

**Wie geht gute Fahrschulausbildung?
Entwicklung und Erprobung einer Fahrlehrer-Fortbildung
zu den Qualitätskriterien lernwirksamer Fahrschulausbildung**

Eine Masterarbeit im Fach „Erziehungswissenschaft“
mit dem Schwerpunkt „Bildung über die Lebensspanne“

Masterarbeit vorgelegt von Sebastian Ewald (Mat.-Nr.: 789334)
Student der Erziehungswissenschaft im Master „Erziehungswissenschaft“

Erstprüfer: Prof. em. Dr. Dietmar Sturzbecher

Zweitprüfer: Prof. Dr. Martin Brunner

Kontakt:

Sebastian Ewald

Kurfürstenstraße 4

53894 Mechernich

Telefon: 0178/1795217

E-Mail: info@fahrtraining-ewald.de

Widmung

Für Kaito Jeanne

Danksagung

Eine Masterarbeit wie diese wäre vermutlich niemals entstanden, wenn ich in meinem Leben nicht zur richtigen Zeit „zufällig“ den richtigen Menschen begegnet wäre. So gibt es sehr viele Menschen, die einen Beitrag dazu geleistet haben, dass ich diese Arbeit fertigstellen konnte.

Diesen tollen Menschen möchte ich an dieser Stelle gerne „Danke“ sagen :)

Oftmals besteht bei Danksagungen die Gefahr, dass man vergisst, jemanden zu nennen, der es eigentlich verdient hätte. Sollte mir das geschehen, so danke ich diesen Menschen bereits jetzt ganz besonders :)

Der erste Dank gilt Herrn Prof. Dr. Dietmar Sturzbecher und Herrn Prof. Dr. Martin Brunner, die sich freundlicherweise bereit erklärt haben, die Betreuung der Arbeit zu übernehmen.

Herrn Andreas Duszny möchte ich ganz besonders danken, denn ohne ihn wäre ich nie dort, wo ich heute bin. Er hatte eine Idee, was ich in meinem Leben erreichen könnte – und das zu einem Zeitpunkt, zu dem ich selbst nie an ein Studium gedacht hätte. Einen solchen Menschen zu haben, der an Dich glaubt und Dich ermutigt, etwas in Angriff zu nehmen, ist etwas, was man jedem Menschen nur wünschen kann.

Ein großes Dankeschön möchte ich an meinen Chef Herrn Joe Weiler von der gleichnamigen Fahrschule richten. Du hast mich auf väterlich-freundschaftliche Weise an den besten Beruf der Welt herangeführt und ich durfte viel von Dir lernen, was einen „guten“ Fahrlehrer ausmacht. Ebenso hast Du mir als junger Fahrlehrer auch den Raum gegeben, Sachen auszuprobieren, und warst stets offen für Ideen, um die Fahrer von morgen noch besser auszubilden.

Ich danke meinen Kollegen und Vorgesetzten des IFK, IPV und des FIZ-MTS in Staffelde für die Möglichkeit, so manches im Bereich der Verkehrssicherheitsarbeit bewegen und die Welt dadurch vielleicht zu einem etwas besseren Ort machen zu dürfen. Ebenso möchte ich mich für die große Unterstützung bedanken, ohne die diese Fortbildung niemals möglich gewesen wäre. Egal ob Basteln, Raum vorbereiten oder Organisatorisches klären – auf Euch ist Verlass :) Ebenso haben viele fachliche Diskussionen und Gespräche diese Arbeit sehr bereichert.

Weiterhin möchte ich mich bei allen Menschen bedanken, die an der Erprobung der Fortbildung teilgenommen und durch ihre hilfreiche und ehrliche Rückmeldungen geholfen haben, diese weiter zu verbessern. Besonders wertvoll war hierbei die engagierte Rückmeldung von Herrn Harry Bittner vom Verkehrsinstitut Altenburg.

Ein besonderer Dank gilt Frau Bianca Bredow für ihre – mit Sicherheit mühsame ;) – Tätigkeit als Korrekturleserin. Dank Deiner vielen großartigen Ideen und Anmerkungen hat diese Arbeit einiges an Qualität gewinnen können. Ich freue mich weiterhin auf die tolle Zusammenarbeit, auf dass wir gemeinsam die Verkehrssicherheit auf Deutschlands Straßen steigern können :)

Meine Familie hat es mir ermöglicht, mein Studium erfolgreich zu beenden und mir bei der Erstellung der Arbeit den Rücken frei gehalten. Ich danke meinem Bruder Alexander Ewald insbesondere für die „Krieg den Kopf im Pool frei“-Angebote und meinem Vater Reinhold Ewald und Bärbel für die Unterstützung und das leckere Essen. Ebenso gebührt meiner Mutter Dagmar Ewald Dank für ihre Anteilnahme und die freie Kost & Logis im schönen Oderbruch.

Gemeinhin richtet sich der letzte Dank in einer solchen Danksagung an einen Menschen, der eine ganz besondere Rolle im Leben des Verfassers spielt. Aus tiefstem Herzen möchte ich diesen besonderen Dank Sr. Maria Bernadette widmen – Danke für Deine Gebete, Deine ständige, treue Unterstützung und einfach dafür, dass es Dich in meinem Leben geben darf :)

Zusammenfassung

In Anbetracht des hohen Unfallrisikos, das junge Fahranfänger im Straßenverkehr aufweisen, sieht sich die Fahrschul Ausbildung in Deutschland immer wieder mit der Frage nach ihrer Wirksamkeit konfrontiert. Im Laufe der Zeit wurden verschiedene Ansätze und Ideen entwickelt, um Fahrschüler besser auf das selbstständige Führen fahrerlaubnispflichtiger Kraftfahrzeuge vorzubereiten. Besonders hervor sticht hierbei die theoriegeleitete und empirisch fundierte Entwicklung von Qualitätskriterien einer lernwirksamen Fahrschul Ausbildung, die bereits im Jahr 2003 begann. Die Ausgestaltung dieser Qualitätskriterien durch Fahrlehrer beeinflusst maßgeblich den Erfolg von Fahrschülern in der Fahrerlaubnisprüfung. Trotz ihrer hohen Relevanz für die Qualität der Fahrschul Ausbildung und ihres Potenzials zur Steigerung der Verkehrssicherheit werden die Qualitätskriterien erst seit Kurzem in der Aus- und Weiterbildung von Fahrlehrern thematisiert. Dies hat zur Folge, dass viele aktive Fahrlehrer sich noch nicht umfassend mit diesen Qualitätskriterien auseinandergesetzt haben. Die vorliegende Masterarbeit verfolgt daher das Ziel, Fahrlehrer durch die Entwicklung und Erprobung einer Fahrlehrer-Fortbildung mit den Qualitätskriterien und den Möglichkeiten zur Gestaltung einer vor allem in pädagogischer Hinsicht qualitativ hochwertigen Fahrschul Ausbildung vertraut zu machen.

Die Fortbildung erfährt auf theoretischer Ebene eine Anbindung an ein Modell zur professionellen Kompetenz von Fahrlehrern. Die didaktische Gestaltung erfolgt vor dem Hintergrund der in vielen Bereichen des Bildungssystems vorherrschenden Perspektive zur kompetenzorientierten Gestaltung von Bildungsangeboten. Zusätzlich werden theoretisch fundierte und empirisch erprobte Beiträge der Didaktik und der empirischen Bildungsforschung herangezogen, um eine effektive Fortbildung zu erstellen. Außerdem wird eine normative und bildungstheoretische Rahmung der Fortbildung vorgenommen, um den Anforderungen an ein qualitativvolles Bildungsangebot gerecht zu werden. Im Ergebnis entstand eine dreitägige Fortbildung zu den Qualitätskriterien lernwirksamer Fahrschul Ausbildung.

Die drei Module der Fortbildung wurden mit 48 Teilnehmern aus dem Handlungsfeld „Fahrschul Ausbildung“ erprobt. Mit Hilfe eines schriftlichen Bewertungsbogens konnten Rückschlüsse zur Umsetzbarkeit und Sinnhaftigkeit des Fortbildungskonzepts gezogen sowie erste Hinweise zum Potenzial der Fortbildung zur Förderung der professionellen Kompetenz von Fahrlehrern und zur möglichen Verbesserung der Fahrschul Ausbildung gewonnen werden.

Die Ergebnisse zeigen, dass es gelungen ist, ein grundsätzlich gut umsetzbares Bildungsangebot für Fahrlehrer bereitzustellen. Dieses Angebot ermöglicht es, Fahrlehrer durch eine interessante didaktische Gestaltung, welche einen hohen Bezug zu den Tätigkeiten eines Fahrlehrers aufweist, mit den theoretisch fundierten und empirisch bewährten sowie rechtlich verankerten Qualitätskriterien für eine lernwirksame Fahrschul Ausbildung vertraut zu machen. Darüber hinaus bietet die Fortbildung Fahrlehrern die Chance, ihre eigene professionelle Kompetenz zu erweitern. Schließlich erhalten Fahrlehrer vielfältige Anregungen, um die Qualität ihrer eigenen Ausbildungstätigkeit zu erhöhen, die Vorbereitung von Fahranfängern zu verbessern sowie letztendlich einen Beitrag zur Stärkung der Verkehrssicherheit in Deutschland zu leisten.

Inhaltsverzeichnis

1	Ausgangslage und Zielstellung.....	7
2	Theoretische Grundlagen zur Gestaltung qualitätsvoller Bildungsangebote.....	20
2.1	Was sind qualitätsvolle Bildungsangebote?.....	23
2.2	Die kompetenztheoretische Sicht auf die Gestaltung von Bildungsangeboten.....	25
2.3	Die Sicht der Didaktik auf die Gestaltung von Bildungsangeboten.....	39
2.4	Die Sicht der empirischen Bildungsforschung auf die Gestaltung von Bildungsangeboten.....	47
2.5	Schlussfolgerungen für die Entwicklung eines Bildungsangebots für Fahrlehrer.....	55
3	Entwicklung eines Bildungsangebots für Fahrlehrer zu den Qualitätskriterien lernwirksamer Fahrschulbildung.....	61
3.1	Analyse der Ausgangslage für das Bildungsangebot.....	61
3.2	Vorbemerkungen zur Planung aller Module des Bildungsangebots.....	70
3.3	Planung des ersten Moduls des Bildungsangebots.....	81
3.4	Planung des zweiten Moduls des Bildungsangebots.....	87
3.5	Planung des dritten Moduls des Bildungsangebots.....	93
4	Erprobung des Bildungsangebots für Fahrlehrer zu den Qualitätskriterien lernwirksamer Fahrschulbildung.....	99
4.1	Theoretische Grundlagen zur Evaluation von Bildungsangeboten.....	99
4.2	Untersuchungsdesign der Erprobung des Bildungsangebots für Fahrlehrer.....	103

5	Ergebnisse der Erprobung des Bildungsangebots für Fahrlehrer zu den Qualitätskriterien lernwirksamer Fahrschulausbildung.....	109
5.1	Darstellung der Erprobungsergebnisse.....	109
5.2	Diskussion der Erprobungsergebnisse	120
6	Fazit und Ausblick.....	124
7	Abbildungsverzeichnis.....	129
8	Tabellenverzeichnis.....	129
9	Literaturverzeichnis.....	130
10	Selbstständigkeitserklärung.....	155
11	Anlagen.....	156

1 Ausgangslage und Zielstellung

„Zum generellen Stand [der Ausbildungsqualität in Fahrschulen] vertrat die Polizeiverwaltung von Mülheim (Rhein) in ihrem Schreiben vom 6.7.1912 die Ansicht, daß die Ausbildung nach dem geltenden Verfahren ´im grossen und ganzen der Willkür der einzelnen Schulen überlassen´ sei. Speziell bei den kleinen Automobilführerschulen seien Vorbildung und didaktische Kompetenz oft zweifelhaft“ (Fack, 2000: S. 188)

„Fahrschule: ´Lern mal was fürs Überleben´. Bei deutschen Fahrprüfungen ist Experten oft nicht klar, ´ob der Kandidat das Auto oder das Auto den Kandidaten fährt´.“
(Der Spiegel, 1976: S. 70)

„ACE: Fahrausbildung modernisieren [...]. Der Club bemängelt außerdem, dass im Schnitt und seit Jahren unverändert rund jeder dritte Pkw-Führerscheinaspirant in Deutschland beim ersten Versuch durch die Fahrprüfung rasselt. Statt Fahrschülern jetzt weitere gebührenpflichtige Ausbildungsstufen im Rahmen sogenannter Mehrphasenmodelle auferlegen zu wollen, sollten zuallererst die pädagogischen Misserfolge im herrschenden System beseitigt werden“
(Auto Club Europa, 2013: S. 1)

„Immer mehr Fahrschüler fallen durch die theoretische und praktische Fahrprüfung. Junge Fahranfänger gehören zudem seit Jahren zu einer Hochrisikogruppe, die durch riskantes Verhalten und durch eine hohe Beteiligung an Verkehrsunfällen im Fokus stehen. Was sind die Ursachen? Welche Abhilfemöglichkeiten gibt es?“
(Deutscher Verkehrsgerichtstag, o. J.: S. 1)

Weltweit stellen Verkehrsunfälle für junge Menschen eine der Haupttodesursachen dar (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] & International Transport Forum [ITF], 2019; World Health Organization [WHO], 2018). Als besonders gefährdet gilt hierbei die Gruppe der 18- bis 24-jährigen Fahranfänger, welche – sowohl in Deutschland als auch international – im Vergleich zu allen anderen Altersgruppen ein deutlich höheres Risiko aufweist, im Straßenverkehr zu verunglücken und bei einem Verkehrsunfall schwer verletzt oder getötet zu werden (European Commission, 2018a; Statistisches Bundesamt, 2019). Demzufolge lässt sich diese Gruppe als „Sorgenkind“ der Verkehrssicherheitsarbeit bezeichnen.

Um das gesellschaftliche Problem des hohen Unfallrisikos junger Fahranfänger in den Griff zu bekommen, haben Länder auf der ganzen Welt verschiedene Maßnahmen vorgesehen, um junge Menschen auf das selbstständige Führen eines Kraftfahrzeugs vorzubereiten. Dabei lässt sich unter dem Begriff „Fahranfängervorbereitung“ „die Gesamtheit aller Bedingungen und Maßnahmen [...] [verstehen], die vom Gesetzgeber rechtlich vorgegeben oder darüber hinaus im kulturellen Kontext gezielt bereitgestellt werden, um das selbstständige, sichere und eigenverantwortliche Fahren eines Kraftfahrzeugs im öffentlichen Straßenverkehr zu erlernen und das dafür erforderliche Wissen und Können nachzuweisen“ (Genschow, Sturzbecher & Willmes-Lenz, 2013: S. 11f.). In Deutschland spielt die Ausbildung in einer Fahrschule eine entscheidende Rolle im System der Fahranfängervorbereitung, weil diese – neben dem Bestehen einer Fahrerlaubnisprüfung – vorgeschrieben ist, um eine Fahrerlaubnis zu erlangen (§2 Abs. 2 Straßenverkehrsgesetz [StVG¹]).

¹ Straßenverkehrsgesetz (StVG), neugefasst durch Beschluss vom 05. März 2003, BGBl. I: S. 310; zuletzt geändert durch Artikel 325 der Elften Zuständigkeitsanpassungsverordnung vom 19. Juni 2020, BGBl. I: S. 1328.

Wie die eingangs erwähnten Zitate allerdings deutlich machen, sieht sich die Fahrschul Ausbildung seit ihren Anfangstagen in der öffentlichen Diskussion immer wieder Kritik ausgesetzt – und auch auf wissenschaftlicher Ebene wird die Frage der Wirksamkeit der professionellen Fahrschul Ausbildung weltweit diskutiert (Beanland, Goode, Salmon & Lenné, 2013; Fisher & Dorn, 2017; Jawi, Deros, Rashid, Isa & Awang, 2017; Knowles, Salamon, Schneider & Erler, 2016; Leutner, Brünken & Willmes-Lenz, 2009; O’Neill, 2020; Peck, 2011; Shinar, 2017). Somit verwundert es nicht, dass im Laufe der Zeit immer wieder Vorschläge unterbreitet wurden, um die Fahrschul Ausbildung in Deutschland weiter zu verbessern. Bevor diese Ansätze jedoch näher betrachtet werden, erscheint es sinnvoll, zunächst einen kurzen Überblick über die derzeitige Gestaltung der deutschen Fahrschul Ausbildung zu geben, damit die Vorschläge besser eingeordnet werden können.

Exkurs: Wie ist die Fahrschul Ausbildung in Deutschland gestaltet?

In Deutschland existieren derzeit 16 verschiedene Fahrerlaubnisklassen, welche dazu berechtigen, bestimmte fahrerlaubnispflichtige Kraftfahrzeuge und Fahrzeugkombinationen im öffentlichen Straßenverkehr zu führen (§6 Verordnung über die Zulassung von Personen zum Straßenverkehr [FeV²]; §2 Abs. 1 StVG). Dabei stellt die Fahrerlaubnis der Klasse B die am häufigsten erworbene Fahrerlaubnisklasse dar (Kraftfahrt-Bundesamt [KBA], 2018; 2019). Sie wird oftmals umgangssprachlich als „Pkw-Führerschein“ bezeichnet. Um eine Fahrerlaubnis erwerben zu können, sind die Ausbildung in einer Fahrschule und das Bestehen einer Fahrerlaubnisprüfung verpflichtend vorgeschrieben (§2 Abs. 2 StVG). Rechtliche Vorgaben zur Gestaltung der Fahrschul Ausbildung finden sich vor allem in der Fahrschüler-Ausbildungsordnung (FahrschAusbO³): Zunächst enthält die FahrschAusbO in §1 sehr allgemein gehaltene Vorgaben zu den Zielen und Inhalten der Fahrschul Ausbildung. Als Ziele gelten dabei die Befähigung zum sicheren, verantwortungsvollen und umweltbewussten Verkehrsteilnehmer sowie die Vorbereitung auf die Fahrerlaubnisprüfung (§1 Abs. 1 FahrschAusbO). Auf inhaltlicher Ebene ist ein Verkehrsverhalten zu vermitteln, dass beispielsweise Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Beherrschung des Fahrzeugs in (schwierigen) Verkehrssituationen, zur Wahrnehmung und zum Umgang mit Gefahren des Straßenverkehrs oder auch eine realistische Selbsteinschätzung umfasst (§1 Abs. 2 FahrschAusbO). Weiterhin regelt die FahrschAusbO die Strukturierung der Ausbildung in einen theoretischen und einen praktischen Teil (§2 FahrschAusbO), die im Folgenden unter Rückgriff auf die Bezeichnungen von Genschow et al. (2013) als „Theorieunterricht“ und „Fahrpraktische Ausbildung“ bezeichnet werden. Außerdem befasst sich die FahrschAusbO in den §§3 bis 5 mit der Art und Weise, wie Inhalte vermittelt werden sollen, um die Ziele der Ausbildung zu erreichen und nimmt die strukturelle, methodische und mediale Gestaltung von Theorieunterricht und Fahrpraktischer Ausbildung in den Blick. Demnach hat sich z. B. die gesamte Ausbildung an den Zielen der FahrschAusbO zu orientieren und Inhalte sind verständlich, anschaulich und sachlich richtig zu vermitteln (§3 Abs. 1 FahrschAusbO). Ebenso ist beispielsweise die Mitarbeit des Fahrschülers durch Fragen und Diskussionen anzuregen (§3 Abs. 2 FahrschAusbO), der Theorieunterricht soll methodisch vielfältig sein und Lernkontrollen beinhalten und Medien sollen zielgerichtet gewählt und eingesetzt werden (§4 Abs. 1 FahrschAusbO). Zu guter Letzt enthält die FahrschAusbO mehrere Anlagen, in denen die strukturelle bzw. zeitliche sowie inhaltliche Gestaltung des Theorieunterrichts und der Fahrpraktischen Ausbildung präzisiert werden. Besonders relevant sind hierbei die Anlagen 1 bis 3, die zum einen Rahmenpläne für den Theorieunterricht bereitstellen, in denen die verbindlichen Inhalte

² Verordnung über die Zulassung von Personen zum Straßenverkehr (Fahrerlaubnis-Verordnung - FeV) vom 13. Dezember 2010, BGBl. I: S. 1980; zuletzt geändert durch Artikel 4 der Vierundfünfzigsten Verordnung zur Änderung straßenverkehrsrechtlicher Vorschriften vom 20. April 2020, BGBl. I: S. 814.

³ Fahrschüler-Ausbildungsordnung (FahrschAusbO) vom 19. Juni 2012, BGBl. I: S. 1318; zuletzt geändert durch Artikel 6 der Verordnung zur Änderung fahrlehrerrechtlicher und anderer straßenverkehrsrechtlicher Verordnungen vom 02. Oktober 2019, BGBl. I: S. 1416.

näher beschrieben werden (Anlagen 1 und 2 FahrSchAusbO). Zum anderen werden Sachgebiete für die Fahrpraktische Ausbildung vorgegeben, welche die zentralen Inhalte betreffen (Anlage 3 FahrSchAusbO). Nichtsdestotrotz erscheinen auch diese inhaltlichen Konkretisierungen relativ allgemein gehalten und abstrakt. Im Unterschied zu anderen Bereichen des Bildungssystems, in denen die Gestaltung von Ausbildungen zwar auch rechtlich gerahmt (beispielsweise durch Ausbildungsordnungen), jedoch die konkrete didaktische Umsetzung durch pädagogische Steuerungsinstrumente geregelt wird (beispielsweise Curricula), ist die didaktische Gestaltung der FahrSchulAusbO ebenfalls in der FahrSchAusbO reglementiert und erfolgt somit durch ein rechtliches Steuerungsinstrument.

Zusammenfassend wird aus dem obigen Exkurs deutlich, dass die didaktische Gestaltung der deutschen FahrSchulAusbO zwar rechtlich geregelt ist, allerdings erweisen sich diese Vorgaben bei näherer Betrachtung als eher allgemein gehalten und mitunter unvollständig. Dies soll an zwei Beispielen zur inhaltlichen und methodischen Gestaltung erläutert werden: Erstens enthalten die Rahmenpläne der FahrSchAusbO zwar inhaltliche Vorgaben für den Theorieunterricht – beispielsweise soll der Inhalt „Überholen“ behandelt werden – jedoch wird nicht präzisiert, welche Teilaspekte des Inhalts thematisiert und wie sie gewichtet werden sollen. Um beim Beispiel des Überholens zu bleiben, finden sich keine Angaben, ob beispielsweise Rechtsvorschriften zum Überholen, der Ablauf eines Überholvorgangs, Überholverbote und ihre Ausnahmen oder mögliche Gefahren beim Überholen zentrale Teilaspekte bilden und schwerpunktmäßig zu behandeln sind. Zweitens bleibt beispielsweise bei der Forderung nach methodischer Vielfalt im Theorieunterricht (§4 Abs. 1 FahrSchAusbO) unklar, welche Methoden für die FahrSchulAusbO – neben den in §3 Abs. 2 FahrSchAusbO genannten Fragen und Diskussionen – besonders geeignet sind und daher vorrangig eingesetzt werden sollten. Für die Fahrpraktische Ausbildung finden sich gar keine Vorgaben zur methodischen Gestaltung. Insgesamt betrachtet lassen die rechtlichen Vorgaben zur didaktischen Gestaltung der FahrSchulAusbO somit viel Gestaltungsspielraum zu.

Vor diesem Hintergrund ist es nachvollziehbar, dass im Laufe der Zeit vielfältige Vorschläge unterbreitet wurden, wie eine gute FahrSchulAusbO konkret gestaltet werden sollte. Diese reichen beispielsweise von detailliert ausgearbeiteten Konzepten für die theoretische und/oder praktische FahrSchulAusbO (z. B. Bruns et al., 1977; Deutsche Fahrlehrer-Akademie [DFA], 2009; Jensch, Spoerer & Utzelmann, 1978; Munsch, 1969a; 1969b; 1974; Schubert & Schubert, 1968) über Empfehlungen zur Verkehrsbeobachtung von FahrSchülern (von Hebenstreit, 1971) und Ideen zu Unterrichtsprinzipien für den Theorieunterricht und die Fahrpraktische Ausbildung (Heilig, 2005; 2010; 2011; 2013) hin zu Leitfäden, welche die Umsetzung von Theorieunterricht und Fahrpraktischer Ausbildung strukturieren und erleichtern sollen (Bartels et al., 2005; DFA, 2018; Fischer et al., 2005).

Sucht man in dieser Vielzahl an Vorschlägen nach solchen, die praktisch erprobt und mit Blick auf ihre Wirksamkeit untersucht wurden (z. B. Auswirkungen auf den Lernerfolg von FahrSchülern und ihr Abschneiden in der Fahrerlaubnisprüfung sowie auf weitere verkehrssicherheitsrelevante Aspekte wie beispielsweise begangene Verkehrsverstöße oder ihre Unfallbeteiligung nach der bestandenen Fahrerlaubnisprüfung), so lassen sich nur vereinzelte Maßnahmen finden. Diese werden nachfolgend in chronologischer Reihenfolge entsprechend des Veröffentlichungsjahres kurz vorgestellt:

Munsch, von Hebenstreit und Kolb (1968) schildern, inwiefern die Fahrpraktische Ausbildung durch eine Ausbildung auf einem so genannten „Fahrhof“ verbessert werden kann. Gemeint ist damit, dass zu Beginn der Fahrpraktischen Ausbildung auf einem abgesperrten Gelände (Fahrhof) gezielte Übungen zur Fahrzeug-Beherrschung absolviert werden. Diese Übungen betreffen beispielsweise das Geradeausfahren und das Befahren von Kurven, das Absolvieren von Slalomübungen vorwärts und rückwärts oder präzisere Rangier- und Einparkübungen (z. B. das gezielte Überfahren schmaler Bretter oder das Einparken in einer Garage). Erst wenn der Fahrschüler die Fahrhof-Übungen selbstständig beherrscht und damit die Fahrhof-Reife erlangt hat, wird die Fahrpraktische Ausbildung im öffentlichen Straßenverkehr fortgesetzt. Eine Besonderheit dieser Fahrhof-Schulung besteht darin, dass der Fahrlehrer unterschiedliche Aufgaben wahrnimmt. So demonstriert er dem Fahrschüler zu Beginn die Übungen, leitet ihn danach bei diesen an, wobei er sich zunächst im Fahrzeug und später außerhalb des Fahrzeugs befindet. Zu guter Letzt absolviert der Fahrschüler eigenständig Übungen, die ihm der Fahrlehrer gestellt hat. Zentrales Ziel dieser gestuften Vorgehensweise ist es, den Fahrschüler möglichst schnell selbstständig fahren zu lassen. Im Zuge der praktischen Erprobung der Fahrhof-Schulung weisen die Autoren auf Erfahrungen mit über 5.000 Fahrschülern, die im Laufe von fünf Jahren an der Fahrhof-Ausbildung unter Anleitung eines entsprechend qualifizierten Fahrlehrers teilnahmen. Im Ergebnis erlangte die überwiegende Mehrheit der Fahrschüler nach ca. drei bis fünf Stunden die Fahrhof-Reife und konnten die Übungen selbstständig angemessen bewältigen. Unfälle mit anderen Übenden oder Schäden an den Fahrzeugen seien dabei nicht vorgekommen. Mit Blick auf die Ausbildungsdauer benötigten die Fahrhof-Fahrschüler im Regelfall ca. 22 Fahrstunden bis zur Vorstellung zur Praktischen Fahrerlaubnisprüfung, während bei konventionell ausgebildeten Fahrschüler zu dieser Zeit nach Aussage der Autoren ca. 25 Fahrstunden bis zur Prüfungsreife notwendig waren. Hinsichtlich des Verhaltens in der Praktischen Fahrerlaubnisprüfung betonen die Autoren die insgesamt sichere und vorausschauende Fahrweise sowie eine gesteigerte Selbstsicherheit der Fahrhof-Fahrschüler und kommen insgesamt zu einem positiven Fazit zum Einsatz der Fahrhof-Ausbildung. Kritisch anzumerken ist allerdings, dass die von Munsch et al. (1968) dargelegten Ergebnisse zwar auf den ersten Blick plausibel erscheinen und eine augenscheinliche Wirksamkeit der Fahrhof-Ausbildung nahe legen. Jedoch finden sich keine näheren Angaben zu aussagekräftigen objektiven Indikatoren (beispielsweise zur Bestehensquote in der Praktischen Fahrerlaubnisprüfung oder zur Unfallbeteiligung in den ersten Monaten nach dem Erhalt der Fahrerlaubnis), mit denen die Lern- und Sicherheitswirksamkeit der Maßnahme geprüft werden könnte. Ebenso ist das gewählte Vorgehen aus forschungsmethodischer Sicht nicht geeignet, um die Wirksamkeit der Fahrhof-Ausbildung zweifelsfrei belegen zu können, sondern gibt lediglich erste Hinweise. Um gültige Aussagen zur Wirksamkeit der Fahrhof-Ausbildung treffen zu können⁴, wären ein entsprechendes Untersuchungsdesign (z. B. der Vergleich einer Experimental- und Kontrollgruppe zu mehreren Zeitpunkten vor, während und nach der Fahrpraktischen Ausbildung) und der Einsatz geeigneter statistischer Auswertungsmethoden (z. B. Testverfahren zur Untersuchung von Unterschieden zwischen den Versuchsgruppen) notwendig.

Schneider (1972) hat sich mit der Frage auseinandergesetzt, inwiefern der Prüfungserfolg von Fahrschülern durch das sprachliche Verhalten von Fahrlehrern vorhergesagt werden kann. Hierzu wurde der Theorieunterricht von 20 Fahrlehrern auf Tonband aufgezeichnet und ausgewertet. Bei der Auswertung wurden 19 Faktoren untersucht. Zu diesen zählte beispielsweise, in welchem Ausmaß sich die Sätze des Fahrlehrers an einzelne oder an alle Fahrschüler richteten. Ebenso spielte eine Rolle, ob und in welchem Ausmaß der Fahrlehrer vortragend Wissen ver-

⁴ Forschungsmethodische Anforderungen an das Untersuchungsdesign von Evaluationsstudien zu Bildungsangeboten finden sich z. B. bei Balzer & Beywl (2018), Brunner, Stanat und Pant (2014) sowie Eid, Gollwitzer und Schmitt (2017).

mittelte oder Fragen an die Fahrschüler stellte. Zudem wurden das Sprechtempo des Fahrlehrers, die Länge seiner Sätze sowie die Redeanteile von Fahrlehrer und Fahrschülern analysiert. Die Ergebnisse zeigten, dass Unterschiede in der Bestehensquote von Fahrschülern zu fast 95 Prozent auf die sprachliche Gestaltung des Theorieunterrichts durch den Fahrlehrer zurückgeführt werden konnten. Den deutlich stärksten Einfluss auf den Unterrichtserfolg hatte dabei eine schülerzentrierte Haltung des Fahrlehrers, die Schneider (1972: S. 278) wie folgt charakterisiert: „Mit ihm ist im positiven Fall der in sich ruhende Lehrer ohne Stoffprobleme gekennzeichnet, der sich der Person des Schülers gegenüber höflich und mit Blick auf den Lernstoff ausführlich interpretierend verhält“. Ebenso beeinflussten eine einfache und anschauliche Vermittlung sowie eine stärkere Beteiligung von Fahrschülern am Gespräch die Bestehensquote positiv.

Seidl (1990) hat sich mit dem Einsatz der Methode des „Kommentierenden Fahrens“ in der Fahrpraktischen Ausbildung befasst. Diese Methode stammt ursprünglich aus Großbritannien (Klebelberg, 1982) und sieht vor, dass der Fahrschüler Verkehrssituationen kommentiert, z. B. mit Blick auf vorhandene Verkehrszeichen, die Vorrang- bzw. Vorfahrtskonstellation oder hinsichtlich möglicher Gefahrensituationen. Untersucht wurde hierbei mit Hilfe eines Prä-Post-Designs mit Experimental- und Kontrollgruppenvergleich unter anderem, ob sich der Einsatz dieser Methode – wobei der Schwerpunkt auf die Orientierung über die Vorfahrtsituation an Kreuzungen und Einmündungen gelegt wurde – auf die Verkehrswahrnehmung und Gefahrenvermeidung (operationalisiert über das Benennen relevanter Merkmale von videografierten Verkehrssituationen, die mit einem Fahrsimulator befahren wurden), das Fahrverhalten (erfasst über eine standardisierte Fahrprobe) sowie die Ausbildungszeit und den Prüfungserfolg auswirkt (Anzahl der absolvierten Fahrstunden und Durchfallquote in der Praktischen Fahrerlaubnisprüfung). Im Ergebnis zeigten sich einige statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Versuchsgruppen: Im videobasierten Fahrsimulator-Test zeigten sich zunächst deutliche Steigerungen in den Versuchsgruppen während des Ausbildungsverlaufs, wobei sich die Kommentar-Methode als wirksame Interventionsmaßnahme erwies. Im Rahmen der Fahrprobe bewältigten die Fahrschüler, die das Kommentierende Fahren praktiziert haben, die zu absolvierenden Verkehrssituationen statistisch signifikant besser (beispielsweise Abbiegesituationen oder Begegnungssituationen mit Straßenbahnen) als regulär ausgebildete Fahrschüler. Ebenso zeigten sie deutlich seltener Fehlverhalten (z. B. weniger Fehler beim Blinken). Allerdings zeigten sich keine statistisch signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Ausbildungszeit (Experimentalgruppe: 35,6 Fahrstunden; Kontrollgruppe: 34,6 Fahrstunden) und der Durchfallquote (Experimentalgruppe: 8 Prozent; Kontrollgruppe: 20 Prozent). Vor dem Hintergrund seiner Ergebnisse kommt Seidl (1990) insgesamt zu einem positiven Fazit und empfiehlt den Einsatz des Kommentierenden Fahrens in der Fahrschulerausbildung.

Heinrich (1993) untersuchte den Einfluss des Lernklimas bzw. der Ausbildungsatmosphäre in Fahrschulen auf den Lernerfolg von Fahrschülern. Das Lernklima wurde auf der theoretischen Basis eines Zweikomponentenmodells mit Hilfe der Komponenten „Unterstützung“ und „Strenge“ erfasst. Der Lernerfolg wurde über die Anzahl der benötigten Fahrstunden bis zur ersten Praktischen Fahrerlaubnisprüfung sowie über das Abschneiden in der Theoretischen und Praktischen Fahrerlaubnisprüfung ermittelt. Als zentrale Ergebnisse führt Heinrich (1993) an, dass sich ein besonders schlechtes Lernklima vorrangig negativ auf das Bestehen der Praktischen Fahrerlaubnisprüfung auswirkt und über ein positives Lernklima für den Lernerfolg negative Rahmenbedingungen ausgeglichen werden können.

