktischen Fahrerlaubnisprüfung. In Bundesanstalt für Straßenwesen (Hrsg.), Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen, Reihe Mensch und Sicherheit, Heft M 268. Bremen: Fachverlag NW.
- STURZBECHER, D., MÖRL, S. & KALTENBAEK, J. (2014). Optimierung der Praktischen Fahrerlaubnisprüfung. In Bundesanstalt für Straßenwesen (Hrsg.), Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen, Reihe Mensch und Sicherheit, Heft M 243. Bremen: Fachverlag NW.
- STURZBECHER, D. & PALLOKS, M. (Hrsg.) (2012). Manual für die pädagogisch qualifizierte Fahrschulüberwachung. Vehlefan: IFK.
- STURZBECHER, D. & TEICHERT, C. (2020). Qualitätsmanagement in Bildungsinstitutionen im Vergleich – Nutzen und Grenzen. In B. Meier & D. Sturzbecher (Hrsg.), Systemvergleiche im Bildungsbereich. Kindertagesbetreuung – Schule – Fahranfängervorbereitung. Steuerung und Qualitätsentwicklung in Bildungsinstitutionen (S. 17-50). Berlin: trafo-Verlag der Wissenschaften.
- TERHART, E. (2002). Fremde Schwestern. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 16 (2), 77-86.
- TERHART, E., BENNEWITZ, H. & ROTHLAND, M. (2014). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann.
- TIPPELT, R. & GEBRANDE, J. (2017). PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies). In J. Erpenbeck, L. von Rosenstiel, S. Grote & W. Sauter (Hrsg.), Handbuch Kompetenzmessung (S. 625-643). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- TÜV | DEKRA ARGE TP 21 (2017). Verkehrswahrnehmung und Gefahrenvermeidung – Grundlagen und Umsetzungsmöglichkeiten in der Fahranfängervorbereitung. Innovationsbericht zum Fahrerlaubnisprüfungssystem 2011 – 2014. Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen, Reihe Mensch und Sicherheit, Heft 273. Bremen: Fachverlag NW.
- VERKEHRSBLATT HEFT 01/2017 (2017). Amtsblatt des Bundesministeriums für Verkehr und digitale Infrastruktur. Verfügbar unter: [https://www.fahrlehrerverband-hamburg.de/fileadmin/fahrlehrerverband\\_hamburg/Dokumente/Fahrlehrerausbildungsstätten\\_Dez.2016.pdf](https://www.fahrlehrerverband-hamburg.de/fileadmin/fahrlehrerverband_hamburg/Dokumente/Fahrlehrerausbildungsstätten_Dez.2016.pdf) [06.04.2018].
- VESTER, F. (1975). Denken, Lernen, Vergessen. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt.
- VOLLRATH, M. & KREMS, J. (2011). Verkehrspsychologie. Ein Lehrbuch für Psychologen, Ingenieure und Informatiker. Stuttgart: Kohlhammer.
- VON HEBENSTREIT, B. (1971). Vom Sehen im Straßenverkehr. In Technischer Überwachungs-Verein Bayern e. V. (Hrsg.), Kraftfahrerdienst KD 11/1971. München: Technischer Überwachungs-Verein Bayern e. V.
- WAHL, D. (2013). Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 3. Auflage mit Methodensammlung.
- WAHL, D. (2020). Wirkungsvoll Unterrichten in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung.

Von der Organisation der Vorkenntnisse bis zur Anbahnung professionellen Handelns. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

WAHL, D., WÖLFING, W., RAPP, G. & HEGER, D. (1991). Erwachsenenbildung konkret. Mehrphasiges Dozententraining. Eine neue Form erwachsenendidaktischer Ausbildung von Referenten und Dozenten. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

WEINERT, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), Leistungsmessung in Schulen (S. 17-31). Weinheim: Beltz.

WEISSE, B., KAUFMANN, K., HOLDEN, I., HOTTI, M., KRAUSE, R., SCHULTE, K. & VELTUN, P.G. (2015). CIECA-RUE Road User Education Project. Brüssel: CIECA Secretariat.

WEIßMANN, W. (2008). Der Fahrlehrerberuf als erwachsenenbildnerische Profession. Hilgertshausen: MOBIL-Verlag.

WELLENREUTHER, M. (2012). Jenseits von Konstruktion und Instruktion. Eine Diskussion auf der Grundlage neuerer experimenteller Forschung. In H. Giest, E. Heran-Dörr & C. Archie (Hrsg.), Lernen und Lehren im Sachunterricht. Zum Verhältnis von Konstruktion und Instruktion (S. 51-61). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

WENDT, H., BOS, W., SELTER, C., KÖLLER, O., SCHWIPPERT, K. & KASPER, D. (Hrsg.) (2016). TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.

WILLMES-LENZ, G. E., PRÜCHER, F. & GROSSMANN, H. (2010). Evaluation der Fahranfängermaßnahmen „Begleitetes Fahren ab 17“ und „Freiwillige Fortbildungsseminare für Inhaber der Fahrerlaubnis auf Probe“. Ergebnisstand November 2009. Dritter Bericht zum AP-Projekt F1100-4408016 „Evaluation Fahranfängermaßnahmen“. Bergisch Gladbach: Bundesanstalt für Straßenwesen.

## Bilder

### Teil I: Erarbeitung einer Gesamtkonzeption zur Evaluation des reformierten Fahrlehrerrechts

Bild 3-1: Notenspiegel nach Prüfungsarten 2016

Bild 3-2: Notenspiegel nach Prüfungsarten 2017

Bild 3-3: Deutschlandkarte Stichprobe zur Umfrage Fahrlehrerausbildungsstätten

Bild 3-4: Häufigkeitsverteilung der Antwortskalenwerte zur Bewertung der Maßnahmen des Bürokratieabbaus insgesamt; 1=Viel weniger Aufwand – 5=Viel mehr Aufwand

Bild 3-5: Häufigkeitsverteilung der Antwortskalenwerte zur Zufriedenheit mit den Maßnahmen des Bürokratieabbaus insgesamt; 1=Unzufrieden – 4=Zufrieden

Bild 3-6: Häufigkeitsverteilung der Antwortskalenwerte zur Sinnhaftigkeit der Einführung der Überwachung der fachlichen und pädagogischen Qualität; 1=Sinnvoll – 5=Nicht sinnvoll

Bild 3-7: Häufigkeitsverteilung der Antwortskalenwerte zu Besorgnis wegen der Einführung der Überwachung der fachlichen und pädagogischen Qualität; 1=Besorgt – 5=Nicht besorgt

Bild 3-8: Häufigkeitsverteilung der Antwortskalenwerte zur bundesweiten Vereinheitlichung der Fahrschulüberwachung; 1=Wünschenswert – 4=Nicht wünschenswert

Bild 3-9: Häufigkeitsverteilung der Antwortskalenwerte zur Relevanz der Berufserfahrung; 1=Bedeutend – 5=Unbedeutend

Bild 3-10: Häufigkeitsverteilung der Antwortskalenwerte zur Qualität der Fahrlehrer\*innen auf dem derzeitigen Arbeitsmarkt; 1=Sehr gut – 6=Ungenügend

Bild 3-11: Häufigkeitsverteilung der Antwortskalenwerte zur Bewertung des Wegfalls von Berichtsheft (links und weiteren

- Fahrerlaubnisklassen neben BE (rechts); 1=Positiv – 5=Negativ
- Bild 3-12: Häufigkeitsverteilung der Antworten zur Frage nach dem optimalen Schulabschluss bei Fahrlehrern
- Bild 3-13: Häufigkeitsverteilung der Antwortskalenwerte zur Bewertung der Vorbereitung der auszubildenden Fahrlehreranwärter auf den Unterricht; 1=Sehr gut – 6=Ungenügend
- Bild 3-14: Häufigkeitsverteilung der Antwortskalenwerte zur Zufriedenheit der Ausbildungsfahrschulen mit den Ausbildungsstätten; 1=Zufrieden – 4=Unzufrieden
- Bild 3-15: Häufigkeitsverteilung der Antwortskalenwerte zur Zufriedenheit der Ausbildungsfahrschulen mit dem Verlauf der Fahrlehrerausbildung; 1=Unzufrieden – 4=Zufrieden
- Teil II: Formative Evaluation der Fahrlehrerausbildung**
- Bild 1-1: Illustration der Niveaustufen anhand ausgewählter Kompetenzstandards
- Bild 1-2: Schematischer Ablauf der seit Januar 2020 geltenden Ausbildung und Prüfung zum Erwerb der Fahrlehrerlaubnisklasse BE im zivilen Bereich
- Bild 1-3: Schematischer Ablauf derzeitigen Ausbildung und Prüfung zum Erwerb der Fahrlehrerlaubnisklassen BE/CE/GE bei der Bundeswehr
- Bild 1-4: Übersicht über unterschiedliche Kompetenzverständnisse nach Erpenbeck, Grote und Sauter (2017)
- Bild 1-5: Vorstellungen zu Kompetenzen von Lehrenden aus verschiedenen Bildungsbereichen
- Bild 1-6: Schematische Darstellung des „Sandwich-Prinzips“ in Anlehnung an Wahl (2013; 2020) zur Gestaltung von Bildungsangeboten unter integrativer Berücksichtigung von kürzeren instruktiven Vermittlungsphasen und umfangreicheren konstruktiven Aneignungsphasen
- Bild 1-7: Mögliche Tätigkeitsfelder von Fahrlehrern
- Bild 1-8: Ein Strukturmodell der „Professionellen Kompetenz von Fahrlehrern“
- Bild 1-9: Übersicht über das Professionswissen von Fahrlehrern
- Bild 1-10: Mögliche professionelle Werthaltungen und Überzeugungen für Fahrlehrer
- Bild 2-1: Übersicht über das Untersuchungsdesign und die Untersuchungsinstrumente
- Bild 3-1: Bewertung der Relevanz der Ausbildungsinhalte der sechs Kompetenzbereiche durch die Fahrlehreranwärter, die Lehrkräfte und die Ausbildungsfahrlehrer im zivilen Bereich
- Bild 3-2: Einschätzung der Stundenumfänge der jeweiligen Kompetenzbereiche durch die Lehrkräfte vor dem Beginn des 1. Ausbildungsdurchgangs sowie nach dem Abschluss des 1. und des 2. Ausbildungsdurchgangs im zivilen Bereich
- Bild 3-3: Bewertung der didaktischen Qualität der Ausbildung in den zivilen Fahrlehrerausbildungsstätten in den verschiedenen Kompetenzbereichen durch die Fahrlehreranwärter und den externen Beobachter. Dargestellt sind Mittelwerte über 15 Qualitätsindikatoren
- Bild 3-4: Bewertung der Erfüllung der einzelnen Qualitätsindikatoren im zivilen Bereich über alle Lehrkräfte in den Kompetenzbereichen hinweg durch die Fahrlehreranwärter und den externen Beobachter
- Bild 3-5: Generelle Ausbildungsqualität der verschiedenen Lehrkräfte-Gruppen im zivilen Bereich anhand der Bewertungen zur Umsetzung der Qualitätsindikatoren durch den externen Beobachter
- Bild 3-6: Bewertung des externen Beobachters zur Umsetzung der 15 Qualitätsindikatoren durch die verschiedenen Lehrkräfte-Gruppen im zivilen Bereich
- Bild 3-7: Bewertung der didaktischen Qualität der Fahrpraktischen Vorbereitung an den zivilen Fahrlehrerausbildungsstätten durch den externen Beobachter anhand von sieben Qualitätskriterien

- Bild 3-8: Einschätzung des Kompetenzniveaus der Ausbildungsdurchgänge nach neuem Recht im Vergleich zu Ausbildungsdurchgängen nach altem Recht durch die Lehrkräfte zum Ende der Ausbildung in den zivilen Fahrlehrerausbildungsstätten
- Bild 3-9: Einschätzung der Fahrlehreranwärter zur Betreuungsqualität in den Ausbildungsfahrschulen im zivilen Bereich
- Bild 3-10: Einschätzungen zur Ausbildungsdauer durch die Fahrlehreranwärter, die Lehrkräfte und die Ausbildungsfahrlehrer im zivilen Bereich am Ausbildungsende
- Bild 3-11: Einschätzungen zur Zufriedenheit mit dem Ausbildungsverlauf durch die Fahrlehreranwärter, die Lehrkräfte und die Ausbildungsfahrlehrer im zivilen Bereich am Ausbildungsende
- Bild 3-12: Einschätzungen zur Gewichtung theoretischer und praktischer Ausbildungsanteile durch die Fahrlehreranwärter, die Lehrkräfte und die Ausbildungsfahrlehrer im zivilen Bereich am Ausbildungsende
- Bild 3-13: Einschätzungen zur Gewichtung fachlicher und pädagogischer Kompetenzen an den Fahrlehrerausbildungsstätten durch die Fahrlehreranwärter, die Lehrkräfte und die Ausbildungsfahrlehrer im zivilen Bereich am Ausbildungsende
- Bild 3-14: Einschätzung der Stundenumfänge der jeweiligen Kompetenzbereiche durch die Lehrkräfte der Bundeswehr vor und nach dem Ausbildungsdurchgang
- Bild 3-15: Bewertung der Erfüllung der einzelnen Qualitätsindikatoren über alle Lehrkräfte der Bundeswehr in den Kompetenzbereichen hinweg durch die Fahrlehreranwärter und die externen Beobachter
- Bild 3-16: Einschätzung des Kompetenzniveaus des Ausbildungsdurchgangs nach neuem Recht im Vergleich zu Ausbildungsdurchgängen nach altem Recht durch die Lehrkräfte der Bundeswehr zum Ende der Ausbildung in der Fahrlehrerausbildungsstätte
- Bild 3-17: Einschätzungen zur Zufriedenheit mit dem Ausbildungsverlauf durch die Fahrlehreranwärter, die Lehrkräfte und die Ausbildungsfahrlehrer der Bundeswehr am Ausbildungsende
- Bild 3-18: Einschätzungen zur Gewichtung theoretischer und praktischer Ausbildungsanteile durch die Fahrlehreranwärter, die Lehrkräfte und die Ausbildungsfahrlehrer der Bundeswehr am Ausbildungsende
- Bild 3-19: Einschätzungen zur Gewichtung fachlicher und pädagogischer Kompetenzen an der Fahrlehrerausbildungsstätte durch die Fahrlehreranwärter, die Lehrkräfte und die Ausbildungsfahrlehrer der Bundeswehr am Ausbildungsende

### **Zusammenfassung und abschließende Empfehlungen aus beiden Projektteilen**

Bild 0-1: Verzahnung der Elemente der Fahranfängervorbereitung über Fahrstandards nach Sturzbecher (2019)

Bild 0-2: Verzahnung der Elemente der Fahranfängervorbereitung über Ausbildungsstandards nach Sturzbecher (2019)

## **Tabellen**

### **Teil I: Erarbeitung einer Gesamtkonzeption zur Evaluation des reformierten Fahrlehrerrechts**

Tab. 1-1: Grundlegende Standards: Einzelstandards

Tab. 1-2: Verfahren der Datenerhebung und Aufwände; entnommen aus: Handbuch Gesetzesfolgenabschätzung (BÖHRET & KONZENDORF, 2001, S. 267)

Tab. 1-3: Zentrale Bewertungsfragen; entnommen aus: Handbuch Gesetzesfolgenabschätzung (BÖHRET & KONZENDORF, 2001, S. 272)

Tab. 2-1: Ausgewählte Reformmaßnahmen: Qualität der Fahrlehrerausbildung

Tab. 2-2: Ausgewählte Reformmaßnahmen: Qualität der Fahrschulüberwachung	Tab. 3-10: Prüfungsergebnisse Bundesländer fahrpraktische Prüfung 2017
Tab. 2-3: Ausgewählte Reformmaßnahmen: Minderung des Nachwuchsmangels	Tab. 3-11: Prüfungsergebnisse Bundesländer schriftliche Fachkundeprüfungen 2016
Tab. 2-4: Ausgewählte Reformmaßnahmen: Bürokratieabbau	Tab. 3-12: Prüfungsergebnisse Bundesländer schriftliche Fachkundeprüfungen 2017
Tab. 2-5: Indikatoren zum Reformziel: Verbesserung der Qualität Fahrlehrerausbildung (1)	Tab. 3-13: Prüfungsergebnisse Bundesländer mündliche Fachkundeprüfungen 2016
Tab. 2-6: Indikatoren zum Reformziel: Verbesserung der Qualität Fahrlehrerausbildung (2)	Tab. 3-14: Prüfungsergebnisse Bundesländer mündliche Fachkundeprüfungen 2017
Tab. 2-7: Indikatoren zum Reformziel: Verbesserung der Qualität Fahrlehrerausbildung (3)	Tab. 3-15: Prüfungsergebnisse Bundesländer theoretische Lehrproben 2016
Tab. 2-8: Indikatoren zum Reformziel: Verbesserung der Fahrschulüberwachung (1)	Tab. 3-16: Prüfungsergebnisse Bundesländer theoretische Lehrproben 2017
Tab. 2-9: Indikatoren zum Reformziel: Verbesserung der Fahrschulüberwachung (2)	Tab. 3-17: Prüfungsergebnisse Bundesländer praktische Lehrproben 2016
Tab. 2-10: Indikatoren zum Reformziel: Minderung des Nachwuchsmangels	Tab. 3-18: Prüfungsergebnisse Bundesländer praktische Lehrproben 2017
Tab. 2-11: Indikatoren zum Reformziel: Bürokratieabbau	Tab. 3-19: Notenspiegel bundesweit nach Prüfungsart 2016
Tab. 3-1: Teilnehmer, Anzahl Prüfungsausschüsse/ Mitglieder	Tab. 3-20: Notenspiegel bundesweit nach Prüfungsart 2017
Tab. 3-2: Durchgeführte Fahrlehrerprüfungen bundesweit nach Prüfungsart 2016/2017	Tab. 3-21: Notenspiegel fahrpraktische Prüfungen 2016
Tab. 3-3: Durchgeführte Fahrpraktische Prüfungen 2016/ 2017	Tab. 3-22: Notenspiegel fahrpraktische Prüfungen 2017
Tab. 3-4: Durchgeführte schriftliche Fachkundeprüfungen 2016/ 2017	Tab. 3-23: Notenspiegel schriftliche Fachkundeprüfungen 2016
Tab. 3-5: Durchgeführte Mündliche Fachkundeprüfungen 2016/2017	Tab. 3-24: Notenspiegel schriftliche Fachkundeprüfungen 2017
Tab. 3-6: Durchgeführte theoretische Lehrproben 2016/ 2017	Tab. 3-25: Notenspiegel mündliche Fachkundeprüfungen 2016
Tab. 3-7: Durchgeführte praktische Lehrproben 2016/ 2017	Tab. 3-26: Notenspiegel mündliche Fachkundeprüfungen 2017
Tab. 3-8: Prüfungsergebnisse bundesweit 2016/ 2017	Tab. 3-27: Notenspiegel theoretische Lehrproben 2016
Tab. 3-9: Prüfungsergebnisse Bundesländer fahrpraktische Prüfung 2016	Tab. 3-28: Notenspiegel theoretische Lehrproben 2017
	Tab. 3-29: Notenspiegel praktische Lehrproben 2016
	Tab. 3-30: Notenspiegel praktische Lehrproben 2017

Tab. 3-31: Anzahl beschäftigter Lehrkräfte an Fahrlehrerausbildungsstätten	bildung FLE-Klassen A, CE, DE
Tab. 3-32: Anzahl an Lehrgängen FLE-Klasse BE 2016-2018	Tab. 3-51: In 2018 begonnene Lehrgänge FLE-Klassen A, CE, DE
Tab. 3-33: Teilnehmerübersicht Lehrgänge FLE-Klasse BE 2016-2018	Tab. 3-52: Anzahl Teilnehmer Lehrgänge FLE-Klassen A, CE, DE
Tab. 3-34: Altersklassen der Teilnehmer der BE-Kurse 2016-2018	Tab. 3-53: Altersklassen Lehrgänge FLE-Klassen A, CE, DE
Tab. 3-35: Bildungsvoraussetzungen Teilnehmer BE Lehrgang 2016 -2018	Tab. 3-54: Zufriedenheit mit den Rahmenplänen (A, CE, DE)
Tab. 3-36: Bewertung Zugangsvoraussetzungen zur Fahrlehrerausbildung	Tab. 3-55: Bewertung Zeitrahmen zum Rahmenplan FLE-Klasse A
Tab. 3-37: Wünschenswerter Bildungsabschluss	Tab. 3-56: Bewertung Zeitrahmen zu Rahmenplänen FLE-Klassen CE, DE
Tab. 3-38: Anzahl zusätzlich eingestellter Lehrkräfte nach der Fahrlehrerrechtsreform	Tab. 3-57: Bewertung der fachlichen und pädagogischen Gewichtung FLE-Klassen A, CE, DE
Tab. 3-39: Anzahl Lehrkräfte FLE-Klasse BE 2018	Tab. 3-58: Stichprobe Onlinebefragung Fahrschulen und Ausbildungsfahrschulen
Tab. 3-40: BE Lehrgang Fahrlehrerausbildungsstätten: Prüfungsergebnisse fahrpaktische Prüfung 2016-2018	Tab. 3-59: Bewertung von Maßnahmen zum Bürokratieabbau im Vergleich zu vorher
Tab. 3-41: BE Lehrgang Fahrlehrerausbildungsstätten: Prüfungsergebnisse schriftliche Fachkundeprüfung 2016-2018	Tab. 3-60: Bevorzugung verschiedener Voraussetzungen von Bewerbern bei der Einstellung
Tab. 3-42: BE Lehrgang Fahrlehrerausbildungsstätten: Prüfungsergebnisse mündliche Fachkundeprüfung 2016-2018	Tab. 3-61: Relevanz der Prüfungsnoten als Einstellungsvoraussetzung von Fahrlehrer*innen
Tab. 3-43: BE Lehrgang Fahrlehrerausbildungsstätten: Prüfungsergebnisse theoretische Lehrproben 2016-2017	Tab. 3-62: Bewertung des Wegfalls von Berichtsheft und weiteren Fahrerlaubnisklassen neben BE
Tab. 3-44: BE Lehrgang Fahrlehrerausbildungsstätten: Prüfungsergebnisse praktische Lehrproben 2016-2017	Tab. 3-63: Bewertung der Vorbereitung der auszubildenden Fahrlehrer*innen auf den Unterricht
Tab. 3-45: Bewertung Zeitrahmen der Gesamtausbildung und Kompetenzbereiche des Rahmenplans FLE Klasse BE	Tab. 3-64: Bewertung der Kompetenzen im Kompetenzbereich „Verkehrverhalten“
Tab. 3-46: Bewertung Dauer Einführungsphase/ Lehrpraktikum/ Gesamtausbildung FLE-Klasse BE	Tab. 3-65: Bewertung der Kompetenzen im Kompetenzbereich „Recht“
Tab. 3-47: Fachliche und pädagogische, Theoretische und praktische Anteile	Tab. 3-66: Bewertung der Kompetenzen im Kompetenzbereich „Technik“
Tab. 3-48: Bewertung Hospitationsphase und Hospitation	Tab. 3-67: Bewertung der Kompetenzen im Kompetenzbereich „Unterrichten, Ausbilden und Weiterbilden (UAW)“
Tab. 3-49: Bewertung Reflexionsphasen	Tab. 3-68: Bewertung der Kompetenzen im Kompetenzbereich „Erziehen“
Tab. 3-50: Beteiligte Lehrkräfte Fahrlehreraus-	Tab. 3-69: Bewertung der Kompetenzen im Kom-

petenzbereich „Beurteilen“	Tab. 3-91: Probleme und Anmerkungen zu den Daten der Fahrschulüberwachung
Tab. 3-70: Einschätzung der Angemessenheit der Dauer der Ausbildungsteile	
Tab. 3-71: Einfluss der Einführungsphase	<b>Teil II: Formative Evaluation der Fahrlehrerausbildung</b>
Tab. 3-72: Bewertung der Hospitationsphase	Tab. 1-1: Kompetenzbereiche, Kompetenzen und Stundenvorgaben für die Fahrlehrerausbildung der Klasse BE
Tab. 3-73: Bewertung der Reflexionstage	Tab. 2-1: Kriterien zur Auswahl der in die Untersuchung einbezogenen zivilen Fahrlehrerausbildungsstätten
Tab. 3-74: Angaben zum Überwachungspersonal der Fahrschulüberwachung nach Bundesländern	Tab. 2-2: Überblick über die Stichprobe der Fahrlehreranwärter im zivilen Bereich
Tab. 3-75: Institutionen zur Basisausbildung/ Fortbildung des Überwachungspersonals	Tab. 2-3: Überblick über die Stichprobe der Lehrkräfte an den zivilen Fahrlehrerausbildungsstätten
Tab. 3-76: Überwachte Personen	Tab. 2-4: Überblick über die Stichprobe der Ausbildungsfahrlehrer im zivilen Bereich
Tab. 3-77: Kriterien der Stichprobenauswahl	Tab. 2-5: Überblick über die Stichprobe der Fahrlehreranwärter bei der Bundeswehr
Tab. 3-78: Überwachte Standorte	Tab. 2-6: Überblick über die Stichprobe der Lehrkräfte an der Fahrlehrerausbildungsstätte der Bundeswehr
Tab. 3-79: Verteilung der Überwachung auf Überwachungsperioden	Tab. 2-7: Überblick über die Stichprobe der Ausbildungsfahrlehrer bei der Bundeswehr
Tab. 3-80: Zeitrahmen Formalüberwachung/ Überwachung fachlich und pädagogisch	Tab. 3-1: Signifikanzprüfung zur Bewertung der Relevanz der Ausbildungsinhalte der Kompetenzbereiche „Recht“ und „Technik“ im Vergleich zu den Inhalten der anderen Kompetenzbereiche
Tab. 3-81: Anwendungsfall Bonusregelung	Tab. 3-2: Einschätzung der rechtlich verankerten Stundenvorgaben für die verschiedenen Kompetenzbereiche durch die Lehrkräfte im zivilen Bereich und Vorschläge zur Anpassung
Tab. 3-82: Anwendung Bonusregelung bei Fahrschulen 2016-2018	Tab. 3-3: Übersicht über die Anzahl der von den Lehrkräften reflektierten Ausbildungsblöcke in den Kompetenzbereichen inklusive Angaben zur planungsgetreuen Durchführung der Ausbildungsblöcke
Tab. 3-83: Vorliegen Qualitätskriterienkatalog Theorieunterricht/ Fahrpraktische Ausbildung	Tab. 3-4: Bewertungen des Kompetenzniveaus der Fahrlehreranwärter im zivilen Bereich für die Kompetenzen des Kompetenzbereichs „Verkehrsverhalten“ durch die Anwärter zu
Tab. 3-84: Dauer und Elemente der Überwachung Theorieunterricht/ Fahrpraktische Ausbildung	
Tab. 3-85: Probleme und Anmerkungen zum allgemeinen Vorgehen	
Tab. 3-86: Anzahl Fahrschulen, Zweigstellen, Fahrlehrer im Zuständigkeitsgebiet	
Tab. 3-87: Anzahl durchgeführter Formalüberwachungen und festgestellter Mängel 2016-2018	
Tab. 3-88: Durchgeführte anlassbezogene Fahrschulüberwachungen 2016-2017	
Tab. 3-89: Durchgeführte Überwachungen der fachlichen und pädagogischen Qualität: Fahrschulen, Zweigstellen, Fahrlehrer 2016 -2018	
Tab. 3-90: Mängel bei der Überwachung der fachlichen und pädagogischen Qualität: Fahrschulen, Fahrlehrer 2016 -2018	