Sturzbecher et al. (2004) gingen der Frage nach, welche Faktoren den Prüfungserfolg von Fahrschülern in der Theoretischen Fahrerlaubnisprüfung beeinflussen. Sind persönliche Merkmale der Fahrschüler (z. B. ihre Intelligenz oder die soziale Herkunft) entscheidender als die Qualität der Fahrschulerausbildung? Und gibt es so etwas wie „Stellschrauben“ qualitativ hochwertigen

Unterrichts, an denen ein Fahrlehrer ansetzen kann, um seine Fahrschulausbildung zu verbessern und die Bestehensquote seiner Fahrschüler zu erhöhen? Um diese Fragen zu beantworten, wurden vielfältige Forschungsmethoden eingesetzt: Erstens wurden Fahrlehrer und insbesondere Fahrschüler befragt (z. B. zur Qualität des Theorieunterrichts oder zu ihrer Prüfungsvorbereitung). Dabei wurden vor allem verschiedene Persönlichkeitsmerkmale der Fahrschüler erfasst (z. B. ihr Bildungsniveau oder ihre Prüfungsangst). Zweitens wurde die Qualität des Theorieunterrichts bei Unterrichtsbeobachtungen durch speziell geschulte Beobachter festgestellt. Die Beobachter nutzten hierzu ein standardisiertes und erprobtes Beobachtungsinstrument (Sturzbecher et al., 2003), in dem 18 Qualitätskriterien für den Theorieunterricht festgelegt wurden (z. B. die Strukturierung der Unterrichtseinheit). Die zentrale theoretische Grundlage zur Erfassung der Unterrichtsqualität in Fahrschulen bildeten hierbei das QAIT-Modell der Unterrichtsqualität (Slavin, 1984; 1987; 1994) sowie die darauf beruhenden empirischen Forschungsbefunde (z. B. Ditton, 2000; 2002; Ditton & Merz, 2000; Slavin, 1996; Slavin & Madden, 2001; Slavin, Madden, Chambers & Haxby, 2009). Darüber hinaus wurden mit den Arbeiten von Schneider (1972) und Heinrich (1993) zwei der eher spärlich vorhandenen empirischen Forschungsarbeiten zur Fahrschulausbildung bei der Entwicklung der Qualitätskriterien herangezogen. Ebenso wurden theoretische Überlegungen von Heilig (1999) genutzt, welche sich mit Leitfragen zur Beurteilung des Theorieunterrichts befassen. Zusätzlich wurden die Qualitätskriterien in einer Expertengruppe diskutiert, der neben Wissenschaftlern auch Fahrlehrer angehörten. Drittens wurden der Prüfungserfolg und die Fehlerpunktezah der Fahrschüler in der Theoretischen Fahrerlaubnisprüfung ermittelt. Die wichtigsten Einflussfaktoren auf den Erfolg bei der Theoretischen Fahrerlaubnisprüfung waren (1) gute intellektuelle Voraussetzungen der Fahrschüler, (2) eine hohe Lern- und Anstrengungsbereitschaft der Fahrschüler sowie (3) ein qualitativ guter, d. h. effektiver und lernwirksamer, Theorieunterricht in der Fahrschule. Wird die Qualität des Theorieunterrichts näher betrachtet, so war ein qualitativ hochwertiger Theorieunterricht gekennzeichnet durch (1) Methoden, die Fahrschüler stark mit einbeziehen (z. B. Diskussionen oder Erfahrungsberichte), (2) einen klaren und nachvollziehbaren Aufbau, (3) Übungen zur Festigung von Inhalten sowie (4) anspruchsvolle Lernkontrollen bzw. Leistungsbeurteilungen. Somit waren Fahrschüler, die einen guten Theorieunterricht absolviert hatten, in der Theoretischen Fahrerlaubnisprüfung erfolgreicher. Ein Vergleich zwischen dem Einfluss von Persönlichkeitsmerkmalen der Fahrschüler (z. B. Bildungsniveau) auf der einen und der Qualität des Theorieunterrichts auf der anderen Seite ergab, dass die Qualität des Theorieunterrichts den entscheidenden Einfluss auf die Bestehensquote besitzt. Insgesamt wurde zwischen den Qualitätskriterien lernwirksamen Theorieunterrichts und der Bestehensquote ein multipler Korrelationskoeffizient in Höhe von $r = .49$ ermittelt. Dies ergibt eine gemeinsame Varianzaufklärung der untersuchten Qualitätskriterien im Hinblick auf die Bestehensquote von ca. 24 Prozent – somit konnte knapp ein Viertel der Leistungsunterschiede der Fahrschüler in der Theoretischen Fahrerlaubnisprüfung auf die Qualität des Theorieunterrichts zurückgeführt werden.

Mit dem Problem alkoholbedingter Verkehrsunfälle junger Fahranfänger befasste sich Nagel (2012), indem sie die Wirksamkeit des Verkehrssicherheitsangebots „SAARBOB“ im Saarland evaluierte. Dieses Programm, dessen Ursprünge in einem belgischen Präventionsangebot liegen, verfolgt das Ziel, junge Fahrer für einen verantwortungsvollen und sicheren Fahrstil zu sensibilisieren, wobei ein Schwerpunkt darauf liegt, Fahrten unter Alkoholeinfluss zu vermeiden (Nagel, 2012). Der erste Schritt der Evaluation bestand aus der Entwicklung eines Fortbildungsangebots, in dem Fahrlehrer mit dem Präventionsprogramm „SAARBOB“ sowie mit Grundlagen zur didaktischen Gestaltung des Theorieunterrichts vertraut gemacht wurden. Hierzu zählten beispielsweise das Formulieren von Zielen für den Theorieunterricht oder der Einsatz handlungsorientierter Methoden (z. B. ein Rollenspiel, in dem ein „Trink-Fahr-Konflikt“ thematisiert wird). Ein Schwerpunkt der Fortbildung bestand darin, die Fahrlehrer derartige Methoden selbst erfahren und ausprobieren zu lassen, um die erfolgreiche Umsetzung im

eigenen Theorieunterricht zu fördern. Insgesamt nahmen 10 Fahrlehrer an der Fortbildung teil und gestalteten anschließend eine Lektion ihres Theorieunterrichts im Sinne des „SAARBOB“-Programms. Die Fahrschüler dieser Fahrlehrer galten als Experimentalgruppe. 10 weitere Fahrlehrer nahmen an der Fortbildung nicht teil und führten ihren Theorieunterricht wie gewohnt durch. Deren Fahrschüler bildeten die Kontrollgruppe. Um die Wirksamkeit von „SAARBOB“ zu evaluieren, wurden die Fahrschüler beider Gruppen zu mehreren Messzeitpunkten befragt. Dabei wurden (1) das Wissen zu Alkohol im Straßenverkehr sowie (2) Einstellungen zu Alkoholfahrten und zum Programm „SAARBOB“ erfasst. Zusätzlich sollten die Fahrschüler (3) die Qualität des Theorieunterrichts bewerten. Im Ergebnis zeigte sich, dass „SAARBOB“-Fahrschüler – im Unterschied zu Fahrschülern der Kontrollgruppe – nach der Lektion kaum mehr über Alkohol im Straßenverkehr wussten als vor der Lektion. Zugleich schnitten die Fahrschüler der Kontrollgruppe im Wissenstest nach dem Unterricht besser ab als die „SAARBOB“-Fahrschüler. Auf der Ebene der Einstellungen zu Alkohol im Straßenverkehr zeigten sich hingegen positive Wirkungen des Programms. Zwar wiesen beide Fahrschülergruppen nach der Lektion positivere Einstellungen zu Alkohol im Straßenverkehr auf, jedoch unterschieden sich die „SAARBOB“-Fahrschüler in ihren verkehrssicherheitsförderlichen Einstellungen nochmal deutlich von den regulär ausgebildeten Fahrschülern. Die Qualität des Theorieunterrichts wurde in beiden Fahrschülergruppen als hoch eingeschätzt. Allerdings bewerteten die „SAARBOB“-Fahrschüler den Theorieunterricht nach der „SAARBOB“-Lektion nochmals deutlich positiver als die Fahrschüler der Kontrollgruppe. Zusammenfassend hat „SAARBOB“ das Potenzial, dass Fahrschüler verkehrssicherheitsdienliche Einstellungen zu Alkohol im Straßenverkehr entwickeln. Zugleich kann eine derartige didaktische Gestaltung mit lernerzentrierten Methoden die Unterrichtsqualität erhöhen. Eine effektive Wissensvermittlung zu Alkohol im Straßenverkehr ist dem Präventionsprogramm jedoch nicht zu attestieren.

Bredow (2014; Bredow, Palloks, Luniak & Sturzbecher, 2014) evaluierte das brandenburgische Verkehrssicherheitsprojekt „Regio-Protect 21“, welches seit 2008 in der dortigen Fahrschul Ausbildung eingesetzt werden kann. Kernelement des Projekts ist die Idee, ausgehend von einer Auswertung der amtlichen Unfallstatistik regionale Gefahrenstrecken zu identifizieren, auf denen vor allem junge Fahranfänger besonders häufig verunfallen. Die ermittelten Unfallstrecken wurden didaktisch aufbereitet, beispielsweise indem zum einen Hintergrundinformationen zu den Unfällen recherchiert wurden (z. B. zu Art und Typ der Unfälle oder zur vermuteten Unfallursache aus Sicht der Polizei). Zum anderen wurde ein Großteil der Gefahrenstrecken auf Video aufgezeichnet. All diese Materialien wurden auf einer Internetseite veröffentlicht und sollten somit die Möglichkeit bieten, die Fahrschul Ausbildung regionalisiert zu gestalten, Fahrschüler für anfänger- und jugendspezifische Fahrkompetenzdefizite zu sensibilisieren und ihre Verkehrswahrnehmung und Gefahrenvermeidung zu verbessern. Durch den Einsatz dieser authentischen und regionalisierten Materialien wird sich ein hohes Lerninteresse auf Seiten der Fahrschüler erhofft. Darüber hinaus sollen die Materialien die Schüler aktivieren, anwendungsbezogene Lernprozesse anregen und die Wertevermittlung fördern (Bredow et al., 2014). In der Evaluationsstudie von Bredow (2014) wurde untersucht, inwiefern das Projekt von brandenburgischen Fahrlehrern und Fahrerlaubnisprüfern genutzt wird und wie es hinsichtlich seiner Lern- und Sicherheitswirksamkeit zu bewerten ist. Hierzu wurden im Rahmen eines Prä-Post-Experimental- und Kontrollgruppen-Designs beispielsweise Wissenstests und videobasierte Testformate zur Erfassung der Verkehrswahrnehmung und Gefahrenvermeidung genutzt sowie systematisch die Unfalldaten von Landkreisen ausgewertet, in denen Regio-Protect häufig oder selten eingesetzt wird. Die Ergebnisse zeigen zunächst, dass das Projekt von den beteiligten Akteuren (Fahrschüler, Fahrlehrer, Fahrerlaubnisprüfer) als sinnvoll angesehen wird. Mit Blick auf die Lernwirksamkeit wussten Regio-Protect-Fahrschüler am Ende ihrer Fahrschul Ausbildung mehr über Gefahren des Straßenverkehrs und schnitten im videobasierten Test zur Verkehrswahrnehmung und Gefahrenvermeidung besser ab als regulär ausgebildete Fahrschüler.

Hinsichtlich der Sicherheitswirksamkeit war zum einen in Landkreisen, in denen die Materialien häufig eingesetzt wurden, in den drei Jahren nach Einführung (2009-2011) ein statistisch signifikanter Rückgang von Fahranfänger-Unfällen gegenüber dem Vergleichszeitraum (2006-2008) erkennbar. Zum anderen kam es in diesen Landkreisen zu einer deutlichen Abnahme regionaler Gefahrenstrecken im Vergleich zu Landkreisen, in denen die Materialien selten genutzt wurden. Gleichzeitig ergab sich jedoch auch, dass die Projektmaterialien vor allem aufgrund des hohen Nutzungsaufwands generell zu wenig genutzt werden. Insgesamt betrachtet, hat sich das Verkehrssicherheitsprojekt „Regio-Protect“ im Kontext der Fahranfängervorbereitung somit als lern- und sicherheitswirksam bewährt (Bredow, 2014; Bredow et al., 2014), so dass das Konzept inzwischen auch auf die berufliche Verkehrssicherheitsarbeit übertragen (Menzel, Schulte, Bredow & Voigt, 2017) und im Jahr 2018 um regionale Unfallstrecken für ältere Kraftfahrende ergänzt wurde (Voigt & Bredow, 2018).

Im Rahmen des Projekts „Ansätze zur Optimierung der Fahrschul Ausbildung in Deutschland“ der Bundesanstalt für Straßenwesen (BASt) haben Bredow und Sturzbecher (2016a; 2016b) erstens einen Vergleich von 14 Curricula und Materialien zur Fahr(schul)ausbildung⁵ aus Deutschland und dem internationalen Raum vorgenommen. Unter Berücksichtigung des aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisstandes zum Fahrkompetenzerwerb wurden zweitens Empfehlungen zur Gestaltung eines zukünftigen Rahmencurriculums für die Fahrschul Ausbildung in Deutschland abgeleitet. Weiterhin wurde drittens ein kompetenz- und lehr-lerntheoretisch begründetes Konzept für einen prototypischen Ausbildungsverlauf erarbeitet sowie viertens Implementierungskonzepte sowie prototypische Musterausbildungseinheiten bereitgestellt. Als zentrales Ergebnis der empirischen Analyse von verschiedenen Curricula zur Fahr(schul)ausbildung ergab sich, dass in Deutschland insbesondere der verkehrssicherheitsrelevante Aspekt der Verkehrswahrnehmung und Gefahrenvermeidung unzureichend berücksichtigt wird. Dies führte zu dem, dass dieser zentrale Aspekt der Fahrkompetenz in der seit 2018 geltenden reformierten Fahrlehrerausbildung inhaltlich ausgebaut wurde (Brünnen, Leutner, Sturzbecher, Bredow & Ewald, 2015; 2017) und entsprechende Ausbildungsmaterialien für Fahrlehrer entwickelt wurden (Genschow & Sturzbecher, in Veröffentlichung). Zum anderen wurden Referenzbildungseinheiten zur Verkehrswahrnehmung und Gefahrenvermeidung für die Fahrschul Ausbildung sowie ein Prototyp eines Verkehrswahrnehmungstests ausgearbeitet, welche derzeit deutschlandweit erprobt werden (Bredow, in Vorbereitung; 2017).

Vor dem Hintergrund der vorgestellten Maßnahmen zur Verbesserung der Fahrschul Ausbildung in Deutschland fällt auf, dass auf theoretischer Ebene zwar sehr viele Ideen und Vorschläge existieren, jedoch empirisch erprobte und wirksame Maßnahmen eher rar gesät sind. Bei den empirisch erprobten Maßnahmen sticht insbesondere die Arbeit von Sturzbecher et al. (2004) hervor, da sie erstens viele Aspekte der Ausbildungsqualität erfasst und nicht nur einzelne Facetten wie beispielsweise den Einsatz bestimmter Methoden oder ausschließlich das Lernklima in den Blick nimmt. Zweitens erfolgt die Konkretisierung der Ausbildungsqualität zur Klärung der Frage „Woran macht man Ausbildungsqualität fest?“ auf einer theoretischen und empirischen Grundlage. Dabei wurde auf das QAIT-Modell (Slavin, 1984; 1987; 1994) Bezug genommen, um Qualitätskriterien für die Fahrschul Ausbildung zu bestimmen. Drittens wurden diese Qualitätskriterien der Fahrschul Ausbildung mit beobachtbaren Verhaltensweisen verknüpft, so dass ein Beobachtungsinstrument vorliegt, das es ermöglicht, die Qualität der durchgeführten Fahrschul Ausbildung anhand von objektiv beobachtbarem Verhalten des Fahrlehrers zu erfassen. Viertens schließlich wurde dieses Instrument erprobt und es wurde belegt, dass die

⁵ Deutschland ist eines der wenigen Länder weltweit, in denen der Erwerb einer Fahrerlaubnis ausschließlich über eine Ausbildung in einer professionellen Fahrschule möglich ist. In vielen anderen Ländern ist der Besuch einer Fahrschule freiwillig (ein umfassender Überblick über die derzeitige Gestaltung der Fahranfängervorbereitung in verschiedenen Ländern findet sich bei Genschow et al. [2013] oder Helman et al. [2017]), so dass Bredow und Sturzbecher (2016a; 2016b) zwischen „Fahrausbildung“ und „Fahrschul Ausbildung“ unterscheiden.

anhand der Qualitätskriterien erfasste Ausbildungsqualität maßgeblichen Einfluss auf den Prüfungserfolg von Fahrschülern hat.

Aus diesem Grund wurden die Qualitätskriterien genutzt, um das System der Pädagogisch qualifizierten Fahrschulüberwachung (PQFÜ) zu entwickeln⁶, welches neben den o. g. Qualitätskriterien für den Theorieunterricht auch mehrere Qualitätskriterien für die Fahrpraktische Ausbildung enthält (z. B. die Orientierung am Ausbildungsstand des Fahrschülers), und vorrangig in den „neuen“ Bundesländern zur obligatorischen Fahrschulüberwachung verwendet wird (Sturzbecher, 2004; Sturzbecher, Hermann, Labitzke & Schellhas, 2005; Sturzbecher, Teichert & Bredow, 2018a). Die ursprünglich 18 Qualitätskriterien für den Theorieunterricht wurden aufgrund der Ergebnisse von Sturzbecher et al. (2003) und (2004) auf 13 Qualitätskriterien reduziert, nachdem wenig bedeutsame Kriterien gestrichen und einige Kriterien zusammengefasst wurden (Sturzbecher et al., 2005). Die 12 ursprünglichen Qualitätskriterien für die Fahrpraktische Ausbildung wurden im Zuge einer Machbarkeitsstudie erprobt und auf 7 Qualitätskriterien reduziert und zusammengefasst (Sturzbecher, 2004). Anschließend wurden diese in einer Feldstudie genutzt, um unter anderem ihre Rolle bei der Praktischen Fahrerlaubnisprüfung zu untersuchen (Sturzbecher, Palloks, & Labitzke, 2018b). Im Ergebnis konnte ein Zusammenhang zwischen den Qualitätskriterien für die Fahrpraktische Ausbildung und der Bestehensquote in der Praktischen Fahrerlaubnisprüfung von $r = .24$ ermittelt werden, was einer gemeinsamen Varianzaufklärung von ca. 6 Prozent entspricht. Demnach können ca. 6 Prozent der Leistungsunterschiede von Fahrschülern in der Praktischen Fahrerlaubnisprüfung auf die Qualität der Fahrpraktischen Ausbildung zurückgeführt werden. Bei Hinzunahme der o. g. 13 Qualitätskriterien für den Theorieunterricht stieg der Anteil der erklärten Varianz bei der Bestehensquote der Praktischen Fahrerlaubnisprüfung auf knapp 17 Prozent (Sturzbecher et al., 2018b). Insgesamt können die Qualität des Theorieunterrichts und der Fahrpraktischen Ausbildung somit knapp ein Fünftel der Leistungsunterschiede von Fahrschülern in der Praktischen Fahrerlaubnisprüfung erklären, so dass die 13 Qualitätskriterien für den Theorieunterricht und die 7 Qualitätskriterien für die Fahrpraktische Ausbildung als Maßstab für die Überwachung der Qualität der Fahrschulausbildung im System der der Pädagogisch qualifizierten Fahrschulüberwachung herangezogen wurden.

Dieses System wurde im Rahmen einer Begleituntersuchung (Hoffmann, 2008) und einer Validierungsstudie (Mörl, Kasper & Sturzbecher, 2008) evaluiert. Dazu wurde beispielsweise die Funktionalität, Praktikabilität und Akzeptanz der Verfahren zur Qualitätsfeststellung anhand der Erfahrungen und Befragungen des Überwachungspersonals und der überwachten Fahrlehrer untersucht. Weiterhin wurden die Protokolle aller Überwachungen analysiert, die von März 2006 bis November 2008 stattgefunden haben. Außerdem wurde erneut die methodische Güte der Beobachtungsinstrumente für den Theorieunterricht und die Fahrpraktische Ausbildung geprüft, indem unter anderem die Beurteilungen des Überwachungspersonals zur fachlichen und pädagogischen Ausbildungsqualität in den überwachten Fahrschulen mit den Bestehensquoten dieser Fahrschulen bei der Theoretischen und Praktischen Fahrerlaubnisprüfung verglichen wurden. Im Ergebnis wurden sowohl die Praktikabilität als auch die methodische Güte der Pädagogisch qualifizierten Fahrschulüberwachung bestätigt (Sturzbecher, Teichert & Bredow, 2018c). Weiterhin gab es geringfügige Anpassungen der Qualitätskriterien, indem zwei der 13 Qualitätskriterien für den Theorieunterricht („Diskursive Unterrichtsgestaltung durch Medien“ und „Organisation von Diskussionen“) zusammengefasst wurden oder diverse Bezeichnungen der Qualitätskriterien und der zugehörigen beobachtbaren Verhaltensindikatoren aktualisiert wurden.

⁶ Gleichzeitig weisen Sturzbecher et al. (2003; 2005) darauf hin, dass die Qualitätskriterien nicht nur für eine Überwachung der Qualität der Fahrschulausbildung genutzt werden können, sondern grundsätzlich die Möglichkeit bieten, die Qualität der Fahrschulausbildung greifbar zu machen. Sie könnten somit auch im Rahmen des Qualitätsmanagements von Fahrschulen eingesetzt werden.

Auch im Zuge der zum Januar 2018 erfolgten Reform des Fahrlehrerrechts⁷ spielten diese Qualitätskriterien für die Fahrschulausbildung eine wichtige Rolle. Zum einen wurden sie als unverzichtbarer Ausbildungsinhalt in die Fahrlehrerausbildung an Fahrlehrerausbildungsstätten aufgenommen (Anlage 1 FahrlAusbVO; Brünken et al., 2015; 2017) und waren bis zum 31. Dezember 2019 verbindliche Grundlage für das Lehrpraktikum, welches angehende Fahrlehrer in einer Ausbildungsfahrschule absolvieren müssen (§3 Abs. 1 FahrlAusbVO; Anlage 2 FahrlAusbVO). Dabei ist zu betonen, dass der Gesetzgeber sie nicht nur unter der Perspektive eines bedeutsamen Ausbildungsinhalts in die Verordnung aufgenommen hat, sondern diese Qualitätskriterien als Basis ansieht, „zu einer bundesweiten Vereinheitlichung der an Fahrschulen zu richtenden Qualitätsanforderungen [zu] führen“ (Bundesrat-Drucksache [BR-Drs.] 379/17 (neu): S. 93). Weiterhin sind sie ein zentraler Bestandteil des neu gestalteten Einweisungsseminars für Ausbildungsfahrlehrer, die wiederum an der Ausbildung von Fahrlehreranwärtern beteiligt sind (Anlage 4 FahrlAusbVO; Sturzbecher, Brünken, Leutner, Bredow & Ewald, 2017). Zum anderen hat die Reform dazu geführt, dass nun im Zuge der Fahrschulüberwachung in allen Bundesländern die fachliche und pädagogische Ausbildungsqualität beurteilt werden muss (§51 Abs. 2 FahrlG). Dabei werden die Qualitätskriterien als zentrale Grundlage betrachtet, um die fachliche und pädagogische Qualität der Fahrschulausbildung in verschiedenen Bundesländern zu überwachen (Sturzbecher & Bredow, 2017). Auch wenn die Fahrschulüberwachung derzeit in jedem Bundesland individuell ausgestaltet wird, so wird auf die Qualitätskriterien – neben den Bundesländern, die die Pädagogisch qualifizierte Fahrschulüberwachung praktizieren – auch bei der Konzeption der Fahrschulüberwachung in anderen Bundesländern Bezug genommen (z. B. Ministerium für Verkehr des Landes Nordrhein-Westfalen, 2018; Fingskes, 2018).

Allerdings waren die Qualitätskriterien und das auf ihnen beruhende System der Pädagogisch qualifizierten Fahrschulüberwachung im Laufe der Zeit auch mancher Kritik ausgesetzt. Diese wurde sowohl von Seiten einer berufsständischer Interessensgruppe der Fahrlehrerschaft (Klein & Hesser, 2015; Seminare Robert Klein, 2017a; 2017b; 2018) als auch von wissenschaftlicher Seite geäußert (Heilig, 2004; 2005).

Der Interessenverband Deutscher Fahrlehrer stand bereits im Vorfeld der Reform des Fahrlehrerrechts sowohl den Qualitätskriterien als auch der generellen Überwachung der fachlichen und pädagogischen Qualität der Fahrschulausbildung sowie weiterer fahrschulbezogener Bildungsangebote (z. B. der Ausbildung von Fahrlehreranwärtern in Fahrlehrerausbildungsstätten) sehr kritisch gegenüber. Auf der einen Seite wird damit argumentiert, dass viele der heute aktiven Fahrlehrer „aufgrund ihrer durchlaufenden Ausbildung keine oder nur eine sehr geringe pädagogische Qualifikation vorzuweisen haben“ (Seminare Robert Klein, 2017b: S. 10). Demzufolge verbiete es sich quasi, die Fahrschulausbildung dieser Fahrlehrer mit Blick auf ihre pädagogische Unterrichtsqualität anhand von Qualitätskriterien zu beurteilen, da diese Beurteilung zu überdurchschnittlich vielen Beanstandungen führen würde (Seminare Robert Klein, 2017b). Auf der anderen Seite wird ins Feld geführt, dass alle Fahrlehrer aufgrund der seit Jahrzehnten relativ unverändert Nicht-Bestehensquoten in Fahrerlaubnisprüfungen und positiven Tendenzen bei der Anzahl der im Straßenverkehr getöteten Personen hervorragende Arbeit leisten würden. Dies wird insbesondere begründet mit dem „hohen Niveau des Ausbildungsstandes der Fahrlehrer, der durch Fort- und Weiterbildung beständig erhalten bleibt“ (Klein &

⁷ Im Zuge der Reform wurde zum einen ein umfassendes neues Fahrlehrergesetz (FahrlG) verabschiedet (Gesetz über das Fahrlehrerwesen und zur Änderung anderer straßenverkehrsrechtlicher Vorschriften vom 30. Juni 2017, BGBl. I: S. 2162). Darüber hinaus wurden die zentralen fahrlehrerrechtlichen Verordnungen neu erlassen (Verordnung zur Neufassung fahrlehrerrechtlicher Vorschriften und zur Änderung anderer straßenverkehrsrechtlicher Vorschriften vom 02. Januar 2018, BGBl. I: S. 2). Zu diesen zählen (1) die Durchführungsverordnung zum Fahrlehrergesetz (DV-FahrlG), (2) die Fahrlehrerausbildungsverordnung (FahrlAusbVO) sowie (3) die Fahrlehrer-Prüfungsverordnung (FahrlPrüfVO).

Hesser, 2015: S. 05). Zusätzlich sei allen Fahrlehrern ihre fachliche und pädagogische Qualifikation dadurch bescheinigt worden, dass sie eine Fahrlehrerprüfung bestanden hätten und im Besitz einer Fahrlehrerlaubnis seien (Seminare Robert Klein, 2017a). Ebenso wird mit der „pädagogischen Freiheit“ des Fahrlehrers argumentiert (Seminare Robert Klein, 2018) und letztendlich könne nur der ausbildende Fahrlehrer beurteilen, was für seine Fahrschüler richtig und wichtig sei und wie die Fahrschulbildung demzufolge gestaltet werden müsse (Klein & Hesser, 2015). Des Weiteren wird argumentiert, dass die Überwachung der Fahrschulbildung anhand der Qualitätskriterien im Rahmen der Pädagogisch qualifizierten Fahrschulüberwachung keinen empirischen Beleg für die Erhöhung der Verkehrssicherheit erbracht hätte, da die Nicht-Bestehensquoten in den Bundesländern, in denen die PQFÜ-Überwachung seit mehr als zehn Jahren umgesetzt werde, nach wie vor relativ unverändert seien und über dem Bundesdurchschnitt liegen würden (Seminare Robert Klein, 2017b). Zu guter Letzt wird deutlich bestritten, dass es möglich sei, die fachliche und pädagogische Qualität von fahrschulbezogenen Bildungsangeboten mit Hilfe von Checklisten zu beurteilen, die auf entsprechenden Qualitätskriterien beruhen – gleichzeitig wird allerdings begrüßt, dass die Qualitätskriterien nach Anlage 2 FahrlAusbVO bei der Ausbildung zukünftiger Fahrlehrer berücksichtigt werden (Seminare Robert Klein, 2017a).

Von wissenschaftlicher Seite befasst sich Heilig (2004; 2005) kritisch mit den Qualitätskriterien von Sturzbecher et al. (2003; 2004) und der darauf beruhenden Konzeption einer Pädagogisch qualifizierten Fahrschulüberwachung (Sturzbecher et al., 2005). Zunächst fordert er, die Qualität der Fahrschulbildung an ihrer Effektivität festzumachen, wobei er Sturzbecher et al. (2003) unterstellt, dass die von ihnen verwendeten Beobachtungsverfahren ungeeignet seien, um die Unterrichtseffektivität zu erfassen. Hierbei sei ein Bezug zu Theorien und empirischen Befunden zu Qualitätsmerkmalen lernwirksamer Bildungsangebote zwingend erforderlich und es müsse als Grundlage ein „ausgewiesenes Modell der Unterrichtsqualität“ (Heilig, 2004: S. 97) herangezogen werden. Dieses würde nach Ansicht von Heilig (2004) bei Sturzbecher et al. (2003) weitestgehend fehlen. In diesem Zusammenhang entwickelt Heilig (2004; 2005) ein Konzept für ein Qualitätssicherungssystem für Fahrschulen, welches auf 16 Qualitätsdimensionen für den Theorieunterricht und die Fahrpraktischer Ausbildung beruht. Für den Theorieunterricht zählt er zu diesen beispielsweise eine konsequente Orientierung an den Ausbildungszielen, die Sachkompetenz des Fahrlehrers und optimale Lernstrukturen. Die Qualitätsdimensionen der Fahrpraktischen Ausbildung beinhalten zum Beispiel die Planungsqualität, die Lernstruktur der Fahrstunde und Rückmeldungen an den Fahrschüler. Die Vorzüge seiner Qualitätsdimensionen sieht er gegenüber den Qualitätskriterien und der darauf beruhenden Pädagogisch qualifizierten Fahrschulüberwachung von Sturzbecher et al. (2003; 2005) in einer „vierfache[n] Evidenz“ (Heilig, 2005: S. 72). Die Qualitätsdimensionen würden (1) auf theoretischen Modellen des Unterrichts und (2) entsprechenden empirischen Befunden der schulischen Unterrichtsforschung beruhen. Weiterhin würden sie (3) dadurch bestätigt, dass Fahrlehrer in Weiterbildungsveranstaltungen diese Dimensionen nennen würden, wenn man sie nach Faktoren guten Theorieunterrichts und guter Fahrpraktischer Ausbildung befragen würde. Abschließend würden die Qualitätsdimensionen (4) der Fahrschüler-Ausbildungsordnung entsprechen und hätten somit „die Evidenz einer offiziellen Ausbildungsordnung“ (Heilig, 2005: S. 72).

Bei der berufsständischen Kritik des Interessenverbands Deutscher Fahrlehrer (Klein & Hesser, 2015; Seminare Robert Klein, 2017a; 2017b; 2018) wird zunächst deutlich, dass diese zahlreiche Widersprüche aufweist. So wird beispielsweise auf der einen Seite behauptet, dass viele aktive Fahrlehrer nur über eine geringe pädagogische Qualifikation verfügen würden und die Qualität der Fahrschulbildung dieser Fahrlehrer im Falle einer entsprechenden Überwachung überdurchschnittlich oft beanstandet werden würde. Auf der anderen Seite wird jedoch mehrfach die besondere fachliche und pädagogische Qualifikation und Kompetenz aller Fahr-

lehrer hervorgehoben. Darüber hinaus wird angezweifelt, dass die Qualität der Fahrschulbildung mithilfe von Qualitätskriterien objektiv, zuverlässig und aussagekräftig beurteilt werden könnte. Entsprechende empirische Befunde aus anderen Bildungsbereichen (zum Beispiel aus der Schule) belegen hingegen, dass die Unterrichtsqualität kriteriengeleitet erfasst und bewertet werden kann (Helmke, 2017). Zugleich ist ein Bildungsmonitoring, bei dem die Qualität verschiedener Bildungsangeboten beurteilt wird, als zentrales Element vieler anderer Bildungsbereiche zu sehen (Grünkorn, Klieme & Stanat, 2019; Wurster, 2019).

Der kritische Verweis auf die Nicht-Bestehensquoten in den Bundesländern, die eine Pädagogisch qualifizierte Fahrschulüberwachung durchführen, und die damit verbundene Kritik einer fehlenden Verbesserung der Verkehrssicherheit durch eine kriteriengeleitete Überwachung der Fahrschulbildung verkennt, dass die Pädagogisch qualifizierte Fahrschulüberwachung lediglich den aktuellen Ist-Stand der Qualität der Fahrschulbildung misst. Sie ist somit letztendlich ein Messinstrument, mit dem diese Qualität sichtbar gemacht werden kann. Für eine Verbesserung der Ausbildungsqualität und damit verbundene Steigerungen der Bestehensquoten in der Fahrerlaubnisprüfung wäre es hingegen notwendig, dass die Fahrlehrer, deren Fahrschulbildung mit Hilfe der Qualitätskriterien beurteilt wurde, sich mit Möglichkeiten auseinandersetzen, wie sie ihre Fahrschulbildung gestalten können, um die Qualitätskriterien auf höherem Niveau umsetzen zu können. Dies könnte beispielsweise dadurch geschehen, dass die Fahrlehrer sich mit passender Fachliteratur zur Umsetzung der Qualitätskriterien befassen oder dass entsprechende Weiterbildungsangebote bereitgestellt werden. Obwohl entsprechende wissenschaftliche Ausarbeitungen zu den Qualitätskriterien und ihrer Überwachung der interessierten Fachöffentlichkeit seit Jahren zur Verfügung stehen (Sturzbecher et al., 2005), werden diese eher weniger nachgefragt. Speziell auf Fahrlehrer zugeschnittene Fachliteratur zu den Qualitätskriterien ist erst seit kurzer Zeit erhältlich (Bredow, 2019; Franke, Kollbach-Fröhlich, Meier & Schulte-Viering, 2019; Klammer, 2019; Kölzer, Schäder & Wibbeke, 2018; Poguntke, 2019) und auch in der Aus- und Weiterbildung von Fahrlehrern werden die Qualitätskriterien erst seit Inkrafttreten der Reform des Fahrlehrerrechts im Jahr 2018 verstärkt thematisiert (Anlagen 1, 2 und 4 FahrlAusbVO; z. B. Fortbildung33.de, 2017; Seela Verkehrsfachschule Braunschweig, 2020; Unternehmensgruppe Verkehrs-Institut, 2020; Verkehrsinstitut Altenburg, 2020).

Kurzum: Eine Verbesserung der Qualität der Fahrschulbildung durch eine qualitativ hochwertige Umsetzung der Qualitätskriterien kann sich erst dann in einer Erhöhung der Bestehensquoten auf der einen sowie einer Steigerung der Verkehrssicherheit auf der anderen Seite (z. B. durch Rückgänge bei Unfallzahlen oder Verkehrsverstößen) niederschlagen, wenn sehr viele Fahrlehrer mit den Qualitätskriterien und den Möglichkeiten ihrer Umsetzung vertraut sind. Die Kriterien werden jedoch erst seit der Reform des Fahrlehrerrechts umfassender in der Fahrschul-Landschaft verbreitet.

Ebenso lässt sich die von Heilig (2004; 2005) vorgebrachte Kritik bei näherer Betrachtung entkräften, da seine zentralen Kritikpunkte als unzutreffend zurückzuweisen sind. Die Qualitätskriterien und die darauf beruhende Pädagogisch qualifizierte Fahrschulüberwachung übertreffen die Anforderungen, die Heilig (2004; 2005) bei der Entwicklung seines Konzepts für ein Qualitätssicherungssystem für Fahrschulen betont: Mit dem QAIT-Modell (Slavin, 1984; 1987; 1994) und den darauf beruhenden empirischen Befunden (z. B. Ditton, 2000; 2002; Ditton & Merz, 2000; Slavin, 1996; Slavin & Madden, 2001) besitzen die Qualitätskriterien genau die theoretische Anbindung an ein Modell zur Unterrichtsqualität und somit das theoretische und empirische Fundament, welches Heilig (2004; 2005) einfordert. Ebenso flossen empirische Befunde aus fahrschulbezogenen Forschungsprojekten (Heinrich, 1993; Schneider, 1972) sowie theoretische Überlegungen zur Qualität der Fahrschulbildung (Heilig, 1999) in die Entwicklung der Qualitätskriterien ein. Ferner wurden aufgrund von Experten Interviews Maßnahmen

zur Qualitätssicherung der Fahrschulausbildung in anderen Ländern erfasst und – neben Experten-Workshops mit Fahrlehrern – bei der Entwicklung der Qualitätskriterien berücksichtigt (Sturzbecher et al., 2003). Somit liegt bereits im Stadium der Ausarbeitung der Qualitätskriterien eine berufspraktische Absicherung vor. Ebenso wurden die Qualitätskriterien und das auf ihnen beruhende System der Pädagogisch qualifizierten Fahrschulüberwachung mehrfach empirisch eingesetzt und erprobt (Hoffmann, 2008; Mörl et al., 2008; Sturzbecher et al., 2003; 2004; 2005; 2018c) und auf der Grundlage der Ergebnisse weiterentwickelt. Für das Konzept der Qualitätssicherung in Fahrschulen von Heilig (2004; 2005) und die darin enthaltenen Qualitätsdimensionen liegt eine derartige empirische Prüfung und Absicherung bis dato nicht vor. Schließlich weisen die Qualitätskriterien für die Fahrschulausbildung große Überschneidungen mit den rechtlichen Vorgaben der Fahrschüler-Ausbildungsordnung zur didaktischen Gestaltung der Fahrschulausbildung auf und konkretisieren diese rechtlichen Vorgaben. Somit stehen sie in Einklang mit den Rechtsvorschriften zur Fahrschulausbildung und wurden darüber hinaus bei der Reform des Fahrlehrerrechts in die Fahrlehrer-Ausbildungsverordnung aufgenommen, wobei sie ein zentrales Element in der Ausbildung von zukünftigen Fahrlehrern darstellen (Anlagen 1 und 2 FahrlAusbVO; Brünken et al., 2015; 2017).