- Ausbildungsbeginn (T1), durch die Anwärter und Lehrkräfte zum Ende der Ausbildung in der Ausbildungsstätte (T2) sowie durch die Anwärter und Ausbildungsfahrlehrer zum Ende des Lehrpraktikums (T3)
- Tab. 3-5: Bewertungen des Kompetenzniveaus der Fahrlehreranwärter im zivilen Bereich für die Kompetenzen des Kompetenzbereichs „Recht“ durch die Anwärter zu Ausbildungsbeginn (T1), durch die Anwärter und Lehrkräfte zum Ende der Ausbildung in der Ausbildungsstätte (T2) sowie durch die Anwärter und Ausbildungsfahrlehrer zum Ende des Lehrpraktikums (T3)
- Tab. 3-6: Bewertungen des Kompetenzniveaus der Fahrlehreranwärter im zivilen Bereich für die Kompetenzen des Kompetenzbereichs „Technik“ durch die Anwärter zu Ausbildungsbeginn (T1), durch die Anwärter und Lehrkräfte zum Ende der Ausbildung in der Ausbildungsstätte (T2) sowie durch die Anwärter und Ausbildungsfahrlehrer zum Ende des Lehrpraktikums (T3)
- Tab. 3-7: Bewertungen des Kompetenzniveaus der Fahrlehreranwärter im zivilen Bereich für die Kompetenzen des Kompetenzbereichs „Unterrichten, Ausbilden und Weiterbilden“ durch die Anwärter zu Ausbildungsbeginn (T1), durch die Anwärter und Lehrkräfte zum Ende der Ausbildung in der Ausbildungsstätte (T2) sowie durch die Anwärter und Ausbildungsfahrlehrer zum Ende des Lehrpraktikums (T3)
- Tab. 3-8: Bewertungen des Kompetenzniveaus der Fahrlehreranwärter im zivilen Bereich für die Kompetenzen des Kompetenzbereichs „Erziehen“ durch die Anwärter zu Ausbildungsbeginn (T1), durch die Anwärter und Lehrkräfte zum Ende der Ausbildung in der Ausbildungsstätte (T2) sowie durch die Anwärter und Ausbildungsfahrlehrer zum Ende des Lehrpraktikums (T3)
- Tab. 3-9: Bewertungen des Kompetenzniveaus der Fahrlehreranwärter im zivilen Bereich für die Kompetenzen des Kompetenzbereichs „Beurteilen“ durch die Anwärter zu Ausbildungsbeginn (T1), durch die Anwärter und Lehrkräfte zum Ende der Ausbildung in der Ausbildungsstätte (T2) sowie durch die Anwärter und Ausbildungsfahrlehrer zum Ende des Lehrpraktikums (T3)
- Tab. 3-10: Kompetenzen, in denen Ausbildungsdurchgänge nach neuem Recht aus Sicht der Lehrkräfte im zivilen Bereich ein etwas höheres Kompetenzniveau aufweisen als Ausbildungsdurchgänge nach altem Recht
- Tab. 3-11: Kompetenzen, in denen Ausbildungsdurchgänge nach neuem Recht aus Sicht der Lehrkräfte im zivilen Bereich ein etwas schlechteres Kompetenzniveau aufweisen als Ausbildungsdurchgänge nach altem Recht
- Tab. 3-12: Bewertungen des Kompetenzniveaus der Fahrlehreranwärter in den verschiedenen Kompetenzbereichen durch die Lehrkräfte von 1 = „Sehr schlecht“ bis 6 = „Sehr gut“ in Abhängigkeit vom Alter der Fahrlehreranwärter
- Tab. 3-13: Bewertungen des Kompetenzniveaus der Fahrlehreranwärter in den verschiedenen Kompetenzbereichen durch die Lehrkräfte von 1 = „Sehr schlecht“ bis 6 = „Sehr gut“ in Abhängigkeit vom Bildungsniveau der Fahrlehreranwärter
- Tab. 3-14: Bewertungen des Kompetenzniveaus der Fahrlehreranwärter in den verschiedenen Kompetenzbereichen durch die Lehrkräfte von 1 = „Sehr schlecht“ bis 6 = „Sehr gut“ in Abhängigkeit der vorhandenen Fahrerlaubnisklassen der Fahrlehreranwärter
- Tab. 3-15: Einsatz und Umfang verschiedener Gestaltungselemente im Lehrpraktikum nach Auskunft der Ausbildungsfahrlehrer im zivilen Bereich
- Tab. 3-16: Bewertungen des Zeitpunkts und des Umfangs der Ausbildungsphasen durch die Anwärter, die Lehrkräfte und die Ausbildungsfahrlehrer im zivilen Bereich am Ausbildungsende
- Tab. 3-17: Einschätzung der rechtlich verankerten Stundenvorgaben für die verschiedenen Kompetenzbereiche durch die



Lehrkräfte der Bundeswehr und Vorschläge zur Anpassung

Ausbildungsfahrlehrer zum Ende des Lehrpraktikums (T3)

Tab. 3-18: Bewertungen des Kompetenzniveaus der Fahrlehreranwärter der Bundeswehr für die Kompetenzen des Kompetenzbereichs „Verkehrsverhalten“ durch die Anwärter zu Ausbildungsbeginn (T1), durch die Anwärter und Lehrkräfte zum Ende der Ausbildung in der Ausbildungsstätte (T2) sowie durch die Anwärter und Ausbildungsfahrlehrer zum Ende des Lehrpraktikums (T3)

Tab. 3-23: Bewertungen des Kompetenzniveaus der Fahrlehreranwärter der Bundeswehr für die Kompetenzen des Kompetenzbereichs „Beurteilen“ durch die Anwärter zu Ausbildungsbeginn (T1), durch die Anwärter und Lehrkräfte zum Ende der Ausbildung in der Ausbildungsstätte (T2) sowie durch die Anwärter und Ausbildungsfahrlehrer zum Ende des Lehrpraktikums (T3)

Tab. 3-19: Bewertungen des Kompetenzniveaus der Fahrlehreranwärter der Bundeswehr für die Kompetenzen des Kompetenzbereichs „Recht“ durch die Anwärter zu Ausbildungsbeginn (T1), durch die Anwärter und Lehrkräfte zum Ende der Ausbildung in der Ausbildungsstätte (T2) sowie durch die Anwärter und Ausbildungsfahrlehrer zum Ende des Lehrpraktikums (T3)

Tab. 3-24: Kompetenzen, in denen der Ausbildungsdurchgang nach neuem Recht aus Sicht der Lehrkräfte der Bundeswehr ein mindestens genauso hohes Kompetenzniveau aufweist wie die Ausbildungsdurchgänge nach altem Recht

Tab. 3-20: Bewertungen des Kompetenzniveaus der Fahrlehreranwärter der Bundeswehr für die Kompetenzen des Kompetenzbereichs „Technik“ durch die Anwärter zu Ausbildungsbeginn (T1), durch die Anwärter und Lehrkräfte zum Ende der Ausbildung in der Ausbildungsstätte (T2) sowie durch die Anwärter und Ausbildungsfahrlehrer zum Ende des Lehrpraktikums (T3)

Tab. 3-25: Kompetenz, in der der Ausbildungsdurchgang nach neuem Recht aus Sicht der Lehrkräfte der Bundeswehr ein etwas schlechteres Kompetenzniveau aufweist als die Ausbildungsdurchgänge nach altem Recht

Tab. 3-21: Bewertungen des Kompetenzniveaus der Fahrlehreranwärter der Bundeswehr für die Kompetenzen des Kompetenzbereichs „Unterrichten, Ausbilden und Weiterbilden“ durch die Anwärter zu Ausbildungsbeginn (T1), durch die Anwärter und Lehrkräfte zum Ende der Ausbildung in der Ausbildungsstätte (T2) sowie durch die Anwärter und Ausbildungsfahrlehrer zum Ende des Lehrpraktikums (T3)

Tab. 3-26: Bewertungen des Zeitpunkts und des Umfangs der Ausbildungsphasen durch die Anwärter, die Lehrkräfte und die Ausbildungsfahrlehrer der Bundeswehr am Ausbildungsende

Tab. 3-22: Bewertungen des Kompetenzniveaus der Fahrlehreranwärter der Bundeswehr für die Kompetenzen des Kompetenzbereichs „Erziehen“ durch die Anwärter zu Ausbildungsbeginn (T1), durch die Anwärter und Lehrkräfte zum Ende der Ausbildung in der Ausbildungsstätte (T2) sowie durch die Anwärter und

## Anlage 1

### Anlage 1

(zu § 2 Absatz 1)

## Kompetenzrahmen für die Fahrlehrerausbildung der Klasse BE an Fahrlehrerausbildungsstätten

Präambel: Mit den im vorliegenden Kompetenzrahmen aufgeführten Kompetenzen wird einerseits festgelegt, was angehende Fahrlehrer am Ende der Ausbildung zum Erwerb der Fahrlehrerlaubnisklasse BE in der Fahrlehrerausbildungsstätte wissen und können sollen. Andererseits geben die Kompetenzen auch die erforderliche Aneignungstiefe vor. Dazu basieren die Kompetenzen auf vier Niveaustufen. Mit jeder Niveaustufe nehmen die Anforderungen an die notwendigen kognitiven/psychomotorischen Leistungen zu, um berufliche Situationen bewältigen zu können. Die vorgegebenen Niveaustufen sind an den jeweils verwendeten Verben erkennbar:

1. Niveaustufe „Wissen“ (Verben: beschreiben, kennen)
2. Niveaustufe „Verstehen“ (Verb: erläutern)
3. Niveaustufe „Anwenden“ (Verben: analysieren, anwenden, ausrichten, berücksichtigen, Perspektive einnehmen, einschätzen, handeln, nutzen, vermitteln)
4. Niveaustufe „Transfer und Beurteilen“ (Verben: begründen, beurteilen)

Ab-schnitt	Zeit <sup>31</sup>		Zulässige Lehrkräfte gemäß § 9 DV-FahrIG <sup>32</sup>
<b>1</b>	<b>1080</b>	<b>Ausbildung Fahrlehrerlaubnisklasse BE</b>	
<b>1.1</b>	<b>525</b>	<b>Fachliches Professionswissen</b>	
<b>1.1.1</b>	<b>300</b>	<b>Kompetenzbereich „Verkehrsverhalten“</b>	
1.1.1.1		<p><b>Kompetenz BE-1 – Fahreignung, Fahrtüchtigkeit und Fahrverhalten</b>            Fahrlehrer der Klasse BE können die psychischen und physischen Einflussfaktoren auf die Fahreignung, die Fahrtüchtigkeit und das Fahrverhalten sowie Verhaltensstrategien zum Umgang mit diesen Einflussfaktoren <b>erläutern</b>. Sie können ihr Wissen <b>anwenden</b>, um die Fahreignung und Fahrtüchtigkeit von Fahrschülern einzuschätzen.</p> <p>Unverzichtbare curriculare Ausbildungsinhalte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Begriffsklärung Fahreignung, Fahrtüchtigkeit, Befähigung</li> <li>• Alkohol und andere Drogen (v. a. Auswirkungen auf das Fahrverhalten, die Fahrtüchtigkeit und die Fahreignung; Abbau und Nachweisbarkeit; Rechtsvorschriften; Strategien zur Vermeidung von Fahrten unter Alkohol- und/ oder Drogeneinfluss)</li> <li>• Krankheiten und Medikamente (v. a. Auswirkungen auf das Fahrverhalten, die Fahrtüchtigkeit und die Fahreignung; Rechtsvorschriften; Strategien zur Fahrvermeidung bzw. zur Anpassung des Fahrverhaltens)</li> <li>• Ablenkung und Müdigkeit (v. a. häufige Ablenkungen und Auswirkungen auf das Fahrverhalten; Auswirkungen von Müdigkeit auf das Fahrverhalten und die Fahrtüchtigkeit; Rechtsvorschriften; Strategien zur Vermeidung des Fahrens unter Ablenkung und bei Müdigkeit)</li> <li>• Soziale Einflüsse von Beifahrern (v. a. verkehrssicherheitsdienliche und sicherheitsabträgliche Einflüsse; Strategien zum Umgang mit Beifahrern)</li> <li>• Emotionen, Aggression und Selbstdurchsetzung (v. a. Auswirkungen auf das Fahrverhalten; Strategien zur Emotionskontrolle)</li> <li>• Stress (v. a. Auslöser von Stress im Straßenverkehr; Auswirkungen auf das Fahrverhalten; Strategien zum Stressabbau)</li> <li>• Fahrerselbstbild und Fahrertypen (v. a. Lebensstilgruppen; Risikoprofile)</li> </ul>	Bildungswissenschaftler, Fahrlehrer

<sup>31</sup> Anzahl an Ausbildungseinheiten zu je 45 Minuten

<sup>32</sup> Es werden jeweils die Lehrkräfte aufgeführt, die zur Vermittlung einer Kompetenz eingesetzt werden dürfen. Sofern bei einer Kompetenz mehrere Lehrkräfte aufgeführt sind, darf die Kompetenz sowohl durch eine Kombination der genannten Lehrkräfte als auch durch jede der genannten Lehrkräfte einzeln vermittelt werden.

Ab-schnitt	Zeit		Zulässige Lehrkräfte gemäß § 9 DV-FaHrIG
1.1.1.2		<p><b>Kompetenz BE-2 – Vielfalt im Straßenverkehr</b></p> <p>Fahrlehrer der Klasse BE können die verkehrsrelevanten Besonderheiten anderer Verkehrsteilnehmer <b>erläutern</b> und deren visuelle, sozial-kognitive und emotionale <b>Perspektive einnehmen</b>. Sie können die erforderliche Anpassung des eigenen Fahrverhaltens bei Begegnungen mit anderen Verkehrsteilnehmern <b>erläutern und begründen</b>.</p> <p>Unverzichtbare curriculare Ausbildungsinhalte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Besonderheiten von und mögliche Gefahrensituationen mit anderen Verkehrsteilnehmern (v. a. Kinder; Ältere; Menschen mit Behinderung; Fußgänger; Radfahrer; Fahrer von Elektrofahrzeugen inklusive Elektrokleinstfahrzeugen; Kraftradfahrer; Pkw-Fahrer; Fahrer von Quads, Trikes und sonstigen Leichtkraftfahrzeugen; Lkw- und KOM-Fahrer; Fahrer von land- und forstwirtschaftlichen Fahrzeugen; Reiter und Führer von Tieren) sowie erforderliche Anpassung des eigenen Fahrverhaltens</li> <li>• Perspektivenübernahme (v. a. Arten der Perspektivenübernahme und ihre Bedeutung für das Fahrverhalten; kritische Verkehrssituationen aus Sicht verschiedener Beteiligter)</li> </ul>	Bildungswissenschaftler; Fahrlehrer
1.1.1.3		<p><b>Kompetenz BE-3 – Fahraufgaben und Grundfahraufgaben</b></p> <p>Fahrlehrer der Klasse BE können die verschiedenen Fahraufgaben und Grundfahraufgaben für Fahrzeuge und Fahrzeugkombinationen der Klassen B/BE sowie die fünf Fahrkompetenzbereiche gemäß den Fahraufgabenkatalogen <b>erläutern</b>. Sie können die Anforderungs- und Bewertungsstandards zur sicheren Durchführung der Fahraufgaben und Grundfahraufgaben <b>erläutern</b>. Sie können die Kompetenz von Fahrern zur Durchführung von Fahraufgaben und Grundfahraufgaben hinsichtlich der fünf Fahrkompetenzbereiche <b>beurteilen</b>.</p> <p>Unverzichtbare curriculare Ausbildungsinhalte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fahraufgaben und Grundfahraufgaben gemäß den Fahraufgabenkatalogen für die Fahrerlaubnisklassen B und BE sowie dem Fahraufgabenkatalog für die Grundfahraufgaben dieser Klassen (v. a. Entstehung der Fahraufgabenkataloge; Ein- und Ausfädelungstreifen, Fahrstreifenwechsel; Kurve; Vorbeifahren, Überholen; Kreuzung, Einmündung, Einfahren; Kreisverkehr; Schienenverkehr; Haltestelle, Fußgängerüberweg; Geradeausfahren; Fahren nach rechts rückwärts unter Ausnutzung einer Einmündung, Kreuzung oder Einfahrt; Rückwärtsfahren in eine Parklücke (Längsaufstellung); Einfahren in eine Parklücke (Quer- oder Schrägaufstellung); Umkehren; Abbremsen mit höchstmöglicher Verzögerung; Rückwärtsfahren um eine Ecke nach links)</li> <li>• Fahrkompetenzbereiche gemäß den Fahraufgabenkatalogen (v. a. Verkehrsbeobachtung; Fahrzeugpositionierung; Geschwindigkeitsanpassung; Kommunikation mit anderen Verkehrsteilnehmern; Fahrzeugbedienung/umweltbewusste Fahrweise)</li> <li>• Anforderungs- und Bewertungsstandards zur sicheren Durchführung der Fahraufgaben und Grundfahraufgaben (v. a. Anforderungs- und Bewertungsstandards gemäß den Fahraufgabenkatalogen für die Fahrerlaubnisklassen B und BE sowie die Grundfahraufgaben dieser Klassen; fahraufgabenrelevante Vorschriften der StVO mit Fokus auf Straßenbenutzung durch Fahrzeuge, Geschwindigkeit, Abstand, Überholen, Vorbeifahren, Benutzung von Fahrstreifen durch Kraftfahrzeuge, abgehende Fahrstreifen, Einfädelungs- und Ausfädelungstreifen, Vorfahrt, Abbiegen, Wenden und Rückwärtsfahren, Einfahren und Anfahren, besondere Verkehrslagen, Halten und Parken, Beleuchtung, Autobahnen und Kraftfahrstraßen, Bahnübergänge, öffentliche Verkehrsmittel und Schulbusse, Fußgänger, Fußgängerüberwege, Verbände, Tiere, Zeichen und Weisungen der Polizeibeamten, Wechsellichtzeichen, Dauerlichtzeichen und Grünpfeil, Allgemeine und Besondere Gefahrzeichen, Vorschriftzeichen, Richtzeichen, Verkehrseinrichtungen)</li> </ul>	Fahrlehrer
1.1.1.4		<p><b>Kompetenz BE-4 – Verantwortungsvolles Verhalten im Straßenverkehr</b></p> <p>Fahrlehrer der Klasse BE können die Sicherheitsbedeutung eines durch Vorsicht und gegenseitige Rücksicht geprägten Fahr- und Verkehrsverhaltens <b>erläutern und begründen</b>.</p> <p>Unverzichtbare curriculare Ausbildungsinhalte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kommunikation im Straßenverkehr und ihre Besonderheiten</li> <li>• Verantwortungsvolles, rücksichtsvolles und regelbewusstes Fahr- und Verkehrsverhalten (v. a. Sicherheitsbedeutung; Grundregeln der Verkehrsteilnahme nach § 1 StVO; Vertrauensgrundsatz; Grundsatz der doppelten Sicherheit)</li> <li>• Bedeutung und Grenzen des Regelvertrauens bei der Verkehrsteilnahme (v. a. beabsichtigte und unbeabsichtigte Regelverstöße; mögliche Konflikte zwischen verantwortungsvollem, rücksichtsvollem und regelkonformem Fahr- und Verkehrsverhalten; Konfliktbewältigung im Straßenverkehr)</li> <li>• Deviantes Fahrverhalten (v. a. Ursachen; Strategien zur Veränderung devianten Fahrverhaltens)</li> </ul>	Bildungswissenschaftler; Fahrlehrer

Ab-schnitt	Zeit		Zulässige Lehrkräfte gemäß § 9 DV-FahrlG
1.1.1.5		<p><b>Kompetenz BE-5 – Verkehrswahrnehmung und Gefahrenvermeidung</b></p> <p>Fahrlehrer der Klasse BE können die Komponenten der Verkehrswahrnehmung und Gefahrenvermeidung <b>erläutern</b>. Sie können Verkehrssituationen mit Fahrzeugen und Fahrzeugkombinationen der Klassen B/BE in Bezug auf Gefahren und Verhaltensmöglichkeiten <b>beurteilen</b>. Sie können die Verkehrswahrnehmung und Gefahrenvermeidung von Fahrschülern <b>beurteilen</b> und im Theorieunterricht und in der Fahrpraktischen Ausbildung durch geeignete Maßnahmen verbessern.</p> <p>Unverzichtbare curriculare Ausbildungsinhalte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Komponenten der Verkehrswahrnehmung und Gefahrenvermeidung (v. a. Beobachten; Lokalisieren; Identifizieren; Bewerten der Gefahr; Bewerten der Handlungsfähigkeit; Abwägen des Risikos; Entscheiden; Handeln)</li> <li>• Notwendigkeit zur Nutzung verschiedener Sinne bei der Wahrnehmung der Verkehrsumwelt mit Fokus auf der Verkehrsbeobachtung</li> <li>• Typische Verkehrsbeobachtung von Fahranfängern und Fahrexperthen sowie Strategien guter Verkehrsbeobachtung (v. a. gezieltes, frühzeitiges und mehrmaliges Beobachten mit angemessener Dauer; Spiegelnutzung; Kontrolle toter Winkel; Anpassung der Verkehrsbeobachtung an die Verkehrsumgebung)</li> <li>• Mögliche Gefahren im Straßenverkehr (v. a. in Bezug auf die Straßen-, Witterungs- und Sichtverhältnisse, den Fahrer und andere Verkehrsteilnehmer; Gefahren bei der Durchführung der Fahraufgaben und Grundfahraufgaben)</li> <li>• Antizipation gefährlicher Entwicklungsmöglichkeiten von Verkehrssituationen (v. a. Gefahrenhinweise; verdeckte Gefahren; mögliche gefährliche Situationsverläufe)</li> <li>• Fehleinschätzungen von Fahrzeugführern</li> <li>• Verhalten in potenziell gefährlichen Situationen (v. a. Gefahrenvermeidung als präventive Fahrstrategie, Gefahrenabwehr in Notsituationen; Warnzeichen)</li> <li>• Trainingsmöglichkeiten zur Verbesserung der Verkehrswahrnehmung und Gefahrenvermeidung (v. a. computer- bzw. simulatorgestützte Trainingsprogramme, kommentierendes Fahren) und Verkehrswahrnehmungstests</li> </ul>	Bildungswissenschaftler, Fahrlehrer
1.1.1.6		<p><b>Kompetenz BE-6 – Fahrkompetenzdefizite und Unfälle</b></p> <p>Fahrlehrer der Klasse BE <b>kennen</b> die Unfallbeteiligung sowie die typischen Fahrkompetenzdefizite und Fahrverhaltensbesonderheiten von Fahranfängern, jungen Fahrern und älteren Fahrern. Sie können typische Unfälle dieser Gruppen <b>analysieren</b>. Sie können Fahrschülern am Beispiel regionaler Gefahrenstrecken übergreifende Strategien zum Erkennen und Vermeiden von Gefahren <b>vermitteln</b>.</p> <p>Unverzichtbare curriculare Ausbildungsinhalte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Erhöhtes Unfallrisiko und typische Unfallszenarien von Fahranfängern, jungen Fahrern und älteren Fahrern</li> <li>• Unfallfolgen auf körperlicher, geistiger, sozialer und rechtlicher Ebene</li> <li>• Typische Fahrkompetenzdefizite und Fahrverhaltensbesonderheiten von Fahranfängern sowie deren psychologische Grundlagen (v. a. unzureichende Verkehrswahrnehmung und Gefahrenvermeidung; Defizite und geringe Routine bei der Fahrzeugbedienung)</li> <li>• Regionale Gefahrenstrecken, auf denen Fahranfänger verunglückt sind (v. a. Erkennen von kritischen Streckenmerkmalen und Unfallursachen; Erarbeitung von Strategien zum Vermeiden von Gefahren; Transfer auf andere Strecken)</li> <li>• Typische Fahrkompetenzdefizite und Fahrverhaltensbesonderheiten von jungen Fahrern sowie deren psychologische Grundlagen (v. a. im Vergleich zu älteren Fahrern häufigeres Vorkommen von mangelnder Emotions- und Handlungskontrolle, von Fehleinschätzungen der eigenen Fahrkompetenz und von erhöhter Risikobereitschaft; Fahren in jugendtypischen Freizeitsituationen)</li> <li>• Typische Fahrkompetenzdefizite und Fahrverhaltensbesonderheiten von älteren Fahrern</li> </ul>	Bildungswissenschaftler, Fahrlehrer
1.1.1.7		<p><b>Kompetenz BE-7 – Umweltschonendes Fahr- und Verkehrsverhalten</b></p> <p>Fahrlehrer der Klasse BE <b>kennen</b> die verschiedenen Arten der Verkehrsteilnahme in Deutschland. Sie können die Möglichkeiten zur umweltschonenden Gestaltung des Fahr- und Verkehrsverhaltens <b>erläutern</b>.</p> <p>Unverzichtbare curriculare Ausbildungsinhalte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Arten der Verkehrsteilnahme (v. a. Arten sowie multimodale und intermodale Kombinationsmöglichkeiten der Verkehrsteilnahme; Bewertung der Arten und Kombinationsmöglichkeiten mit Bezug auf die Verkehrssicherheit und die Umweltschonung)</li> <li>• Einflussfaktoren auf den Kraftstoffverbrauch bzw. Energiebedarf (v. a. Fahrwiderstände) sowie Strategien für ein umweltschonendes bzw. energiesparendes Führen von Fahrzeugen der Klassen B/BE (v. a. Routenplanung; Wartung; Beladung; vorausschauende Fahrweise; Beschleunigen; Motordrehzahl)</li> </ul>	Fahrlehrer, Ingenieur

Ab-schnitt	Zeit		Zulässige Lehrkräfte gemäß § 9 DV-FahrlG
1.1.2	100	<b>Kompetenzbereich „Recht“</b>	
1.1.2.1		<p><b>Kompetenz BE-1 – Rechtssystematik</b>            Fahrlehrer der Klasse BE können die Struktur des Rechtssystems in Bezug auf die Teilnahme am Straßenverkehr <b>beschreiben</b>.            Unverzichtbare curriculare Ausbildungsinhalte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grundlagen des Rechtssystems (v. a. Gewaltenteilung; Öffentliches Recht; Privatrecht; Gerichtsbarkeit; Föderalismus)</li> <li>• System der Rechtsquellen (v. a. Unionsrecht; Gesetze; Verordnungen; Verwaltungsvorschriften; Richtlinien)</li> <li>• Rechtsbehelfe (v. a. Einspruch; Widerspruch; Berufung; Revision)</li> </ul>	Jurist
1.1.2.2		<p><b>Kompetenz BE-2 – Verkehrsrechtliche Vorschriften und angrenzende Rechtsgebiete</b>            Fahrlehrer der Klasse BE können die für das Führen von Fahrzeugen und Fahrzeugkombinationen der Klassen B/BE relevanten Vorschriften des Straßenverkehrsrechts <b>erläutern</b> und diese <b>anwenden</b>, um beispielhafte Fallkonstellationen zu bearbeiten. Sie können die für das Führen von Fahrzeugen und Fahrzeugkombinationen der Klassen B/BE relevanten Grundlagen des Sozialrechts und des Steuerrechts <b>beschreiben</b>.            Unverzichtbare curriculare Ausbildungsinhalte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rechtsvorschriften aus dem Bereich „Verhalten im Straßenverkehr“ gemäß StVO (v. a. Einrichtungen zur Überwachung der Parkzeit; Sorgfaltspflichten beim Ein- und Aussteigen; sonstige Pflichten von Fahrzeugführenden; besondere Fortbewegungsmittel; übermäßige Straßenbenutzung; Umweltschutz, Sonn- und Feiertagsverbot; Verkehrshindernisse; Unfall; Sonderrechte; blaues und gelbes Blinklicht; Verkehrszeichen)</li> <li>• Fahrerlaubnisrecht gemäß FeV, Richtlinie 2006/126/EG und StVG (v. a. Fahrerlaubnis und Führerschein; Einteilung der Fahrerlaubnisklassen und Verwendung von Schlüsselzahlen; Voraussetzungen für die und Verfahren bei der Erteilung einer Fahrerlaubnis; Sonderbestimmungen für Inhaber ausländischer Fahrerlaubnisse; Fahrzeugföhreigenschaft des Fahrlehrers bei Ausbildungs-, Prüfungs- und Begutachtungsfahrten; Fahrerlaubnis zur Fahrgastbeförderung; Entziehung oder Beschränkung der Fahrerlaubnis sowie Anordnung von Auflagen; Umstellung von Fahrerlaubnissen alten Rechts)</li> <li>• Zulassungsrecht gemäß FZV und StVZO (v. a. Notwendigkeit einer Zulassung und zulassungsfreie Fahrzeuge; Arten und Zuteilung sowie Ausgestaltung und Anbringung von Kennzeichen; Zulassungsbescheinigung Teil I und Teil II; Betriebserlaubnis und Bauartgenehmigung)</li> <li>• Ordnungswidrigkeiten- und Strafrecht des Straßenverkehrs gemäß BKatV, OWiG, StGB, StPO und StVG (v. a. Geschwindigkeitsverstöße; Missachtung der Vorfahrt-/Vorrangregelung; Fahren ohne Fahrerlaubnis; Gefährdung des Straßenverkehrs; verbotene Kraftfahrzeugrennen; unerlaubtes Entfernen vom Unfallort; fahrlässige Körperverletzung und fahrlässige Tötung; Zweck und Aufbau des Fahreignungs-Bewertungssystems; Ablauf des Verfahrens und Sanktionsmöglichkeiten beim Begehen von Ordnungswidrigkeiten bzw. Straftaten)</li> <li>• Haftungs- und Versicherungsrecht im Straßenverkehr gemäß BGB, PflversG und StVG (v. a. Gefährdungs- und Verschuldenshaftung; vorgeschriebene und freiwillige Versicherungen für die Teilnahme am Straßenverkehr)</li> <li>• Fahrschulwesen gemäß DV-FahrlG, FahrlAusbVO, FahrlG, FahrlPrüfVO und StVG (v. a. Ablauf und Inhalt der Ausbildung und Prüfung von Fahrlehrern; Erfordernis, Inhalt, Voraussetzungen und Erteilung der Fahrlehrerlaubnis und Anwärterbefugnis; Eignung des Fahrlehrers und Prüfung der Zuverlässigkeit; Ruhen und Erlöschen sowie Rücknahme und Widerruf der Fahrlehrerlaubnis; Pflichten des Fahrlehrers und Fahrlehreranwärters; Aufzeichnungen; Überwachung; Anwärterschein und Fahrlehrerschein)</li> <li>• Sozialvorschriften gemäß AETR, ArbZG, VO (EG) Nr. 561/2006 und VO (EU) Nr. 165/2014 (v. a. Fahrtenstreiber; Lenk- und Ruhezeiten sowie Fahrtunterbrechungen; Arbeits- und Ruhezeiten)</li> <li>• Steuerrechtliche Vorschriften gemäß KraftStDV und KraftStG (v. a. Steuergegenstand; Ausnahmen von der Besteuerung; Dauer der Steuerpflicht)</li> </ul>	Fahrlehrer, Jurist