Zusammenfassend wird damit – trotz der vorgebrachten Kritik – deutlich, dass die auf Abbildung 1 dargestellten 19 Qualitätskriterien ein verlässlicher Indikator zu sein scheinen, um einerseits die Ausbildungsqualität in Fahrschulen zu beurteilen. Zum anderen können sie genutzt werden, um Fahrlehrern die qualitativ hochwertige Umsetzung einer lernwirksamen Fahrschul-ausbildung näher zu bringen. Vor dem Hintergrund, dass jeder Fahrlehrer in regelmäßigen Abständen an einer obligatorischen Fortbildung teilnehmen muss (§53 Abs. 1 FahrlG) und diese Fortbildung insbesondere auch die Verkehrspädagogik im Allgemeinen sowie Verfahren und Methoden zur Gestaltung von Theorieunterricht und Fahrpraktischer Ausbildung im Besonderen umfassen soll (§17 Abs. 1 DV-FahrlG), erscheint eine Fahrlehrer-Fortbildung als besonders sinnvoll und geeignet, um Fahrlehrer mit den Qualitätskriterien vertraut zu machen.



Abb. 1: Überblick über die in Anlage 2 FahrlAusbVO festgelegten Qualitätskriterien einer lernwirksamen Fahrschulausbildung nach Sturzbecher et al. (2004; 2018a).

Aus den genannten Gründen wird mit der vorliegenden Masterarbeit das Ziel verfolgt, eine Fahrlehrer-Fortbildung zu den Qualitätskriterien für die Fahrschulausbildung zu entwickeln und zu erproben. Zur Erreichung dieses Ziels werden im folgenden Kapitel 2 zunächst die theoretischen Grundlagen zur Gestaltung qualitativ hochwertiger Bildungsangebote dargelegt und Schlussfolgerungen für die Entwicklung einer Fahrlehrer-Fortbildung als Bildungsangebot für Fahrlehrer abgeleitet. Darauf aufbauend erfolgt in Kapitel 3 die Planung und Ausarbeitung der Fahrlehrer-Fortbildung, bevor in Kapitel 4 das Untersuchungsdesign zur Erprobungsstudie beschrieben wird. Die Ergebnisse der Erprobungsstudie werden anschließend in Kapitel 5 vorgestellt. Zu guter Letzt wird in Kapitel 6 ein abschließendes Fazit zur Entwicklung und Erprobung der Fahrlehrer-Fortbildung gezogen und ein Ausblick auf weitere Forschungsbedarfe gegeben.

2 Theoretische Grundlagen zur Gestaltung qualitätvoller Bildungsangebote

Die im Rahmen dieser Masterarbeit zu entwickelnde Fortbildung lässt sich als ein Bildungsangebot charakterisieren, das sich als beruflich verpflichtende Fortbildung an ausgebildete Fahrlehrer richtet. Da es sich somit um ein Bildungsangebot im beruflichen Kontext handelt, kann es im Bildungsbereich der „Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ verortet werden, welcher auch als quartärer oder vierter Bereich des deutschen Bildungssystems bezeichnet wird (Schrader, 2019). Zur Einordnung des Bildungsangebots innerhalb der Erwachsenenbildung/Weiterbildung bietet das Modell der Reproduktionskontexte der Weiterbildung (Schrader, 2008; 2010; 2011) Anknüpfungspunkte: Dieses Modell greift auf theoretischer Ebene auf sozialwissenschaftliche Modernisierungstheorien sowie den organisationstheoretischen Neo-Institutionalismus zurück und verfolgt den Zweck, die organisierte Erwachsenenbildung/Weiterbildung „theoretisch anschlussfähig, trennscharf und erschöpfend zu erfassen“ (Schrader, 2010: S. 269). Die Grundlage des Modells bildet einerseits die Frage, wie Organisationen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und ihre Bildungsangebote legitimiert werden. Andererseits spielt eine Rolle, wie diese Organisationen materielle Ressourcen beschaffen. Beide Aspekte dienen letztlich dazu, dass Organisationen ihren Fortbestand sichern können. Mit Blick auf die Sicherung der Legitimation unterscheidet Schrader (2010; 2011) die beiden Pole „Öffentliche Interessen“ und „Private Interessen“. Während es bei der Legitimation durch Berufung auf öffentliche Interessen darum geht, Interessen und Bedürfnisse der Allgemeinheit zu vertreten und zu erfüllen, steht bei der Legitimation aufgrund privater Interessen vor allem die Gewinnerzielungsabsicht im Fokus. Hinsichtlich der Sicherung von Ressourcen kann diese durch die Organisation sowohl durch Aufträge (hierarchische Beziehung zwischen dem weisungsbefugten Auftraggeber und der Organisation) als auch durch Verträge (freiwillige Vereinbarung zwischen gleichberechtigten Vertragspartnern) erfolgen. Anhand der beiden Dimensionen der Legitimation und der Ressourcensicherung und ihren jeweiligen Merkmalsausprägungen (Öffentliche Interessen vs. Private Interessen sowie Auftrag vs. Vertrag) lassen sich nun vier Reproduktionskontexte unterscheiden, welche den Bewegungsraum darstellen, in dem sich Organisationen reproduzieren können. Diese umfassen (1) den Reproduktionskontext der (Interessen- und Werte-)Gemeinschaften, (2), des Staates, (3) der Unternehmen sowie (4) des Marktes (Schrader, 2010; 2011). In die jeweiligen Kontexte ordnet Schrader (2010; 2011) verschiedene Organisationen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ein (z. B. die Volkshochschule in den Kontext „Staat“) und verweist darauf, dass die Kontexte zusätzlich spezielle Handlungslogiken und Leitbilder sowie formale und informelle Regeln aufweisen können. Diese können beispielsweise das Angebot an Bildungsangeboten, deren didaktische Gestaltung oder auch das Verständnis der Lehrenden und Teilnehmer beeinflussen.

Aufgrund der verpflichtenden rechtlichen Vorgaben zur Ausgestaltung von Fahrlehrer-Fortbildungen (§53 FahrIG und §17 DV-FahrIG) dürfen derartige Bildungsangebote nur durch Organisationen bzw. Träger angeboten werden, die von der zuständigen Behörde anerkannt wurden (§53 Abs. 10 FahrIG). Somit findet eine Fahrlehrer-Fortbildung in einem organisationalen Rahmen statt. Versucht man nun, die Träger von Fahrlehrer-Fortbildungen im Modell der Reproduktionskontexte zu verorten, so ergeben sich hinsichtlich der Legitimation sowohl Bezugspunkte zu privaten als auch zu öffentliche Interessen. Träger von Fahrlehrer-Fortbildungen sind beispielsweise private Fahrlehrerausbildungsstätten und private Fortbildungsanbieter. Es existieren aber auch private Servicegesellschaften – oftmals in der Rechtsform einer „Gesellschaft mit beschränkter Haftung“ (GmbH) –, die von Fahrlehrerverbänden auf Landesebene gegründet wurden, die wiederum in der Rechtsform „eingetragener Verein“ (e. V.) auftreten. Somit liegen zweifelsohne private Interessen in Form einer Gewinnerzielungsabsicht vor. Daneben lassen sich diese Träger aber auch anhand allgemeiner Interessen legitimieren, da sie mit ihren Bildungsangeboten zum einen eine rechtlich vorgeschriebene Fortbildungspflicht für Fahrlehrer einlösen und somit die Arbeitsfähigkeit einer ganzen Berufsgruppe sicherstellen. Zum anderen soll durch die verbindlichen Fortbildungen eine hohe fachliche und pädagogische Qualität der Fahrlehrer erreicht werden, so dass diese Fahrschüler zu sicheren verantwortungsvollen und umweltbewussten Verkehrsteilnehmern ausbilden können, aber auch im Bereich der Rehabilitation von auffällig gewordenen Kraftfahrern Seminare anbieten können, mit denen auffällige Kraftfahrer sicherheitsrelevante Mängel in ihrem Verkehrs- und Fahrverhalten erkennen und abbauen. Somit können Träger von Fahrlehrer-Fortbildungen auch unter Bezug auf öffentliche Interessen wie ihren staatlichen Auftrag zur Mobilitäts- und Verkehrsbildung von Kraftfahrern und die damit verbundene Steigerung der Verkehrssicherheit der Gesellschaft legitimiert werden. Wenn man berücksichtigt, dass die Träger für Fahrlehrer-Fortbildungen zwar auch Gewinn erzielen wollen (private Interessen), aber zugleich rechtlich vorgeschriebene Bildungsangebote umsetzen, wodurch eine Steigerung der Verkehrssicherheit für die Gesellschaft erreicht werden soll (öffentliche Interessen), so dürfte die Legitimation anhand öffentlicher Interessen bei einer Vielzahl der Träger derartiger Fortbildungen überwiegen.

Im Zusammenhang mit der Sicherung materieller Ressourcen befinden sich Träger von Fahrlehrer-Fortbildungen im Regelfall in privater Hand⁸ und Fahrlehrer sind frei in der Wahl eines Fortbildungsanbieters. Somit sind die Träger selbst dafür verantwortlich, ihre Fortbildungsangebote zu vermarkten und teilnehmende Fahrlehrer zu gewinnen, was eher der Ressourcensicherung durch einen Vertrag zuzuordnen wäre. Zugleich müssen Fahrlehrer allerdings auch aufgrund staatlicher Vorgaben im FahrIG diese Bildungsangebote wahrnehmen, um ihren Beruf weiterhin ausüben zu dürfen. Ferner formuliert der Staat auf rechtlicher Ebene konkrete Vorgaben an die didaktische Ausgestaltung von Fahrlehrer-Fortbildungen, z. B. indem inhaltliche Themengebiete festgelegt werden (§17 Abs. 1 DV-FahrIG), Regelungen zur Dauer der Lehrgänge und zur Teilnehmerzahl existieren (§53 Abs. 6 und 8 FahrIG) oder mit dem Einsatz von Erfahrungsberichten konkrete Methoden gefordert werden (§17 Abs. 5 DV-FahrIG). Diese Aspekte könnten ebenso der Merkmalsausprägung „Auftrag“ zugewiesen werden. Aufgrund der Tatsache, dass Fahrlehrer zwar zur Fortbildung rechtlich verpflichtet sind, allerdings ihren Fortbildungsanbieter frei wählen dürfen, Träger ihre Angebote selbst entwickeln und vermarkten müssen und die weiteren staatlichen Vorgaben eher allgemein gehalten sind, lassen sich Träger von Fahrlehrer-Fortbildungen hinsichtlich der Sicherung materieller Ressourcen insgesamt eher der Merkmalsausprägung „Vertrag“ zuordnen. Insgesamt betrachtet, sind Träger von Fahrlehrer-Fortbildungen als Organisation somit am ehesten im Reproduktionskontext „Gemeinschaften“ zu verorten (s. Abbildung 2).

⁸ Demzufolge bleiben Fahrlehrerausbildungsstätten bei Behörden (beispielsweise Bundeswehr oder Polizei) unberücksichtigt, die wiederum Fortbildungsangebote für behördliche Fahrlehrer vorhalten.



Abb. 2: Einordnung der Träger von Fahrlehrer-Fortbildungen neben anderen Organisationen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in das Modell der Reproduktionskontexte der Weiterbildung (nach Schrader, 2010: S. 276).

Die Einordnung von Anbietern für Fahrlehrer-Fortbildungen als Organisation der Erwachsenenbildung/Weiterbildung legt nahe, dass es sich bei den angebotenen Veranstaltungen um Bildungsangebote handelt, die in einen organisationalen Kontext eingebettet sind. Zugleich lässt sich ein solches Bildungsangebot – vor allem aufgrund der rechtlichen Vorgaben zur Lehrgangsform, der Teilnehmeranzahl und der zeitlichen Dauer (§53 Abs. 1, 6 und 8 FahrlG) sowie der Erfordernis qualifizierter Lehrkräfte (§17 Abs. 6 DV-FahrlG) – unter Rückgriff auf die häufig verwendete Einteilung von „learning activities“ der Europäischen Union (European Union, 2016), welche zwischen formalen Bildungs- und Lernaktivitäten (Formal education) sowie non-formalen (Non-formal education) und informellen Bildungs- bzw. Lernaktivitäten (Informal learning) unterscheidet⁹, als ein non-formales Bildungsangebot verstehen¹⁰. Als zentrales Merkmal non-formaler Bildungsangebote gilt demnach, dass sie zwar nicht die Anforderungen an ein formales Bildungsangebot erfüllen – hierzu zählen gemäß BMBF (2019) z. B. ein Abschluss, der sich in die Klassifizierung des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen einordnen lässt (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen [AK DQR], 2011), sowie eine Mindestdauer des Bildungsangebots von sechs Monaten –, jedoch „in ein organisiertes Lehr-/Lernarrangement im Sinne einer Lehrer-Schüler-Beziehung eingebettet sind“ (BMBF, 2019: S. 8). Da die geplante Fahrlehrer-Fortbildung gemäß der o. g. rechtlichen Regelungen in Unterrichtsform zu erfolgen hat, wird die Bezeichnung „Bildungsangebot“ nachfolgend auf solche Bildungsangebote bezogen, die in Form von Unterricht stattfinden. Allgemein hin lässt sich Unterricht dabei beschreiben als „didaktisch geplante und deshalb sowohl thematisch abgrenzbare als auch zeitlich hinreichend umfassende Sequenzen des Lehrens und Lernens im Kontext pädagogischer Institutionen“ (Arnold, 2009: S. 15). Die von Arnold (2009) genannten Merkmale treffen auch auf die Fortbildung von Fahrlehrern zu, da sie (1) von Trägern für Fahrlehrer-Fortbildungen als pädagogische Organisationen angeboten werden. Aufgrund der rechtlichen Vorgaben zu Inhalt und Dauer sowie zur methodischen Gestaltung und der Qualifikation der Dozenten besteht dieses fahrlehrerspezifische Bildungsangebot aus didaktisch geplanten Sequenzen des Lehrens und Lernens.

⁹ Diese Einteilung dient beispielsweise als Grundlage für den Adult Education Survey, um systematisch die Beteiligung und Nichtbeteiligung Erwachsener am lebenslangen Lernen innerhalb der Europäischen Union zu erfassen (Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF], 2019).

¹⁰ Ein Überblick über verschiedene Verständnisse und Charakteristika von formalem, non-formalem und informellem Lernen findet sich bei Schwan und Noschka-Roos (2019).

Um ein solches unterrichtsbezogenes Bildungsangebot zu entwickeln, stellt sich die Frage, was eigentlich ein qualitativ hochwertiges Bildungsangebot bzw. qualitativ hochwertigen Unterricht ausmacht und wie ein solches Bildungsangebot zu gestalten ist. Somit wird im folgenden Kapitel 2.1 dargelegt, welche Perspektiven auf die Qualität von Bildungsangeboten existieren und welche Sicht für die geplante Fortbildung zielführend erscheint. In den Kapiteln 2.2 und 2.4 steht die konkrete Gestaltung von Bildungsangeboten im Fokus, wobei zunächst die im Bildungssystem weit verbreitete kompetenzorientierte Sichtweise behandelt wird (Kapitel 2.2). Daran anschließend werden Empfehlungen der zentralen wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen zur lernwirksamen Gestaltung vorgestellt, wobei auf die Didaktik (Kapitel 2.3) und die empirische Bildungsforschung (Kapitel 2.4) zurückgegriffen wird. Abschließend werden aus diesen grundlegenden Ausführungen konkrete Schlussfolgerungen für die Entwicklung der Fahrlehrer-Fortbildung gezogen (Kapitel 2.5).

2.1 Was sind qualitative Bildungsangebote?

Die Frage, was qualitativ hochwertigen Unterricht ausmacht, gehört zu den ältesten Fragestellungen zu Bildungsangeboten, mit denen sich die Erziehungswissenschaft und weitere Wissenschaftsdisziplinen, wie z. B. die Pädagogische Psychologie, befassen (Kleinknecht, 2011). Dabei lassen sich unterschiedliche Sichtweisen finden, was denn letztendlich Unterrichtsqualität ist und wodurch diese gekennzeichnet ist. Dies soll an drei Konzepten verdeutlicht werden:

Eine erste Möglichkeit zur Beantwortung der Frage nach der Unterrichtsqualität findet sich bei Ditton (2009). Dieser legt dar, dass die Qualität von Unterricht zum einen aus einer normativen Perspektive betrachtet werden kann. Qualitativ hochwertig wäre ein Unterricht demnach, wenn er gewisse normative Vorstellungen erfüllt. Diese normativen Anforderungen können sich beispielsweise auf ein bestimmtes Menschenbild beziehen, das dem Unterricht zu Grunde liegt (z. B. ein christliches Menschenbild für Schulen in kirchlicher Trägerschaft). Ebenso kann auch ein gewisses Bildungsverständnis auf normativer Ebene definiert werden, welches als Leitmaxime das didaktische Handeln der Lehrenden und das gesamte Unterrichtsgeschehen steuert. Als Beispiel hierfür können reformpädagogische Schulen gelten, bei denen ein Bildungsverständnis vorliegt, das selbstregulierte und ganzheitliche Bildung von Lernenden fokussiert, und somit insbesondere offene Unterrichtsformen praktiziert werden (z. B. in Form von Wochenplanunterricht oder Projektarbeit, in denen Lernende eigenverantwortlich arbeiten). Zum anderen kann die Unterrichtsqualität auch an den Wirkungen bzw. der Effektivität festgemacht werden. Nach dieser Perspektive wäre qualitativ hochwertiger Unterricht dadurch gekennzeichnet, dass er seine pädagogischen Ziele und bestimmte Lernergebnisse auf Seiten der Lernenden erreicht. Das bedeutet, dass sich die Lernenden beispielsweise Wissen und Können aneignen (z. B. nach erfolgreichem Mathematikunterricht gewisse mathematische Aufgaben lösen können) oder auch bestimmte Einstellungen und Werthaltungen erwerben.

Ein etwas detaillierteres Konzept zur Einordnung der verschiedenen Sichtweisen auf guten Unterricht und die Unterrichtsqualität bietet Zierer (2012), welcher anhand des Quadrantenmodells von Ken Wilber (1999) die folgenden vier grundlegenden Sichtweisen auf guten Unterricht herausstellt:

- (1) Guter Unterricht ist freudvoller Unterricht, d. h., er berücksichtigt die Interessen, Wünsche und Gefühle von Lehrenden und Lernenden und bereitet diesen Freude.
- (2) Guter Unterricht ist kulturell passender Unterricht, d. h., er vermittelt die Werte, Normen und Inhalte, die für den Fortbestand und die Weiterentwicklung einer Gesellschaft notwendig sind und wird diesen Werten, Normen und Inhalten selbst auch gerecht.

- (3) Guter Unterricht ist funktional passender Unterricht, d. h., er bereitet auf die Anforderungen der Gesellschaft vor und berücksichtigt insbesondere den gesellschaftlichen Bedarf. Daher rüstet er die Lernenden mit den entsprechenden Kompetenzen aus, um diese Anforderungen erfolgreich bewältigen zu können, so dass der Bedarf gedeckt werden kann.
- (4) Guter Unterricht ist effektiver Unterricht, d. h., er ist so gestaltet, dass er es nachweislich schafft, bei den Lernenden ein gewünschtes Ergebnis zu erreichen und Wissen und Können zu vermitteln.

In diesem Zusammenhang betont Zierer (2012), dass alle diese grundlegenden Sichtweisen ihre Berechtigung haben, jedoch aktuell vor allem die zuletzt genannte Sichtweise auf guten Unterricht dominiert – also dass guter Unterricht effektiver Unterricht ist.

Berliner (2005) legt ein integratives Konzept zur Unterrichtsqualität vor, indem er zunächst zwischen „good teaching“ im Sinne des Erfüllens normativer Vorgaben und „effective teaching“ in Form des Erreichens bestimmter Lernergebnisse unterscheidet. „Quality teaching“ vereint beide Perspektiven – somit werden dabei sowohl normative Anforderungen erfüllt als auch gewünschte Lernergebnisse erreicht. Kunter und Ewald (2016) greifen das Konzept von Berliner (2005) auf und bündeln es in der Formel „Guter Unterricht“ + „Effektiver Unterricht“ = „Qualitätvoller Unterricht“.

Aus den verschiedenen Konzepten wird deutlich, dass die Effektivität des Unterrichts als zentraler Aspekt der Qualität von Unterricht und von Bildungsangeboten im Allgemeinen angesehen wird. Wird dieser dominierende Aspekt etwas näher betrachtet, so lässt sich feststellen, dass diese Sichtweise zwei Aspekte von Unterricht besonders in den Blick nimmt (Helmke, 2017): Zum einen den Unterrichtsprozess – also wie unterrichtet wird und was im Unterricht selbst passiert. Dieser wird als gut angesehen, wenn er festgelegten Qualitätskriterien entspricht. Diese Qualitätskriterien können dabei eher auf normativen, wertbezogenen oder praxisorientierten Vorstellungen über Unterricht beruhen oder vorrangig auf der Grundlage empirische Forschungsbefunde festgelegt werden (Willems, 2016). Zum anderen wird das Unterrichtsprodukt fokussiert, welches als gut gilt, wenn zuvor gesetzte Ziele erreicht worden sind.

Im Laufe der vergangenen Jahrhunderte wurden immer wieder Empfehlungen und Vorgaben geäußert, wie ein solcher effektiver Unterricht sowohl auf der Prozess- als auch auf Produktebene umgesetzt werden kann. Dabei ist seit einiger Zeit eine kompetenzorientierte Sichtweise auf Bildungsangebote festzustellen. Ebenso haben sich auf beiden Ebenen insbesondere die wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen der Didaktik und der empirischen Bildungsforschung mit der Gestaltung guter und effektiver Bildungsangebote (Kiel, 2018a). Demzufolge werden diese drei zentralen Aspekte in den folgenden Kapiteln näher beleuchtet und Anknüpfungsmöglichkeiten für die Entwicklung eines Bildungsangebots für Fahrlehrer aufgezeigt.

2.2 Die kompetenztheoretische Sicht auf die Gestaltung von Bildungsangeboten¹¹

Der Kompetenzbegriff scheint heutzutage in allen Bereichen des Bildungssystems eine zentrale Rolle zu spielen:

- 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 et al., 2001; Hußmann et al., 2017; Reiss, Weis, Klieme & Köller, 2019; Wendt et al., 2016). Zusätzlich werden in sogenannten „Bildungsstandards“ Kompetenzen für die schulische Bildung vorgegeben (z. B. Kultusministerkonferenz [KMK], 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 PISA-Test für Erwachsene entwickelt, um grundlegende Kompetenzen (z. B. Lesekompetenz) zu erfassen, die notwendig sind, um die alltäglichen und beruflichen Anforderungen 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 Ausbildungsordnungen für den betrieblichen Teil der Berufsausbildung bzw. Rahmenlehrpläne für den schulischen 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 das Kompetenzkonstrukt und die damit verbundene Kompetenzorientierung in vielen Bereichen des Bildungssystems bedeutsam sind. Inzwischen haben sie in den letzten Jahren auch Einzug in die Fahranfängervorbereitung (z. B. Bredow & Sturzbecher, 2016a; Grattenthaler, Krüger & Schoch, 2009; Sturzbecher, Bönninger & Rüdell, 2010; Sturzbecher, Mörl & Kaltenbaek, 2014) im Allgemeinen und – im Zusammenhang mit der in Kapitel 1 genannten Reform des Fahrlehrerrechts im Jahr 2018 – die Ausbildung und Prüfung sowie die Weiter- und Fortbildung von Fahrlehrern im Besonderen gefunden (Bredow & Ewald, 2019; Brünken et al., 2015; 2017; Ewald et al., 2019). Bevor diese Entwicklungen näher betrachtet werden, um letztendlich Schlussfolgerungen für die Entwicklung der geplanten Fahrlehrer-Fortbildung abzuleiten, erscheint es zunächst zielführend, darzulegen, was unter „Kompetenz“ zu verstehen ist und welche Vorstellungen zur theoretischen Modellierung des Kompetenz-Konstrukts gemeinhin existieren.

Hierzu wurde eine systematische Literaturrecherche durchgeführt, um einen umfassenden Überblick über den aktuellen Forschungsstand und die theoretischen Grundlagen der Kompetenzorientierung im deutschen Bildungssystem zu gewinnen. Dazu wurden vorrangig aktuelle

¹¹ Im Zusammenhang mit der Erstellung dieses Kapitels hat der Autor Textteile genutzt, die in Ewald, Bredow und Sturzbecher (2019) sowie Bredow und Ewald (2019) zum Einsatz kamen. Der Autor versichert und garantiert, dass er auch diese Textteile vollkommen eigenständig erstellt hat.

Hand- und Lehrbücher sowie Übersichtswerke herangezogen, in denen die Kompetenzorientierung im Bildungssystem thematisiert wird (z. B. Erpenbeck, von Rosenstiel, Grote & Sauter, 2017; Fritz, Lauermann, Paechter, Stock & Weirer, 2019; Gnahs, 2010; Harring, Rohlf's & Gläser-Zikuda, 2019; Jung, 2010; Kauffeld, Grote & Frieling, 2009a; Leutner, Klieme, Fleischer & Kuper, 2013; Macke, Hanke, Viehmann-Schweizer & Raether, 2016; Niedermair, 2013; Paechter, Stock, Schmörlzer-Eibinger, Slepcevic-Zach & Weirer, 2012; Rauner & Grollmann, 2018; Schott & Azizi Ghanbari, 2012; Terhart, Bennewitz & Rothland, 2014). Ausgehend von diesen Quellen wurde mittels des Schneeballsystems¹² weitere relevante Literatur ermittelt und gesichtet. Die Ergebnisse der Literaturrecherche werden nachfolgend anhand verschiedener Leitfragen näher vorgestellt.

Was bedeutet der Begriff „Kompetenz“?

Der vielfältige Gebrauch des Kompetenzbegriffs legt nahe, dass in der Fachöffentlichkeit Einigkeit darüber besteht, was unter „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 einer Disziplin unterschiedliche Vorstellungen zum Kompetenzbegriff existieren (Erpenbeck, Grote & Sauter, 2017; Fischer 2019). Zur Strukturierung der Kompetenzverständnisse haben Erpenbeck et al. (2017) ein Schema entwickelt, in dem vier Definitionscluster unterschieden werden (s. Abbildung 3):

- 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 zu bewältigen (z. B. Fach oder Beruf).
- 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 beispielsweise im Rahmen von 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 Kompetenzen – auch solche Kompetenzen berücksichtigt, die der allgemeinen Lebenstüchtigkeit und der weiteren Persönlichkeitsentwicklung dienen.

¹² 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 (Wytzens, Schauppenlehner-Kloyber, Sieghardt & Gratzner, 2012).

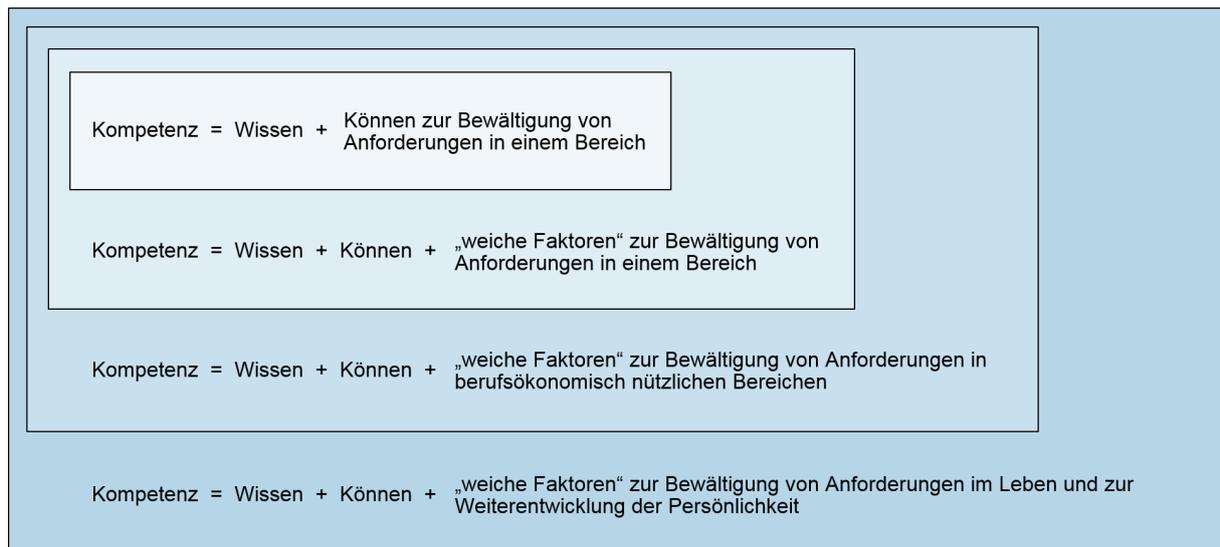


Abb. 3: Übersicht über unterschiedliche Kompetenzverständnisse nach Erpenbeck et al. (2017).

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 erkennbar, ob die Anforderungssituationen eine bestimmte Domäne betreffen oder bereichsübergreifend sind.

Wie kann „Kompetenz“ theoretisch modelliert werden?

Im Zusammenhang mit Kompetenzen spielen Kompetenzmodelle eine wichtige Rolle, wobei grundlegend Kompetenzstrukturmodelle und Kompetenzniveaumodelle unterschieden werden (Klieme & Leutner, 2006): Kompetenzstrukturmodelle geben Auskunft darüber, in welche Bausteine sich eine Kompetenz zerlegen lässt. Aus Kompetenzniveaumodellen lassen sich hingegen Aussagen darüber ableiten, welche konkreten Anforderungssituationen bei welcher Ausprägung einer Kompetenz bewältigt werden können. 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 Kompetenzniveaumodelle können weiter differenziert werden: Bei den Strukturmodelle werden (1) normative Modelle von (2) deskriptiven Modellen abgegrenzt. In normativen Modelle 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). Niveaumodelle 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).

Nachdem einige theoretische Grundlagen zum Kompetenz-Konstrukt vorgestellt und dargelegt wurde, dass die Kompetenzorientierung derzeit in wohl allen Bereichen des Bildungssystems eine zentrale Rolle spielt, stellt sich die Frage, inwiefern die Kompetenzorientierung für eine Fahrlehrer-Fortbildung relevant ist. Hierzu wird erneut anhand von Leitfragen skizziert, inwiefern die Kompetenzorientierung für die Ausbildung und Prüfung sowie die Weiter- und Fortbildung von Fahrlehrern auf rechtlicher und wissenschaftlicher Ebene relevant ist.

Welche Rolle spielt die Kompetenzorientierung bei Bildungsangeboten für Fahrlehrer?

Seit dem Inkrafttreten des reformierten Fahrlehrerrechts im Januar 2018 soll die Ausbildung und Prüfung von Fahrlehrern kompetenzorientiert erfolgen. So ist im Hinblick auf die Fahrlehrerausbildung in §7 Abs. 1 FahrlG festgelegt, dass diese „dem Bewerber um die Fahrlehrerlaubnis die fachlichen und pädagogischen Kompetenzen zur Ausbildung von Fahrschülern vermitteln“ muss. Die Prüfung von Fahrlehrern dient gemäß §8 Abs. 1 FahrlG dem Nachweis darüber, dass der Bewerber „über die fachliche und pädagogische Kompetenz zur Ausbildung von Fahrschülern verfügt“. Bei näherer Betrachtung der fahrlehrerrechtlichen Vorschriften ergibt 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 speziellen Ausbildungsfahrschule (§7 Abs. 2 FahrlG). Eine explizite Kompetenzorientierung ist dabei jedoch nur im Rahmenplan für die mindestens siebenmonatige Ausbildung an der Fahrlehrerausbildungsstätte gefordert (Anlage 1 FahrlAusbVO). In diesem Rahmenplan wird das fachliche und pädagogische Wissen und Können definiert, das Fahrlehrer im Zuge der Ausbildung an der Fahrlehrerausbildungsstätte erwerben sollen. Diesbezüglich wurden – unter Rückgriff auf das Gutachten zur Weiterentwicklung der Fahrlehrerausbildung¹³ (Brünken et al., 2017) – sechs Kompetenzbereiche („Verkehrsverhalten“, „Technik“, „Recht“, „Unterrichten, Ausbilden und Weiterbilden“, „Erziehen“ und „Beurteilen“) mit insgesamt 20 Kompetenzen und dazugehörigen Kompetenzstandards¹⁴ ausgearbeitet. Zudem enthält der Rahmenplan unverzichtbare Mindest-Ausbildungsinhalte, die zur Aneignung der je-

¹³ Brünken et al. (2017) sprechen sich für ein kompetenzorientiertes und modularisiertes Konzept der Aus- und Fortbildung 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 eine Berufsausübung als notwendig erachtet werden und die ein Fahrlehrer während seiner Ausbildung erwerben soll. Dabei wählten die Autoren mit Bezug auf die Kompetenzdefinition von Weinert (2001) zunächst ein weites Kompetenzverständnis als Grundlage, das neben kognitiven Aspekten auch motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften und Fähigkeiten zur verantwortungsvollen Anwendung in verschiedenen Situationen einschließt. Mit Blick auf die Kompetenzen, die für das Professionswissen erarbeitet wurden, werden diese 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 für die Kompetenzen des Professionswissens Ausbildungsinhalte zur Aneignung der Kompetenzen vorgeschlagen. Darüber hinaus haben die Autoren die Zweiteilung des Professionswissens genutzt, um das Einweisungsseminar für Ausbildungsfahrlehrer neu zu gestalten (Sturzbecher et al., 2017).

¹⁴ 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“). Zum anderen liefern die Kompetenzstandards auch Informationen dazu, auf welchem Niveau die Fahrlehreranwärter etwas wissen und können sollen („Kompetenzniveau“). Dabei basieren die Kompetenzen im Rahmenplan auf vier Niveaustufen, wobei die Schwierigkeit und Komplexität der notwendigen kognitiven Leistung zur Bewältigung beruflicher Anforderungen mit jeder Stufe zunimmt (Bredow & Ewald, 2019; Sturzbecher, 2019).

weiligen Kompetenzen als notwendig erachtet werden. Schließlich finden sich im Rahmenplan auch Vorgaben zur zeitlichen Ausbildungsgestaltung in Form von Stundenumfängen für die einzelnen Kompetenzbereiche. Für die anderen Ausbildungsabschnitte (z. B. die einmonatige Einführungsphase, die einwöchige Hospitation sowie das viermonatige Lehrpraktikum und die darin eingebundenen Reflexionsphasen) liegen keine kompetenzorientierten Rahmenpläne vor, in denen die zu erreichenden Kompetenzstandards festgelegt werden.

- Hinsichtlich der Fahrlehrerprüfung ist in §8 Abs. 1 FahrlG geregelt, dass diese der Überprüfung der fachlichen und pädagogischen Kompetenzen des Bewerbers dient.¹⁵ Dies trifft allerdings nicht auf alle Teilprüfungen zu, die ein angehender Fahrlehrer absolvieren muss, sondern gilt nur für die Fachkundeprüfung und die Lehrproben, nicht jedoch für die Fahrpraktische Prüfung: Das fahrerische Wissen und Können als zentraler Aspekt von Fahrkompetenz lässt sich auf theoretischer Ebene nicht dem fachlichen und 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 Weiterbildung zum Fahrlehrer der Klasse A, CE bzw. DE ein kompetenzorientierter Rahmenplan vorliegt 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; §46 Abs. 3 und §45 Abs. 3 FahrlG). Gleiches gilt auch für die Lehrgänge über Fahrschulbetriebswirtschaft (§18 Abs. 3 FahrlG; BR-Drs. 372/19).