Ab-schnitt	Zeit		Zulässige Lehrkräfte gemäß § 9 DV-FahrlG
1.1.3	125	<b>Kompetenzbereich „Technik“</b>	
1.1.3.1		<p><b>Kompetenz BE-1 – Technische Grundlagen</b></p> <p>Fahrlehrer der Klasse BE <b>kennen</b> die Aufgaben, den grundlegenden Aufbau und die grundlegende Funktionsweise der wesentlichen technischen Bestandteile von Fahrzeugen und Fahrzeugkombinationen der Klassen B/BE sowie die entsprechenden rechtlichen Vorschriften. Dies gilt insbesondere für sicherheitsbedeutsame und umweltschutzrelevante Bestandteile. Sie können <b>erläutern</b>, wie Personen und Ladung in Fahrzeugen und Fahrzeugkombinationen der Klassen B/BE gesichert werden und dieses Wissen <b>anwenden</b>. Sie können <b>erläutern</b>, wie die Betriebs- und Verkehrssicherheit bei Fahrzeugen und Fahrzeugkombinationen der Klassen B/BE kontrolliert wird und dieses Wissen <b>anwenden</b>.</p> <p>Unverzichtbare curriculare Ausbildungsinhalte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Konventionelle und alternative Antriebstechnologien (v. a. Aufgaben, Aufbau und Funktionsweise von Viertaktmotor, Ottomotor, Dieselmotor, Hybridantrieb und Elektroantrieb; sicherheits- und umweltrelevante Vor- und Nachteile der Antriebstechnologien; Einsatzmöglichkeiten alternativer Antriebstechnologien in der Fahrausbildung und Fahrerweiterbildung)</li> <li>• Antriebsstrang (v. a. Aufgaben und Aufbau)</li> <li>• Fahrwerk (v. a. Rechtsvorschriften; Aufgaben, Aufbau und Funktionsweise von Bremssystem, Rad, Rad-aufhängung und Lenkung)</li> <li>• Lärm- und Schadstoffminderung (v. a. Rechtsvorschriften; Arten von Schadstoffen; Aufgaben, Aufbau und Funktionsweise der Abgasanlage)</li> <li>• Aktive und passive Fahrzeugsicherheit (v. a. Maßnahmen zur Unfallvorbeugung und Unfallfolgenminde-rung; Funktionsweise von Maßnahmen zum Insassenschutz)</li> <li>• Personenbeförderung, Beladung und Ladungssicherung (v. a. Rechtsvorschriften; sichere Beförderung von Personen; Ladungssicherungshilfsmittel; Folgen unzureichender Sicherung von Personen und La-dung; praktische Übungen zur Sicherung von Personen und Ladung)</li> <li>• Kontrolle der Betriebs- und Verkehrssicherheit (v. a. Rechtsvorschriften; praktische Übungen zur Kontrolle der Betriebs- und Verkehrssicherheit)</li> <li>• Liegenbleiben (v. a. Rechtsvorschriften; Maßnahmen bei Liegenbleiben)</li> <li>• Anhänger und Verbindungseinrichtungen (v. a. Rechtsvorschriften; Arten von Anhängern; Zusammenstel-len von Fahrzeugkombinationen der Klassen B/BE; Verbinden und Trennen von Fahrzeugkombinationen der Klassen B/BE inklusive praktische Übungen; Beleuchtungseinrichtungen von Anhängern; Aufbau und Funktionsweise der Auflaufbremse)</li> </ul>	Ingenieur
1.1.3.2		<p><b>Kompetenz BE-2 – Fahrphysik</b></p> <p>Fahrlehrer der Klasse BE können fahrphysikalische Grundlagen des Fahrens mit Fahrzeugen und Fahr-zeugkombinationen der Klassen B/BE <b>erläutern</b>.</p> <p>Unverzichtbare curriculare Ausbildungsinhalte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kräfte und Momente am Fahrzeug</li> <li>• Haftungsgrenze der Reifen bei kritischen Streckenverhältnissen (v. a. enge Kurven; unebene Fahrbahn; starkes Gefälle), Witterungsverhältnissen (v. a. Fahren bei Nässe, Schnee und Eis; Aquaplaning; Seiten-wind) und Fahrmanövern (v. a. Gefahrenbremsung; Ausweichmanöver) unter Berücksichtigung des Kamm'schen Kreises sowie der Achs- und Radlastverschiebung</li> <li>• Kippgrenze bei kritischen Fahrzeugeigenschaften (v. a. hohe Schwerpunktlage; geringe Spurweite), Stre-ckenverhältnissen (v. a. enge Kurven; geneigte oder unebene Fahrbahn) und Fahrmanövern (v. a. Aus-weichmanöver) sowie beweglicher Ladung</li> <li>• Pendeln oder Einknicken des Anhängers bei kritischen Fahrzeugeigenschaften (v. a. Höhe und Länge des Aufbaus; Gewichtsverteilung), Streckenverhältnissen (v. a. enge Kurven; unebene Fahrbahn), Witterungs-verhältnissen (v. a. Fahren bei Nässe, Schnee und Eis; Seitenwind) und Fahrmanövern (v. a. hohe Fahr-geschwindigkeit; Überholmanöver; Ausweichmanöver; Gefahrenbremsung)</li> <li>• Anhalteweg (v. a. Abhängigkeit von der Fahrgeschwindigkeit, der Fahrbahnoberfläche, der Bereifung, der Bremsanlage sowie dem Bremsverhalten und der Reaktionszeit des Fahrers)</li> </ul>	Fahrlehrer, In-genieur

Ab-schnitt	Zeit		Zulässige Lehrkräfte gemäß § 9 DV-FaHrIG
1.1.3.3		<p><b>Kompetenz BE-3 – Fahrerassistenzsysteme und automatisiertes Fahren</b></p> <p>Fahrlehrer der Klasse BE können die grundlegenden Funktionen von Fahrerassistenzsystemen für Fahrzeuge und Fahrzeugkombinationen der Klassen B/BE <b>beschreiben</b> sowie deren Einsatzmöglichkeiten, (Sicherheits-)Potenziale und Grenzen <b>erläutern</b>. Dies gilt insbesondere für sicherheitsbedeutsame Fahrerassistenzsysteme. Weiterhin können sie die Grundlagen des automatisierten Fahrens und die Auswirkungen auf den Fahrlehrerberuf <b>beschreiben</b>.</p> <p>Unverzichtbare curriculare Ausbildungsinhalte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Niveaustufen des automatisierten Fahrens</li> <li>• Assistiertes Fahren (Stufe 1): Arten, grundlegende Funktionen, (Sicherheits-)Potenziale und Grenzen inklusive Störungen/Ausfälle von Fahrerassistenzsystemen (v. a. Adaptive Geschwindigkeitsregelanlage; Anhänger-Stabilisierungssystem; Antriebsschlupfregelung; Automatischer Blockierverhinderer; Elektronische Stabilitätskontrolle; Notbremsassistent; Spurhalte- und Spurwechselassistent)</li> <li>• Assistiertes Fahren (Stufe 1): Mögliche verkehrssicherheitskritische Auswirkungen der Systemnutzung auf den Fahrer (v. a. Fehlvorstellungen zur Wirksamkeit von Fahrerassistenzsystemen und überhöhte Erwartungen; Fehlgebrauch der und negative Verhaltensanpassung an Fahrerassistenzsysteme; Ablenkung durch Systembedienung; Abbau von Kompetenzen zur Bewältigung von Verkehrssituationen ohne Fahrerassistenzsysteme inklusive zur Verkehrswahrnehmung und Gefahrenvermeidung) sowie mögliche Gefahren im Zusammenhang mit der Systemüberwachung und der Übernahme von Systemaufgaben</li> <li>• Assistiertes Fahren (Stufe 1): Einsatzmöglichkeiten von Fahrerassistenzsystemen in Fahranfängervorbereitung und Fahrerweiterbildung</li> <li>• Teil- und hochautomatisiertes Fahren (Stufen 2 und 3): Potenziale (v. a. Verkehrssicherheit; Umweltverträglichkeit; Verkehrseffizienz) und Risiken (v. a. Ertragen von Monotonie; Erhalt eines ausreichenden Situationsbewusstseins)</li> <li>• Kraftfahrzeuge mit autonomer Fahrfunktion (v. a. Technische Aufsicht; risikominimaler Zustand)</li> <li>• Grundlegende rechtliche und moralisch-ethische Fragen des automatisierten Fahrens (v. a. Automatisierungsrisiko und Haftung; Regelübertretung; Dilemma-Situationen)</li> <li>• Fahrzeug-zu-X-Kommunikation</li> <li>• Auswirkungen des automatisierten Fahrens auf den Fahrlehrerberuf</li> </ul>	Bildungswissenschaftler, Fahrlehrer, Ingenieur, Jurist
1.2	525	<b>Pädagogisch-psychologisches und verkehrspädagogisches Professionswissen</b>	
1.2.1	315	<b>Kompetenzbereich „Unterrichten, Ausbilden und Weiterbilden“</b>	
1.2.1.1		<p><b>Kompetenz BE-1 – System der Fahranfängervorbereitung und lebenslanges Lernen:</b></p> <p>Fahrlehrer der Klasse BE können die Bestandteile und Erwerbsverläufe von Fahr- und Verkehrskompetenz <b>beschreiben</b>. Sie können die vielfältigen Lehr-Lernformen und Prüfungsformen im System der Fahranfängervorbereitung in Deutschland sowie die mit ihnen verbundenen Ziele, Inhalte und rechtlichen Rahmenbedingungen <b>erläutern</b>. Sie können ihren Theorieunterricht, ihre Fahrpraktische Ausbildung und das Selbständige Theorielernen von Fahrschülern an den Zielen, Inhalten und weiteren rechtlichen Rahmenbedingungen der Fahrausbildung <b>ausrichten</b>.</p> <p>Unverzichtbare curriculare Inhalte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bestandteile (v. a. Wissen und Können zur Bewältigung von Verkehrssituationen; verkehrssicherheitskonforme Motive und Einstellungen; realistische Selbsteinschätzung) und Erwerb (v. a. spiralförmige Lernprozesse; Expertiseerwerb) von Fahr- und Verkehrskompetenz</li> <li>• Theorieunterricht, Fahrpraktische Ausbildung, Selbständiges Theorielernen von Fahrschülern (v. a. Ziele, Umfang und Abschluss der Fahrausbildung; Rahmenpläne, Ausbildungspläne sowie curriculare Grundlagen der Fahrausbildung; rechtliche Anforderungen an die methodische und mediale Gestaltung der Fahrausbildung; Unterrichtsräume; Lehrmittel; Ausbildungsfahrzeuge; Ausbildungsnachweis)</li> <li>• Begleitetes Fahren (v. a. Zweck; Wirksamkeitsbefunde; Auflagen und Folgen von Auflagenverstößen; Anforderungen an und Aufgaben der Begleiter; Möglichkeiten zur Gestaltung der Begleitphase)</li> <li>• Fahrertauglichkeit auf Probe und Alkoholverbot für Fahranfänger (v. a. Zweck; Dauer; Wirksamkeitsbefunde; Folgen von Verstößen)</li> <li>• Theorieprüfung (v. a. Zweck; Inhalte und Ablauf; Aufgabenarten; Umfang und Zusammenstellung der Fragen; Prüfungssprachen und Audio-Unterstützung; Bewertung)</li> <li>• Fahrprüfung (v. a. Zweck; Inhalte und Ablauf; Prüfungsstrecke; Bewertung; Prüfungsfahrzeuge)</li> <li>• Notwendigkeit zum Weiterlernen sowie Möglichkeiten zum Ausbau von Fahr- und Verkehrskompetenz (v. a. Fahrsimulationstraining; pädagogisch-psychologisches Fahrsicherheitstraining; Rückmeldefahrt; Weiterbildung zum umweltschonenden bzw. energiesparenden Fahren)</li> </ul>	Bildungswissenschaftler, Fahrlehrer