Somit wird deutlich, dass die Kompetenzorientierung auf rechtlicher Ebene zwar bei der Ausbildung und Prüfung von Fahrlehrern eine wichtige Rolle einnimmt, jedoch bei der Weiterbildung von Fahrlehrern im Allgemeinen und der obligatorischen Fortbildung im Besonderen derzeit eher sporadisch gefordert wird. Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass der Gesetzgeber als Ziel der Reform des Fahrlehrerrechts jedoch explizit „die Verbesserung der Fahrlehreraus- und Weiterbildung [nennt], die für die Erhöhung der Verkehrssicherheit gerade der besonders gefährdeten jungen Fahranfänger und Fahranfängerinnen von besonderer Bedeutung ist“ (Bundestag-Drucksache [BT-Drs.] 18/10937: S. 1), erscheint es zielführend, die Kompetenzorientierung auch bei der Entwicklung einer Fortbildung zu berücksichtigen. Im Zusammenhang mit Lehrenden aus anderen Bereichen des Bildungssystems ist es weit verbreitet, die Kompetenzen, die diese zur erfolgreichen Bewältigung beruflicher Anforderungssituationen benötigen, unter dem Konstrukt der „Professionellen Kompetenz“ zusammenzufassen (Gräsel & Trempler, 2017; Stürmer & Gröschner, 2019). Für Lehrende aus den 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.

¹⁵ Auffällig ist, 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.

B. Aust & Hartz, 2018), Lehrende in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Lencer & Strauch, 2016; Schrader & Goeze, in Vorbereitung; Strauch et al., 2019) und Lehrende in der Berufsbildung (z. B. Rauner, Lehberger & Zhao, 2018). Wenn eine kompetenzorientierte Fortbildung die professionelle Kompetenz von Fahrlehrern verbessern soll, gilt es zu klären, welche theoretischen Ansätze zur professionellen Kompetenz von Fahrlehrern existieren und wie diese genutzt werden können, um eine kompetenzorientierte Fahrlehrer-Fortbildung zu entwickeln.

Was gehört zur professionellen Kompetenz von Fahrlehrern?

Ewald et al. (2019) haben sich mit der Frage befasst, was zur professionellen Kompetenz eines Fahrlehrers gehört und wie sich diese theoretisch modellieren lässt. Dazu entwickelten sie ein Kompetenzstrukturmodell der professionellen Kompetenz von Fahrlehrern, um einen grundlagentheoretischen Beitrag zur Professionalisierung des Fahrlehrerberufs zu leisten. Das Modell der professionellen Kompetenz von Fahrlehrern beruht einerseits auf einer Analyse der möglichen Tätigkeitsfelder von Fahrlehrern. Andererseits fußt es auf einer Integration existierender Modelle der professionellen Kompetenz von Lehrenden aus verschiedenen Bildungsbereichen im Allgemeinen (v. a. Baumert & Kunter, 2006; 2011; Lencer & Strauch, 2016; Schrader & Goeze, in Vorbereitung; Strauch et al., 2019) sowie auf diesbezüglichen Vorstellungen bei Fahrlehrern im Besonderen (v. a. Brünken et al., 2017). Das Modell berücksichtigt diejenigen (Teil-)Kompetenzen, die ein Fahrlehrer zur erfolgreichen Berufsausübung benötigt, und ist daher 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; 2011) und der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Lencer & Strauch, 2016; Schrader & Goeze, in Vorbereitung; Strauch et al., 2019) konkretisiert und auf die beruflichen Anforderungssituationen von Fahrlehrern bezogen; zusätzlich wird die ethisch-moralische Ausrichtung der Fahrlehrertätigkeit stärker berücksichtigt¹⁶. Demnach bezeichnet die 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 oben vorgestellten Definitionskluster 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 der Abbildung 4 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 werden im Folgenden näher beschrieben.

¹⁶ Damit wird zugleich eine aktuelle Forderung von Bernhardsson-Laros (2020) aufgegriffen, ethisch-moralische Aspekte des Handelns von Lehrenden in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung mehr zu berücksichtigen und in der erwachsenenbildnerischen Forschung stärker in den Blick zu nehmen.



Abb. 4: Das Strukturmodell der „Professionellen Kompetenz von Fahrlehrern“ von Ewald et al. (2019: S. 260).

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), die das fachliche Wissen und Können vom pädagogisch-psychologischen und verkehrspädagogischen Wissen und Können unterscheiden. Zusätzlich haben die Autoren – wie bereits dargelegt – für diese Komponenten des Professionswissens sechs Kompetenzbereiche festgelegt und Kompetenzen vorgeschlagen, die beschreiben, 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) ausschließlich die Ausbildung von Fahrlehreranwärtern in den Blick nimmt, wurde es für andere Expertisegrade und über die Fahrschulbildung hinausgehende Tätigkeitsfelder erweitert, um es auch für berufserfahrene Fahrlehrer anschlussfähig zu machen. Die Erweiterungen betreffen zum einen den Ausbau der Kompetenzbereiche. So wurde beispielsweise der Bereich „Beurteilen“ um alle Beurteilungstätigkeiten eines Fahrlehrers erweitert (z. B. als Überwacher für die Fahrschulüberwachung). Ebenso wurde der Bereich „Unterrichten, Ausbilden und Weiterbilden“ um alle Tätigkeitsfelder ergänzt, in denen Fahrlehrer didaktisch handeln (z. B. Fahrerweiterbildung). Zum anderen wurde das Professionswissen um das fahrerische und das organisationale Professionswissen ergänzt. 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). Ferner wird ihre Nutzung in der Fahrlehrerausbildung empfohlen (Bittner, 2019). 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 betreiben bzw. leiten die Organisation verantwortlich. Somit ist neben der Perspektive des Fahrschulinhabers auch die Position des angestellten Fahrlehrers zu bedenken. Zudem 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). Im Ergebnis beinhaltet das organisationale Professionswissen die Kompetenzbereiche „Betrieb/Leitung von Fahrschulunternehmen“ und „Mitarbeit in Fahrschulunternehmen“. Zur Ausgestaltung dieser Bereiche 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 nach Ewald et al. (2019) findet sich in der Abbildung 5. Grün unterlegt sind die Kompetenzen, die bereits von Brünken et al. (2017) beschrieben und begründet sowie mit Ausbildungsinhalten unterlegt wurden.



Abb. 5: Übersicht über das Professionswissen von Fahrlehrern von Ewald et al. (2019: S. 261).

Professionelle Werthaltungen und Überzeugungen

Die Komponente der „Professionellen Werthaltungen und Überzeugungen“ beinhalten die handlungsleitenden beruflichen Vorstellungen von Fahrlehrern. Nach Reusser und Pauli (2014) sind Werthaltungen und Überzeugungen (1) auf einen Gegenstand gerichtet (z. B. die Auffassung, wie Fahrschüler am besten lernen); weiterhin besitzen sie 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.

Grundsätzlich impliziert die Ausbildung von Werthaltungen und Überzeugungen stets eine normative Setzung; sie erfordert deshalb eine theoretisch nachvollziehbare Argumentation und empirische Evidenz¹⁷ (Hattie & Zierer, 2019). Zur Bestimmung von wünschenswerten Werthaltungen und Überzeugungen von Fahrlehrern bieten sich Anknüpfungsmöglichkeiten bei Heilig, Knörzer und Pommerenke (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 dienen für Ewald et al. (2019) als Ausgangspunkt, um beispielhafte professionelle Werthaltungen und Überzeugungen für Fahrlehrer zu skizzieren (s. Abbildung 6), wobei auch Befunde zum Lehren und Lernen bedacht wurden (z. B. Bredow & Sturzbecher, 2016a). Die Autoren sprechen sich dafür aus, den beispielhaft dargestellten Vorschlag in der Fachöffentlichkeit zu diskutieren und sich auf einen Kanon erstrebenswerter Werthaltungen und Überzeugungen für Fahrlehrer zu verständigen.

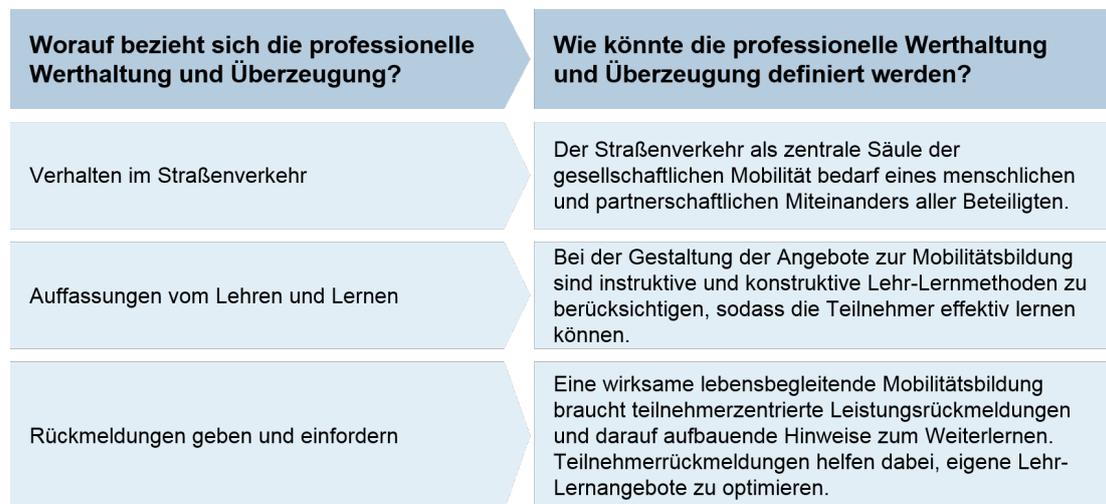


Abb. 6: Mögliche professionelle Werthaltungen und Überzeugungen für Fahrlehrer von Ewald et al. (2019: S. 262).

Professionelle Selbststeuerung

Die professionelle Selbststeuerung von Fahrlehrern umfasst drei Komponenten, 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 Komponenten nachfolgend kurz 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,

¹⁷ Im Zusammenhang mit Lehren und Lernen findet die Forderung nach evidenzbasiertem Handeln zunehmend Verbreitung (Bauer, Prenzel & Renkl., 2015; Schrader, 2014). In diesem Zusammenhang bedeutet Evidenzbasierung meistens, dass Handeln und Entscheiden auf der Basis in der Praxis überprüfter und wissenschaftlich gesicherter Belege erfolgt (Tippelt & Reich-Claassen, 2010; Wirtz, 2020). Dabei sind unterschiedliche weit gefasste Perspektiven auf Evidenz und Evidenzbasierung festzustellen (Schrader, 2014): Auf der einen Seite wird ein weites Evidenzverständnis genutzt, wobei Aussagen als evident gelten, die auf Nachweise gegründet sind. Andererseits ist aber auch ein enges Evidenzverständnis anzutreffen, welches nur dann von Evidenz spricht, wenn Befunde auf empirischen Studien beruhen, die ein bestimmtes forschungsmethodisches Untersuchungsdesign aufweisen (in der Regel quantitative randomisierte Studien). Schrader (2014: S. 203) legt dar, dass inzwischen ein Konsens besteht, unterschiedliche Grade oder Stufen der Evidenz zu unterscheiden: „Gängig ist dabei eine Einteilung, gemäß derer die oberste Stufe von Evidenz Befunde auf der Grundlage wenigstens einer Metaanalyse oder mehrerer randomisierter Feldstudien erreichen. Danach folgen auf Stufe II Befunde aus mindestens einer randomisierten Feldstudie, auf Stufe III Befunde aus gut designten quasi-experimentellen Studien, auf Stufe IV vergleichende und korrelative Fallstudien und auf Stufe V einzelne Fallstudien“.

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 Tätigkeit von Fahrlehrern 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 eher lernzielorientierten Fahrlehrer stehen hingegen die eigene Weiterentwicklung und das Erreichen persönlicher Standards im Fokus.

- Zu (2): Bei der professionellen Selbstregulation geht es darum, Belastungen des Fahrlehrerberufs zu meistern und mit den eigenen persönlichen 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. Bei dieser Komponente spielen Werthaltungen und Überzeugungen hinein: 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.

Fazit:

Das vorgestellte Modell der professionellen Kompetenz von Fahrlehrern (Ewald et al., 2019) 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 dient – weiter ausdifferenziert. Zudem wurden erste Ideen für professionelle Werthaltungen und Überzeugungen sowie die professionelle Selbststeuerung skizziert. Darüber hinaus fußt das Modell auf einer Analyse beruflicher Tätigkeitsfelder von Fahrlehrern und nimmt mit den Modellen der professionellen Kompetenz für Lehrende an Schulen (Baumert & Kunter, 2006; 2011) und für Lehrende in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Lencer & Strauch, 2016; Schrader & Goeze, in Vorbereitung; Strauch et al., 2019) auf theoretisch begründete und empirisch erprobte Modelle der professionellen Kompetenz von Lehrenden aus anderen Bildungsbereichen Bezug (Bosche, Schneider & Strauch, 2018; Bosche, Strauch, Schneider & Brandt, 2019; Kunter et al., 2011; Lencer, 2019; Strauch, Alberti & Schneider, 2020). Weiterhin integriert das Modell existierende Konzepte zu Kompetenzen von Lehrenden im Allgemeinen sowie von Fahrlehrern im Besonderen (z. B. Brünken et al., 2017). Aus diesen Gründen bietet es sich an, das Modell von Ewald et al. (2019) als einen zentralen theoretischen Bezugspunkt für die zu entwickelnde Fortbildung zu den Qualitätskriterien lernwirksamer Fahrschulerausbildung zu nehmen und somit die professionelle Kompetenz von Fahrlehrern im Allgemeinen sowie das Professionswissen und die Kompetenz

zur Gestaltung von Theorieunterricht und Fahrpraktischer Ausbildung (Kompetenzbereich „Unterrichten, Ausbilden und Weiterbilden“) im Besonderen zu stärken.

Während die kompetenztheoretische Anbindung der Fortbildung vor allem das Produkt in den Blick nimmt (Welche Komponente der professionellen Kompetenz von Fahrlehrern soll durch die Fortbildung gezielt verbessert werden?), gilt es in einem nächsten Schritt zu klären, wie kompetenzorientierte Bildungsangebote auf der Prozessebene konkret gestaltet werden sollten.

Wie sollten Kompetenzerwerbs- und Kompetenzbilanzierungsprozesse didaktisch gestaltet werden?

Wenn eine Ausbildung den Erwerb von Kompetenzen zur erfolgreichen Bewältigung von Anforderungssituationen ermöglichen soll und diese Kompetenzen im Rahmen von Prüfungen beurteilt werden sollen, stellt sich die Frage, wie kompetenzorientierte Bildungsangebote didaktisch zu gestalten sind. Diesbezüglich finden sich in der Literatur (z. B. Arnold & Schübler, 2018; Arnold, Gonon & Müller, 2016; Brendel, Hanke & Macke, 2019; Dehnbestel, 2018; Fritz & Lauermaun, 2019; Gillen, 2013a; 2013b; Jung, 2010; Luttenberger, Wimmer & Paechter, 2019; Macke et al., 2016; Paechter et al., 2012; Schott, 2017; Schott & Azizi Ghanbari, 2012; Weirer & Paechter, 2019; Wespi & Keller, 2014) 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 beabsichtigte, 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 Curricula, Rahmenplänen, 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): Der instruktiven Auffassung vom Lehren und Lernen zu Folge sollen Lehr-Lernprozesse unter dem Leitbild einer „Erzeugungsdidaktik“ gestaltet werden. Instruktiver Unterricht wird weitgehend durch den Lehrenden gesteuert; das Lernen stellt dabei 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 Lernermöglicher gesehen, der Lernumgebungen mit eher erkundendem Charakter bereitstellt. Das Leitbild einer konstruktiven Gestaltung von Lehr-Lernprozessen lässt sich damit als „Ermöglichungsdidaktik“ beschreiben.

Mit Blick auf die didaktische Gestaltung des Kompetenzerwerbs spricht sich Jung (2010) dafür aus, dass dieser sowohl eine instruktiv orientierte Kompetenzvermittlung unter Anleitung als auch eine konstruktiv geprägte und zunehmend selbst gesteuerte Kompetenzentwicklung umfassen sollte. Diese didaktische Konzeption stellt eine integrative Sichtweise dar und grenzt sich von der mitunter anzutreffenden Vorstellung ab (z. B. bei Reich, 2011), dass ein erfolgreicher und nachhaltiger Erwerb von Kompetenzen insbesondere – wenn nicht sogar ausschließlich – durch konstruktivistische Lehr-Lernarrangements möglich sei. Sie berücksichtigt, dass – je nach Lernvoraussetzungen der Lernenden, Art der Kompetenz oder Zeitpunkt im Kompetenzerwerbsprozess – sowohl eine eher instruktive als auch konstruktive Gestaltung des Kompetenzerwerbs besonders zielführend sein können. Dies gilt insbesondere bei der methodischen Gestaltung von Bildungsangeboten, denn auf methodischer Ebene ist eine Unterscheidung konstruktiver und instruktiver Methoden geläufig (z. B. Siebert, 2005): 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, Phase im Lernprozess) 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 derartige „Mischung“ instruktiver und konstruktiver Elemente konkret aussehen könnte, verdeutlicht das „Sandwich-Prinzip“ von Wahl (2013; 2020; Wahl, Wölfling, Rapp & Heger, 1991), dessen zentrale Merkmale schematisch in der Abbildung 7 dargestellt sind.

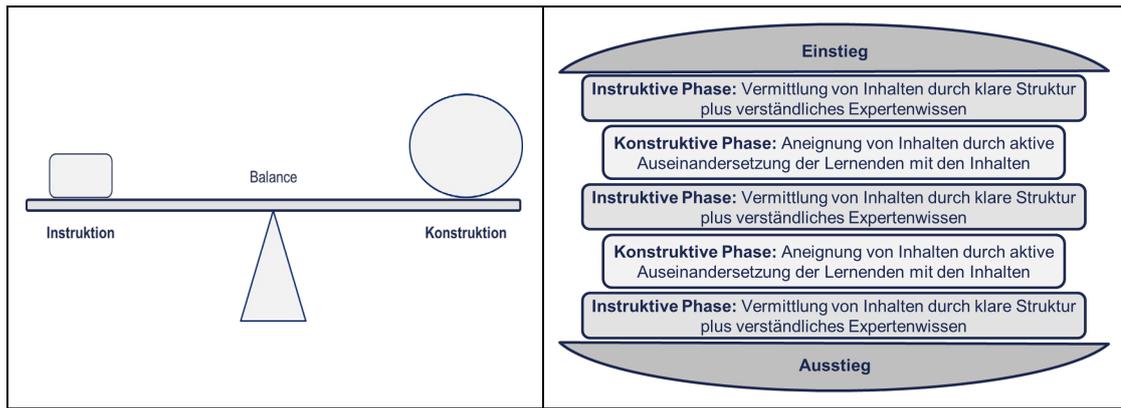


Abb. 7: Schematische Darstellung der zentralen Merkmale des „Sandwich-Prinzips“ in Anlehnung an Wahl (2013; 2020) zur balanceartigen Gestaltung von Bildungsangeboten unter integrativer Berücksichtigung von eher kürzeren instruktiven Vermittlungs- und eher umfangreicheren konstruktiven Aneignungsphasen.

Das „Sandwich-Prinzip“ ist dadurch gekennzeichnet, dass bei der Gestaltung von Bildungsangeboten eine Balance zwischen instruktiven und konstruktiven Prozessen angestrebt wird. Dazu wird eine systematische Abfolge gewählt, bei welcher eher kürzere instruktive Phasen mit eher umfangreicheren konstruktiven Phasen kombiniert werden. In den instruktiven Phasen geht es darum, dass der Lehrende Inhalte in klar strukturierter Weise vermittelt und seine Expertise nutzt, um diese verständlich darzustellen. In den konstruktiven Phasen steht hingegen die aktive Auseinandersetzung der Lernenden mit den Inhalten im Fokus. 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, wobei für konstruktive Prozesse der subjektiven Aneignung von Inhalten mehr Zeit vorgesehen wird als für die instruktiven Prozesse der strukturierten und Experte gestützten Vermittlung von Inhalten.

Mit Blick auf die empirische Erprobung zeichnet sich das „Sandwich-Prinzip“ vor allem dadurch aus, dass es – nach Angaben von Wahl (2013; 2020) sowie Wahl et al. (1991) – bereits seit mehr als 20 Jahren als Konzept zur Gestaltung von Bildungsangeboten in verschiedensten Bereichen des Bildungssystems – beispielsweise in verschiedenen Schulen, Hochschulen und Universitäten, der beruflichen Bildung sowie 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, den Lehr-Lernprozessen eine höhere Aufmerksamkeit widmen, die aktive Lernzeit besser nutzen und einen höheren Lernerfolg aufweisen, indem sie in Tests und Prüfungen bessere Ergebnisse erzielen. Weiterhin sind positive Auswirkungen auf die Lern- und Leistungsmotivation, die „Anstrengungskalkulation“ sowie die Selbstwirksamkeit und das Selbstkonzept der Lernenden festzustellen. Zusätzlich weisen derartige Bildungsangebote ein besseres Lernklima auf und werden von den Lehrenden als weniger belastend empfunden, sodass eine Steigerung der beruflichen Zufriedenheit der Lehrenden ermittelt wurde.

Insgesamt belegen die Befunde von Wahl (2013; 2020) sowie Wahl et al. (1991), dass die „sandwichartige“ Gestaltung von Bildungsangeboten, bei der eine Balance von qualitativ hochwertigen und anspruchsvoll umgesetzten instruktiven und konstruktiven Prozessen angestrebt wird, einen höheren Kompetenzerwerb auf Seiten der Lernenden ermöglicht, – und zwar unabhängig vom Bereich des Bildungssystems, in welchem diese umgesetzt wird, – als die einseitig ausgerichtete rein instruktive oder rein kon-

struktive Gestaltung von Bildungsangeboten. Da nach dem „Sandwich-Prinzip“ gestaltete Bildungsangebote darauf beruhen, dass sowohl instruktive Vermittlungsphasen und konstruktive Aneignungsphasen qualitativ hochwertig und anspruchsvoll umgesetzt werden (Wahl, 2013; 2020), ist es somit möglich, Bildungsangebote unter Berücksichtigung einer integrativen Auffassung von Lehren und Lernen zu gestalten. Darüber hinaus legen diverse empirische Befunde nahe, dass eine solche integrative Gestaltung vielfältige positive Wirkungen aufzeigt und insbesondere hinsichtlich der Lernwirksamkeit einer rein instruktiven oder konstruktiven Gestaltung überlegen ist (Bednar, Cunningham, Duffy & Perry, 1992; Cronjé, 2006; Gollner, 2017; Messner & Blum, 2019; Möller, 2012; Reusser, 2016; Wahl, 2013; 2020; Wellenreuther, 2012). Zum anderen wird eine derartige balanceartige Gestaltung von Bildungsangeboten, die sich als gemäßigt konstruktivistisch bezeichnen lässt (Möller, 2012; Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1997), im erziehungswissenschaftlichen Diskurs zunehmend gefordert (z. B. Brandl, 2014; Cronjé, 2006; Dubs, 2009; 2014; Gudjons & Traub, 2016; Helmke, 2017; Jung, 2010; Müller, 2009; Reinmann, 2012; Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1997; Renkl, 2015; Tobias & Duffy, 2009; Wahl, 2013; 2020; Wellenreuther, 2012) und mittlerweile selbst von bekannten Verfechtern einer konstruktivistischen oder ermöglichungsdidaktischen Gestaltung von Bildungsangeboten als mitunter unvermeidbar angesehen (z. B. Arnold, Gómez Tutor & Kammerer, 2018; Arnold & Schön, 2019; Schüßler & Arnold, 2018; Siebert, 2005).

- (5) **Lernwirksame Gestaltung von Kompetenzerwerbsprozessen:** Empfehlungen zur lernwirksamen Gestaltung von Lehr-Lernprozessen 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).

Auf wissenschaftlicher Ebene setzen sich insbesondere die Disziplinen der Didaktik und die empirische Bildungsforschung mit der Gestaltung effektiver, d. h. lernwirksamer, Bildungsangebote auseinander (Gudjons & Traub, 2016; Kiel, 2018a; Terhart, 2019a). Terhart (2019a) betont, dass zwischen den beiden Disziplinen einerseits vielfältige Gemeinsamkeiten existieren, wie z. B. die Thematisierung von Lehr-Lernprozessen in den verschiedensten Kontexten. Andererseits sind vielfältige Unterschiede erkennbar, die beispielsweise die Aufgaben (Schaffung von Handlungsfähigkeit angehender Lehrer bei der Didaktik vs. Gewinnung von empirischen Erkenntnissen und Theoriebildung zu Lehr-Lernprozessen bei der empirischen Bildungsforschung) und die institutionelle Einbettung (Didaktik als Bestandteil der Lehrerbildung vs. empirische Bildungsforschung als Forschungszweig der Pädagogischen Psychologie) betreffen. In einer treffenden Metapher hat Terhart (2002) die beiden Disziplinen als „fremde Schwestern“ bezeichnet, deren Beziehung vor allem durch Nicht-zur-Kennntnisnahme bzw. offene Konfrontation gekennzeichnet ist (Helmke, 2015; Terhart, 2002). In den folgenden beiden Teilkapiteln werden die Beiträge dieser zentralen wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen nähergehend betrachtet.

2.3 Die Sicht der Didaktik auf die Gestaltung von Bildungsangeboten

Der Begriff „Didaktik“ stammt ursprünglich aus dem Griechischen – so verweisen Gudjons und Traub (2016: S. 239) auf den Begriff „didaktike techne“ (wörtlich übersetzt bedeutet dies „Lehrkunst“), während Terhart (2019b: S. 409) auf das altgriechische Wort „didaskein“ Bezug nimmt, welches sich mit „lehren“ oder „andere lernen machen“ übersetzen lässt. Kron, Jürgens und Standop (2014) führen in einer ausführlichen Analyse der Wort- und Begriffsbedeutung der Didaktik mehr als zehn weitere griechische Wörter an, die einen Bezug zur Didaktik erkennen lassen. Im Rahmen des wissenschaftlichen Diskurses zur Didaktik existieren verschiedene Auffassungen von Didaktik, die unterschiedlich eng gefasst sind (Kron et al., 2014). Diese reichen von der eng gefassten Ansicht, die Didaktik sei die Anwendung psychologischer Theorien zum Lehren und Lernen, über die Perspektive, dass die Didaktik als Theorie von Bildungsinhalten zu verstehen sei, bis zur weit gefassten Auffassung, die Didaktik bezeichne die Wissenschaft vom Lehren und Lernen. Jank und Meyer (2020) wählen mit ihrem Verständnis, wonach Didaktik die Theorie und Praxis des Lernens und Lehrens beschreibe, sogar einen noch umfassenderen Standpunkt. Gemeinhin wird somit deutlich, dass Didaktik etwas mit Lehren und Lernen zu tun hat, was Terhart (2019b: S. 409) in einer recht griffigen Umschreibung auf den Punkt bringt: „In pädagogische Kontexten bezeichnet ‚Didaktik‘ ein komplexes, nicht randscharf abzugrenzendes Bedeutungsfeld, in dem es um Lehren und Lernen innerhalb und außerhalb von Institutionen geht“.

Im wissenschaftlichen Bereich der Erziehungswissenschaft und Pädagogik gilt die Didaktik als zentrale wissenschaftliche Bezugsdisziplin für die Aus- und Weiterbildung von Lehrenden aus unterschiedlichen Bereichen, wobei ein Schwerpunkt auf Lehrenden an Schulen liegt (Jank & Meyer, 2020; Kron et al., 2014). Versucht man, die Disziplin der Didaktik zu strukturieren, so stößt man gemeinhin auf die Unterscheidung zwischen der Allgemeinen Didaktik auf der einen sowie speziellen oder besonderen Didaktiken auf der anderen Seite (z. B. Jank & Meyer, 2020; Lehner, 2009; Peterßen, 2001; Terhart, 2019b). Während die Allgemeine Didaktik jedwedes Lehren und Lernen in den Blick nimmt und es somit beispielsweise keine Rolle spielen soll, ob es sich bei den Lernenden um Kinder, Jugendliche oder Erwachsene handelt, konzentrieren sich die speziellen oder besonderen Didaktiken zum Beispiel auf das Lehren und Lernen einer speziellen Zielgruppe (z. B. Kinder oder Erwachsene), in einem gewissen Bereich (z. B. einem Schulfach wie Mathematik oder einem Aufgabenfeld wie „Mobilität und Verkehr“) oder in einer bestimmten Organisation (z. B. die Hochschuldidaktik).

Mitunter kritisch diskutiert werden die Aufgaben und der Zweck der Didaktik (z. B. Lehner, 2009; Peterßen, 2001; Trautmann, 2016). Während teilweise die Meinung vertreten wird, dass sich aus der Didaktik als wissenschaftliche Disziplin keinerlei Empfehlungen für das praktische didaktische Handeln von Lehrenden ergeben (Trautmann, 2016), wird an anderer Stelle gerade dieser Anspruch betont und die praktische Handlungsrelevanz der Didaktik hervorgehoben (Jank & Meyer, 2020; Peterßen, 2001; von Olberg, 2004).

Unabhängig davon, wie man als Wissenschaftler oder als Lehrender die Frage nach der praktischen Handlungsrelevanz für sich beantwortet, hält die Didaktik eine Vielzahl an „Werkzeugen“ bereit, die Lehrende für ihr didaktisches Handeln – also die Planung, Vorbereitung, Ausführung und Kontrolle von Lehr-Lernprozessen (Peterßen, 2001) – nutzen können. Zu diesen „Werkzeugen“ zählen zunächst didaktischen Theorien, Modelle und Konzepte, welche Kron et al. (2014) unter der Bezeichnung „didaktischer Ansatz“ zusammenfassen. Weiterhin bietet die Didaktik zahlreiche didaktische Prinzipien (Wiater, 2014), die im Zusammenhang mit dem didaktischen Handeln im Unterricht auch als „Unterrichtsprinzipien“ bezeichnet werden. Schließlich sind in der Didaktik auch Bestrebungen erkennbar, Merkmale „guten“ Unterrichts zu definieren (Meyer, 2019). Im Folgenden werden diese drei „Werkzeuge“ näher betrachtet, bevor abschließend ein kurzes Fazit gezogen wird.

Was können didaktische Ansätze zu qualitativollen Bildungsangeboten beitragen?

Wird das vorhandene Feld der didaktischen Ansätze gesichtet, sind mittlerweile mehr als 50 Ansätze vorhanden (Arnold et al., 2013; Kron et al., 2014). Um einen Gesamtüberblick über diese „didaktische Landschaft“ zu erhalten, erscheint es zunächst sinnvoll, diese Ansätze zu ordnen bzw. zu klassifizieren. Vorschläge, wie eine solche Klassifikation aussehen könnte, wurden dabei sowohl von Terhart (2002; 2013) als auch von Kron et al. (2014) erarbeitet: Terhart (2002; 2013) strukturiert die didaktischen Ansätze anhand der Theoriefamilie, welcher sich diese jeweils zuordnen lassen. Er unterscheidet zwischen (1) bildungstheoretischen Ansätzen, (2) lerntheoretischen Ansätzen, (3) kommunikations- und interaktionstheoretischen Ansätzen sowie (4) konstruktivistischen Ansätzen. Beim Ordnungsschema von Kron et al. (2014) werden die didaktischen Ansätze in fünf Gruppen eingeteilt. Die Basis bilden dabei verschiedene Leitbegriffe, denen die didaktischen Ansätze zugewiesen werden. Bei diesen Leitbegriffen handelt es sich um (1) Bildung, (2) Lernen, (3) Interaktion, (4) System und (5) Konstruktion. Diese Strukturierung weist einige Parallelen zur Einteilung von Terhart (2002; 2013) auf, führt mit dem Systembegriff jedoch noch eine zusätzliche Differenzierung ein.

Bei der Vielfalt an didaktischen Ansätzen ist es nicht leistbar, alle umfassend vorzustellen und mit Blick auf ihre Eignung für die Entwicklung eines Bildungsangebots für Fahrlehrer zu überprüfen. Stattdessen werden im Folgenden vier ausgewählte didaktische Ansätze betrachtet. Bei diesen handelt es sich zunächst um (1) die „Bildungstheoretische Didaktik“ (Klafki, 1958), die später zur „Kritisch-konstruktiven Didaktik“ weiterentwickelt wurde (Klafki, 1985), (2) die „Lerntheoretische Didaktik“ (Heimann, 1962) und (3) die „Lehrtheoretische Didaktik“ (Schulz, 1965; 1980). Die Auswahl dieser drei Ansätze lässt sich damit rechtfertigen, dass diese gemeinhin als bedeutsame „Klassiker“ der Allgemeinen Didaktik mit hoher wissenschaftshistorischer Bedeutung gelten (Seel & Zierer, 2012). Weiterhin wird (4) die „Eklektische Didaktik“ (Zierer, 2013a; Wernke & Zierer, 2016a; 2016b) betrachtet. Dieser recht junge didaktische Ansatz stellt eine eklektische Zusammenführung verschiedener didaktischer Ansätze dar und ist vor allem aufgrund seiner empirischen Überprüfung (Zierer, Wernke & Werner, 2015) prädestiniert:

Zu (1): Im Fokus der bildungstheoretischen Didaktik des Erziehungswissenschaftlers Wolfgang Klafki steht der Bildungsbegriff. Sie ist als eine Didaktik der Bildungsinhalte zu sehen, die sich vor allem mit der zielgerichteten und begründeten Auswahl von Lehr-Lerninhalten durch den Lehrenden und der Erschließbarkeit von Lehr-Lerninhalten durch die Lernenden befasst (Lehner, 2009). In diesem Zusammenhang sind insbesondere zwei Kernelemente des didaktischen Ansatzes hervorzuheben: Zum einen ist die Einführung des Konstrukts der „Kategorialen Bildung“ zu nennen. Damit gelang es Klafki (1959), die bis dahin vorherrschenden Konstrukte der „Materialen Bildung“ und der „Formalen Bildung“, die als Gegensätze konfrontativ gegenübergestellt wurden, in einem dialektischen Kompromiss zusammenzuführen (Koch-Priewe, Köker & Störtländer, 2016; Wiater, 2015a). Während materiale Bildungstheorien davon ausgehen, dass Bildung von Lernenden am besten möglich wird, wenn sich diese mit bedeutsamen kulturell entstandenen Lehr-Lerninhalten auseinandersetzen, sehen die formalen Bildungstheorien die Formung bzw. Entwicklung der Persönlichkeit als zentral an. Die kategoriale Bildung ermöglicht es nun, diese beiden Positionen zu verbinden. Danach gilt derjenige als gebildet, der Kategorien erworben hat. Dies bedeutet, dass er sowohl einige der bedeutsamen Kulturgüter für sich als bedeutsam entdeckt hat als auch an diesen Kulturgütern seine eigenen Kräfte und Fähigkeiten entwickelt hat (Koch-Priewe et al., 2016). Zum anderen erweist sich die Didaktische Analyse als zweites Kernelement der bildungstheoretischen Didaktik (Klafki, 1958). Dieses Vorgehen stellt ein Hilfsinstrument dar, welches Lehrende zur Planung eines kategorial bildenden Unterrichts benutzen können. Dabei wird empfohlen, den eigenen Unterricht mittels fünf Leitfragen zu analysieren (Koch-

Priewe et al., 2016): Diese betreffen (1) die exemplarische Bedeutung eines Inhalts, (2) seine Gegenwartsbedeutung, (3) die zukünftige Bedeutung, (4) seine Struktur sowie (5) Möglichkeiten, diesen Inhalt den Lernenden zugänglich zu machen.