Ab-schnitt	Zeit		Zulässige Lehrkräfte gemäß § 9 DV-FahrlG
1.2.1.2		<p><b>Kompetenz BE-2 – Gestaltung des Theorieunterrichts:</b>            Fahrlehrer der Klasse BE können die Lehrfunktionen, die Qualitätskriterien guten Theorieunterrichts sowie die Möglichkeiten zur Verzahnung von Theorieunterricht, Selbständigem Theorielernen der Fahrschüler und Fahrpraktischer Ausbildung <b>erläutern</b>. Sie können dieses Wissen bei der Planung und Durchführung von Theorieunterricht <b>anwenden</b>.</p> <p>Unverzichtbare curriculare Inhalte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lehrfunktionen (v. a. Motivation; Information; Informationsverarbeitung; Speichern und Abrufen; Anwendung und Transfer; Steuerung und Kontrolle)</li> <li>• Lern- und Leistungsmotivation (v. a. intrinsische und extrinsische Motivation; Möglichkeiten zur Motivationsförderung)</li> <li>• Konstruktive und instruktive Methoden</li> <li>• Unterrichtsplanung (v. a. Lehr- und Lernvoraussetzungen; Festlegung von Zielen; Auswahl, Gewichtung und Aufbereitung von Inhalten; Auswahl von Methoden und Medien; räumliche und zeitliche Gestaltung; Übungen zum Erstellen von Unterrichtsplanungen)</li> <li>• Qualitätskriterien guten Theorieunterrichts (v. a. Strukturierung der Unterrichtseinheit; Motivierung der Fahrschüler und Praxisbezug; fachliche Vermittlung der Inhalte; Binnendifferenzierung; angemessenes Reagieren auf Beiträge der Fahrschüler; Tempo der Vermittlung der Inhalte; Festigung; Visualisierung der Inhalte durch Medien; Qualität der Lehrvorträge; Organisation von Erfahrungsberichten; Organisation von Diskussionen; Durchführung von Lernkontrollen)</li> <li>• Kognitive Aktivierung von Fahrschülern (v. a. Entwickeln von herausfordernden Aufgabenstellungen)</li> <li>• Klassenführung (v. a. Erkennen von und Umgang mit Unterrichtstörungen)</li> <li>• Möglichkeiten zur Verzahnung von Theorieunterricht, Selbständigem Theorielernen der Fahrschüler und Fahrpraktischer Ausbildung</li> <li>• Lehrübungen zu allen Lektionen des Theorieunterrichts der Klasse B/BE</li> </ul>	Bildungswissenschaftler, Fahrlehrer
		<p><b>Kompetenz BE-3 – Gestaltung des Selbständigen Theorielernens von Fahrschülern:</b>            Fahrlehrer der Klasse BE können die Möglichkeiten zur lernwirksamen Gestaltung des Selbständigen Theorielernens von Fahrschülern sowie zur Verzahnung von Selbständigem Theorielernen, Theorieunterricht und Fahrpraktischer Ausbildung <b>erläutern</b>. Sie können dieses Wissen bei der Planung und Begleitung des Selbständigen Theorielernens von Fahrschülern <b>anwenden</b>.</p> <p>Unverzichtbare curriculare Inhalte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lernstrategien</li> <li>• Möglichkeiten zum Selbständigen Theorielernen in der Fahrausbildung</li> <li>• Blended-Learning (v. a. Begriffsklärung; Möglichkeiten zur Verzahnung von Selbständigem Theorielernen der Fahrschüler anhand elektronischer Medien mit Theorieunterricht und Fahrpraktischer Ausbildung)</li> <li>• Ausbildungsbegleitende Kontrolle und Unterstützung des Selbständigen Theorielernens von Fahrschülern</li> </ul>	Bildungswissenschaftler, Fahrlehrer



Ab-schnitt	Zeit		Zulässige Lehrkräfte gemäß § 9 DV-FahrlG
1.2.1.3		<p><b>Kompetenz BE-4 – Gestaltung der Fahrpraktischen Ausbildung:</b>            Fahrlehrer der Klasse BE können die Qualitätskriterien guter Fahrpraktischer Ausbildung sowie die Möglichkeiten zur Verzahnung von Fahrpraktischer Ausbildung, Theorieunterricht und Selbständigem Theorielernen der Fahrschüler <b>erläutern</b>. Sie können dieses Wissen bei der Planung und Durchführung von Fahrpraktischer Ausbildung <b>anwenden</b>.</p> <p>Unverzichtbare curriculare Inhalte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufbau der Fahrpraktischen Ausbildung</li> <li>• Unterrichtsplanung (v. a. Lehr- und Lernvoraussetzungen; Festlegung von Zielen; Auswahl, Gewichtung und Aufbereitung von Inhalten; Auswahl von Methoden und Medien; Ausbildungsstrecke und zeitliche Gestaltung; Übungen zum Erstellen von Unterrichtsplanungen)</li> <li>• Methoden der Fahrpraktischen Ausbildung (v. a. Demonstrieren; Erklären; Anleiten; Kommentieren; Lernhinweise)</li> <li>• Qualitätskriterien guter Fahrpraktischer Ausbildung (v. a. Strukturierung der Übungsstunde; Orientierung am Ausbildungsstand des Fahrschülers; Qualität des Methodeneinsatzes; Qualität verbaler Anweisungen; fachliche Korrektheit der Inhalte und Orientierung am Ausbildungsplan des Fahrlehrers; Schaffung einer guten Ausbildungsatmosphäre; angemessenes Reagieren auf Fahrfehler)</li> <li>• An das Kompetenzniveau des Fahrschülers angepasste Aufgaben sowie zielgerichtetes und intensives Üben im Sinne von Deliberate Practice</li> <li>• An das Kompetenzniveau des Fahrschülers angepasstes Anleiten durch Scaffolding und Fading (v. a. inhaltliche Ausrichtung, Detailgrad und Zeitpunkt des Anleitens; Nachlassen des Anleitens bei steigendem Kompetenzniveau bis hin zur selbständigen Aufgabenbewältigung)</li> <li>• Fehlvorstellungen von Fahrschülern zum Führen von Fahrzeugen und Fahrzeugkombinationen der Klassen B/BE sowie Fahrfehler (v. a. typische Fehlvorstellungen; Arten und Ursachen von Fahrfehlern; Eingriffsmöglichkeiten und Eingriffsnotwendigkeiten des Fahrlehrers)</li> <li>• Möglichkeiten zur Verzahnung von Fahrpraktischer Ausbildung, Theorieunterricht und Selbständigem Theorielernen der Fahrschüler</li> <li>• Lehrübungen zur Fahrpraktischen Ausbildung der Klassen B/BE inklusive Übungen zum Eingreifen bei Fahrfehlern</li> </ul>	Bildungswissenschaftler, Fahrlehrer
1.2.1.4		<p><b>Kompetenz BE-5 – Grundlagen des Fahrlehrerberufs:</b>            Fahrlehrer der Klasse BE <b>kennen</b> die vielfältigen Tätigkeitsfelder ihres Berufes sowie die damit verbundenen Anforderungen und Weiterbildungsmöglichkeiten. Weiterhin <b>kennen</b> sie berufliche Belastungs- und Stressfaktoren sowie die Möglichkeiten zur Stressprävention.</p> <p>Unverzichtbare curriculare Inhalte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mögliche Tätigkeitsfelder für Fahrlehrer und Weiterqualifizierungen</li> <li>• Notwendigkeit zur Aktualisierung und Ergänzung des Professionswissens</li> <li>• Fortbildungspflicht für Fahrlehrer</li> <li>• Arbeitsbedingungen</li> <li>• Belastungen des Fahrlehrerberufs, Stress, Strategien zur Stressprävention</li> </ul>	Fahrlehrer
1.2.2	100	<b>Kompetenzbereich „Erziehen“</b>	
1.2.2.1		<p><b>Kompetenz BE-1 – Berücksichtigung der sozialen und kulturellen Lernbedingungen sowie der Lernvoraussetzungen:</b>            Fahrlehrer der Klasse BE <b>kennen</b> typische soziale und kulturelle Lernbedingungen von Fahrschülern. Sie können Lernvoraussetzungen von Fahrschülern einschätzen. Sie können die Lernbedingungen und Lernvoraussetzungen bei der Planung und Durchführung von Theorieunterricht, Selbständigem Theorielernen der Fahrschüler und Fahrpraktischer Ausbildung <b>berücksichtigen</b>.</p> <p>Unverzichtbare curriculare Inhalte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entwicklung und Sozialisation über die Lebensspanne mit Schwerpunkt im Jugendalter und jungen Erwachsenenalter</li> <li>• Theorien des Lernens und Lehrens in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung</li> <li>• Lernvoraussetzungen (v. a. Arten von Lernvoraussetzungen; Möglichkeiten zur Einschätzung von Lernvoraussetzungen; Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen)</li> </ul>	Bildungswissenschaftler
1.2.2.2		<p><b>Kompetenz BE-2 – Vermittlung von Verkehrssicherheitseinstellungen:</b>            Fahrlehrer der Klasse BE können Prozesse des Einstellungserwerbs und Methoden der Einstellungsveränderung <b>erläutern</b> sowie bei der Planung und Durchführung von Theorieunterricht, Selbständigem Theorielernen der Fahrschüler und Fahrpraktischer Ausbildung <b>berücksichtigen</b>.</p> <p>Unverzichtbare curriculare Inhalte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fahrmotive</li> <li>• Einstellungen (v. a. Komponenten von Einstellungen; Erwerb von Einstellungen; Einstellungen zum Fahrzeug und Fahren)</li> <li>• Beeinflussung von Einstellungen zur Verantwortungsübernahme und Sicherheit im Straßenverkehr (v. a. Lernen am Modell und Wirkung von Sanktionen; Theorie des geplanten Verhaltens; Bedeutung von Informationsdarstellungen für das Verhalten; persuasive Kommunikation; Wirkung von Furchtappellen)</li> </ul>	Bildungswissenschaftler

Ab-schnitt	Zeit		Zulässige Lehrkräfte gemäß § 9 DV-FahrIG
1.2.3	110	<b>Kompetenzbereich „Beurteilen“</b>	
1.2.3.1		<p><b>Kompetenz BE-1 – Förderorientierte Lernstands- und Lernverlaufsbeurteilung:</b>            Fahrlehrer der Klasse BE können Lernprozesse und Lernergebnisse von Fahrschülern <b>beurteilen</b>. Sie können die Ergebnisse der Beurteilung <b>nutzen</b>, um ihre Fahrschüler bezüglich des weiteren Lernwegs zu beraten und zu fördern.</p> <p>Unverzichtbare curriculare Inhalte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lernstands- und Lernverlaufsbeurteilung inklusive Leistungsrückmeldung und Beratung bezüglich des Lernwegs (v. a. Ablauf von Beurteilungen; Zeitpunkte für Kurz-Beurteilungen und ausführliche Beurteilungen im Ausbildungsverlauf; Instrumente zur Durchführung von Beurteilungen; Ebenen und zeitliche Ausrichtung von Feedback; praktische Übungen zu Lernstandsbeurteilungen inklusive zum Geben von Leistungsrückmeldungen)</li> <li>• Bezugsnormen (v. a. kriterial; individuell; sozial)</li> <li>• Beobachtungs- und Beurteilungsfehler</li> <li>• Selbsteinschätzungen des Fahrschülers (v. a. Förderung von realistischen Selbsteinschätzungen bezüglich der fünf Fahrkompetenzbereiche)</li> <li>• Feststellung der Prüfungsreife zur Theorieprüfung und zur Fahrprüfung</li> <li>• Lernschwierigkeiten und Prüfungsangst (v. a. Arten von und Umgang mit Lernschwierigkeiten; Entstehung und Merkmale von Prüfungsangst; Möglichkeiten zum Abbau von Prüfungsangst)</li> </ul>	Bildungswissenschaftler, Fahrlehrer
1.3	30	<b>Fahrerisches Professionswissen</b>	
1.3.1	21	<b>Kompetenzbereich „Fahraufgaben“</b>	
1.3.1.1		<p><b>Kompetenz BE-1 – Geradeausfahren</b>            Fahrlehrer der Klasse BE können unter verschiedenen Verkehrsbedingungen mit Fahrzeugen und Fahrzeugkombinationen der Klassen B/BE sicher, routiniert und regelkonform geradeausfahren und <b>handeln</b> dabei vorausschauend und rücksichtsvoll. Sie können das kommentierende Fahren beim Geradeausfahren <b>anwenden</b> und ihr Fahrverhalten <b>begründen</b>.</p> <p>Unverzichtbare curriculare Inhalte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verkehrsbeobachtung beim Geradeausfahren</li> <li>• Fahrzeugpositionierung beim Geradeausfahren</li> <li>• Geschwindigkeitsanpassung beim Geradeausfahren</li> <li>• Kommunikation beim Geradeausfahren</li> <li>• Fahrzeugbedienung/umweltbewusste Fahrweise beim Geradeausfahren</li> <li>• Kommentierendes Fahren beim Geradeausfahren</li> </ul>	Fahrlehrer <sup>33</sup>
1.3.1.2		<p><b>Kompetenz BE-2 – Kurve</b>            Fahrlehrer der Klasse BE können Kurven unter verschiedenen Verkehrsbedingungen mit Fahrzeugen und Fahrzeugkombinationen der Klassen B/BE sicher, routiniert und regelkonform befahren und <b>handeln</b> dabei vorausschauend und rücksichtsvoll. Sie können das kommentierende Fahren beim Befahren von Kurven <b>anwenden</b> und ihr Fahrverhalten <b>begründen</b>.</p> <p>Unverzichtbare curriculare Inhalte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verkehrsbeobachtung beim Befahren von Kurven</li> <li>• Fahrzeugpositionierung beim Befahren von Kurven</li> <li>• Geschwindigkeitsanpassung beim Befahren von Kurven</li> <li>• Kommunikation beim Befahren von Kurven</li> <li>• Fahrzeugbedienung/umweltbewusste Fahrweise beim Befahren von Kurven</li> <li>• Kommentierendes Fahren beim Befahren von Kurven</li> </ul>	Fahrlehrer

<sup>33</sup> Im Hinblick auf die Vermittlung des fahrerischen Professionswissens zum Erwerb der Fahrlehrerlaubnisklasse BE erscheint es hinreichend, wenn die eingesetzte Lehrkraft ein Fahrlehrer ist, der die Fahrlehrerlaubnisklasse BE besitzt und drei Jahre lang hauptberuflich Fahrschüler der Klasse B im Theorieunterricht und in der Fahrpraktischen Ausbildung ausgebildet hat. Zusätzlich muss die Lehrkraft drei Jahre lang entweder Fahrschüler der Klasse BE ausgebildet oder Fahrerschulungen nach Anlage 7a Fahrerlaubnis-Verordnung zum Erwerb der Schlüsselzahl 96 für die Klasse B durchgeführt haben.