Trotz ihrer großen Bedeutsamkeit sah sich Klafkis bildungstheoretische Didaktik auch mit Kritik konfrontiert (Lehner, 2009): Aus ideologiekritischer Perspektive wurde ihr vorgeworfen, dass er die vorherrschenden Gesellschaftsverhältnisse und Machtstrukturen in der Gesellschaft stabilisiere. Weiterhin wurden die unzureichende empirische Basis und Prüfung sowie die mangelnde Berücksichtigung der methodischen Planung und Gestaltung von Lehr-Lernprozessen kritisiert. Diese Kritik führte dazu, dass Klafki sowohl die bildungstheoretische Didaktik als auch das Instrument der didaktischen Analyse weiterentwickelte. Ersterer wurde zur „Kritisch-konstruktiven Didaktik“ und Letzteres zum „Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung“ ausgebaut (Klafki, 1980; Koch-Priewe et al., 2016). Im Zentrum der kritisch-konstruktiven Didaktik stehen Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit als zentrale Bildungsziele von Unterricht. Somit soll Unterricht auch dazu befähigen, vorherrschende Gesellschaftsverhältnisse kritisch zu hinterfragen. Zugleich soll er es ermöglichen, konstruktive Vorschläge zur Veränderung formulieren zu können, um eine zunehmende Demokratisierung zu ermöglichen sowie ein menschlicheres und gerechteres Zusammenleben zu ermöglichen. Bei der Reformierung der didaktischen Analyse zum Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung wurden die o. g. Leitfragen umstrukturiert und erweitert sowie durch zwei neue Fragen ergänzt. Diese betreffen erstens die Beurteilung der Leistung von Lernenden, um zu prüfen, inwiefern Lehr-Lernziele erreicht wurden und zweitens die methodische Strukturierung des Lehr-Lernprozesses. Ebenso ist nun eine Bedingungsanalyse vorgesehen, in der es um eine Erfassung der Lern- und Lehrvoraussetzungen sowie der institutionellen Rahmenbedingungen geht. Das Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung legt dem Lehrenden somit nahe, zunächst eine solche Bedingungsanalyse vorzunehmen. Anschließend sollen die sieben Leitfragen zur Unterrichtsplanung genutzt werden. Diese umfassen nun (1) die Gegenwartsbedeutung, (2) die Zukunftsbedeutung und (3) die exemplarische Bedeutung eines Lehr-Lerninhalts, (4) seine thematische Struktur einschließlich der Festlegung von Teillernzielen und sozialen Lernzielen, (5) Überlegungen zur Erweisbarkeit und Überprüfbarkeit dieser Lernziele sowie (6) zur Zugänglichkeit und Darstellbarkeit des Lehr-Lerninhalts und (7) die methodische Strukturierung. Nichtsdestotrotz blieb auch die kritisch-konstruktive Didaktik von Kritik nicht verschont, wobei insbesondere die vermeintliche Empiriefierne als auch der normative Charakter des didaktischen Ansatzes kritisiert werden (Koch-Priewe et al., 2016). Zusammengefasst ist der Vorteil der bildungstheoretischen und der kritisch-konstruktiven Didaktik vor allem darin zu sehen, dass (1) Bildung als zentrales Ziel von Unterricht gilt und dass sie (2) dabei unterstützt, die inhaltlichen Voraussetzungen und Entscheidungen des Lehrenden zu klären und (3) die Eignung von Bildungs- oder Lehr-Lerninhalten zu bestimmen (Lehner, 2009; Wiater, 2009; 2015a).

Zu (2): Die lerntheoretische Didaktik – gemeinhin als „Berliner Modell“ bezeichnet – geht auf ihren Begründer Paul Heimann und seine Arbeitskollegen Gunter Otto und Wolfgang Schulz zurück. Sie wurde in den 1960er Jahren vorgestellt (Heimann, 1962) und versteht sich als empirisch orientierte und erfahrungswissenschaftliche fundierte Gegenposition zur bildungstheoretischen Didaktik (Arnold & Lindner-Müller, 2016; Lehner, 2009).

Im Fokus des Ansatzes stehen dabei zwei Situationen, mit denen (angehende) Lehrende konfrontiert werden, und zwar die Analyse von beobachtetem Unterricht einer- und die Planung von Unterricht andererseits. Für diese beiden Situationen bietet die lerntheoretische Didaktik mit der Struktur-Analyse und der Faktoren-Analyse zwei Vorgehensweisen an, die von Lehrenden durchzuführen sind (Arnold & Lindner-Müller, 2016; Lehner, 2009): Bei der Struktur-Analyse geht es insbesondere darum, die zentralen Faktoren in den Blick zu nehmen, die Unterricht beeinflussen und diese so zu arrangieren, dass Lernen ermöglicht wird. Hierbei werden zunächst zwei Bedingungsfelder unterschieden, und zwar die anthropologisch-psychologischen Voraussetzungen sowie die soziokulturellen Voraussetzungen. Zu Ersteren gehören Voraussetzungen, die von den Lehrern und Schülern eingebracht werden (z.B. Reifestand, Sprachfähigkeit, Lernstand), während mit Letzteren Voraussetzungen gemeint sind, die von der Gesellschaft und kulturellen Zeitströmungen abhängig sind (beispielsweise finanzielle Mittel oder ein bestimmtes Menschenbild). Weiterhin werden vier Entscheidungsfelder ausgewiesen, in denen Lehrende Entscheidungen zu treffen haben. Diese Entscheidungen betreffen (1) Intentionen bzw. Lehr-Lernziele des Unterrichts, (2) die Themen bzw. Lehr-Lerninhalte, (3) die Lehr-Lernmethoden und (4) die Lehr-Lernmedien. Dabei ist wichtig zu erwähnen, dass diese Entscheidungsfelder in wechselseitiger Abhängigkeit stehen und Entscheidungen in einem Feld Einfluss auf andere Felder haben. Sie stehen somit in „durchgehender Interdependenz“ (Heimann, 1962: S. 418). Im Anschluss an die Struktur-Analyse erfolgt die Faktoren-Analyse. Bei dieser geht es darum, (1) Normen und weltanschauliche Prämissen zu identifizieren, die didaktische Entscheidungen beeinflussen (Normenkritik), (2) objektive Tatbestände zu erkennen, die Auswirkungen auf unterrichtliches Handeln haben (Faktenbeurteilung) sowie (3) das unterrichtliche Vorgehen zu betrachten (Formenanalyse). Zusammenfassend liegt die Stärke der lerntheoretischen Didaktik vor allem darin, wichtige Komponenten von Unterricht zu identifizieren und dabei deren Interdependenz, Veränderbarkeit und Steuerbarkeit zu betonen (Wiater, 2009).

- Zu (3): Die lehrtheoretische Didaktik stellt eine Weiterentwicklung der lerntheoretischen Didaktik dar. Sie wurde von Wolfgang Schulz in den 1980er-Jahren veröffentlicht (Schulz, 1965; 1980) und wird auch als „Hamburger Modell“ bezeichnet (Arnold & Lindner-Müller, 2016; Lehner, 2009).

Besonders erwähnenswert bei dieser Weiterentwicklung sind nach Lehner (2009) vier Aspekte: Zunächst weist die lehrtheoretische Didaktik eine klare normative Orientierung auf, da Solidarität, Autonomie und Kompetenz als Richtschnur für didaktisches Handeln ausgewiesen werden. Des Weiteren dient es als Handlungsmodell für Lehrende und Lernende, die als gleichberechtigte Gestalter des Lehr-Lernprozesses gelten. Die Entscheidungsfelder des Berliner Modells werden zusammengefasst und ergänzt. Dabei werden insbesondere die Intentionen bzw. Ziele und die Themen bzw. Lehr-Lerninhalte zum gemeinsamen Entscheidungsfeld „Unterrichtsziele“ zusammengeführt. Neben diesem existieren nun die drei Entscheidungsfelder „Ausgangslage der Lernenden und Lehrenden“, „Vermittlungsvariablen“ (gemeint sind z. B. Lehr-Lernmethoden oder -medien) und „Erfolgskontrolle“. Diese vier Komponenten des Unterrichts sind dabei eingebunden in institutionelle Bedingungen sowie vorherrschende Produktions- und Herrschaftsverhältnisse und das Selbst- und Weltverständnis der schulbezogenen Akteure. Die zentralen Vorzüge dieses didaktischen Ansatzes liegen nach Wiater (2015a) vor allem darin, dass er (1) verdeutlicht, dass Unterrichtsplanung und -durchführung gesellschaftliches Handeln darstellen und in gesellschaftliche Kontexte eingebunden sind. Weiterhin stellt es (2)

heraus, dass Solidarität und Autonomie leitend für das Handeln von Lehrenden sein sollten und (3) die Unterrichtsplanung nicht nur auf Einzelstunden reduziert wird, sondern längere Zeiträume (z. B. Unterrichtseinheiten oder auch ganze Schuljahre) in den Blick zu nehmen sind.

Zu (4): Die Eklektische Didaktik (s. Abbildung 8) stellt einen recht neuen didaktischen Ansatz dar, welcher in einem eklektischen Sinne diverse andere didaktische Ansätze verknüpft und integriert. Im Kern strukturiert dieser Ansatz das didaktische Handeln von Lehrenden, indem er vier Phasen ausweist (Zierer, 2013a; Wernke & Zierer, 2016a; 2016b): In der ersten Phase ist zunächst eine Analyse der Ausgangslage vorgesehen, in welcher die Lernvoraussetzungen der Lernenden, die Lehrvoraussetzungen des Lehrenden, die inhaltlichen Voraussetzungen und kontextuelle Rahmenbedingungen berücksichtigt werden. Daran anschließend erfolgt in der zweiten Phase die Planung des Lehr-Lernprozesses, die anhand des „Didaktischen Sechsecks“ die zentralen Elemente von Unterricht in den Blick nimmt. Zu diesen zählen (1) Lehr-Lernziele, (2) Lehr-Lerninhalte, (3) Lehr-Lernmethoden, (4) Lehr-Lernmedien, (5) die räumliche Gestaltung sowie (6) Aspekte der zeitlichen Planung. Diese Elemente stehen – ähnlich wie beim Berliner und Hamburger Modell – in gegenseitiger Wechselwirkung. Die dritte Phase betrifft die Durchführung des Lehr-Lernprozesses, die im Kern aus dem Zusammenspiel von Lehrendem, Lernenden und dem Lehr-Lerninhalt („Stoff“) besteht. Die vierte und letzte Phase besteht aus der Auswertung bzw. Evaluation des durchgeführten Lehr-Lernprozesses. Dabei können analog zur Analyse der Ausgangslage die Ebenen des Lehrenden, der Lernenden, des Lehr-Lerninhalts („Stoff“) sowie kontextuelle Faktoren herangezogen werden.

Insgesamt gesehen, weist dieser Ansatz mehrere starke Vorzüge auf: Zum ersten sehen Hattie und Zierer (2019) die Eklektische Didaktik als einen didaktischen Ansatz, der die Möglichkeit bietet, evidenzbasiert konkretisiert und ausgestaltet zu werden. Zum zweiten berücksichtigt der Ansatz sämtliche Aspekte des (mikro-)didaktischen Handelns (Peterßen, 2001) von Lehrenden, da er (1) die Analyse der Ausgangssituation, (2) die Planung inklusive Vorbereitung, (3) die Durchführung sowie (4) die Evaluation des Lehr-Lernprozesses umfasst (Wernke & Zierer, 2016a; 2016b; Zierer, 2013a). Zum dritten besitzt der Ansatz eine mehrfache theoretische Fundierung, welche in der ursprünglichen Fassung (Zierer, 2013a) (1) das Quadrantenmodell von Ken Wilber (2002), (2) die der Allgemeinen Didaktik entnommenen theoretischen Konstrukte des Didaktischen Dreiecks und des Didaktischen Sechsecks sowie (3) das im „Instructional-Design“ bzw. „Instructional-System-Design“ etablierte AD-DIE-Modell (Seel & Zierer, 2012) umfasst. In der revidierten Fassung (Hattie & Zierer, 2019; Wernke & Zierer, 2016b) wurde aus Gründen der Vereinfachung auf das Quadrantenmodell (Wilber, 2002) verzichtet und stattdessen die Fundierung durch das Didaktische Dreieck erweitert. Zum vierten weist die Eklektische Didaktik eine zweifache empirische Anbindung auf (Zierer, 2013a), da zum einen ihre Entwicklung maßgeblich auf einer empirischen Analyse von Lehrbüchern der Allgemeinen Didaktik und des Instructional-Design beruht (Zierer, 2010). Dabei ergab sich, dass die Allgemeine Didaktik vorrangig durch Theoriebildung gekennzeichnet ist, während das Instructional-Design ein starkes empirisches Fundament aufweist. Die Eklektische Didaktik stellt einen Versuch dar, diese beiden Perspektiven zu kombinieren. Zum anderen wurde die Eklektische Didaktik empirisch evaluiert, indem die Praktikabilität verschiedener allgemeindidaktischer Ansätze für die Planung von Unterricht untersucht wurde (Zierer, 2013a; Zierer et al., 2015). Das zentrale Ergebnis bestand darin, dass die Eklektische Didaktik im Vergleich zu den anderen

wissenschaftshistorisch sehr bedeutsamen didaktischen Ansätzen der „Kritisch-konstruktiven Didaktik“ (Klafki, 1985), der „Lerntheoretischen Didaktik“ (Heimann, 1962) und der „Lehrtheoretischen Didaktik“ (Schulz, 1965) die besten Bewertungen erhielt und somit momentan evidenzbasiert als der didaktische Ansatz mit der höchsten Praktikabilität bezeichnet werden kann. Aufgrund dieser empirischen Evidenz erscheint die Eklektische Didaktik somit als geeignete Grundlage für die Entwicklung des geplanten Bildungsangebots für Fahrlehrer.

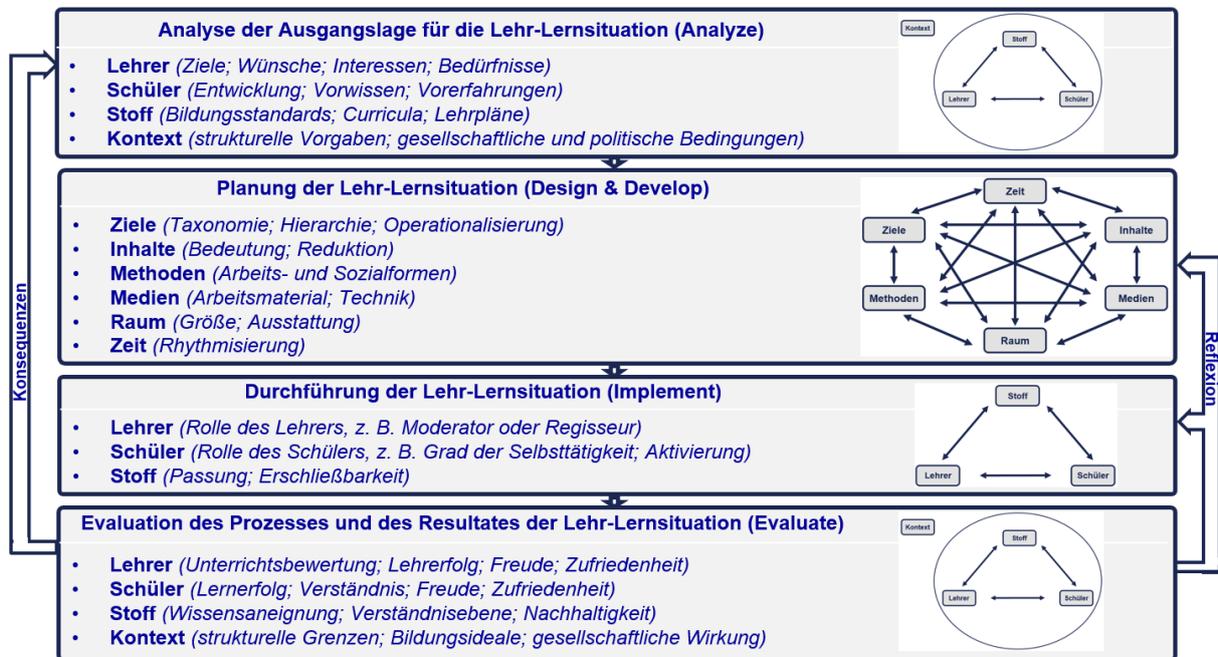


Abb. 8: Die Eklektische Didaktik nach Wernke und Zierer (2016b) sowie Hattie und Zierer (2019).

Was können didaktische Prinzipien zu qualitätvollen Bildungsangeboten beitragen?

Grundsätzlich stellen didaktische Prinzipien bzw. Unterrichtsprinzipien nach Seibert (2009: S. 189) „didaktische Grundsätze für erfolgversprechenden Unterricht [dar]“. Wiater (2014: S. 6) wählt eine umfangreichere Definition und legt zugleich Anforderungen fest, die an derartige Prinzipien zu richten sind: „Unterrichtsprinzipien sind für alle Fächer geltende Grundsätze oder Handlungsregeln der Unterrichtsgestaltung. Ihre Beachtung vergrößert und sichert die Effizienz und die Qualität des Unterrichts. Sie sind bei der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen“.

Inzwischen existiert eine nahezu unüberschaubare Anzahl an didaktischen Prinzipien (einen Überblick bieten z. B. Röbe, Aicher-Jakob & Seifert, 2019; Seibert, 2009 oder Wiater, 2014) – beispielhaft genannt seien zum Beispiel das Prinzip der Schülerorientierung, das Prinzip der Strukturierung oder das Prinzip der Handlungsorientierung. Anzumerken ist an dieser Stelle, dass didaktische Prinzipien nicht nur auf schulische Bildungsangebote beschränkt sind, sondern auch für andere Bereiche des Bildungssystems vorliegen. So formulieren beispielsweise von Hippel, Kulmus und Stimm (2019: S. 85ff.) zentrale didaktische Prinzipien für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung, zu denen sie (1) das Prinzip der „Adressaten*innen und Zielgruppenorientierung“, (2) das Prinzip der „Teilnehmendenorientierung“, (3) das Prinzip der „Sach- oder Inhaltsorientierung“ sowie (4) das Prinzip der „Handlungs- und Situationsorientierung“ zählen. Ebenso benennt Schrader (2018: S. 88) drei didaktische Leitprinzipien für das didaktische Handeln in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, und zwar (1) die „Teilnehmerorientierung“, (2) die „Zielgruppenorientierung“ sowie (3) die „Erfahrungsorientierung“. Arnold (2010: S. 65) bezeichnet die didaktischen Prinzipien der „Teilnehmerorientierung“, der „Erfahr-

rungsorientierung und des Lebensweltbezugs“ sowie der „Verwendungsorientierung“ als maßgeblich für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Darüber hinaus liegen auch speziell für das Handlungsfeld der Fahrschulbildung didaktische Prinzipien vor, was an vier Beispielen verdeutlicht werden soll:

- (1) Fengler (2008: S. 36f.) beschreibt „Pädagogische Grundprinzipien der Fahrschulbildung“ und nennt als solche das „Prinzip der Problemorientierung“ (die Wirklichkeit der Lernenden mit ihren Erfahrungen, Ansichten, Bedürfnissen und Problemen soll das Vorgehen des Lehrers bestimmen), das „Prinzip der Motivation“, das „Prinzip der Aktivierung“ (Eigenaktivität des Schülers) und das „Prinzip der Integration“ (Schaffung eines inneren Zusammenhangs zwischen diversen pädagogischen Aktionen). Für den Theorieunterricht empfiehlt er eine klare und sinnvolle Gliederung, Schwerpunkte zu bilden, systematische Wiederholungen und gezielte Kontrollen einzubauen und den Unterricht abwechslungsreich zu gestalten.
- (2) Heilig (2013: S. 362) stellt „Zehn Unterrichtsprinzipien für den Theorieunterricht“ vor, und zwar (1) das „Prinzip der Zielorientierung und Planmäßigkeit“ (Der Fahrschüler soll wissen, was er lernen soll), (2) das „Prinzip der Erfolgssicherung“ (Einsatz von Lernkontrollen), (3) das „Prinzip der Sachqualitäten“ (Inhalte sollen sachlich richtig, exemplarisch ausgewählt und Komplexes möglichst vereinfacht werden), (4) das „Prinzip der Strukturierung“ (Systematischer Aufbau des Unterrichts), (5) das „Prinzip des anwendungsfähigen Wissens“ (Das Wissen soll handlungsbezogen vermittelt werden, damit der Fahrschüler es in der Praxis anwenden kann), (6) das „Prinzip der Adressatenorientierung“ (Fahrschüler sollen aktiviert werden und ihre Interessen und Motive berücksichtigt werden), (7) das „Prinzip der Methodenvielfalt“ (Methodisch vielfältiger Unterricht), (8) das „Prinzip des Methodenlernens“ (Lernstrategien für das selbstverantwortliche Lernen nach dem Erwerb der Fahrerlaubnis sollen vermittelt werden), (9) das „Prinzip der Anschaulichkeit und Verständlichkeit“ sowie (10) das „Prinzip der Lernfreude“ (Spaß und Freude beim Lernen). Ebenso legt er „Zehn Unterrichtsprinzipien für die praktische Fahrausbildung“ dar (Heilig, 2013: S. 385). Diese umfassen (1) das „Prinzip der Zielorientierung und Planmäßigkeit“, (2) das „Prinzip der Selbstverantwortung für das eigene Lernen“, (3) das „Prinzip der Erfolgskontrolle und der realistischen Selbsteinschätzung“, (4) das „Prinzip der Verzahnung von theoretischem und praktischem Unterricht“, (5) das „Prinzip der Wenn-dann-Regeln“, (6) das „Prinzip der Komplexitätsreduktion“, (7) das „Prinzip der Passung“, (8) das „Prinzip der individuell zugeschnittenen Methodenwahl“, (9) das „Prinzip der positiven Bekräftigung“ sowie (10) das „Prinzip Routine durch Übung“.
- (3) Auch Klammer (2019: S. 95ff.) legt diverse Unterrichtsprinzipien für den Fahrschulbereich dar – sie beschreibt das „Prinzip der Motivierung“ (Lehrer sollen einen positiven Anstoß geben, um die Lernbereitschaft und Lernaktivität der Schüler zu fördern), das „Prinzip der Aktivierung und Handlungsorientierung“ (Schüler sollen aktiv werden und ein Handlungsprodukt erstellt werden, z.B. ein Flipchartblatt), das „Prinzip der Strukturierung bzw. Rhythmisierung“ („roter Faden“ des Unterrichts erkennbar und Einbau von Lern- und Pausenphasen), das „Prinzip der Erfolgssicherung und der Erfolgskontrolle“, das „Prinzip der Angemessenheit bzw. optimale Passung“ (angemessene Aufbereitung der Ziele, Inhalte, Methoden und Medien für die Zielgruppe), das „Prinzip der Schülerorientierung“ („Den Schüler da abholen, wo er steht“), das „Prinzip der Zielorientierung“ (klare Zielvorgaben für Schüler und Lehrer) und das „Prinzip der Anschaulichkeit“.
- (4) In einem aktuellen Lehrbuch für die Aus- und Weiterbildung von Fahrlehrern stellen Kölzer et al. (2018: S. 59ff.) ebenfalls Unterrichtsprinzipien vor, die sie für die tägliche Arbeit in der Fahrschule als wichtig erachten. Diese umfassen (1) das Prinzip der Anschaulichkeit, (2) das Prinzip der Vorbildwirkung, (3) das Prinzip der Strukturierung, (4) das Prinzip der abnehmenden Hilfe, (5) das Prinzip der Wiederholung und Variation, (6) das Prinzip der

Selbsttätigkeit/Aktivierung/Handlungsorientierung, (7) das Prinzip der Motivierung, (8) das Prinzip der Erfolgssicherung und -kontrolle, (9) das Prinzip der Passung, (10) das Prinzip der Schülerorientierung sowie (11) das Prinzip der Zielorientierung.

Deutlich wird aus den beispielhaft aufgeführten didaktischen Prinzipien, dass es eine nahezu unüberschaubare Vielfalt gibt. Mit Blick auf die Frage, welche Grundlagen didaktische Prinzipien haben oder wie sie entstehen können, legen von Hippel et al. (2019) nahe, dass didaktische Prinzipien zunächst normativ festgelegt oder theoretisch begründet, allerdings auch auf Erfahrungen basieren und somit eine empirische Grundlage aufweisen können – eine Ansicht, die ebenfalls von Kiel (2018b) vertreten wird. Diese unterschiedlichen Fundamente didaktischer Prinzipien, aber auch deren mannigfaltige Vielfalt kann durchaus als eines der Probleme solcher didaktischer Prinzipien angesehen werden, denn für einen Lehrenden stellt sich die Frage, welche dieser ganzen didaktischen Prinzipien er denn insbesondere umsetzen soll. Als ebenfalls problematisch sieht Seibert (2009) die fehlende grundlegende Prinzipienlehre, wonach aus der Praxis abgeleitete Prinzipien wissenschaftlich schwer begründbar sind, wenn kein theoretischer Rückbezug vorhanden ist. Ohne entsprechende Prinzipienlehre „können Unterrichtsprinzipien scheinbar beliebig zur Begründung dieses oder jenes Verhaltens herangezogen werden“ (Seibert, 2009: S. 193). Des Weiteren erweist sich der Leerformelcharakter didaktischer Prinzipien als problematisch, so dass allgemein gültige Grundsätze auf den jeweiligen Einzelfall angepasst werden müssen. Auch der Transport impliziter Wertorientierungen durch Unterrichtsprinzipien sollte stets reflektiert werden (Seibert, 2009). Insgesamt kommt Seibert (2009: S. 194f.) zu dem Fazit, dass insbesondere ein theoretischer Bezugsrahmen und eine empirische Absicherung bei der Formulierung von Unterrichtsprinzipien erforderlich sind: „Demzufolge können aus den Ergebnissen der empirischen Forschung in enger Verknüpfung mit einer didaktischen Theorie [...] handlungsleitende Grundsätze entwickelt werden, die dazu beitragen, den eigenen Unterricht zu optimieren“. Einen solchen stärkeren empirischen Bezug versucht Meyer (2019) bei seinen zehn Merkmalen guten Unterrichts herzustellen. Dieses dritte „Werkzeug“ der Didaktik wird im Folgenden vorgestellt.

Was können von Vertretern der Didaktik vorgeschlagene Merkmale guter Bildungsangebote zu qualitätvollen Bildungsangeboten beitragen?

Meyer (2019) hat erstmals 2004 in seinem unter Lehrenden an Schulen sehr bekannten Buch „Was ist guter Unterricht?“ zehn Merkmale guten Unterrichts aufgelistet. Diese umfassen (1) die klare Strukturierung des Unterrichts, (2) einen hohen Anteil echter Lernzeit, (3) ein lernförderliches Klima, (4) die inhaltliche Klarheit, (5) sinnstiftendes Kommunizieren, (6) Methodenvielfalt, (7) individuelles Fördern der Lernenden, (8) intelligentes Üben, (9) transparente Leistungserwartungen sowie (10) eine vorbereitete Umgebung.

Als Grundlage für diese Merkmale verweist Meyer (2019) zunächst recht allgemein gehalten auf empirische Befunde, welche er durch eigene theoretische Überlegungen sowie durch gründliche Absprachen mit Theoretikern und Praktikern ergänzt habe. Auf den zweiten Blick wird deutlich, dass Meyer (2019) für jedes der zehn Merkmale konkret einige empirische Befunde benennt. Dennoch verwundert es nicht, dass an den zehn Güte Merkmalen und ihrer Zusammenstellung durch Meyer (2019) diverse Kritik geäußert wurde (Gruschka, 2007; Wisniewski, 2014a). So kritisiert Wisniewski (2014a: S. 66) beispielsweise die fehlende Transparenz bei der Aufstellung und Fundierung der Güte Merkmale, welche für ihn eher den Charakter einer „intuitiven Zusammenstellung von Glaubenssätzen“ haben und aus seiner Sicht dem Erfordernis eines evidenzbasierten Handelns von Lehrenden nicht gerecht wird.

Fazit zu den Beiträgen der Didaktik zur Gestaltung qualitativvoller Bildungsangebote

Aus den bisherigen Ausführungen wird deutlich, dass die Didaktik einige Beiträge leisten kann, um Bildungsangebote im Allgemeinen sowie eine Fahrlehrer-Fortbildung im Besonderen zu gestalten. Deutlich wurde aber auch, dass sich die Didaktik hinsichtlich ihrer Beiträge immer wieder mit dem Vorwurf konfrontiert sieht, vor allem normative Setzungen vorzunehmen, gar überflüssige und bildungsromantische Vorstellungen zu verbreiten und sich einer empirischen Überprüfung ihrer didaktischen Ansätze, didaktischer Prinzipien sowie ihrer propagierten Gütemerkmale zu entziehen (s. zu diesem Diskurs zu Problemen der Didaktik z. B. Reusser, 2009; Terhart, 2002; 2019b; Tulodziecki, Grafe & Herzig, 2013). Insbesondere die empirische Untersuchung von Bildungsangeboten und Lehr-Lernprozessen ist ein wesentlicher Gegenstandsbe- reich der empirischen Bildungsforschung (Ditton & Reinders, 2015; Gräsel, 2015), welche mit- unter auch als empirische Unterrichts- oder Lehr-Lernforschung bezeichnet wird (z. B. bei Blö- meke, Herzig & Tulodziecki, 2007 oder Rothland, 2018). Diese Disziplin und ihre Beiträge für die Gestaltung qualitativvoller Bildungsangebote stehen im Zentrum des folgenden Teilkapitels.

2.4 Die Sicht der empirischen Bildungsforschung auf die Gestaltung von Bil- dungsangeboten

„Die Empirische Bildungsforschung untersucht die Bildungsrealität in einer Gesellschaft, wo- bei der Schwerpunkt auf der institutionalisierten Bildung liegt. Bildungsforschung fragt im Kern, wie Bildungsprozesse verlaufen, wer welche Qualifikationen und Kompetenzen im Bil- dungssystem erwirbt, wovon dieser Qualifikations- und Kompetenzerwerb abhängig ist und welche Auswirkungen er hat“ – mit dieser Definition der empirischen Bildungsforschung legt Gräsel (2015: S. 15f.) sehr pointiert dar, welchen Aufgaben sich diese Disziplin zuwendet und wie sich das zu Grunde liegende Verständnis des Bildungsbegriffs von anderen Bildungsver- ständnissen unterscheidet. In Deutschland ist vor allem seit Ende der 1990er und Anfang der 2000er Jahre ein Erstarren der empirischen Bildungsforschung zu beobachten (Köller, 2014). Grund hierfür waren insbesondere die eher enttäuschenden Ergebnisse deutscher Schülerinnen und Schüler in internationalen Schulvergleichsstudien – hierzu gehören insbesondere die Third International Mathematics and Science Study (TIMSS; Baumert et al., 1997) sowie das Pro- gramme for International Student Assessment (PISA; Baumert et al., 2001) – die gemeinhin unter dem Schlagwort „PISA-Schock“ bekannt geworden sind und für weitreichende Änderun- gen im deutschen Bildungssystem gesorgt haben (Grünkorn et al., 2019; Köller, 2014). Der Einfluss dieser Schulleistungsvergleichsstudien geht sogar so weit, dass Aljets (2015) diese Schulleistungsvergleichsstudien als zentrales Kriterium nutzt, um die aktuelle empirische Bil- dungsforschung von der empirischen Unterrichtsforschung früherer Jahrzehnte abzugrenzen. Sowohl das Konzept der internationalen Schulleistungsvergleichsstudien als auch die resultie- renden Änderungen und Maßnahmen (z. B. die Einführung der Output- und Outcome-Orientie- rung oder regelmäßiger Bildungsmonitorings) werden jedoch auch immer wieder kontrovers diskutiert und hinterfragt (z. B. Bölling, 2017; Eder, 2019; Hansel, 2003; Krautz & Burchardt, 2018; 2019; Müller, Gartmeier & Prenzel, 2013; Ruberg & Porsch, 2016; Tenorth, 2019).

Mit Blick auf mögliche Beiträge zur Gestaltung qualitativvoller Bildungsangebote bedient sich die empirische Bildungsforschung – wie die Bezeichnung der Disziplin bereits nahe legt – vor allem empirischer Befunde. Ein Schwerpunkt liegt dabei darauf, empirisch beobachtbare Merk- male von Lehr-Lernprozessen im Allgemeinen und von Unterricht im Besonderen zu ermitteln, die mit den beabsichtigten Zielen in Zusammenhang stehen (in der Regel betreffen diese Ziele gewünschte Lernergebnisse auf Seiten der Lernenden) oder das Erreichen dieser Ziele sogar beeinflussen (Klieme, 2019; Praetorius, Grünkorn & Klieme, 2020a). In diesem Zusammen- hang wird zum einen die Gestaltung des Bildungsangebots auf der Prozessebene in den Blick

genommen, wozu vor allem das pädagogische Handeln des Lehrenden gezählt wird. Zum anderen ist das Produkt eines Bildungsangebots bedeutsam, welches in der Regel das Erreichen beabsichtigter Ziele des Bildungsangebots in Form von Lernergebnissen der Lernenden betrifft. Somit gilt dieses Prozess-Produkt-Paradigma als zentrale Perspektive, welche die empirische Bildungsforschung über viele Jahrzehnte geprägt hat (Klieme, 2019). Die theoretische Rahmung erfolgt im Regelfall anhand so genannter Angebot-Nutzungs-Modelle (z. B. Fend, 1981; 1982; Helmke, 2003; 2017; Schrader, 2019; Seidel, 2014; Vieluf, Praetorius, Rakoczy, Klein-knecht & Pietsch, 2020; einen aktuellen Überblick zu diesen Modellen bieten Fend, 2019 sowie Vieluf et al., 2020). In diesen Modellen wird Unterricht als ein Angebot verstanden, das den Lernenden gemacht wird und durch diese in Form von Lernaktivitäten mehr oder weniger genutzt wird. Im Zusammenhang mit der Gestaltung dieses Angebots beschäftigt sich die empirische Bildungsforschung vor allem mit der Prozessqualität des Unterrichts und geht der Frage nach, welche Merkmale die Qualität von Unterricht beeinflussen. Dabei liegt ein Verständnis von Unterrichtsqualität zu Grunde, das Klieme (2019: S. 396) wie folgt auf den Punkt bringt: „Unterrichtsqualität wird hier also verstanden als Gesamtheit der empirisch beobachtbaren Merkmale des Unterrichtsgeschehens, die nachweislich mit einer Entwicklung der Lernenden im Sinne der Realisierung von Bildungs- und Erziehungszielen einhergehen“.

Um diese empirisch beobachtbaren Merkmale des Unterrichtsgeschehens zu ermitteln, die sich auf die Lernwirksamkeit des Unterrichts auswirken, wurden im Laufe der vergangenen Jahrzehnte zahlreiche empirische Forschungsarbeiten durchgeführt und ausgewertet. Auf dieser Grundlage entstand ein breiter Fundus an Qualitätsmerkmalen des Unterrichts. Diese werden oftmals zur Ausarbeitung und Weiterentwicklung von Modellen der Unterrichtsqualität herangezogen (z. B. Fend, 2019; Helmke, 2017; Slavin, 1984; 1996) sowie – insbesondere in Lehrbüchern und Übersichtsartikeln – in Form von Listen aufgeführt (z. B. Ditton, 2000; Hattie & Zierer, 2019; Helmke, 2017).

Im Folgenden werden kurz einige der für den deutschsprachigen Raum bedeutsamen Auflistungen der letzten 20 Jahre skizziert, um einen Überblick über die vorherrschende Lehrmeinung zu empirisch fundierten Merkmalen der Unterrichtsqualität zu erhalten:

- Ditton (2000) greift im Kern auf das – bereits in Kapitel 1 genannte – QAIT-Modell der Unterrichtsqualität von Slavin (1984; 1987; 1994) zurück, um Einflussfaktoren auf die Unterrichtsqualität zu ermitteln, die auf der Unterrichtsebene angesiedelt sind. Dieses Modell nimmt insbesondere das Lehrerhandeln in den Blick und bezieht dieses auf vier zentrale Komponenten: Bei der ersten Komponente geht es um Qualität der Instruktion (Quality of Instruction). Gemeint ist damit, dass die Erlernbarkeit von Inhalten insbesondere von der Art ihrer Präsentation durch den Lehrenden abhängig ist. Demzufolge sind Inhalte so zu vermitteln, dass die Lernenden sich diese leicht aneignen können. Die zweite Komponente betrifft die Angemessenheit der Instruktion (Appropriateness). Sie bezieht sich darauf, dass Leistungsstand und Lernvoraussetzungen der Lernenden bei der Vermittlung von Inhalten zu berücksichtigen sind (z. B. Vorwissen, Lernfähigkeiten). Demnach sollen Lehrende eine Passung zwischen den Lernvoraussetzungen der Lernenden auf der einen und ihrer Art der Vermittlung ihrer Inhalte herstellen. Als dritte Komponente beinhaltet das QAIT-Modell Motivierung und Anreize (Incentives). Es ist durch den Lehrenden sicherzustellen, dass die Lernenden dem Unterricht motiviert folgen und sich beteiligen. Die vierte und letzte Komponente betrifft die Zeit (Time), so dass das zeitliche Arrangement von Lernmöglichkeiten und zeitökonomische Aspekte bedeutsam sind. Ditton (2000) nutzt diese vier Komponenten des QAIT-Modells, um diesen empirisch belegten Faktoren der Unterrichtsqualität zuzuordnen.