Ab-schnitt	Zeit		Zulässige Lehrkräfte gemäß § 9 DV-FahrlG
1.3.1.3		<p><b>Kompetenz BE-3 – Kreisverkehr</b></p> <p>Fahrlehrer der Klasse BE können unter verschiedenen Verkehrsbedingungen mit Fahrzeugen und Fahrzeugkombinationen der Klassen B/BE sicher, routiniert und regelkonform Kreisverkehre befahren und <b>handeln</b> dabei vorausschauend und rücksichtsvoll. Sie können das kommentierende Fahren beim Befahren von Kreisverkehren <b>anwenden</b> und ihr Fahrverhalten <b>begründen</b>.</p> <p>Unverzichtbare curriculare Inhalte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verkehrsbeobachtung beim Befahren von Kreisverkehren</li> <li>• Fahrzeugpositionierung beim Befahren von Kreisverkehren</li> <li>• Geschwindigkeitsanpassung beim Befahren von Kreisverkehren</li> <li>• Kommunikation beim Befahren von Kreisverkehren</li> <li>• Fahrzeugbedienung/umweltbewusste Fahrweise beim Befahren von Kreisverkehren</li> <li>• Kommentierendes Fahren beim Befahren von Kreisverkehren</li> </ul>	Fahrlehrer
1.3.1.4		<p><b>Kompetenz BE-4 – Kreuzung, Einmündung, Einfahren</b></p> <p>Fahrlehrer der Klasse BE können unter verschiedenen Verkehrsbedingungen mit Fahrzeugen und Fahrzeugkombinationen der Klassen B/BE sicher, routiniert und regelkonform Kreuzungen und Einmündungen befahren sowie einfahren und <b>handeln</b> dabei vorausschauend und rücksichtsvoll. Sie können das kommentierende Fahren beim Befahren von Kreuzungen und Einmündungen sowie beim Einfahren <b>anwenden</b> und ihr Fahrverhalten <b>begründen</b>.</p> <p>Unverzichtbare curriculare Inhalte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verkehrsbeobachtung beim Befahren von Kreuzungen und Einmündungen sowie beim Einfahren</li> <li>• Fahrzeugpositionierung beim Befahren von Kreuzungen und Einmündungen sowie beim Einfahren</li> <li>• Geschwindigkeitsanpassung beim Befahren von Kreuzungen und Einmündungen sowie beim Einfahren</li> <li>• Kommunikation beim Befahren von Kreuzungen und Einmündungen sowie beim Einfahren</li> <li>• Fahrzeugbedienung/umweltbewusste Fahrweise beim Befahren von Kreuzungen und Einmündungen sowie beim Einfahren</li> <li>• Kommentierendes Fahren beim Befahren von Kreuzungen und Einmündungen sowie beim Einfahren</li> </ul>	Fahrlehrer
1.3.1.5		<p><b>Kompetenz BE-5 – Schienenverkehr</b></p> <p>Fahrlehrer der Klasse BE können unter verschiedenen Verkehrsbedingungen mit Fahrzeugen und Fahrzeugkombinationen der Klassen B/BE sicher, routiniert und regelkonform mit Schienenverkehr umgehen und <b>handeln</b> dabei vorausschauend und rücksichtsvoll. Sie können das kommentierende Fahren beim Umgang mit Schienenverkehr <b>anwenden</b> und ihr Fahrverhalten <b>begründen</b>.</p> <p>Unverzichtbare curriculare Inhalte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verkehrsbeobachtung beim Umgang mit Schienenverkehr</li> <li>• Fahrzeugpositionierung beim Umgang mit Schienenverkehr</li> <li>• Geschwindigkeitsanpassung beim Umgang mit Schienenverkehr</li> <li>• Kommunikation beim Umgang mit Schienenverkehr</li> <li>• Fahrzeugbedienung/umweltbewusste Fahrweise beim Umgang mit Schienenverkehr</li> <li>• Kommentierendes Fahren beim Umgang mit Schienenverkehr</li> </ul>	Fahrlehrer
1.3.1.6		<p><b>Kompetenz BE-6 – Haltestelle, Fußgängerüberweg</b></p> <p>Fahrlehrer der Klasse BE können unter verschiedenen Verkehrsbedingungen mit Fahrzeugen und Fahrzeugkombinationen der Klassen B/BE sicher, routiniert und regelkonform Haltestellen und Fußgängerüberwege befahren und <b>handeln</b> dabei vorausschauend und rücksichtsvoll. Sie können das kommentierende Fahren beim Befahren von Haltestellen und Fußgängerüberwegen <b>anwenden</b> und ihr Fahrverhalten <b>begründen</b>.</p> <p>Unverzichtbare curriculare Inhalte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verkehrsbeobachtung beim Annähern und Vorbeifahren an Haltestellen sowie beim Annähern an und Überqueren von Fußgängerüberwegen</li> <li>• Fahrzeugpositionierung beim Annähern und Vorbeifahren an Haltestellen sowie beim Annähern an und Überqueren von Fußgängerüberwegen</li> <li>• Geschwindigkeitsanpassung beim Annähern und Vorbeifahren an Haltestellen sowie beim Annähern an und Überqueren von Fußgängerüberwegen</li> <li>• Kommunikation beim Annähern und Vorbeifahren an Haltestellen sowie beim Annähern an und Überqueren von Fußgängerüberwegen</li> <li>• Fahrzeugbedienung/umweltbewusste Fahrweise beim Annähern und Vorbeifahren an Haltestellen sowie beim Annähern an und Überqueren von Fußgängerüberwegen</li> <li>• Kommentierendes Fahren beim Annähern und Vorbeifahren an Haltestellen sowie beim Annähern an und Überqueren von Fußgängerüberwegen</li> </ul>	Fahrlehrer

Ab-schnitt	Zeit		Zulässige Lehrkräfte gemäß § 9 DV-FahrlG
1.3.1.7		<p><b>Kompetenz BE-7 – Ein- und Ausfädelungstreifen, Fahrstreifenwechsel</b>            Fahrlehrer der Klasse BE können sich unter verschiedenen Verkehrsbedingungen mit Fahrzeugen und Fahrzeugkombinationen der Klassen B/BE sicher, routiniert und regelkonform einfädeln und ausfädeln sowie Fahrstreifen wechseln und <b>handeln</b> dabei vorausschauend und rücksichtsvoll. Sie können das kommentierende Fahren beim Ein- und Ausfädeln sowie Fahrstreifenwechsel <b>anwenden</b> und ihr Fahrverhalten <b>begründen</b>.</p> <p>Unverzichtbare curriculare Inhalte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verkehrsbeobachtung beim Einfädeln, Ausfädeln und Fahrstreifenwechsel</li> <li>• Fahrzeugpositionierung beim Einfädeln, Ausfädeln und Fahrstreifenwechsel</li> <li>• Geschwindigkeitsanpassung beim Einfädeln, Ausfädeln und Fahrstreifenwechsel</li> <li>• Kommunikation beim Einfädeln, Ausfädeln und Fahrstreifenwechsel</li> <li>• Fahrzeugbedienung/umweltbewusste Fahrweise beim Einfädeln, Ausfädeln und Fahrstreifenwechsel</li> <li>• Kommentierendes Fahren beim Einfädeln, Ausfädeln und Fahrstreifenwechsel</li> </ul>	Fahrlehrer
1.3.1.8		<p><b>Kompetenz BE-8 – Vorbeifahren, Überholen</b>            Fahrlehrer der Klasse BE können unter verschiedenen Verkehrsbedingungen mit Fahrzeugen und Fahrzeugkombinationen der Klassen B/BE sicher, routiniert und regelkonform vorbeifahren und überholen und <b>handeln</b> dabei vorausschauend und rücksichtsvoll. Sie können das kommentierende Fahren beim Vorbeifahren und Überholen <b>anwenden</b> und ihr Fahrverhalten <b>begründen</b>.</p> <p>Unverzichtbare curriculare Inhalte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verkehrsbeobachtung beim Vorbeifahren und Überholen</li> <li>• Fahrzeugpositionierung beim Vorbeifahren und Überholen</li> <li>• Geschwindigkeitsanpassung beim Vorbeifahren und Überholen</li> <li>• Kommunikation beim Vorbeifahren und Überholen</li> <li>• Fahrzeugbedienung/umweltbewusste Fahrweise beim Vorbeifahren und Überholen</li> <li>• Kommentierendes Fahren beim Vorbeifahren und Überholen</li> </ul>	Fahrlehrer
1.3.2	9	<b>Kompetenzbereich „Grundfahraufgaben“</b>	
1.3.2.1		<p><b>Kompetenz BE-1 – Fahren nach rechts rückwärts unter Ausnutzung einer Einmündung, Kreuzung oder Einfahrt</b>            Fahrlehrer der Klasse BE können unter verschiedenen Verkehrsbedingungen mit Fahrzeugen der Klasse B sicher, routiniert und regelkonform unter Ausnutzung einer Einmündung, Kreuzung oder Einfahrt rückwärts nach rechts fahren und <b>handeln</b> dabei vorausschauend und rücksichtsvoll. Sie können das kommentierende Fahren beim Fahren nach rechts rückwärts unter Ausnutzung einer Einmündung, Kreuzung oder Einfahrt <b>anwenden</b> und ihr Fahrverhalten <b>begründen</b>.</p> <p>Unverzichtbare curriculare Inhalte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verkehrsbeobachtung beim Fahren nach rechts rückwärts unter Ausnutzung einer Einmündung, Kreuzung oder Einfahrt</li> <li>• Fahrzeugpositionierung beim Fahren nach rechts rückwärts unter Ausnutzung einer Einmündung, Kreuzung oder Einfahrt</li> <li>• Geschwindigkeitsanpassung beim Fahren nach rechts rückwärts unter Ausnutzung einer Einmündung, Kreuzung oder Einfahrt</li> <li>• Kommunikation beim Fahren nach rechts rückwärts unter Ausnutzung einer Einmündung, Kreuzung oder Einfahrt</li> <li>• Fahrzeugbedienung/umweltbewusste Fahrweise beim Fahren nach rechts rückwärts unter Ausnutzung einer Einmündung, Kreuzung oder Einfahrt</li> <li>• Kommentierendes Fahren beim Fahren nach rechts rückwärts unter Ausnutzung einer Einmündung, Kreuzung oder Einfahrt</li> </ul>	Fahrlehrer
1.3.2.2		<p><b>Kompetenz BE-2 – Rückwärtsfahren in eine Parklücke (Längsaufstellung)</b>            Fahrlehrer der Klasse BE können unter verschiedenen Verkehrsbedingungen mit Fahrzeugen der Klasse B sicher, routiniert und regelkonform rückwärts in eine Parklücke fahren und <b>handeln</b> dabei vorausschauend und rücksichtsvoll. Sie können das kommentierende Fahren beim Rückwärtsfahren in eine Parklücke <b>anwenden</b> und ihr Fahrverhalten <b>begründen</b>.</p> <p>Unverzichtbare curriculare Inhalte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verkehrsbeobachtung beim Rückwärtsfahren in eine Parklücke</li> <li>• Fahrzeugpositionierung beim Rückwärtsfahren in eine Parklücke</li> <li>• Geschwindigkeitsanpassung beim Rückwärtsfahren in eine Parklücke</li> <li>• Kommunikation beim Rückwärtsfahren in eine Parklücke</li> <li>• Fahrzeugbedienung/umweltbewusste Fahrweise beim Rückwärtsfahren in eine Parklücke</li> <li>• Kommentierendes Fahren beim Rückwärtsfahren in eine Parklücke</li> </ul>	Fahrlehrer

Ab-schnitt	Zeit		Zulässige Lehrkräfte gemäß § 9 DV-FahrlG
1.3.2.3		<p><b>Kompetenz BE-3 – Einfahren in eine Parklücke (Quer- oder Schrägaufstellung)</b>            Fahrlehrer der Klasse BE können unter verschiedenen Verkehrsbedingungen mit Fahrzeugen der Klasse B sicher, routiniert und regelkonform in eine Parklücke einfahren und <b>handeln</b> dabei vorausschauend und rücksichtsvoll. Sie können das kommentierende Fahren beim Einfahren in eine Parklücke <b>anwenden</b> und ihr Fahrverhalten <b>begründen</b>.</p> <p>Unverzichtbare curriculare Inhalte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verkehrsbeobachtung beim Einfahren in eine Parklücke</li> <li>• Fahrzeugpositionierung beim Einfahren in eine Parklücke</li> <li>• Geschwindigkeitsanpassung beim Einfahren in eine Parklücke</li> <li>• Kommunikation beim Einfahren in eine Parklücke</li> <li>• Fahrzeugbedienung/umweltbewusste Fahrweise beim Einfahren in eine Parklücke</li> <li>• Kommentierendes Fahren beim Einfahren in eine Parklücke</li> </ul>	Fahrlehrer
1.3.2.4		<p><b>Kompetenz BE-4 – Umkehren</b>            Fahrlehrer der Klasse BE können unter verschiedenen Verkehrsbedingungen mit Fahrzeugen der Klasse B sicher, routiniert und regelkonform umkehren und <b>handeln</b> dabei vorausschauend und rücksichtsvoll. Sie können das kommentierende Fahren beim Umkehren <b>anwenden</b> und ihr Fahrverhalten <b>begründen</b>.</p> <p>Unverzichtbare curriculare Inhalte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verkehrsbeobachtung beim Umkehren</li> <li>• Fahrzeugpositionierung beim Umkehren</li> <li>• Geschwindigkeitsanpassung beim Umkehren</li> <li>• Kommunikation beim Umkehren</li> <li>• Fahrzeugbedienung/umweltbewusste Fahrweise beim Umkehren</li> <li>• Kommentierendes Fahren beim Umkehren</li> </ul>	Fahrlehrer
1.3.2.5		<p><b>Kompetenz BE-5 – Abbremsen mit höchstmöglicher Verzögerung</b>            Fahrlehrer der Klasse BE können unter verschiedenen Verkehrsbedingungen mit Fahrzeugen der Klasse B sicher, routiniert und regelkonform mit höchstmöglicher Verzögerung abbremsen und <b>handeln</b> dabei vorausschauend und rücksichtsvoll. Sie können das kommentierende Fahren beim Abbremsen mit höchstmöglicher Verzögerung <b>anwenden</b> und ihr Fahrverhalten <b>begründen</b>.</p> <p>Unverzichtbare curriculare Inhalte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verkehrsbeobachtung beim Abbremsen mit höchstmöglicher Verzögerung</li> <li>• Fahrzeugpositionierung beim Abbremsen mit höchstmöglicher Verzögerung</li> <li>• Geschwindigkeitsanpassung beim Abbremsen mit höchstmöglicher Verzögerung</li> <li>• Kommunikation beim Abbremsen mit höchstmöglicher Verzögerung</li> <li>• Fahrzeugbedienung/umweltbewusste Fahrweise beim Abbremsen mit höchstmöglicher Verzögerung</li> <li>• Kommentierendes Fahren beim Abbremsen mit höchstmöglicher Verzögerung</li> </ul>	Fahrlehrer
1.3.2.6		<p><b>Kompetenz BE-6 – Rückwärtsfahren um eine Ecke nach links</b>            Fahrlehrer der Klasse BE können unter verschiedenen Verkehrsbedingungen mit Fahrzeugen der Klasse BE sicher, routiniert und regelkonform um eine Ecke nach links rückwärtsfahren und <b>handeln</b> dabei vorausschauend und rücksichtsvoll. Sie können das kommentierende Fahren beim Rückwärtsfahren um eine Ecke nach links <b>anwenden</b> und ihr Fahrverhalten <b>begründen</b>.</p> <p>Unverzichtbare curriculare Inhalte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verkehrsbeobachtung beim Rückwärtsfahren um eine Ecke nach links</li> <li>• Fahrzeugpositionierung beim Rückwärtsfahren um eine Ecke nach links</li> <li>• Geschwindigkeitsanpassung beim Rückwärtsfahren um eine Ecke nach links</li> <li>• Kommunikation beim Rückwärtsfahren um eine Ecke nach links</li> <li>• Fahrzeugbedienung/umweltbewusste Fahrweise beim Rückwärtsfahren um eine Ecke nach links</li> <li>• Kommentierendes Fahren beim Rückwärtsfahren um eine Ecke nach links</li> </ul>	Fahrlehrer

## Schriftenreihe

### Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen

#### Unterreihe „Mensch und Sicherheit“

#### 2017

**M 271: Evaluation der Kampagnenfortsetzung 2013/2014**

„Runter vom Gas!“

Klimmt, Geber, Maurer, Oschatz, Sülflow € 14,50

**M 272: Marktdurchdringung von Fahrzeugsicherheitssystemen 2015**

Gruschwitz, Hölscher, Raudszus, Zlocki € 15,00

**M 273: Verkehrswahrnehmung und Gefahrenvermeidung – Grundlagen und Umsetzungsmöglichkeiten in der Fahranfängervorbereitung**

TÜV | DEKRA arge tp 21 € 22,00

**M 273b: Traffic perception and hazard avoidance – Foundations and possibilities for implementation in novice driver preparation**

Bredow, Brünken, Dressler, Friedel, Genschow, Kaufmann, Malone, Mörl, Rüdell, Schubert, Sturzbecher, Teichert, Wagner, Weiße

Dieser Bericht ist die englische Fassung von M 273 und liegt nur in digitaler Form vor und kann unter <https://bast.opus.hbz-nrw.de/> heruntergeladen werden.

**M 274: Fahrschulüberwachung in Deutschland – Gutachten im Auftrag der Bundesanstalt für Straßenwesen**

Sturzbecher, Bredow

Dieser Bericht liegt nur in digitaler Form vor und kann unter <https://bast.opus.hbz-nrw.de/> heruntergeladen werden.

**M 275: Reform der Fahrlehrerausbildung**

Teil 1: Weiterentwicklung der Fahrlehrerausbildung in Deutschland

Teil 2: Kompetenzorientierte Neugestaltung der Qualifizierung von Inhabern/verantwortlichen Leitern von Ausbildungsfahrschulen und Ausbildungsfahrlehrern

Brünken, Leutner, Sturzbecher

Dieser Bericht liegt nur in digitaler Form vor und kann unter <https://bast.opus.hbz-nrw.de/> heruntergeladen werden.

**M 276: Zeitreihenmodelle mit meteorologischen Variablen zur Prognose von Unfallzahlen**

Martensen, Diependaele € 14,50

#### 2018

**M 277: Unfallgeschehen schwerer Güterkraftfahrzeuge**

Panwinkler € 18,50

**M 278: Alternative Antriebstechnologien: Marktdurchdringung und Konsequenzen für die Straßenverkehrssicherheit**

Schleh, Bierbach, Piasecki, Pöppel-Decker, Schönebeck

Dieser Bericht liegt nur in digitaler Form vor und kann unter <https://bast.opus.hbz-nrw.de/> heruntergeladen werden.

**M 279: Psychologische Aspekte des Einsatzes von Lang-Lkw – Zweite Erhebungsphase**

Glaser, Glaser, Schmid, Waschulewski

Dieser Bericht liegt nur in digitaler Form vor und kann unter <https://bast.opus.hbz-nrw.de/> heruntergeladen werden.

**M 280: Entwicklung der Fahr- und Verkehrskompetenz mit zunehmender Fahrerfahrung**

Jürgensohn, Böhm, Gardas, Stephani € 19,50

**M 281: Rad-Schulwegpläne in Baden-Württemberg – Begleit-**

**evaluation zu deren Erstellung mithilfe des WebGIS-Tools**

Neumann-Opitz € 16,50

**M 282: Fahrverhaltensbeobachtung mit Senioren im Fahrsimulator der BASt Machbarkeitsstudie**

Schumacher, Schubert € 15,50

**M 283: Demografischer Wandel – Kenntnisstand und Maßnahmenempfehlungen zur Sicherung der Mobilität älterer Verkehrsteilnehmer**

Schubert, Gräemann, Bartmann € 18,50

**M 284: Fahranfängerbefragung 2014: 17-jährige Teilnehmer und 18-jährige Nichtteilnehmer am Begleiteten Fahren – Ansatzpunkte zur Optimierung des Maßnahmenansatzes „Begleitetes Fahren ab 17“**

Funk, Schrauth € 15,50

**M 285: Seniorinnen und Senioren im Straßenverkehr – Bedarfsanalysen im Kontext von Lebenslagen, Lebensstilen und verkehrssicherheitsrelevanten Erwartungen**

Holte € 20,50

**M 286: Evaluation des Modellversuchs AM 15**

Teil 1: Verkehrsbewährungsstudie

Kühne, Dombrowski

Teil 2: Befragungsstudie

Funk, Schrauth, Roßnagel € 29,00

**M 287: Konzept für eine regelmäßige Erhebung der Nutzungshäufigkeit von Smartphones bei Pkw-Fahrern**

Kathmann, Scotti, Huemer, Mennecke, Vollrath

Dieser Bericht liegt nur in digitaler Form vor und kann unter <https://bast.opus.hbz-nrw.de/> heruntergeladen werden.

**M 288: Anforderungen an die Evaluation der Kurse zur Wiederherstellung der Kraftfahreignung gemäß § 70 FeV**

Klipp, Brieler, Frenzel, Kühne, Hundertmark, Kollbach, Labitzke, Uhle, Albrecht, Buchardt € 14,50

#### 2019

**M 289: Entwicklung und Überprüfung eines Instruments zur kontinuierlichen Erfassung des Verkehrsklimas**

Schade, Rößger, Schlag, Follmer, Eggs

Dieser Bericht liegt nur in digitaler Form vor und kann unter <https://bast.opus.hbz-nrw.de/> heruntergeladen werden.

**M 290: Leistungen des Rettungsdienstes 2016/17 – Analyse des Leistungsniveaus im Rettungsdienst für die Jahre 2016 und 2017**

Schmiedel, Behrendt € 18,50

**M 291: Versorgung psychischer Unfallfolgen**

Auerbach, Surges € 15,50

**M 292: Einfluss gleichaltriger Bezugspersonen (Peers) auf das Mobilitäts- und Fahrverhalten junger Fahrerinnen und Fahrer**

Baumann, Geber, Klimmt, Czerwinski € 18,00

**M 293: Fahranfänger – Weiterführende Maßnahmen nach dem Fahrerlaubniserwerb – Abschlussbericht**

Projektgruppe „Hochrisikophase Fahranfänger“ € 17,50

#### 2020

**M 294: Förderung eigenständiger Mobilität von Erwachsenen mit geistiger Behinderung**

Markowetz, Wolf, Schwaferts, Luginger, Mayer,

Rosin, Buchberger

Dieser Bericht liegt nur in digitaler Form vor und kann unter <https://bast.opus.hbz-nrw.de/> heruntergeladen werden.

- M 295: **Marktdurchdringung von Fahrzeugsicherheitssystemen in Pkw 2017**  
Gruschwitz, Hölscher, Raudszus, Schulz € 14,50
- M 296: **Leichte Sprache in der theoretischen Fahrerlaubnisprüfung**  
Schrauth, Zielinski, Mederer  
Dieser Bericht liegt nur in digitaler Form vor und kann unter <https://bast.opus.hbz-nrw.de/> heruntergeladen werden.
- M 297: **Häufigkeit von Ablenkung beim Autofahren**  
Kreuzlein, Schleinitz, Krems € 17,50
- M 298: **Zahlungsbereitschaft für Verkehrssicherheit**  
Obermeyer, Hirte, Kornel, Schade, Frießel € 18,00
- M 299: **Systematische Untersuchung sicherheitsrelevanter Fußgängerverhaltens**  
Schüller, Niestegge, Roßmerkel, Schade, Rößger, Rehberg, Maier € 24,50
- M 300: **Nutzungshäufigkeit von Smartphones durch Pkw-Fahrer Erhebung 2019**  
Kathmann, Johannsen, von Heel, Hermes, Vollrath, Huemer € 18,00
- M 301: **Motorräder – Mobilitätsstrukturen und Expositionsgrößen**  
Bäumer, Hautzinger, Pfeiffer € 16,00
- M 302: **Zielgruppengerechte Ansprache in der Verkehrssicherheitskommunikation über Influencer in den sozialen Medien**  
Duckwitz, Funk, Schliebs, Hermanns € 22,00
- M 303: **Kognitive Störungen und Verkehrssicherheit**  
Surges  
Dieser Bericht liegt nur in digitaler Form vor und kann unter <https://bast.opus.hbz-nrw.de/> heruntergeladen werden.
- M 305: **Re-Evaluation des Alkoholverbots für Fahrerinnen und Fahrerinnen und Fahrerinnen**  
Evers, Straßgüt € 15,50

**AKTUALISIERTE NEUAUFLAGE VON:**

- M 115: **Begutachtungsleitlinien zur Kraftfahrerngung – gültig ab 31.12.2019**  
Gräcmann, Albrecht € 17,50

**2021**

- M 304: **Zum Unfallgeschehen von Motorrädern**  
Pöppel-Decker  
Dieser Bericht liegt nur in digitaler Form vor und kann unter <https://bast.opus.hbz-nrw.de/> heruntergeladen werden.
- M 306: **Stand der Wissenschaft: Kinder im Straßenverkehr**  
Schmidt, Funk, Duderstadt, Schreiter, Sinner, Bahlmann  
Dieser Bericht liegt nur in digitaler Form vor und kann unter <https://bast.opus.hbz-nrw.de/> heruntergeladen werden.
- M 307: **Evaluation des Zielgruppenprogramms „Aktion junge Fahrer“ (DVW) – Phase II**  
Funk, Rossnagel, Bender, Barth, Bochert, Detert, Erhardt, Hellwagner, Hummel, Karg, Kondrasch, Schubert, Zens  
Dieser Bericht liegt nur in digitaler Form vor und kann unter <https://bast.opus.hbz-nrw.de/> heruntergeladen werden.
- M 308: **Evaluation der Zielgruppenprogramme „Kind und Verkehr“ (DVR, DVW) und „Kinder im Straßenverkehr“ (DVW) – Phase II**  
Funk, Bender, Rossnagel, Barth, Bochert, Detert, Erhardt, Hellwagner, Hummel, Karg, Kondrasch, Schubert, Zens  
Dieser Bericht liegt nur in digitaler Form vor und kann unter <https://bast.opus.hbz-nrw.de/> heruntergeladen werden.

- M 309: **Entwicklung und Evaluation effizienter Trainingsmaßnahmen für ältere Verkehrsteilnehmer zur Förderung ihrer Fahrkompetenz**  
Schoch, Julier, Kenntner-Mabiala, Kauschner € 16,00
- M 310: **Erfassung der subjektiven Wahrnehmung und Bewertung verkehrssicherheitsrelevanter Leistungsmerkmale und Verhaltensweisen älterer Autofahrer – Entwicklung und Prüfung eines Selbsttests**  
Horn € 18,50
- M 311: **Safety Performance Indicators im Straßenverkehr – Überblick und Erfahrungen aus der internationalen Praxis**  
Funk, Orłowski, Braun, Rucker € 20,50
- M 312: **Konzept für eine regelmäßige Erhebung der Nutzungshäufigkeit von Smartphones bei Radfahrern und Fußgängern**  
Funk, Roßnagel, Maier, Crvelin, Kurz, Mohamed, Ott, Stamer, Stößel, Tomaselli  
Dieser Bericht liegt nur in digitaler Form vor und kann unter <https://bast.opus.hbz-nrw.de/> heruntergeladen werden.
- M 313: **Analyse der Merkmale und des Unfallgeschehens von Pedelec-Fahrern**  
Platho, Horn, Jänsch, Johannsen  
Dieser Bericht liegt nur in digitaler Form vor und kann unter <https://bast.opus.hbz-nrw.de/> heruntergeladen werden.
- M 314: **SENIORWALK**  
Holte € 19,00
- M 315: **Untersuchungen zur wissenschaftlichen Begleitung des reformierten Fahrlehrerrechts**  
Bredow, Ewald, Thüs, Malone, Brünken  
Dieser Bericht liegt nur in digitaler Form vor und kann unter <https://bast.opus.hbz-nrw.de/> heruntergeladen werden.

Fachverlag NW in der Carl Ed. Schünemann KG  
Zweite Schlachtpforte 7 · 28195 Bremen  
Tel. +(0)421/3 69 03-53 · Fax +(0)421/3 69 03-48

Alternativ können Sie alle lieferbaren Titel auch auf unserer Website finden und bestellen.

[www.schuenemann-verlag.de](http://www.schuenemann-verlag.de)

Alle Berichte, die nur in digitaler Form erscheinen, können wir auf Wunsch als »Book on Demand« für Sie herstellen.