Zur Komponente „Qualität der Instruktion“ zählt er:

- (1) Struktur und Strukturiertheit des Unterrichts
- (2) Klarheit, Verständlichkeit, Prägnanz
- (3) Variabilität der Unterrichtsformen
- (4) Angemessenheit des Tempos (Pacing)
- (5) Angemessenheit des Medieneinsatzes
- (6) Übungsintensität
- (7) Behandelte Stoffumfang
- (8) Leistungserwartungen und Anspruchsniveau

Die Komponente „Angemessenheit der Instruktion“ berücksichtigt:

- (1) Bedeutungsvolle Lehrinhalte und Lernziele
- (2) Bekannte Erwartungen und Ziele
- (3) Vermeidung von Leistungsangst
- (4) Interesse und Neugier wecken
- (5) Bekräftigung und Verstärkung
- (6) Positives Sozialklima in der Klasse

Die Komponente „Motivierung und Anreize“ beinhaltet:

- (1) Angemessenheit des Schwierigkeitsgrades
- (2) Adaptivität
- (3) Diagnostische Sensibilität/Problemsensitivität
- (4) Individuelle Unterstützung und Beratung
- (5) Differenzierung und Individualisierung
- (6) Förderungsorientierung

Die Komponente „Zeit“ umfasst:

- (1) Verfügbare Zeit
- (2) Lerngelegenheiten
- (3) Genutzte Lernzeit
- (4) Inhaltsorientierung, Lehrstoffbezogenheit
- (5) Klassenmanagement, Klassenführung

- Helmke (2017) führt in seinem Orientierungsband „Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität“ die aktuelle Fassung seines Angebots-Nutzungs-Modells auf. Die Prozessqualität des Unterrichts macht er dabei an den folgenden Qualitätsmerkmalen fest:
 - (1) Klassenführung
 - (2) Klarheit und Strukturiertheit
 - (3) Konsolidierung, Sicherung
 - (4) Aktivierung
 - (5) Motivierung
 - (6) Lernförderliches Klima
 - (7) Schülerorientierung
 - (8) Kompetenzorientierung
 - (9) Passung
 - (10) Angebotsvielfalt

- Der neuseeländische Bildungsforscher John Hattie hat mit der nach ihm benannten „Hattie-Studie“ (Hattie, 2009; Hattie, Beywl & Zierer, 2018) vermutlich eine der bekanntesten und einflussreichsten Studien zu Einflussfaktoren auf den Lernerfolg von Lernenden in der Schule verfasst (Steffens, 2019). Im Zuge einer Meta-Analyse von mehreren Hundert vorhandenen Meta-Analysen wurden Befunde aus mehr als 50.000 Einzelstudien berücksichtigt, um evidenzbasierte Einflussfaktoren zu ermitteln. Diese wurden verschiedenen Domänen zugeordnet (z. B. Einflussfaktoren auf Ebene der

Schüler, auf curricularer Ebene, auf Lehrerebene oder auf Ebene des Unterrichts und der Lehr-Lernprozesse). Anhand ihrer mittleren Effektstärke¹⁸ wurden die jeweiligen Faktoren in eine Rangfolge gebracht. Im Laufe der vergangenen Jahre wurden die Ergebnisse der Hattie-Studie kontinuierlich erweitert und aktualisiert (Hattie, 2012; Hattie et al., 2018; Hattie & Zierer, 2020). Die aktuelle Auflistung (Corwin Visible Learning Plus, 2019; Hattie & Zierer, 2020) enthält mehr als 250 Einflussfaktoren auf der Grundlage von über 1.600 Meta-Analysen. Somit werden die Befunde von mehr als 95.000 Studien und mehr als 300 Millionen Lernenden berücksichtigt. Betrachtet man die Einflussfaktoren auf Lehrerebene und der Ebene der Gestaltung von Unterricht und Lehr-Lernprozessen, so werden dort u. a. die folgenden einflussreichen Faktoren aufgeführt (Corwin Visible Learning plus, 2019; Hattie & Zierer, 2020):

- (1) Rückmeldung (Feedback) geben ($d = 0.70$)
- (2) Ziele setzen ($d = 0.59$)
- (3) Bewertungen des Unterrichtsprozesses ($d = 0.53$)
- (4) Direkte Instruktion ($d = 0.45$)
- (5) Kooperatives Lernen ($d = 0.47$)
- (6) Bewusstes Üben (deliberate practice) ($d = 0.49$)
- (7) Lehrer-Schüler-Beziehung ($d = 0.63$)
- (8) Klarheit der Lehrperson ($d = 0.75$)
- (9) Glaubwürdigkeit der Lehrperson ($d = 0.90$)
- (10) Einschätzung des Leistungsniveaus durch die Lehrperson ($d = 1.41$)

Im Laufe der Zeit wurde allerdings auch Kritik an den Hattie-Studien geäußert (z. B. Brügelmann, 2013; Lind, 2013; Meyer, 2014, Terhart, 2011 – ausführliche Darstellungen der Kritik finden sich bei Terhart, 2014 sowie Steffens, 2019). Diese betrifft beispielsweise das nicht immer transparente methodische Vorgehen (so werden z. B. gewisse Konstrukte und Einflussfaktoren nicht klar definiert oder es werden keine Kriterien offengelegt, nach denen die berücksichtigten Meta-Analysen ermittelt wurden), die Reduzierung eines lernwirksamen Unterrichts auf die kognitiven Testleistungen von Lernenden und die unzureichende Berücksichtigung „weicher Faktoren“ (z. B. Einstellungen oder Werthaltungen) sowie eine geringe theoretische Anbindung.

- Steffens und Haenisch (2019) erstellten unter besonderer Berücksichtigung der zentralen Befunde der Hattie-Studien (Hattie, 2009; 2012) eine Forschungsbilanz unter unterrichtspraktischer Perspektive. Bei dieser führten sie zahlreiche weitere empirische Befunde zusammen und formulierten auf dieser Grundlage sieben Dimensionen eines guten Unterrichts, die sie jeweils explizit mit unterrichtspraktischen empirischen Befunden unterlegen. Die sieben Dimensionen betreffen unterrichtsbezogene Anforderungen an das Lehrerhandeln und beschreiben, was Lehrende tun sollten, um einen guten Unterricht umzusetzen. Sie lauten:

¹⁸ Die Effektstärke oder Effektgröße bezeichnet statistische Maße, die zum einen Auskunft darüber geben, wie stark ein beobachteter Effekt ist, um Rückschlüsse auf die praktische Bedeutsamkeit zu ziehen (Bühner & Ziegler, 2017). Zum anderen ermöglichen es diese Maße, die Ergebnisse verschiedener Studien trotz mitunter unterschiedlicher Herangehensweisen in den einzelnen Studien miteinander zu vergleichen (Eid et al., 2017). Im Rahmen der Hattie-Studien gibt die Effektstärke „in der Regel an, wie groß der Unterschied ist, den ein Faktor (meist eine unabhängige, ursächlich wirkende Variable) auf die Verteilung einer anderen Variable (meist eine abhängige) auslöst (z. B. Einfluss des Faktors „Feedback der Lehrperson“ auf Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler). Als Effektstärkemaß wird oft „Cohens d“ verwendet, das den Abstand zwischen den Mittelwerten zweier vergleichener Gruppen von Lernenden (z. B. Gruppe mit versus Gruppe ohne Feedback) in Relation zu den Streuungen der beiden Gruppenverteilungen (Standardabweichungen) ausdrückt“ (Hattie et al., 2018: S. 461).

- (1) „Unterricht mit den Vorerfahrungen und der Lebenswelt der der Schülerinnen und Schüler (SuS) verbinden
- (2) Unterricht inhaltlich strukturieren sowie für Transparenz und Erklärungen sorgen
- (3) Gelerntes anwenden und für eine aktive Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen sorgen
- (4) Lerndiagnosen durchführen, Feedback geben und Gelerntes regelmäßig bilanzieren
- (5) Differenzierte Zugänge zum Lernen ermöglichen
- (6) Vertrauen in die Fähigkeiten der SuS haben und für ein positives Lernklima in der Klasse sorgen
- (7) Ordnungsstrukturen für den Unterricht aufbauen“ (Steffens & Haenisch, 2019: S. 279f.)

Aus dem kurzen Literaturüberblick zum Forschungsstand zu Qualitätsmerkmalen der Unterrichtsqualität wird deutlich, dass „Merkmalslisten“ weit verbreitet sind (z. B. Ditton, 2000; Hattie, 2009; 2012; Helmke, 2017). Allerdings macht Kleinknecht (2011: S. 70) darauf aufmerksam, dass diese Listen und deren Merkmale einen unterschiedlichen Grad an Abstraktion aufweisen und demzufolge die Tendenz vorherrscht, „die Merkmale zu Qualitätsdimensionen auf einem einheitlichen Abstraktionsniveau zu bündeln und sie auch theoretisch zu verorten“. Dabei verweist er auf drei Qualitätsdimensionen effektiven Unterrichts. Diese umfassen

- (1) eine störungspräventive Klassenführung inklusive einer klaren Strukturierung, so dass möglichst wenige Störungen auftreten, alle Lernenden beteiligt sind und möglichst viel effektive Lernzeit zur Verfügung steht,
- (2) ein schülerorientiertes Sozialklima, das durch konstruktive Unterstützung gekennzeichnet ist, wobei der Lehrende die Lernenden bei Verständnisproblemen unterstützt und die Interaktion durch Wertschätzung und Respekt geprägt ist, sowie
- (3) ein kognitiv aktivierendes Unterrichtsangebot, bei dem die Lernenden die Möglichkeit haben, sich aktiv mit einem Inhalt zu befassen und sich vertieft mit diesem auseinanderzusetzen.

Diese drei Dimensionen des Unterrichts werden von Kunter und Trautwein (2013) als zentrale Dimensionen von Tiefenstrukturen des Unterrichts bezeichnet und auch Willems (2016: S. 317) sieht sie als „Basisdimensionen guten Unterrichts“ an. Sie gelten somit als bedeutsame „Stellschrauben“ für die Ermöglichung erfolgreicher individueller Lehr-Lernprozesse von Lernenden (Kunter & Trautwein, 2013).

Nachfolgend werden die drei Basisdimensionen¹⁹, die insbesondere im deutschsprachigen Raum als „Modell der Unterrichtsqualität“ weit verbreitet sind (Praetorius et al., 2020a), nähergehend erläutert:

Zu (1): Die Klassenführung (oftmals als Classroom-Management bezeichnet) gilt als ein Schlüsselmerkmal der Unterrichtsqualität und ist maßgeblich mit dem Leistungsstand und dem Leistungsfortschritt von Lernenden verknüpft (Helmke, 2017; Kleinknecht, 2011). Doch was genau ist nun mit „Klassenführung“ gemeint? Unter Klassenführung verstehen Kunter & Trautwein (2013: S. 78) „alle Handlungen und Strategien, die dazu dienen, Ordnungsstrukturen im Klassenzimmer herzustellen und aufrechtzuerhalten“. Dies lässt sich über verschiedene Merkmale erreichen (Helmke, 2017; Kunter & Trautwein, 2013), die überblicksartig in der folgenden Abbildung 9 dargestellt sind:

¹⁹ Eine ausführliche Darstellung der Ursprünge und der verschiedenen Beiträge zur Entwicklung des Modells der drei Basisdimensionen findet sich bei Praetorius et al. (2020a).

Merkmal	Erläuterung
Disziplin, Regeln und Routinen	<ul style="list-style-type: none"> • Etablieren von Regeln und Routinen • Bei Störungen direkt angemessen in klarer und fairer Weise reagieren (Low-Profile-Ansatz = Anticipation – Deflection – Reaction)
Allgegenwärtigkeit und Überlappung	<ul style="list-style-type: none"> • Offene und aufmerksame Haltung (schnell auf Vorkommnisse reagieren) • Den Blick für die Klasse behalten und dies den Lernenden auch vermitteln („Augen im Hinterkopf haben“) • Sich um mehrere Bereiche gleichzeitig kümmern können
Schwung und Reibungslosigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Unterricht vorbereiten und Zeitmanagement • Den Unterricht ohne Unterbrechungen steuern • Thematische Sprünge und Ablenkungen vermeiden
Gruppenfokus	<ul style="list-style-type: none"> • Alle Lernenden gleichzeitig mobilisieren • Alle Lernenden erhalten Aufmerksamkeit
Abwechslung und intellektuelle Herausforderung	<ul style="list-style-type: none"> • Lernaktivitäten anregend und abwechslungsreich gestalten • Bedeutsamkeit von Inhalten vermitteln • Lebensweltbezug herstellen • Kognitive Herausforderungen wählen

Abb. 9: Merkmale effektiver Klassenführung nach Helmke (2017) sowie Kunter und Trautwein (2013).

Zunächst umfasst die effektive Klassenführung erstens die Aufrechterhaltung von Disziplin sowie das Etablieren von Regeln und Routinen. Auf Störungen soll der Lehrende dazu möglichst direkt sowie klar und in angemessener bzw. fairer Art und Weise reagieren (z. B. mit Hilfe des Low-Profile-Ansatzes). Regeln und Routinen ermöglichen hingegen eine Strukturierung und Ordnung des gegenseitigen Miteinanders von Lehrenden und Lernenden und geben Handlungssicherheit. Zweitens lässt sich Klassenführung durch den Aspekt der „Allgegenwärtigkeit und Überlappung“ kennzeichnen. Das bedeutet, dass der Lehrende die gesamte Lerngruppe im Blick hat (und dies den Lernenden auch vermittelt), sich um mehrere Belange gleichzeitig kümmern kann sowie auf Vorkommnisse schnell reagieren kann. Drittens sollte der Unterricht schwungvoll und reibungslos verlaufen. Dazu sollte der Lehrende diesen gut vorbereitet haben und über ein gutes Zeitmanagement verfügen sowie Unterbrechungen, thematische Sprünge und sonstige Ablenkungen möglichst vermeiden. Das vierte Merkmal effektiver Klassenführung liegt in einem Gruppenfokus, d. h., der Lehrende sollte allen Lernenden Aufmerksamkeit schenken und diese gleichzeitig mobilisieren. Das fünfte Merkmal betrifft die Gestaltung des Unterrichts, wobei dieser abwechslungsreich und intellektuell herausfordernd gestaltet sein sollte.

Zu (2): Die positive Gestaltung der Lernumgebung und des darin herrschenden Sozial- und Lernklimas verfolgt das Ziel, das Lernen der Lernenden zu erleichtern, begünstigen oder auf andere Weise positiv zu beeinflussen (Helmke, 2017). Ein solches schülerorientiertes Sozialklima der konstruktiven Unterstützung lässt sich gemeinhin über zwei Aspekte charakterisieren (Helmke, 2017; Kunter & Trautwein, 2013), und zwar (1) eine Sensitivität für die Lernenden sowie (2) eine Wertschätzung der Lernenden und die Schaffung einer positiven Beziehungsqualität. Ersteres kann beispielsweise gelingen, indem der Lehrende individuelle Schwierigkeiten der Lernenden erkennt und sein didaktisches Handeln adaptiv anpasst oder ein angemessenes Unterrichtstempo wählt. Letzteres lässt sich erreichen, indem der Lehrende geduldig agiert, ein wertschätzender Umgang gepflegt wird oder auch mit Fehlern der Lernenden konstruktiv umgegangen wird. Einen Überblick über mögliche Verhaltensweisen des Lehrenden, mit denen eine Umsetzung dieser beiden Aspekte erfolgen kann, bietet Abbildung 10:

Aspekt	Mögliche Verhaltensweisen
Sensitivität für die Lernenden	<ul style="list-style-type: none"> • Aufmerksam für individuelle Schwierigkeiten sein • Ansprechbarkeit für fachliche Fragen zeigen • Angemessenes Tempo wählen • Angemessene Wartezeiten des Lehrers (Wartezeit 1 und Wartezeit 2) • Aufgaben bei Schwierigkeiten verändern und anpassen
Wertschätzung der Lernenden und Schaffung einer positiven Beziehungsqualität	<ul style="list-style-type: none"> • Empathie zeigen • Geduldig sein • Überraschungsoffene Grundhaltung • Konstruktiver Umgang mit Fehlern • Konstruktives Feedback geben • Entspannte Lernatmosphäre • Freundlichen, wertschätzenden Umgang pflegen • Ansprechbarkeit auch bei nicht lernbezogenen Problemen • Vermeiden von Sarkasmus und Kränkung • Abbau hemmender Leistungsangst

Abb. 10: Mögliche Verhaltensweisen für Lehrende zur Schaffung eines schülerorientierten Lern- und Sozialklimas nach Helmke (2017) sowie Kunter und Trautwein (2013).

Zu (3): Nach Kleinknecht (2011: S. 72) werden unter kognitiver Aktivierung „Aspekte des Lehrerhandelns subsumiert, die auf ein eigenaktives und anspruchsvolles Lernen zielen und vertiefte Denkprozesse ermöglichen“. Demzufolge sollen vor allem Aufgaben so gestaltet werden, dass sie eine hohe Verarbeitungstiefe mit einem Lehr-Lerninhalt ermöglichen und die Lernenden motiviert werden, sich intensiv mit diesem auseinanderzusetzen. Gemäß Kunter und Trautwein (2013) kann dies beispielsweise gelingen, indem (1) anregende und spannende Fragen gestellt werden, bei denen Lernende sich herausgefordert fühlen, (2) die Lernenden ihre eigenen Lösungen oder Ansichten begründen sollen, (3) Aufgaben bearbeitet werden, in denen es darum geht, möglichst viele unterschiedliche Lösungswege oder Antworten zu finden oder auch (4) auf Widersprüche und Konflikte hingewiesen wird. Dabei gilt es zu beachten, dass das konkrete Ausmaß der kognitiven Aktivierung von den Lernvoraussetzungen der Lernenden und insbesondere vom Vorwissen beeinflusst wird und dieses bei der Aufgabenentwicklung zu beachten ist. Dennoch lassen sich gemeinhin kognitiv eher aktivierende von weniger aktivierenden Aufgaben unterscheiden. Kognitiv herausfordernde Aufgaben sind vor allem komplexe Aufgaben, die (1) aus mehreren Komponenten bestehen, (2) Problemlöseprozesse erfordern oder die es (3) notwendig machen, bekannte Lehr-Lerninhalte miteinander zu verknüpfen oder auf neue Situationen anzuwenden. Weiterhin sind sie dadurch gekennzeichnet, dass sie (4) einen kognitiven Konflikt auslösen, da neue Informationen in einem Widerspruch zu bereits bekannten Informationen stehen.

Zusammenfassend können die drei Basisdimensionen als besonders wichtig für erfolgreiches Lehren und Lernen angesehen werden und zeichnen somit effektiven Unterricht aus (Helmke, 2017; Kleinknecht, 2011; Kunter & Trautwein, 2013; Willems, 2016). Des Weiteren betonen Lotz und Lipowsky (2015), dass beim Modell der Basisdimensionen die Struktur mit Hilfe von Faktorenanalysen empirisch geprüft wurde und verschiedene Qualitätsmerkmale zu übergeordneten Bereichen zusammengefasst wurden. Somit sind die drei Basisdimensionen als trennschärfer anzusehen als die o. g. Merkmalslisten (z. B. Ditton, 2000; Hattie, 2012; Helmke, 2017), welche lediglich Merkmale enthalten, die aus empirischen Studien abgeleitet wurden. Schließlich bieten die drei Basisdimensionen die Möglichkeit, die Merkmale der Merkmalslisten den einzelnen Basisdimensionen zuzuordnen (Lotz & Lipowsky, 2015).

Derzeit wird allerdings auch die Erweiterung der drei Basisdimensionen anhand theoretischer Überlegungen und empirischer Befunde diskutiert: So sprechen sich beispielsweise sowohl Praetorius et al. (2020b) als auch Bell (2020) dafür aus, das Modell auf theoretischer Ebene weiterzuentwickeln. Vor dem Hintergrund empirischer Befunde regen Kleickmann, Steffensky und Praetorius (2020) an, das Modell der drei Basisdimensionen um die vierte Dimension der kognitiven Unterstützung („cognitive support“) zu erweitern. Ebenso wird auch die Ergänzung um fachdidaktische Aspekte sowie die fachbezogene Unterrichtsqualität diskutiert (Lindmeier & Heinze, 2020; Lipowsky & Bleck, 2019; Martens et al., 2018).

Ein Beispiel für eine derartige fachdidaktische Anpassung und Erweiterung des Modells der drei Basisdimensionen stellen die Arbeiten von Herrmann (2019) sowie Herrmann, Seiler und Niederkofler (2016) und Herrmann, Seiler, Gerlach und Sohnsmeier (2018) dar. In diesen wurde das Modell der Basisdimensionen auf den schulischen Sportunterricht übertragen, wobei einerseits die bestehenden Basisdimensionen und ihre Umsetzung an die Bedingungen des Sportunterrichts angepasst wurden. Andererseits wurde das Modell um die zusätzliche für den Sportunterricht relevante Dimension der motorischen Aktivierung erweitert. Abschließend wurde die theoretische Struktur des sportunterrichtsbezogenen Modells empirisch geprüft und bestätigt (Herrmann, 2019). Zu guter Letzt weist Reusser (2020) darauf hin, dass eine zukünftige Herausforderung für die empirische Bildungsforschung darin bestehen wird, sowohl ihre Modelle als auch ihre Untersuchungsdesigns und ihr generelles forschungsmethodisches Vorgehen an die immer mehr zu beobachtenden Veränderungen von Schule und Unterricht anzupassen (z. B. die zunehmende Verbreitung offener Unterrichtsformen).

Die empirische Bildungsforschung liefert somit zahlreiche empirisch fundierte Beiträge zur Gestaltung von Bildungsangeboten, wird jedoch des Öfteren gerade wegen dieser empirischen Sichtweise kritisiert (z. B. Feltes, 2013; Klein, 2016; Pongratz, Wimmer & Nieke, 2006; Tillmann, 2016; Tulodziecki et al., 2013 – für einen Überblick zur Kritik an der empirischen Bildungsforschung s. Baumert & Tillmann, 2016). So wird mitunter der Vorwurf geäußert, dass normative sowie theoriegeleitete und inhaltliche Überlegungen ausgeklammert würden, dass ein funktionalistisches Menschenbild vorherrsche, bei dem Menschen nur noch mit Blick auf ihre Nützlichkeit für die Gesellschaft zugerichtet würden, sowie dass Bildung auf messbare Kompetenzen in Form kognitiven Wissen und Könnens reduziert werde und somit ein eher utilitaristisches und technokratisches Bildungsverständnis vorherrschen würde.

Viele dieser Kritikpunkte wurden auf Seiten der empirischen Bildungsforschung diskutiert und aufgegriffen (Baumert & Tillmann, 2016). So hat beispielsweise Helmke (2017) sein Angebots-Nutzungs-Modell weiterentwickelt; Terhart (2019b: S. 416) kommt diesbezüglich zu dem Fazit, dass gegen „das Angebots-Nutzungs-Modell des Unterrichts (Helmke, 2009), welches auf Vorbilder und Vorläufer aus der Unterrichts- und Schulforschung der 1970er-Jahre zurückgeht, [...] keinesfalls der Technokratie-Vorwurf erhoben werden [kann]“. Und auch der aktuelle Diskurs zur Verbesserung und Ausdifferenzierung des o. g. Modells der Basisdimensionen der Unterrichtsqualität auf theoretischer und empirischer Ebene (Praetorius, Grünkorn & Klieme, 2020c) verdeutlicht, dass die empirische Bildungsforschung die vorgebrachte Kritik aufgreift und aufgrund des wissenschaftlichen Diskurses eine Weiterentwicklung zu beobachten ist.

Betrachtet man zusammenfassend die zahlreichen Befunde der empirischen Bildungsforschung genauer, so wird letztendlich deutlich, dass – trotz aller Kritik – im (inter-)nationalen Raum ein relativ stabiles Muster von Faktoren vorliegt, welche mit der Lernwirksamkeit von Bildungsangeboten in Zusammenhang stehen oder diese sogar beeinflussen. Somit gibt es eine gewisse empirische Evidenz dafür, dass die Berücksichtigung dieser Faktoren bei der Durchführung von qualitätsvollen Bildungsangeboten die Wahrscheinlichkeit eines lernwirksamen Bildungsangebots erhöht, was Sturzbecher et al. (2004) – wie in Kapitel 1 bereits beschrieben – auch für die Fahrschulausbildung belegt haben.

Fazit zu den Beiträgen der Didaktik zur Gestaltung qualitativvoller Bildungsangebote

Die empirische Bildungsforschung liefert mit den Merkmalslisten zur Unterrichtsqualität (z. B. Ditton, 2000; Hattie, 2009; 2012; Hattie & Zierer, 2020), den sieben Dimensionen eines guten Unterrichts (Steffens & Haenisch, 2019) und dem Modell der Basisdimensionen der Unterrichtsqualität (Praetorius et al., 2020a) ein relativ stabiles Muster an Merkmalen, welche die Lernwirksamkeit von Bildungsangeboten beeinflussen. Auffällig ist, dass es große Überschneidungen zu den in Kapitel 2.3 dargestellten didaktischen Prinzipien (z. B. Seibert, 2009; Wiater, 2014) und den Merkmalen guten Unterrichts (Meyer, 2019) aus Sicht der Didaktik gibt. Dies bestätigt auch Wiater (2014) bei seinen Erläuterungen zum Zusammenhang zwischen didaktischen Prinzipien auf der einen und Qualitätsmerkmalen von Unterricht auf der anderen Seite, wobei er bei Letzterem sowohl Merkmalslisten der Didaktik (z. B. Meyer, 2019) als auch der empirischen Bildungsforschung (z. B. Helmke, 2017) zusammenfasst. Die didaktischen Prinzipien sieht er dabei vorrangig bei der Planung von Unterricht als hilfreich an, da sie hierzu Orientierung bieten. Die Qualitätsmerkmale nehmen hingegen insbesondere die Durchführung des Unterrichts in den Blick, wobei sich beide Aspekte gegenseitig ergänzen.

Bei näherer Betrachtung des wissenschaftlichen Diskurses um Stärken und Schwächen der Didaktik und der empirischen Bildungsforschung (z. B. Helmke, 2017; Reusser, 2009; Terhart, 2002; 2019b) ergibt sich zudem, dass die Stärken der einen Disziplin zugleich die Schwächen der anderen Disziplin darstellen und umgekehrt. In diesem Zusammenhang wird gerne verkannt, dass beide Disziplinen eine wichtige und berechtigte Perspektive auf Lehr-Lernprozesse einnehmen und gegenseitig ihre jeweiligen Schwächen ausgleichen können. Damit erscheint es gerechtfertigt, beide Perspektiven zusammenzubringen, um somit die soziale Realität von Lehr-Lernprozessen umfassender beschreiben und erklären zu können und sowohl theoretisch und normativ begründete als auch evidenzbasierte Empfehlungen für das didaktische Handeln von Lehrenden zu erarbeiten (ähnliche Forderungen finden sich bei Arnold, 2009; Berkemeyer & Mende, 2018; Blömeke & Müller, 2009; Blömeke et al., 2007; Hattie & Zierer, 2019; Helmke, Helmke & Schrader, 2007; Kaiser, Kaiser, Lambert & Hohenstein, 2018; Reusser, 2009; Rothland, 2018; Wendt & Bos, 2011).

2.5 Schlussfolgerungen für die Entwicklung eines Bildungsangebots für Fahrlehrer

Da es sich bei der geplanten Fahrlehrer-Fortbildung um ein Bildungsangebot handelt, das im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung verortet werden kann, wurden im vorliegenden Kapitel 2 die theoretischen Grundlagen zur Gestaltung von Bildungsangeboten dargelegt. Dabei wurde – unter Bezug auf das Modell der Reproduktionskontexte (Schrader, 2008; 2010; 2011) – zunächst deutlich, dass sich ein solches Angebot auf organisationaler Ebene im Reproduktionskontext der Gemeinschaften verorten lässt. Aufgrund des Reproduktionskontextes und der darin enthaltenen Handlungslogiken sowie der vorherrschenden formalen wie informellen Regeln ergeben sich gewisse Anforderungen an das Bildungsangebot „Fahrlehrer-Fortbildung“, die bei der Planung und Durchführung bedacht werden sollten:

- Die Teilnehmer sind zwar gesetzlich zur Teilnahme an einer Fahrlehrer-Fortbildung verpflichtet, können sich jedoch eigenständig ein Fortbildungsangebot aussuchen. Sie erwarten für ihre finanzielle Investition daher eine entsprechend hochwertige Dienstleistung. Diese Erwartungshaltung kann sich beispielweise darauf beziehen, dass die Fortbildung erstens den gesetzlichen Anforderungen an Fahrlehrer-Fortbildungen nach §53 Abs. 1 FahrIG genügt und damit auf die Fortbildungspflicht angerechnet werden kann. Daher sollte die Fortbildung diese rechtlichen Anforderungen (z. B. mit Blick auf die Fortbildungsdauer) erfüllen. Zweitens ist es denkbar, dass die Teilnehmer einen starken Tätigkeits- und Berufsbezug

des Bildungsangebots wünschen, der in einer hohen Nützlichkeit resultiert. Dieser Erwartung kann z. B. durch berufsbezogene Anwendungsbeispiele entsprochen werden.

- Die Fortbildung wird vorrangig anhand öffentlicher Interessen legitimiert (z. B. Sicherstellung der Arbeitsfähigkeit der Berufsgruppe der Fahrlehrer sowie Steigerung der Verkehrssicherheit). Die Teilnehmer sollten durch die vermittelten Inhalte und die zu erwerbenden Kompetenzen einen Beitrag zur Sicherung der Arbeitsfähigkeit und zur Steigerung der Verkehrssicherheit leisten können – beispielsweise indem die Ausbildungsqualität und der Prüfungserfolg gesteigert sowie die Unfallrate von Fahranfängern verringert wird. Demzufolge müssen sich die Ziele und Inhalte, aber auch die weitere didaktische Gestaltung des Bildungsangebots an der Frage ihrer Wirksamkeit messen lassen.

Im Anschluss an die Einordnung des Bildungsangebots in den Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung wurden verschiedene Perspektiven auf die Qualität von Bildungsangeboten dargestellt (Kapitel 2.1). Unter Rückgriff auf die Einteilung von Berliner (2005) sowie Kunter und Ewald (2016) gilt ein Bildungsangebot als qualitativ, wenn es zum einen – im Sinne eines „guten“ Bildungsangebots – normative Anforderungen erfüllt. Zum anderen sollte ein Bildungsangebot effektiv gestaltet werden, so dass gewisse Wirkungen erzielt werden (z. B. gewisse Lernergebnisse auf Seiten der Teilnehmer). Somit sind beide Dimensionen zu berücksichtigen, um die geplante Fahrlehrer-Fortbildung letztendlich als „qualitätsvolles“ Bildungsangebot einstufen zu können.

Auf der normativen Ebene werden für die geplante Fortbildung daher im Folgenden einige bildungstheoretische Überlegungen skizziert. Diese umfassen (1) das zu Grunde gelegte Menschenbild, (2) das Bildungsverständnis, (3) das maßgebliche Leitbild der Verkehrssicherheitsarbeit, der dieses Bildungsangebot zugeordnet wird, sowie (4) normative Anforderungen an Bildungsangebote der Erwachsenenbildung/Weiterbildung anhand didaktischer Prinzipien.

Zu (1): Menschenbilder können als Sichtweisen bezeichnet werden, wie Menschen sind und sein sollten – es geht somit um Vorstellungen zum Wesen des Menschen (Standop, Röhrig & Winkels, 2017a; Zichy, 2017). Sie entwickeln sich vor allem durch den Kontakt zu anderen Personen und durch gesellschaftliche Institutionen (z. B. die Kirche oder den Staat) und sind somit im Regelfall in eine bestimmte Lehre – beispielsweise eine christliche, humanistische oder darwinistische Lehre – eingebunden (da Veiga, 2015; Standop et al., 2017a). Obwohl Menschenbilder mitunter unbewusst sein können, besitzen sie eine orientierende und handlungsleitende Funktion und werden für die Pädagogik und Erziehungswissenschaft insgesamt und besonders für die Bereiche Schule und Unterricht diskutiert (Bauer & Schieren, 2015; Franz, 2014; Kühnle, 2002; Standop, Röhrig & Winkels, 2017b). Ebenso werden sie als Facette der professionellen Kompetenz von Lehrenden betrachtet (Lencer & Strauch, 2016; Strauch et al., 2019) und können das didaktische Handeln enorm beeinflussen (Twardella, 2014). Somit erscheint es notwendig, einige Ausführungen zum Menschenbild zu geben, das der Fortbildung zu Grunde liegt:

Der Verfasser entwickelt die Fortbildung vor dem Hintergrund eines christlich orientierten Menschenbildes, welches durch die folgenden Facetten geprägt ist (Ernst, 2009; Marx & Zierer, 2013; Pieper, 2018; Zierer, 2014; Zsifkovits, 1981):

- Der Mensch wird als Person betrachtet und jede Person zeichnet sich durch Persönlichkeit und Individualität aus. Die Persönlichkeit umfasst dabei Aspekte, die den Menschen von anderen Lebewesen (z. B. Tieren oder Pflanzen) unterscheiden. Hierzu zählen beispielsweise die Würde des Menschen, die Freiheit oder Offenheit, und zwar unabhängig von Merkmalen wie Geschlecht, Herkunft oder Ethnie. Die Individualität bezeichnet Eigenschaften eines Menschen, durch die er sich von seinen Mitmenschen unterscheidet, z. B. Wissen und Können sowie Einstellungen, Werthaltungen und Überzeugungen.

- Das christliche Menschenbild beruht auf der Nächstenliebe und äußert sich im Versuch, diese zu leben. Dabei erstreckt sie sich auf jeden Menschen, und zwar ohne Unterschiede der Person, des Geschlechts oder der Weltanschauung und „öffnet sich ohne Einschränkungen jedem Menschen, der ihr in seelischer oder leiblicher Not begegnet und Zuwendung braucht; sie schließt selbst den Feind nicht aus und kann sogar so weit gehen, daß ein Mensch für einen anderen Leiden und Tod erträgt, denn das Maß der Nächstenliebe ist Christus, der aus Liebe zu den Menschen den Tod auf sich genommen hat“ (Ernst, 2009: S. 614f.).
- Der Mensch gilt als verantwortlicher Gestalter und Verwalter der Schöpfung. Hieraus ergibt sich eine Verpflichtung jedes Menschen zur verantwortungs- und rücksichtsvollen Lebensgestaltung (z. B. ein Dozent gegenüber seinen Teilnehmern; ein Fahrlehrer gegenüber seinen Fahrschülern; ein Fahrer im Straßenverkehr gegenüber anderen Verkehrsteilnehmern sowie gegenüber anderen Lebewesen und der Umwelt).
- Der Mensch wird als sündiges Wesen betrachtet, das fehlerhaft ist und Fehler begeht. Solche Fehler können auch bei der Durchführung eines Bildungsangebots passieren (z. B. durch unangemessenes Reagieren des Dozenten auf Beiträge von Teilnehmern) und doch wohnt dieser Annahme zum Menschenbild zugleich auch die Hoffnung inne, dass Fehler ausgeräumt und vergeben werden können.
- Ein guter Mensch strebt danach, mit Gottes Hilfe und der eigenen Bildung die drei theologischen Tugenden des Glaubens, der Liebe und der Hoffnung sowie die Kardinaltugenden der Klugheit, der Gerechtigkeit, der Tapferkeit und der Mäßigung zu erlangen und zu stärken (Pieper, 2018). Weiterhin ist er bestrebt, diese Tugenden als Grundlage seines Handelns zu nehmen, um Gutes zu tun sowie es anderen Menschen durch sein Handeln zu ermöglichen, auf dem Lebensweg zur Erlangung und Stärkung dieser Tugenden voran zu kommen.
- Im Zusammenhang mit einem christlichen Menschenbild geht es auch um die Doppelfunktion von Bildung – zum einen soll der Mensch seine eigene Person entfalten und zum anderen diese Entfaltung nutzen, um seinen von Gott gegebenen Auftrag in der Welt zu erfüllen (Marx & Zierer, 2013) und diese zu einem besseren Ort zu machen.

Zusammenfassend stellt dieses christlich orientierte Menschenbild den normativen Rahmen der Fortbildung dar und beeinflusst auch die didaktische Gestaltung, beispielsweise indem in der sozialen Interaktion alle Teilnehmer einbezogen werden, von Seiten des Dozenten ein verantwortungsvoller und partnerschaftlicher Umgang mit Teilnehmern vorgelebt oder die Inhalte der Fortbildung auf empirischen Befunden zur lernwirksamen Gestaltung der Fahrschul Ausbildung beruhen (Sturzbecher et al., 2004; 2018a), um die Befähigung von Fahrschülern zum sicheren, verantwortungsvollen und umweltbewussten Verkehrsteilnehmer (§1 Abs. 1 FahrschAusbo) wirksam erreichen zu können.

Zu (2): „Bildung“ gilt als einer der zentralen Schlüsselbegriffe der Pädagogik und Erziehungswissenschaft (Böhm & Seichter, 2018; Zierer, 2013b). Das der Fortbildung zu Grunde liegende Bildungsverständnis wird nachfolgend anhand von sechs Merkmalen charakterisiert werden: Wie in Kapitel 2.3 bereits dargelegt, steht die Fahrlehrer-Fortbildung erstens in der Sichtweise der kompetenzorientierten Gestaltung von Bildungsangeboten und erfährt eine kompetenztheoretische Anbindung an das Modell der professionellen Kompetenz von Fahrlehrern (Ewald et al, 2019). Die Kompetenzorientierung spiegelt sich unter anderem darin wider, dass...

- ...die professionelle Kompetenz der Teilnehmer gefördert werden soll, so dass sie berufliche Anforderungssituationen besser bewältigen können (z. B. die Gestaltung von Theorieunterricht und Fahrpraktischer Ausbildung, aber auch die Überwachung der Qualität ihrer Fahrschulbildung).
- ...durch Lernkontrollen überprüft werden soll, ob der beabsichtigte Zuwachs an Kompetenz im Sinne eines Output bzw. Outcome stattgefunden hat.
- ...die vorhandene professionelle Kompetenz der Teilnehmer erfasst und bei der Gestaltung der Fortbildung aufgegriffen wird (z. B. Vorwissen, Erfahrungen oder subjektive Auffassungen zu guter Fahrschulbildung).
- ... ein Bezug zu fahrlehrerspezifischen Anforderungssituationen hergestellt wird (z. B. durch fahrschulbezogene Fallbeispiele und Anwendungsaufgaben).
- ...der Anwendung von Wissen im Sinne von Können genügend Raum gegeben wird (z. B. durch Übungen zur Anwendung von Methoden der Fahrpraktischen Ausbildung).
- ...eine Auffassung von Lehren und Lernen favorisiert wird, die sowohl instruktive als auch konstruktive Elemente vereint, und somit als gemäßigt-konstruktivistisch anzusehen ist.

Neben der Kompetenzorientierung als zentraler Komponente des Bildungsverständnisses wird dieses jedoch noch durch weitere Facetten ergänzt. So bemerkt Schlutz (2010: S. 41), dass Bildung aus der Perspektive klassischer Bildungstheorien als „Prozess und das Ziel der Kräftebildung, Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung jedes Menschen in Auseinandersetzung mit der Welt“ charakterisiert werden kann und auch Dörpinghaus (2012: S. 154) legt dar, dass „Bildung die Gestaltung eines kritisch-reflexiven Verhältnisses [artikuliert], das Menschen zu sich (Selbstbezug), zu den Mitmenschen (Sozialbezug) und zur Welt (Sachbezug) haben“.

In der Fahrlehrer-Fortbildung bildet diese klassische eher neuhumanistische Auffassung von Bildung (Dörpinghaus & Uphoff, 2015) das zweite Merkmal des Bildungsverständnisses. Somit wird zwar ein Fokus auf die professionelle Kompetenz der Teilnehmer gelegt, jedoch sind zusätzlich Möglichkeiten zu schaffen, dass sich die Teilnehmer reflexiv mit ihrer eigenen professionellen Kompetenz als Fahrlehrer auseinandersetzen (Selbstbezug). Weiterhin sollen sie sich mit der professionellen Kompetenz der übrigen Teilnehmer (Sozialbezug) sowie auf inhaltlicher Ebene mit materialen Bildungsinhalten zur lernwirksamen Gestaltung der Fahrschulbildung – insbesondere den Qualitätskriterien nach Sturzbecher et al. (2004; 2018a) – befassen (Sachbezug).

Durch diese reflexive Auseinandersetzung wird zugleich eine Weiterentwicklung der Persönlichkeit angestrebt, so dass als drittes Merkmal neben der Form der materialen Bildung anhand der Auseinandersetzung mit relevanten Bildungsinhalten für die Fahrschulbildung auch Aspekte formaler Bildung vorhanden sind. Damit finden sich beide Elemente des bildungstheoretischen Ansatzes der kategorialen Bildung (Klafki, 1959) adressiert. Zugleich schlägt dies eine Brücke zwischen dem Bil-

dungsverständnis und dem oben beschriebenen christlichen Menschenbild – die Förderung der Möglichkeiten jeder einzelnen Person im Zusammenspiel mit der verantwortlichen Gestaltung der Welt und der Erfüllung der persönlichen Sendung in diese Welt (Marx & Zierer, 2013).

Ergänzt wird diese bildungstheoretische Ausrichtung durch den o. g. Situationsbezug, so dass viertens durchaus ein topisches Bildungsverständnis vorliegt, welches die kategoriale Bildung inklusive der materialen und formalen Bildung um eine situative Einbindung ergänzt (Kaiser, 1985). Weiterhin folgt die Fahrlehrer-Fortbildung dem Anspruch, als qualitativvolles Bildungsangebot zu gelten und vor allem effektiv zu sein. Dazu wird einerseits auf etablierte Theorien und empirische Befunde zum Lehren und Lernen im Allgemeinen (z. B. Hattie, 2009; Zierer, 2013a) sowie in der Fahrschulbildung im Besonderen (z. B. Bredow & Sturzbecher, 2016a; Sturzbecher et al., 2004; 2014; 2018a) Bezug genommen. Zugleich liegt darin auch der Selbstanspruch, dass diese vermittelten Inhalte (also insbesondere die Qualitätskriterien einer effektiven Fahrschulbildung) bei der Durchführung des Bildungsangebots selbstverständlich vorgelebt werden. Demzufolge folgt die Fahrlehrer-Fortbildung der Forderung nach evidenzbasierter Praxis (Bauer et al., 2015), indem einschlägige praktische Befunde sowie etablierte Theorien berücksichtigt werden.

Zusammengefasst lässt sich das dem Bildungsangebot zu Grunde liegende Bildungsverständnis durch die folgenden Schlagworte charakterisieren: (1) Kompetenzorientierung inklusive Subjekt- und Personbezug, (2) Output- und Outcome-Orientierung, (3) gemäßigt konstruktivistische Auffassung von Lehren und Lernen, (4) Theoriebezug und Evidenzbasierung, (5) Reflexion durch Selbst, Sozial- und Sachbezug, (6) Fahrschul-Situationsbezug und Anwendungsorientierung sowie (7) Entfaltung und Menschwerdung der eigenen Person (Werden eines guten Menschen) im Zusammenspiel mit der Erfüllung der eigenen Sendung in der Welt und einer damit verbundenen Gestaltung einer menschlichen, friedvollen und gerechten Welt (Gestaltung einer guten Welt).

- Zu (3): Wenn sich Organisationen, die Bildungsangebote für Fahrlehrer bereithalten, insbesondere durch eine Steigerung der Verkehrssicherheit legitimieren lassen (s. oben), steht die Frage nach einer normativen Ausrichtung dieser Verkehrssicherheitsarbeit im Raum. Die geplante Fortbildung lässt sich diesbezüglich als ein Bildungsangebot charakterisieren, das dem Leitbild „Vision Zero“ folgt. Als „Vision Zero“ wird eine Strategie zur sicheren und menschengerechten Gestaltung des Verkehrssystems bezeichnet (Deutscher Verkehrssicherheitsrat [DVR], 2012). Die Strategie stammt ursprünglich aus dem Bereich des Arbeitsschutzes und wurde in den 1990er Jahren auf den Straßenverkehr übertragen (Eichendorf, 2012). Danach wird der Ansatz verfolgt, das Verkehrssystem so sicher zu gestalten, dass menschliche Handlungsfehler kompensiert werden und nicht mehr zum Tod oder zu dauerhaften Schäden von Menschen führen können.

Diese Strategie liegt inzwischen vielen Verkehrssicherheitsprogrammen auf nationaler und internationaler Ebene zu Grunde (z. B. Bundesministerium für Verkehr und digitale Infrastruktur, [BMVI] 2011; Europäische Kommission, 2018; ITF, 2016; United Nations Department of Safety and Security [UNDSS], 2019), so dass sich die geplante Fortbildung damit in eine weltweit etablierte normative Ausrichtung der Verkehrssicherheitsarbeit einreicht. Zugleich wird – in Übereinstimmung mit dem zu Grunde liegenden Bildungsverständnis (s. Punkt (2)) – eine evidenzbasierte Verkehrssicherheitsarbeit favorisiert, d. h., die ergriffenen Maßnahmen zur Steigerung der Verkehrssicherheit (in diesem Fall die Fahrlehrer-Fortbildung) werden zum einen auf der Grundlage empirischer Befunde entwickelt. Zum anderen

müssen sich derartige Maßnahmen letztendlich an ihrer Wirkung zur Verbesserung der Verkehrssicherheit messen lassen, so dass eine Erprobung der Fortbildung vorgenommen wird. Mit dem Leitbild einer evidenzbasierten Verkehrssicherheitsarbeit berücksichtigt die Fortbildung ebenfalls aktuelle Bestrebungen, die Verkehrssicherheitsarbeit in Deutschland (z. B. BMVI, 2011; 2015; Ewald & Sturzbecher, 2019) und international (z. B. Elvik, 2018; European Commission, 2018b; ITF, 2016; Lord & Washington, 2018a; Wegman, 2017; Wegman et al., 2015; WHO, 2018) wirksam zu gestalten und diese Wirksamkeit zu prüfen.

Zu (4): Wie in Kapitel 2.3 bereits geschildert, existieren diverse didaktische Prinzipien der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, die auch normativ begründet sein können (von Hippel et al., 2019) und somit „gute“ Bildungsangebote für Erwachsene kennzeichnen. Zu diesen zählen beispielsweise maßgebliche didaktische Prinzipien wie Teilnehmerorientierung, Erfahrungsorientierung und Lebensweltbezug sowie die Verwendungsorientierung (Arnold, 2010). Darüber hinaus sind auf normativer Ebene zentrale Konzepte der Bildung Erwachsener wie das Konzept des Anschlusslernens zu nennen, bei dem an Vorwissen und Vorerfahrungen der Teilnehmer sowie ihre Interessen und ihre Lebenswelt angeknüpft wird (NuiSSL, 2010). Die geplante Fortbildung greift diese didaktischen Prinzipien und Konzepte auf, indem beispielsweise Vorwissen und Vorerfahrungen der Teilnehmer erfasst werden, Inhalte mit Bezug zur Lebenswelt der Teilnehmer und zum Handlungsfeld „Fahrschule“ erläutert werden oder ein Bezug zu konkreten fahrschulspezifischen Verwendungssituationen hergestellt wird.

Neben den normativen Anforderungen an „gute“ Bildungsangebote hat die Fahrlehrer-Fortbildung auch Aspekte „effektiver“ Bildungsangebote zu erfüllen. Auf Grundlage der Ausführungen in den Kapiteln 2.3 und 2.4 lassen sich die folgenden Schlussfolgerungen ableiten:

- Es existieren große Schnittmengen zwischen den didaktischen Prinzipien und Merkmalen guten Unterrichts aus Sicht der Didaktik auf der einen sowie den Beiträgen der empirischen Bildungsforschung auf der anderen Seite. Zugleich ergänzen sich die zentralen Bezugsdisziplinen der Didaktik und der empirischen Bildungsforschung hinsichtlich ihrer Stärken und Schwächen. Aufgrund dieser zahlreichen Gemeinsamkeiten und Ergänzungsmöglichkeiten bietet es sich an, bei der Entwicklung einer Fortbildung für Fahrlehrer beide Komponenten zu berücksichtigen. Dadurch bietet sich die Möglichkeit, überwiegend normativ und theoretisch begründete Beiträge der Didaktik mit den überwiegend empirisch begründeten Beiträgen der empirischen Bildungsforschung zusammenzubringen und beide Beitragsarten zu nutzen, um ein qualitativvolles Bildungsangebot für Fahrlehrer zu entwickeln. Zusätzlich ermöglicht auch die in Kapitel 2.1 dargestellte Kompetenzorientierung eine derartige Integration, da die Umsetzung dieser Kompetenzorientierung sowohl Anknüpfungsmöglichkeiten an Beiträge der Didaktik als auch der empirischen Bildungsforschung bietet (Frank & Iller, 2013; Jung, 2010; Reusser, 2009; 2014; Stock, Weirer, Fritz, Lauer mann & Paechter, 2019; Weirer & Paechter, 2019).
- Eine weitere theoretische Anbindung der Fortbildung erfolgt durch die Eklektische Didaktik (Hattie & Zierer, 2019; Wernke & Zierer 2016b; Zierer, 2013a). Dieser didaktische Ansatz erhebt den Anspruch, eine Integration theoretischer und normativer Beiträge der Didaktik auf der einen sowie empirischer Befunde der empirischen Bildungsforschung zu ermöglichen. Darüber hinaus kann die Eklektische Didaktik im Vergleich zu den anderen wissenschaftshistorisch sehr bedeutsamen didaktischen Ansätzen momentan als der didaktische Ansatz mit der höchsten Praktikabilität zur Planung von Bildungsangeboten angesehen werden (Zierer, 2013a; Zierer et al., 2015). Aufgrund dessen erscheint dieser Ansatz somit als besonders geeignet für die Planung der Fortbildung.

3 Entwicklung eines Bildungsangebots für Fahrlehrer zu den Qualitätskriterien lernwirksamer Fahrschulausbildung

Wie bereits angesprochen, hat sich die Eklektische Didaktik (Hattie & Zierer, 2019; Wernke & Zierer, 2016b; Zierer, 2013a) als besonders praktikabel erwiesen, um Bildungsangebote zu planen (Zierer, 2013a; Zierer et al., 2015). Aus diesem Grund wird dieser didaktische Ansatz herangezogen, um das Bildungsangebot für Fahrlehrer zu den Qualitätskriterien einer lernwirksamen Fahrschulausbildung zu entwickeln. Dabei berücksichtigt die Eklektische Didaktik mit (1) der Analyse der Ausgangslage, (2) der Planung einer Lehr-Lernsituation, (3) deren Durchführung sowie (4) der Evaluation des Prozesses und der Resultate der Lehr-Lernsituation das vollständige didaktische Handeln eines Lehrenden (Peterßen, 2001). Dieser Struktur folgend, wird für die Entwicklung der Fortbildung in Kapitel 3.1 zunächst eine Analyse der Ausgangslage vorgenommen, bevor anschließend in den Kapiteln 3.2 bis 3.4 die Planung der einzelnen Module erfolgt.

3.1 Analyse der Ausgangslage für das Bildungsangebot

Bei der Analyse der Ausgangslage sind im Rahmen der Eklektischen Didaktik (Hattie & Zierer, 2019; Wernke & Zierer, 2016b) vier Faktoren zu berücksichtigen. Diese umfassen zunächst Bedingungen auf inhaltlicher Ebene sowie auf der Ebene der Teilnehmer und der Lehrenden. Des Weiteren sind vorhandene Rahmenbedingungen in den Blick zu nehmen. Anhand dieser vier Faktoren wird im Folgenden die Ausgangslage für das Bildungsangebot für Fahrlehrer analysiert und kurz skizziert, inwiefern die Ergebnisse der Analyse bei der Planung des Bildungsangebots berücksichtigt werden können.

Analyse der inhaltlichen Voraussetzungen

Mit Blick auf inhaltliche Voraussetzungen für eine Fahrlehrer-Fortbildung ist zunächst festzuhalten, dass für derartige Bildungsangebote weder ein verpflichtendes Curriculum noch ein verbindlicher Lehrplan existieren. Allerdings gibt es auf rechtlicher Ebene Vorgaben zur inhaltlichen Gestaltung derartiger Fortbildungen. Sofern eine allgemeine Fortbildung für Inhaber einer Fahrerlaubnis durchgeführt wird²⁰, hat diese inhaltlich alle Gebiete zu berücksichtigen, die für die Berufstätigkeit von Fahrlehrern relevant sind (§17 Abs. 1 DV-FahrlG). Dies betrifft insbesondere

1. „die Weiterentwicklung des Straßenverkehrsrechts einschließlich des Fahrerlaubnisrechts,
2. die Änderung der Verhältnisse im Straßenverkehr und im Kraftfahrwesen,
3. die Verfahren und Methoden zur Gestaltung des theoretischen und praktischen Unterrichts, Verkehrspädagogik,
4. verkehrspolitische und umweltpolitische Perspektiven mit Bezug zum Straßenverkehr,
5. betriebswirtschaftliche und organisatorische Fragen, die für den Betrieb einer Fahrschule von Bedeutung sind, und
6. nachhaltige Mobilität insbesondere alternative Antriebsformen, Fahrerassistenzsysteme und E-Mobilität“ (§17 Abs. 1 DV-FahrlG).

²⁰ Gemäß §53 Abs. 1 FahrlG hat jeder Inhaber einer Fahrerlaubnis alle vier Jahre an einer allgemeinen Fahrerlaubnis-Fortbildung teilzunehmen. Der Umfang dieser Fortbildung liegt normalerweise bei drei aufeinanderfolgenden Tagen – sollte ein Fahrerlaubnis-Inhaber hiervon abweichen, erhöht sich der Fortbildungsumfang auf vier Tage. Neben dieser allgemeinen Fortbildung sind zur Aufrechterhaltung weiterer spezieller Qualifikationen zusätzliche Fortbildungen zu belegen, beispielsweise für Inhaber einer Seminarerlaubnis für Aufbauseminare für auffällig gewordene Fahrerlaubnisnehmer (§53 Abs. 2 FahrlG) oder für Ausbildungsfahrlehrer (§53 Abs. 3 FahrlG).

Betrachtet man diese inhaltlichen Vorgaben genauer, so lassen sich die Qualitätskriterien einer lernwirksamen Fahrschulausbildung vorrangig dem dritten Bereich zuordnen. Vor dem Hintergrund, dass zum einen in einer allgemeinen Fahrlehrer-Fortbildung nach §53 Abs. 1 FahrlG alle Themengebiete enthalten sein müssen, und zum anderen eine intensive Auseinandersetzung mit den Qualitätskriterien und deren Umsetzungsmöglichkeiten in der Fahrschulausbildung ausreichend Zeit erfordert, erscheint es notwendig, die Fahrlehrer-Fortbildung zu den Qualitätskriterien in modularisierter Form zu gestalten. Dadurch wird es möglich, diese Fortbildungstage in eine dreitägige Block-Fortbildung nach §53 Abs. 1 FahrlG zu integrieren, so dass genügend Zeit für die übrigen Themengebiete nach §17 Abs. 1 DV-FahrlG vorhanden ist. Außerdem ist durch die Aufteilung auf mehrere Tage sichergestellt, dass die 19 Qualitätskriterien zeitlich ausreichend behandelt werden können.

Zugleich ist festzuhalten, dass die konzeptionelle Entwicklung der Qualitätskriterien zu Beginn der 2000er Jahre stattgefunden hat (Sturzbecher, 2004; Sturzbecher et al., 2003; 2004). Demzufolge beruhen diese insbesondere auf dem damaligen wissenschaftlichen Erkenntnisstand, wobei nahezu ausschließlich auf Erkenntnisse der empirischen Bildungsforschung (v. a. Slavin, 1996; Ditton, 2000; 2002; Ditton & Merz, 2000) Bezug genommen wurde und (normativ geprägte) Beiträge der Didaktik eher nicht berücksichtigt wurden. So schreiben Sturzbecher, Palloks und Labitzke (2018d: S. 1) zu den Qualitätskriterien für den Theorieunterricht:

„Die Entwicklung des hier vorgestellten Beobachtungsverfahrens zur Einschätzung der pädagogischen Qualität des Theorieunterrichts orientiert sich vorrangig an der Frage der Wirkungen bestimmter Unterrichtsmerkmale auf den Ausbildungserfolg (Ditton, 2002a). Unterrichtsqualität wird also nicht zuletzt auch an der Quote der erfolgreichen Fahrschüler bei der Theoretischen Fahrerlaubnisprüfung und dem Wert bestimmter Unterrichtsmerkmale (z. B. Strukturierung des Unterrichts, Binnendifferenzierung) bzw. entsprechender Lehrermerkmale (z. B. didaktische Kompetenz) für die Prüfungsleistungen bemessen. Das vorliegende Verfahren steht damit in der pädagogischen Tradition der empirischen Unterrichtsforschung (der sog. „Lehr- und Lernforschung“) und basiert nicht auf normativen Vorstellungen über gelungenen oder misslungenen Unterricht. Damit wird einerseits der Tatsache Rechnung getragen, dass Normen im Hinblick auf eine erfolgreiche Fahrschulausbildung kaum vorliegen; andererseits besteht hinsichtlich der Sinnhaftigkeit von allgemeinen Normen zur Unterrichtsqualität immer wieder Dissens zwischen geisteswissenschaftlich orientierten Pädagogen und empirisch arbeitenden Bildungsforschern“.

Gleiches gilt für die Qualitätskriterien für die Fahrpraktische Ausbildung: „Den Ausgangspunkt der Verfahrensentwicklung stellen nicht normative Vorstellungen über gelungenen oder misslungenen Unterricht, sondern vorliegende Forschungsergebnisse zur Wirkung bestimmter Unterrichts- bzw. Lehrermerkmale auf den Ausbildungserfolg (z. B. Prüfungsleistungen) dar“ (Sturzbecher et al., 2018b: S. 1).

Aufgrund der Tatsache (s. Kapitel 2), dass (1) ein relativ stabiles Muster an Qualitätsmerkmalen lernwirksamer Bildungsangebote vorliegt, es (2) vielfältige Überschneidungen zwischen den Beiträgen gibt, welche die empirische Bildungsforschung und die Didaktik zur Gestaltung von Bildungsangeboten leisten, und (3) eine Integration dieser Beiträge sinnvoll erscheint, um die Stärken beider Disziplinen zu nutzen und die Schwächen auszugleichen, wird zur Ausarbeitung der Fahrlehrer-Fortbildung auf den aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisstand zurückgegriffen. Dieser wird – analog zur in Kapitel 2.2 geschilderten Vorgehensweise – anhand einer systematischen Literaturrecherche ausgehend von Handbüchern und Übersichtswerken zur Gestaltung von Bildungsangeboten ermittelt. Dabei werden sowohl Werke der Didaktik (z. B. Lehner, 2009; Porsch, 2016; Terhart, 2019b) und der empirischen Bildungsforschung (z. B. Hattie & Zierer, 2019; 2020; Helmke, 2017; Praetorius et al., 2020c; Steffens & Messner, 2019) als auch der Berufsbildung (z. B. Arnold et al., 2016; Niedermair, 2013; Nickolaus, Pätzold, Reinisch & Tramm, 2010; Rauner & Grollmann, 2018), der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (z. B.

Faulstich & Zeuner, 2010; Fleige, Gieseke, von Hippel, Käpplinger & Robak, 2018; Schlutz, 2006; Schrader, 2018; von Hippel et al., 2019; Weinert & Mandl, 1997) sowie der Lehrerbildung (z. B. Arnold, Sandfuchs & Wiechmann, 2009; Haring et al., 2019; Kiel, Herzig, Maier & Sandfuchs, 2019; Krüger, Radisch, Willems, Häcker & Walm, 2018; Rothland, 2016; Terhart et al., 2014) als Ausgangspunkt herangezogen. Somit werden die Qualitätskriterien und deren Umsetzungsmöglichkeiten in der Fahrschulausbildung auf ein breiteres theoretisches und empirisches Fundament gestellt, wenn zum einen die Erkenntnisse und Befunde der empirischen Bildungsforschung seit Anfang der 2000er Jahre (z. B. Hattie, 2009; 2012; Hattie & Zierer, 2020; Steffens & Haenisch, 2019) sowie theoretische und empirische Beiträge der Didaktik (z. B. Meyer, 2019; Wernke & Zierer, 2017; Zierer, 2013a; Zierer et al., 2015) bedacht werden. Zum anderen erhöht diese integrative Vorgehensweise die Wahrscheinlichkeit, dass die Fahrlehrer-Fortbildung – in Anlehnung an Berliner (2005) sowie Kunter und Ewald (2016) – nicht nur Elemente effektiven Unterrichts, sondern auch solche guten Unterrichts umfasst und somit als qualitativvolles Bildungsangebot betrachtet werden kann.

Zu guter Letzt erscheint es vor dem Hintergrund, dass viele der Befunde zu qualitativvollen Bildungsangeboten aus Bildungsbereichen stammen, die nicht der Fahranfängervorbereitung und der Fahrschulausbildung zuzurechnen sind, unumgänglich, den inhaltlichen Erkenntnisstand zur Gestaltung qualitativvoller Bildungsangebote im Allgemeinen sowie zu Umsetzungsmöglichkeiten der Qualitätskriterien für eine lernwirksame Fahrschulausbildung explizit auf das Handlungsfeld „Fahrschulausbildung“ zu übertragen und daraufhin auszurichten. Dafür wird zum einen erneut auf eine systematische Literaturrecherche ausgehend von Handbüchern und Übersichtswerken zur Mobilitäts- und Verkehrswissenschaft im Allgemeinen (z. B. Chaloupka-Risser, Risser & Zuzan, 2011; Elvik, Høye, Vaa & Sørensen, 2009; Krüger, 2009; Lord & Washington, 2018b; Porter, 2011; Shinar, 2017; Vollrath & Krems, 2011) als auch zur Fahrausbildung im Besonderen (z. B. Fisher, Caird, Horrey & Trick, 2017; Susimetsä & Ainjärv, 2018) sowie dem elektronischen Archiv „ELBA“ der Bundesanstalt für Straßenwesen zurückgegriffen. Zum anderen werden die berufspraktischen Erfahrungen des Verfassers genutzt, der seit 2008 als Fahrlehrer aktiv ist.

Analyse auf der Ebene der Teilnehmer

Wird die Ebene der Teilnehmer der Fahrlehrer-Fortbildung in den Blick genommen, so erweisen sich die mögliche Anzahl an Teilnehmern und deren Lernvoraussetzungen als bedeutsame Faktoren für die Analyse der Ausgangslage.

Hinsichtlich der Teilnehmeranzahl existiert für eine allgemeine Fahrlehrer-Fortbildung zunächst eine Begrenzung auf maximal 36 Teilnehmer (§53 Abs. 6 FahrIG). Allerdings stellt sich die Frage, wie sinnvoll es ist, diese Höchst-Teilnehmerzahl auszureizen, da es durchaus denkbar ist, dass die Anzahl der Teilnehmer das didaktische Handeln bei der Planung und der Durchführung eines Bildungsangebots beeinflusst. Bei der Planung der methodischen Gestaltung legen große Teilnehmergruppen beispielsweise darbietende Methoden nahe (z. B. einen Lehrvortrag im Plenum), während interaktive Methoden (z. B. Erfahrungsberichte, die möglichst viele Teilnehmer im Plenum äußern) vor allem aufgrund der benötigten Zeit schwieriger umzusetzen sind. Des Weiteren ermöglicht eine kleinere Teilnehmerzahl auch gewisse methodische Möglichkeiten, die bei größeren Teilnehmergruppen eher nicht umsetzbar wären. So wäre es beispielsweise im Zusammenhang mit den Qualitätskriterien für die Fahrpraktische Ausbildung bei einer kleineren Teilnehmergruppe möglich, dass die Teilnehmer die Umsetzung dieser Qualitätskriterien in Kleingruppen in Fahrzeugen im realen Straßenverkehr erproben. Bei sehr großen Teilnehmergruppen wäre eine solche methodische Gestaltung aufgrund der notwendigen Ressourcen (z. B. Fahrzeuge oder Lehrende, welche die Umsetzung im Realverkehr begleiten) deutlich schwieriger oder gar nicht machbar. Im Zusammenhang mit der Durchführung des

Bildungsangebots bieten kleinere Gruppen eher die Möglichkeit, dass der Lehrende individueller auf die verschiedenen Teilnehmer eingehen und sich jeder Teilnehmer aktiv einbringen kann.

Versucht man, die Frage nach den Auswirkungen der Teilnehmeranzahl auf die Lernergebnisse von Bildungsangeboten neben derartigen theoretischen Überlegungen mit Hilfe empirischer Befunde zu beantworten, so dominieren Studien aus dem Bereich der schulischen Unterrichtsforschung. Dabei ergibt sich auf den ersten Blick ein recht uneinheitliches Bild der Forschungslage – während teilweise ein positiver Einfluss einer kleineren Klassengröße auf die Lernergebnisse beschrieben wird, finden sich zum Teil auch Befunde, die Reduzierungen der Klassengröße keine positiven Wirkungen zusprechen (Möller, 2013). Dies liegt wohl einerseits darin begründet, dass in verschiedenen Studien die Klassengröße recht unterschiedlich aufgefasst wird, während andererseits wohl auch Unterschiede im Unterrichtsfach eine Rolle spielen (Paulus, 2009). Weiterhin scheinen Lehrende das Potential kleinerer Klassen oftmals nicht auszunutzen und unterrichten genauso wie in großen Klassen (im Brahm, 2006). Eine aktuelle Studie (Bach & Sievert, 2018) betont das besondere Untersuchungsdesign, das die Erfassung des Einflusses der Klassengröße besser ermöglichen soll als bei anderen Studien. Dabei wurde am Beispiel des Grundschulunterrichts ermittelt, dass sich eine Verringerung der Klassengröße bei großen Klassen mit 20 und mehr Schülern statistisch signifikant in positiver Weise auf das Abschneiden in Leistungstests in den Fächern Deutsch und Mathematik auswirkt. Zusätzlich verringert eine kleinere Klasse die Wahrscheinlichkeit, eine Klasse wiederholen zu müssen. Da eine Reduzierung der Klassengröße sich vor allem in größeren Klassen mit mindestens etwa 20 Schülern als effektiv erwies, und das lernförderliche Potential kleinerer Teilnehmergruppen auch bei der vorliegenden Fahrlehrer-Fortbildung genutzt werden soll, wird – abweichend von der gesetzlichen Höchstgrenze von 36 Teilnehmern (§53 Abs. 6 FahrIG) – für diese eine Höchstteilnehmerzahl von 20 Teilnehmern festgelegt.

Im Zusammenhang mit den Lernvoraussetzungen als „Gesamtheit der vorhandenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Einstellungen, die für das zu behandelnde Thema bedeutsam sind“ (Tulodziecki, Herzig & Blömeke, 2017: S. 25) lässt sich für die möglichen Teilnehmer der Fortbildung festhalten, dass es sich bei der Zielgruppe des Bildungsangebots zwar um Fahrlehrer handelt, diese jedoch recht unterschiedliche Lernvoraussetzungen mitbringen, z. B. wegen des Alters und Bildungsniveaus oder mit Blick auf ihre Berufserfahrung sowie die vorhandene professionelle Kompetenz.

Im Kontext von Bildungsangeboten spielt allerdings der Umgang mit Heterogenität und Vielfalt im Allgemeinen sowie den Lernvoraussetzungen von Lernenden im Besonderen eine wichtige Rolle (Hasselhorn, Decristan & Klieme, 2019; Schmid, 2011; Trautmann & Wischer, 2019; Wittek, 2019). Um mit dieser Vielfalt umzugehen, begegnen Lehrenden verschiedene Ansätze und Maßnahmen, die unter Bezeichnungen wie „Differenzierung“, „Individuelle Förderung“, „Individualisierung“, „Adaptives Unterrichten“, „Offene Unterrichtsformen“ oder „Entdeckendes Lernen“ sowie „Inklusion“ bzw. „Inklusive Bildung“ zusammengefasst werden (Hasselhorn et al., 2019; Hinz, Radhoff & Wieckert, 2016; Kiel & Syring, 2018; Lindmeier & Lütje-Klose, 2019; Lipowsky & Lotz, 2015; Wittek, 2016). Bei näherer Betrachtung dieser Ansätze und Maßnahmen stellt sich allerdings heraus, dass diese teilweise uneinheitlich definiert werden und mitunter unterschiedlich voneinander abgegrenzt werden (Lipowsky & Lotz, 2015).

Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass Lehrende in Bildungsangeboten oftmals mit einer großen Heterogenität auf Seiten der Lernenden konfrontiert werden und dass verschiedene Ansätze und Maßnahmen existieren, um mit dieser Vielfalt umzugehen. Dennoch wird an einer solchen Individualisierung und Differenzierung von Unterricht auch Kritik geübt. Es stellt sich somit insgesamt die Frage, ob eine Erfassung und Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen der Fortbildungs-Teilnehmer sinnvoll ist?

Um diese Frage zu klären, kann erneut die Unterscheidung von Berliner (2005) sowie Kunter und Ewald (2016) in „guten Unterricht“ und „effektiven Unterricht“ herangezogen werden. Hinsichtlich der Anforderungen an einen guten Unterricht wird die Berücksichtigung von Lernvoraussetzungen auf normativer Ebene als bedeutsam angesehen:

Erstens werden eine Berücksichtigung von vielfältigen Lernvoraussetzungen sowie eine differenzierte und auf individuelle Förderung zielende Gestaltung von Bildungsangeboten explizit von Lehrenden gefordert. So heißt es beispielsweise in den Standards der Kultusministerkonferenz für die Lehrerbildung von Lehrenden an Schulen: „Lehrkräfte planen Unterricht unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Entwicklungsprozesse fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch“ (KMK, 2019: S. 7). Zweitens würde diese Vorgehensweise dem didaktischen Prinzip der Teilnehmendenorientierung entsprechen, welches von Hippel et al. (2018) als zentral für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung ansehen. Des Weiteren ermöglicht die Erfassung und Berücksichtigung von Lernvoraussetzungen, bei dem sowohl an Vorwissen und Vorerfahrungen als auch an die Interessen und die Lebenswelt der Lernenden angeknüpft wird, ein Anschlusslernen der Teilnehmer und bedient damit ein weiteres etabliertes normatives Konzept der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Nuissl, 2010). Außerdem wird diese Vorgehensweise drittens dem derzeitigen Diskurs um Heterogenität und Inklusion im Bildungssystem gerecht (Trautmann & Wischer, 2011; Wittek, 2016). Zu guter Letzt ist viertens eine individuelle Förderung ein wichtiges Element verschiedener didaktischer Ansätze – zu diesen zählen beispielsweise die „Entwicklungslogische Didaktik“ (Feuser, 2018), die „Unterstützende Didaktik“ (Hansen, 2019) sowie die „Konstruktivistische Didaktik“ und die „Inklusive Didaktik“ (Reich, 2012; 2014) – und wird in diesen für die Gestaltung von Bildungsangeboten gefordert.

Somit lässt sich festhalten, dass eine Berücksichtigung von Lernvoraussetzungen auf normativer Ebene geboten erscheint, um guten Unterricht bzw. ein gutes Bildungsangebot umzusetzen. Doch wie ist es um die Wirksamkeit solcher fördernder Maßnahmen bestellt und wie wirkt sich ein individualisiertes und differenziertes Bildungsangebot, das Lernvoraussetzungen berücksichtigt, auf die Lernergebnisse aus?

Wisniewski (2014b) führt einige empirische Befunde an, die eine geringe Lernwirksamkeit differenzierender und individuell fördernder Maßnahmen aufzeigen. Dementgegen verweisen Blömeke et al. (2007) auf empirische Arbeiten, die eine Lernwirksamkeit individueller Förderung belegen. In einem Überblick über die aktuelle Forschungslage stellen Lipowsky und Lotz (2015) fest, dass Individualisierungs- und Differenzierungsmaßnahmen eher geringe Effekte bewirken. Dies begründen sie vor allem mit der Qualität der Umsetzung dieser Maßnahmen durch Lehrende: Wenn die Maßnahmen gut umgesetzt werden, haben sie positive Auswirkungen. Bei schlechter Umsetzung sind sie nicht wirksam oder wirken sogar leistungsmindernd. Als weiteren Grund führen sie an, dass Lehrende mitunter durch die Forderung nach umfassender Individualisierung ihres Unterrichts in Anbetracht der Schülerzahl und der vorhandenen zeitlichen Kapazitäten überfordert sind.

Aus den aufgeführten Befunden wird deutlich, dass die differenzierte und individualisierte Gestaltung von Bildungsangeboten durchaus lernwirksam sein kann, wenn sie qualitativ gut umgesetzt wird. Um dieses Potential auszuschöpfen und Differenzierung und Individualisierung zielführend zu nutzen, geben Lipowsky und Lotz (2015) die folgenden Impulse:

- Die Erstellung einer durchdachten und sorgfältigen Unterrichtsplanung, welche Lehrende im individualisierten Unterricht entlasten kann, wobei ein Schwerpunkt auf der Berücksichtigung von fachspezifischen Unterschieden der Lernenden liegen soll.
- Die Durchführung einer lernbegleitenden Beurteilung inklusive lernbegleitender und lernförderlicher Feedbackmaßnahmen.

- Die Gestaltung eines Unterrichts mit fachliche Tiefe, welcher Verständnis fördert und Lernende kognitiv anregt.

Insgesamt betrachtet, empfiehlt es sich – sowohl aus normativer Sicht eines guten Unterrichts als auch aus der Perspektive eines effektiven Unterrichts – zur Gestaltung eines qualitätsvollen Bildungsangebots die Lernvoraussetzungen der Teilnehmer zu erfassen und bei der Durchführung zu berücksichtigen. Allerdings erscheint es nicht umsetzbar, alle denkbaren Lernvoraussetzungen der Teilnehmer zu erheben und zu berücksichtigen. So sprechen sich auch Jäger und Meier (2019) sowie Lipowsky und Lotz (2015) dafür aus, sich bei der Unterrichtsplanung auf zentrale und für das Ziel eines Bildungsangebots besonders relevante Lernvoraussetzungen zu konzentrieren.

Greift man zur Einordnung und näheren Bestimmung der zentralen Lernvoraussetzungen der Fahrlehrer, die möglicherweise an der Fortbildung teilnehmen, auf das Modell der professionellen Kompetenz von Fahrlehrern zurück (Ewald et al., 2019), so lässt sich die professionelle Kompetenz von Fahrlehrern als bedeutsamste Lernvoraussetzung identifizieren. Damit betreffen die Lernvoraussetzungen sowohl das Wissen und Können (z. B. Kompetenz zur Gestaltung des Theorieunterrichts und der Fahrpraktischen Ausbildung), aber auch „weiche“ Faktoren wie professionelle Werthaltungen und Überzeugungen (beispielsweise vorherrschende subjektive Auffassungen der Teilnehmer zu guter und effektiver Fahrschulbildung) und Facetten der professionellen Selbststeuerung (z. B. bisherige Erfahrungen in der Fahrschulbildung, die das eigene Rollenbewusstsein prägen sowie die Erwartungen an die Fortbildung und die Reflexion des eigenen Handelns vor dem Hintergrund der Inhalte der Fortbildung beeinflussen können). Vor diesem Hintergrund lassen sich die folgenden Überlegungen und Schlussfolgerungen zu relevanten Lernvoraussetzungen skizzieren:

- (1) Die Fortbildung richtet sich an Fahrlehrer und nimmt mit den Qualitätskriterien lernwirksamer Fahrschulbildung (Sturzbecher et al., 2004; 2018a) insbesondere die Gestaltung von Theorieunterricht und Fahrpraktischer Ausbildung in den Blick. Zwar berechtigt eine Fahrlehrerlaubnis zur Durchführung dieser beiden Lehr-Lernformen, jedoch gibt es auch Fahrlehrer, die nicht hauptberuflich als Fahrlehrer arbeiten, oder eine oder beide dieser Lehr-Lernformen selten bis gar nicht durchführen. Somit kann das fachliche und pädagogische Wissen und Können der Teilnehmer aufgrund der unterschiedlichen Vorerfahrungen sehr unterschiedlich ausfallen.
- (2) Bei den Qualitätskriterien für die Fahrschulbildung handelt es sich um ein verhältnismäßig neues Thema. Zwar existieren entsprechende Forschungsarbeiten schon seit ca. 15 Jahren (z. B. Sturzbecher et al., 2004), auf rechtlicher Ebene wurden sie für die Fahrlehrerausbildung jedoch erst 2018 verankert. Somit dürften die Qualitätskriterien manchen Teilnehmern bereits (umfassend) bekannt sein, während andere Teilnehmer kein inhaltliches Vorwissen aufweisen.
- (3) Die Qualitätskriterien für eine lernwirksame Fahrschulbildung und Möglichkeiten zu ihrer Umsetzung können auf der Ebene der professionellen Werthaltungen und Überzeugungen mit den persönlichen Auffassungen der Teilnehmer zu qualitätsvoller Fahrschulbildung und ihrem bisherigen didaktischen Handeln (unbewusst) übereinstimmen oder diesen zuwiderlaufen. Somit sind sowohl Bestätigungen des eigenen Handelns als auch Konflikte denkbar. Es gilt somit, diese professionellen Werthaltungen und Überzeugungen der Teilnehmer zu erfassen, damit sie diese und ihr bisheriges didaktisches Handeln vor dem Hintergrund der Qualitätskriterien bewusst reflektieren und ggf. weiterentwickeln.
- (4) Im Zusammenhang mit der professionellen Selbststeuerung stellt sich die Frage, inwiefern die bisherigen berufspraktischen Erfahrungen im Zusammenspiel mit den Inhalten der Fortbildung von den Teilnehmern herangezogen werden, um ihr eigenes Rollenbewusstsein, ihr bisheriges professionelles Handeln und ihre professionelle Kompetenz

zu hinterfragen und sich beruflich weiterzuentwickeln. Ebenso ist fraglich, als wie selbstwirksam sich die Teilnehmer erachten, um die Qualitätskriterien erfolgreich umzusetzen. Dies kann wiederum Auswirkungen auf das Engagement und den Enthusiasmus der Teilnehmer zur Umsetzung der Qualitätskriterien in der eigenen Fahrschulausbildung zur Folge haben. Die Fortbildung sollte somit einerseits einen verständlichen Zugang zu den Qualitätskriterien ermöglichen und diese sind zum bisherigen Handeln der Teilnehmer in Bezug zu setzen. So ist beispielweise aufzuzeigen, dass Fahrlehrer einige Qualitätskriterien erfolgreich umsetzen (Sturzbecher et al., 2004), auch wenn sie gar nicht wussten, dass es derartige Kriterien gibt. Andererseits sind konkrete Anwendungs- und Übungsmöglichkeiten für die Qualitätskriterien in der Fortbildung bereitzustellen.

- (5) Die Qualitätskriterien und Umsetzungsmöglichkeiten erweisen sich als eher komplexe Ausbildungsinhalte, die vor allem auf wissenschaftlicher Ebene entwickelt wurden. Weiterhin betrifft ein Großteil der Literatur zur Gestaltung qualitätsvoller Bildungsangebote nicht-fahrschulbezogene Bereiche. Da Fahrlehrer es vermutlich weniger gewohnt sind, wissenschaftliche Erkenntnisse auszuwerten und auf das Handlungsfeld der Fahrschulausbildung zu übertragen, sollte dieser Transfer durch den Lehrenden vorgenommen werden. Es gilt somit, die komplexen Inhalte für die Teilnehmer aufzubereiten und zu vereinfachen und das Bildungsangebot direkt fahrschulspezifisch auszugestalten. Durch einen solchen Lebensweltbezug zu fahrschulrelevanten Anforderungssituationen wird zugleich ein Merkmal der kompetenzorientierten Gestaltung von Bildungsangeboten erfüllt.
- (6) Vorwissen und Vorerfahrungen hängen besonders stark mit dem Lernerfolg zusammen (Hattie & Zierer, 2019). Somit gilt es, das Vorwissen und die Vorerfahrungen der Teilnehmer – insbesondere zur Gestaltung der Fahrschulausbildung – zu erfassen und die Ausbildungsinhalte der Fortbildung mit diesen zu verknüpfen. Hierzu zählt ebenfalls, dass Beispiele aus der außerberuflichen Lebenswelt der Teilnehmer genutzt werden, um Inhalte zu veranschaulichen und zu erklären.

Analyse auf der Ebene des Lehrenden

Neben den Teilnehmern gibt es auch auf der Ebene des Lehrenden Voraussetzungen zu klären, die bei der Entwicklung und Durchführung der Fahrlehrer-Fortbildung eine Rolle spielen können. Die Eklektische Didaktik benennt als solche Voraussetzungen beispielsweise Ziele, Wünsche, Interessen und Bedürfnisse (Hattie & Zierer, 2019; Wernke & Zierer, 2016b). Geht man davon aus, dass die Planung und Vorbereitung sowie die Durchführung und Auswertung eines Bildungsangebots als zentrale berufliche Anforderungssituation von Lehrenden darstellt und die hierfür benötigten individuellen Leistungsvoraussetzungen unter dem Aspekt der professionellen Kompetenz zusammengefasst werden (s. Kapitel 2.2), gilt es zu klären, welche Voraussetzungen Lehrende für die geplante Fortbildung mitbringen und welche Anforderungen an die professionelle Kompetenz von Lehrenden durch dieses Bildungsangebot gestellt werden. Zunächst ist festzuhalten, dass es sich bei Fortbildungsveranstaltungen für Fahrlehrer um Bildungsangebote der Erwachsenenbildung/Weiterbildung handelt, da sich diese an erwachsene Teilnehmer richten und im beruflichen Bereich angesiedelt sind. Auf rechtlicher Ebene werden gewisse Voraussetzungen an Lehrende festgelegt, die Fahrlehrer-Fortbildungen nach §53 Abs. 1 FahrlG durchführen möchten. Gemäß §§17 Abs. 6 DV-FahrlG sollen für diese Fortbildungen Lehrende eingesetzt werden, die an einer Fahrlehrerausbildungsstätte tätig sind. Dies können sein (§9 Abs. 1 DV-FahrlG):

- (1) ein Lehrender mit der Befähigung zum Richteramt,
- (2) ein Lehrender mit einem abgeschlossenen technischen Studium und einer mehrjährigen Erfahrung auf dem Gebiet des Baus oder des Betriebs von Kraftfahrzeugen,

- (3) ein Fahrlehrer, der die Fahrlehrerlaubnisklassen A, BE und CE besitzt und drei Jahre lang hauptberuflich Fahrschüler theoretisch und praktisch ausgebildet hat oder
- (4) ein Lehrender mit abgeschlossenem bildungswissenschaftlich ausgerichteten Hochschulstudium.

Zugleich sind auch sonstige Lehrende zur Durchführung berechtigt, sofern sie in der Lage sind, die o. g. Inhaltsbereiche zu vermitteln (§17 Abs. 6 DV-FahrlG). Somit wird deutlich, dass die rechtlichen Anforderungen an Lehrende für Fahrlehrer-Fortbildungen recht allgemein gehalten sind und vorrangig die formale Qualifikation betreffen. Zur näheren Bestimmung der Voraussetzungen der Lehrenden auf der Ebene der professionellen Kompetenz bietet es sich somit an, auf entsprechende Modelle zu Lehrenden aus der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zurückzugreifen. Hierfür kommt – insbesondere aufgrund seiner theoretischen und empirischen Anbindung (s. Kapitel 2.2) – das GRETA-Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Betracht (Lencer & Strauch, 2016; Schrader & Goeze, in Vorbereitung; Strauch et al., 2019). Werden die Aspekte betrachtet, welche bei der Eklektischen Didaktik auf Ebene des Lehrenden vorgegeben werden (Ziele, Interessen, Bedürfnisse, Wünsche), so lassen sich diese als „weiche Faktoren“ identifizieren, die vor allem die professionellen Werthaltungen und Überzeugungen sowie die professionelle Selbststeuerung betreffen. Da somit das Wissen und Können als zentraler Bestandteil der professionellen Kompetenz nicht berücksichtigt wird, empfiehlt es sich, diese Aspekte ebenso zu betrachten. Zusammenfassend lassen sich auf der Ebene der professionellen Kompetenz des Lehrenden die folgenden Voraussetzungen und Schlussfolgerungen für die Fahrlehrer-Fortbildung skizzieren:

- Bei den Qualitätskriterien für die Fahrschulausbildung handelt es sich um Inhalte, die zwar empirisch fundiert sind (Sturzbecher et al., 2004; 2018c), jedoch sowohl für Fahrlehrer als Teilnehmer als auch für Lehrende in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Fahrlehrern relativ neu sein können, sofern der entsprechende wissenschaftliche Diskurs nicht näher verfolgt wurde (z. B. Brünken et al., 2017; Hoffmann, 2008; Mörl et al., 2008; Palloks & Sturzbecher, 2013; Sturzbecher et al., 2003; 2004; 2005; 2018c). Außerdem neigen Lehrende im Bereich der Fortbildung von Lehrenden mitunter dazu, keine wissenschaftlichen Evidenzen zur Begründung und Ausrichtung ihres professionellen Handelns heranzuziehen (Hetfleisch, Goeze & Schrader, 2017). Auf der Ebene des Wissens und Könnens müssen Lehrende somit zunächst wissen, was die Qualitätskriterien für die Fahrschulausbildung eigentlich sind, wie sie entwickelt wurden und wie sie zur Gestaltung einer lernwirksamen Fahrschulausbildung konkret umgesetzt werden können. Zugleich sollten die Lehrenden auch in der Lage sein, diese Qualitätskriterien bei ihren eigenen Bildungsangeboten erfolgreich umzusetzen. Sie dienen somit als Vorbild und Modell für die Teilnehmer, durch das die teilnehmenden Fahrlehrer die erfolgreiche Umsetzung der Qualitätskriterien im Besonderen sowie der Aspekte qualitätsvoller Bildungsangebote im Allgemeinen erleben können. Die geplante Fortbildung sollte somit zunächst selbst den Anforderungen an qualitätsvolle Bildungsangebote genügen. Zugleich sind für die Lehrenden Informationen sowie Materialien bereitzustellen (z. B. Beschreibung und Begründung der Fortbildung, Präsentationen, Verlaufsplanungen, Arbeitsblätter, Literaturverzeichnisse), welche es ermöglichen, sich das nötige Wissen und Können anzueignen.
- Im Zusammenhang mit „weichen“ Faktoren professioneller Kompetenz (professionelle Werthaltungen und Überzeugungen sowie professionelle Selbststeuerung) wird deutlich, dass die Fortbildung sowohl theorieorientiert als auch evidenzbasiert konzipiert wird (s. Kapitel 2.5). Demzufolge sollten Lehrende einerseits professionelle Werthaltungen und Überzeugungen aufweisen, dass sie eine derartige theoretisch angebundene und empirisch fundierte Gestaltung von Bildungsangeboten nicht nur als sinnvoll an-

sehen, sondern auch davon überzeugt sind, dass dadurch qualitätsvolle Bildungsangebote umgesetzt werden können. Dies bedeutet hinsichtlich der professionellen Selbststeuerung auch, dass sie (1) sich der o. g. Vorbild- und Modellfunktion bewusst sind, (2) sich die erfolgreiche Umsetzung der Qualitätskriterien zutrauen, (3) diese Umsetzung mit Hilfe der verfügbaren Materialien engagiert und enthusiastisch vornehmen sowie (4) ihr eigenes professionelles (didaktisches) Handeln vor diesem Hintergrund reflektieren und (5) die theorieorientierte und evidenzbasierte Gestaltung qualitätsvoller Bildungsangebote zur eigenen beruflichen Weiterentwicklung nutzen.

Analyse sonstiger Rahmenbedingungen

Gemäß der Eklektischen Didaktik sind bei der Analyse der Ausgangslage auch sonstiger Rahmenbedingungen auf kontextueller Ebene zu betrachten, zu denen beispielsweise strukturelle Vorgaben sowie politische und gesellschaftliche Bedingungen zählen (Hattie & Zierer, 2019; Wernke & Zierer, 2016b). Bei der geplanten Fahrlehrer-Fortbildung können auf dieser kontextuellen Ebene insbesondere (1) die rechtlichen Vorgaben sowie (2) einige politische und gesellschaftliche Haltungen zur Verkehrssicherheitsarbeit und zur Fahrschulausbildung in Betracht gezogen werden:

- Zu (1): Wie bereits dargelegt, existieren einige rechtliche Vorgaben zu Fortbildungen von Fahrlehrern (§53 FahrIG; §17 DV-FahrIG). Diese Regelungen umfassen vor allem
- eine allgemeine drei- bzw. viertägige Fortbildungspflicht alle vier Jahre für berufstätige Fahrlehrer (§53 Abs. 1 FahrIG),
 - eine Begrenzung der Teilnehmerzahl auf maximal 36 Teilnehmer (§53 Abs. 6 FahrIG),
 - zeitlich Vorgaben zur Dauer von 8 Unterrichtseinheiten à 45 Minuten pro Tag (§53 Abs. 8 FahrIG),
 - die Pflicht des Trägers der Fortbildung, sich bei der nach Landesrecht zuständigen Behörde anerkennen zu lassen (§53 Abs. 10 FahrIG),
 - Vorgaben zu inhaltlichen Themengebieten, die eine allgemeine Fahrlehrer-Fortbildung erfassen muss (§17 Abs. 1 DV-FahrIG),
 - den Einsatz von Erfahrungsaustauschen bei der methodischen Gestaltung der Fortbildung (§17 Abs. 5 DV-FahrIG) sowie
 - Anforderungen an die Qualifikation und professionelle Kompetenz der Lehrenden (§17 Abs. 6 DV-FahrIG).

Aus diesen Rechtsvorschriften ergeben sich die folgenden Anforderungen an die geplante Fortbildung:

- Die Gesamt-Fortbildung besteht aus drei eintägigen Modulen jeweils acht 45-minütigen Unterrichtseinheiten auf.
- Die Teilnehmerzahl wird auf maximal 20 Personen festgelegt (s. oben bei Voraussetzungen zu den Teilnehmern).
- Die Durchführung der Fortbildung erfolgt beim „Institut für Prävention und Verkehrssicherheit“ (Kremmen, Brandenburg); einem wissenschaftlichen Forschungsinstitut aus dem Bereich der Verkehrssicherheitsarbeit und anerkannten Träger für Fahrlehrer-Fortbildungen.
- Da eine 3-Tages-Fortbildung sämtliche inhaltlichen Themengebiete nach §17 Abs. 1 DV-FahrIG umfassen soll, die Qualitätskriterien einer lernwirksamen Fahrschulausbildung (Sturzbecher et al., 2004; 2018a) jedoch vor allem das Gebiet „Verfahren und Methoden zur Gestaltung des theoretischen und praktischen Unterrichts, Verkehrspädagogik“ (§17 Abs. 1 Satz 1 Nr. 3 DV-FahrIG) betrifft, werden die Qualitätskriterien auf drei jeweils eintägige Module aufgeteilt.

- Erfahrungsberichte werden bei der methodischen Gestaltung der Module zum Einsatz kommen.
- Der Träger der Fortbildung wird bei der nach Landesrecht zuständigen Behörde beantragen, den Verfasser als geeignete Lehrkraft nach §17 Abs. 6 DV-FahrlG anzuerkennen.

Zu (2): Im Zusammenhang mit Bedingungen auf politischer und gesellschaftlicher Ebene lässt sich festhalten, dass in Deutschland im Allgemeinen sowie im Bundesland Brandenburg im Besonderen zunehmend eine evidenzbasierte Verkehrssicherheitsarbeit gefordert und umgesetzt wird (BMVI, 2011; 2015; Ewald & Sturzbecher, 2019). Aufgrund seiner theorieorientierten und evidenzbasierten Fundierung und der vorgesehenen Erprobung (s. Kapitel 2) kann die geplante Fahrlehrer-Fortbildung als ein solches evidenzbasiertes Bildungsangebot der Verkehrssicherheitsarbeit bezeichnet werden, das sich speziell an Fahrlehrer richtet. Wie aus den Ausführungen zur normativen Ausgestaltung und Begründung der Fortbildung (s. Kapitel 2.5) deutlich wurde, steht die Fortbildung zusätzlich in der Tradition der „Vision Zero“ – somit greift sie ein weltweit strategisches Leitbild der Verkehrssicherheitsarbeit auf, das weltweit auf politischer und gesellschaftlicher Ebene etabliert ist (z. B. Europäische Kommission, 2018; ITF, 2016; UNDSS, 2019).

3.2 Vorbemerkungen zur Planung aller Module des Bildungsangebots

Bei der konkreten Planung eines Bildungsangebots sind gemäß der Eklektischen Didaktik (Hattie & Zierer, 2019; Wernke & Zierer, 2016b) sechs Faktoren zu berücksichtigen. Diese werden im „Didaktischen Sechseck“ zusammengefasst und betreffen (1) die Ziele des Bildungsangebots, (2) die Inhalte, (3) die Gestaltung durch Methoden und (4) Medien sowie die (5) zeitliche und (6) räumliche Ausgestaltung. Nachfolgend werden Planungsüberlegungen zu diesen sechs Komponenten dargelegt. Dabei wird in diesem Teilkapitel zunächst das komplette Bildungsangebot betrachtet, bevor in den folgenden Teilkapiteln die drei einzelnen Module der Fortbildung näher betrachtet werden.

Planungsüberlegungen zu den Zielen der gesamten Fortbildung

Sowohl vor dem Hintergrund der theoriegeleiteten Überlegungen und empirischen Befunde der Didaktik (z. B. Peterßen, 2001; Wernke & Zierer, 2015) als auch unter Berücksichtigung der Erkenntnisse der empirischen Bildungsforschung (z. B. Hattie & Zierer, 2019) lassen sich Ziele als zentrales Element für die Gestaltung von Bildungsangeboten charakterisieren (Wernke & Zierer, 2015). Bei näherer historischer Betrachtung der Didaktik ist in diesem Zusammenhang die Erweiterung der Allgemeinen Didaktik um die curriculare bzw. lernzielorientierte Didaktik in den 1960er- und 1970er-Jahren zu nennen – maßgebliche Bedeutung kommt hierbei dem Buch „Lernziele und programmierter Unterricht“ des amerikanischen Pädagogen Robert F. Mager (1965) zu, welches sich zu einem weltweiten Bestseller entwickelte und entscheidend dazu beitrug, dass die Ziele von Lehr-Lernprozessen in den Fokus der Aufmerksamkeit rückten (Klauer & Leutner, 2012). In der curricularen bzw. lernzielorientierten Didaktik wurde die Zielorientierung als der entscheidende Faktor für die Planung, Durchführung und Auswertung von Bildungsangeboten betrachtet (Kron et al., 2014; Lermen, 2010; Peterßen, 2001).

In diesem Zusammenhang wurde sich intensiv mit verschiedenen Aspekten der Ziele von Bildungsangeboten auseinandergesetzt. Dazu gehörten (1) Unterschiede in der Bezeichnung solcher Ziele, wobei beispielsweise die Bezeichnungen „Ziele“ (z. B. Hattie & Zierer, 2019; Wernke & Zierer, 2016b; Zierer, 2013a), „Lernziele“ (z. B. Kiper, 2009; Kron et al., 2014; Lehner, 2009; Peterßen, 2000), „Lehrziele“ (z. B. Kiper, 2009; Klauer & Leutner, 2012; Reinmann, 2015) oder auch „Lehr-Lernziele“ (z. B. Jank & Meyer, 2020; Kiper, 2009; Lermen,

2010) zu finden sind. In der geplanten Fortbildung wird – in Übereinstimmung mit den Bezeichnungen der Eklektischen Didaktik (Hattie & Zierer, 2019; Wernke & Zierer, 2016b; Zierer, 2013a), welche als theoretischer Bezugspunkt für die Planung der Fortbildung herangezogen wird, – die Bezeichnung „Ziele“ verwendet.

Weiterhin wurde sich (2) damit befasst, wie Ziele von Bildungsangeboten bestimmt werden können. Dabei lassen sich nach Kiper (2009) und Steindorf (2000) zwei Vorgehensweisen unterscheiden. Zum einen besteht nach der dezisionistischen Perspektive die Möglichkeit, dass Ziele normativ durch bestimmte Personen oder Personengruppen (z. B. Vertreter der Bildungspolitik) gesetzt werden. Zum anderen zielt die deduktionistische Sichtweise darauf ab, dass Ziele abgeleitet werden können. Grundlage dieses Ableitungsprozesses bilden Normen und Werte, Fachwissenschaften sowie gegenwärtige und antizipierte zukünftige gesellschaftliche Situationen und die in diesen Situationen benötigten Qualifikationen und Kompetenzen.

Unabhängig von der Tatsache, welche der beiden Perspektiven genutzt wird, ist festzuhalten, dass Ziele grundsätzlich weder wahr oder falsch sein können – stattdessen sind sie stets zu begründen und zu legitimieren. Bei dieser Legitimierung können nach Robinsohn (1969, zit. n. Kiper, 2009) verschiedene Kriterien herangezogen werden wie beispielsweise die Bedeutsamkeit im Gefüge der Wissenschaft, die Leistung für Weltverstehen oder die Funktion zur erfolgreichen Bewältigung von Verwendungs- und Anforderungssituationen. Demgegenüber vertritt Peterßen (2000: S. 117) eine eingeschränktere Perspektive, da seiner Auffassung nach ein Ziel eines Bildungsangebots „ausschließlich aufgrund seiner Bedeutung für den Erziehungs- und Bildungsprozeß von Schülern“ legitimiert werden kann. Grundsätzlich lässt sich an beiden Vorgehensweisen zur Bestimmung von Zielen auch Kritik üben (Gudjons & Traub, 2016; Jank & Meyer, 2020; Lehner, 2009): So lässt sich bei der dezisionistischen Vorgehensweise stets die Frage stellen, weshalb eine Setzung eines Ziels so vorgenommen wurde und weshalb nicht auch andere, vielleicht konträre Setzungen möglich wären. Darüber hinaus besteht die Gefahr, dass bestimmte Personen oder Personengruppen, die an der Setzung beteiligt sind, vorrangig ihre eigenen Interessen verfolgen und durchsetzen wollen. Bei der deduktionistischen Perspektive lässt sich insbesondere die Ableitung aus Normen und Werten kritisch hinterfragen.

Mit Blick auf die Ziele der geplanten Fahrlehrer-Fortbildung lässt sich eine gemischte Perspektive erkennen: Der Fortbildung liegt – wie in Kapitel 2.5 bereits angedeutet – eine kompetenzorientierte Sichtweise zu Grunde, um sie somit anschlussfähig an die mittlerweile vorherrschende Perspektive der kompetenzorientierten Gestaltung von Bildungsangeboten in verschiedenen Bildungsbereichen im Allgemeinen sowie im System der Fahranfängervorbereitung im Besonderen zu halten. Hierzu zählt einerseits die reformierte und kompetenzorientierte Fahrlehrerausbildung mit ihren rechtlich verankerten Vorgaben zu fachlichen und pädagogischen Kompetenzen von Fahrlehrern im Sinne von Professionswissen bzw. Wissen und Können (§ 7 Abs. 1 und §8 Abs. 1 FahrlG; Anlage 1 FahrlAusbVO). Diese entsprechen einer dezisionistischen Perspektive zur Bestimmung der Ziele der Fortbildung. Andererseits sind – im Sinne einer deduktionistischen Zielbestimmung – aktuelle kompetenztheoretische Überlegungen zur professionellen Kompetenz von Fahrlehrern bedeutsam (Brünken et al., 2017; Ewald et al., 2019), welche Aspekte der professionellen Kompetenz von Fahrlehrern maßgeblich auf der Grundlage beruflicher Anforderungssituationen und etablierter und empirisch erprobter Theorien zur professionellen Kompetenz von Lehrenden aus anderen Bildungsbereichen bestimmen (s. Kapitel 2.2).

Ebenso wurde (3) der Aufbau von näher beleuchtet. So setzt sich ein Ziel eines Bildungsangebots aus zwei Bestandteilen zusammen (Lehner, 2009; Peterßen, 2000), und zwar zum einen aus einem Inhaltsteil (materiale Komponente) und zum anderen aus einem Verhaltensteil (formale Komponente). Während der Inhaltsteil darüber Auskunft gibt, „was die Schüler am Ende des jeweiligen Lernprozesses gelernt haben sollten“ (Peterßen, 2000: S. 120), beschreibt der Verhaltensteil, „welche Qualität das Erlernte bei den Schülern haben sollte“ (Peterßen, 2000:

S. 120). Zusammengefasst ergibt sich, dass die Ziele der geplanten Fortbildung enthalten sollten, was gelernt wurde (Inhaltsteil) und wie gut dieses gelernt wurde bzw. welches erwartete Verhalten die Teilnehmer zeigen können (Verhaltensteil).

Des Weiteren wurde (4) der Frage nachgegangen, wie präzise der Inhalts- und Verhaltensteil der Ziele von Bildungsangeboten beschrieben werden müssen. Sehr weite Verbreitung hat der Vorschlag von Möller (1973, zit. n. Peterßen, 2000; 2011) gefunden, zwischen verschiedenen Abstraktionsebenen zu unterscheiden. Demzufolge lassen sich (1) Richtziele, (2) Grobziele und (3) Feinziele differenzieren. Ein Blick sowohl in die erziehungswissenschaftliche Fachliteratur (z. B. Kiel, Haag, Keller-Schneider & Zierer, 2014; Kiper, 2009; Peterßen, 2000) als auch in eher praxisbezogene Ratgeber für Lehrende (z. B. Arnold, Krämer-Stürzl & Siebert, 2011; Nitschke, 2016; Städeli & Obrist, 2013) zeigt, dass eine derartige Einteilung in verschiedene Abstraktionsebenen weit verbreitet ist, wenngleich sie auch mitunter als zu wenig alltagstauglich eingeschätzt wird (Lipp, 2013).

Allerdings fallen bei genauerer Betrachtung zwei Besonderheiten auf: Zum einen wird die von Möller (1973, zit. n. Peterßen, 2000) vorgeschlagene Einteilung in drei Abstraktionsebenen (Richtziele, Grobziele und Feinziele) beibehalten, teilweise jedoch durch weitere Ebenen wie beispielsweise „Bildungsziele“ (Städeli & Obrist, 2013: S. 22) oder „Teilziele“ (Wiater, 2015a: S. 212) ergänzt. Zum anderen sind die genutzten Bezeichnungen „Richtziele“, „Grobziele“ und „Feinziele“ mit anderen Bedeutungen versehen worden. Während beispielsweise Köck (1995, zit. n. Mietzel, 2007) oder auch Maier (2016) die Abstraktionsebenen vorrangig nach unterschiedlichen Zeitphasen differenzieren, betont Peterßen (2000) den Abstraktionsgrad bzw. den Umfang an Interpretationsmöglichkeiten des Inhalts- und Verhaltensteils eines Ziels, ohne auf den zeitlichen Aspekt einzugehen. Eine andere Möglichkeit stellt das Verständnis von Proske und Scholl (2020) dar, welche die zeitliche Komponente und den Interpretationsumfang kombinieren. Der Vorteil der zuletzt genannten Variante liegt darin, dass Lehrende einerseits – wenn sie ein Bildungsangebot zielführend und strukturiert aufbauen möchten – nicht umhin kommen, auch längere Zeitabschnitte in den Blick zu nehmen, anstatt nur kurzfristig von einer Unterrichtseinheit zur nächsten zu denken. Dies ermöglicht darüber hinaus eine stringente Ausrichtung des Bildungsangebots, so dass ein sinnbildlicher „roter Faden“ erkennbar wird. Andererseits ermöglichen es unterschiedlich präzise Interpretationsmöglichkeiten von Zielen, diese für längere Lehr-Lernprozesse sowohl auf inhaltlicher als auch verhaltensbezogener Ebene zunächst vage zu formulieren, während die Ziele für kürzere Sequenzen so präzise zu formulieren sind, dass ein Lehrender auch beurteilen kann, ob die gesetzten Ziele erreicht wurden. Ein eingegrenztes Begriffsverständnis, welches beispielsweise ausschließlich den Zeitraum oder den Umfang an Interpretationsmöglichkeiten betrifft, würde den jeweils anderen – ebenso bedeutsamen – Aspekt ausklammern, so dass für die geplante Fortbildung eine Kombination zu empfehlen ist.

Außerdem wurde (5) die eben geschilderte Perspektive, Ziele von Bildungsangeboten auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen zu formulieren, um die Bereiche bzw. Domänen ergänzt, auf welche sich die jeweiligen Ziele auf den Abstraktionsebenen beziehen sollen. Dabei ist in der curricularen bzw. lernzielorientierten Didaktik vor allem die vorgeschlagene Einteilung in einen kognitiven, einen affektiven und einen psychomotorischen bzw. pragmatischen Bereich weit verbreitet (z. B. Kiper, 2009; Peterßen, 2000; Wiater, 2015a): Während der kognitive Bereich vorrangig das Wissen und Denken betrifft, ist der affektive Bereich auf Werte und Einstellungen ausgerichtet. Der psychomotorische oder pragmatische Bereich zielt hingegen vorrangig auf Bewegungsabläufe und die Motorik ab. Diese Einteilung in verschiedene Bereiche von Zielen von Bildungsangeboten stellt eine große Chance dar, da sie den Blick der Lehrenden erweitert und sie auf Bereiche hingewiesen werden, die sie in ihrer bisherigen Lehrtätigkeit vielleicht wenig bis gar nicht berücksichtigt haben. Somit bieten sie die Möglichkeit, Bildungsangebote ganzheitlich auszurichten (Wiater, 2015b). Allerdings lässt sich diese schematische

Einteilung auch kritisieren: So verweisen beispielsweise sowohl Mietzel (2017) als auch Maier (2016) darauf, dass die Bereiche doch in einer gewissen Art und Weise miteinander verbunden sind. Wenn z. B. für die Fahrpraktische Ausbildung das Ziel „Der Fahrschüler kann selbstständig verschiedene Gänge korrekt einlegen“ formuliert wurde, dominiert hierbei zwar der psychomotorische Aspekt, jedoch setzt dieses Können auch bestimmtes Wissen voraus (z. B. zur Position der einzelnen Gänge), so dass auch eine kognitive Komponente mit reinspielt. Somit bietet die Einteilung in verschiedene Bereiche von Zielen von Bildungsangeboten die Möglichkeit, auf bisher weniger berücksichtigte Zieldimensionen des Lehrens und Lernens hinzuweisen und eine ganzheitliche Ausrichtung von Lehr-Lernprozessen zu fördern, wobei sich Lehrende ebenso bewusst sein sollten, dass eine klare Trennung nicht immer möglich und sinnvoll ist. Überträgt man dies auf die Formulierung konkreter Ziele für die Fortbildung, sollten diese verschiedene Zielbereiche adressieren.

Darüber hinaus wurden (6) „Werkzeuge“ entwickelt, welche Lehrende dabei unterstützen sollten, bei der Formulierung der Ziele von Bildungsangeboten unterschiedliche Bereiche zu berücksichtigen, und zwar so genannte Taxonomien von Zielen. Taxonomien bezeichnen nach Peterßen (2000: S. 365) „Ordnungsschemata [definiert], mit deren Hilfe die [systematische] Aufeinanderfolge von Lernzielen erfasst und dargestellt werden kann“. Mit Blick auf Taxonomien für Ziele von Bildungsangeboten sind insbesondere die Arbeiten der Arbeitsgruppe um den amerikanischen Psychologen Benjamin Bloom (Bloom, Engelhart, Furst, Hill & Krathwohl, 1956; Krathwohl, Bloom & Masia, 1956) zu nennen. Diese haben nach Ordnungsmöglichkeiten gesucht, um Ziele von Bildungsangeboten präziser beschreiben zu können und haben in diesem Zusammenhang unterschiedliche Taxonomien entwickelt.

Im Laufe der Zeit wurden verschiedene Vorschläge für Taxonomien zu Zielen von Bildungsangeboten erarbeitet, die dazu dienen sollen, die Ausrichtung von Zielen auf die jeweiligen Bereiche (kognitiv, affektiv und psychomotorisch) weiter zu präzisieren. So finden sich beispielsweise Taxonomien für den kognitiven Bereich bei Bloom et al. (1956), Anderson & Krathwohl (2001) oder Deutscher Bildungsrat (1970). Taxonomien für den affektiven Bereich werden von Krathwohl et al. (1956) sowie Neuman und Friedman (2008) bereitgestellt, während Dave (1968), Guilford (1958) oder auch Harrow (1972) und Simpson (1972) Taxonomien für den psychomotorischen Bereich vorschlagen. Allerdings lässt sich festhalten, dass jede der dargestellten Taxonomien Vor- und Nachteile besitzt (Baumgartner, 2014; Hattie & Zierer, 2019; Mietzel, 2017; Städeli & Obrist, 2013). Bedeutet dies nun, dass Taxonomien ein für Lehrende hilfreiches Werkzeug darstellen oder sollten die Nachteile überwiegen und Lehrende somit auf dieses Werkzeug verzichten? Und wenn sich für Taxonomien entschieden wird, welche sollen Lehrende nutzen? Sowohl Hattie und Zierer (2019) als auch Kiel et al. (2014) sprechen sich in diesen Fragen zusammenfassend dafür aus, dass Lehrende eine Taxonomie berücksichtigen und zur Gestaltung von Bildungsangeboten nutzen sollten.

Für die geplante Fahrlehrer-Fortbildung bedeutet dies, dass zur Formulierung der Ziele des Bildungsangebots ebenfalls eine Taxonomie verwendet werden sollte. Dabei bietet es sich an, die dem Rahmenplan für die Fahrlehrerausbildung zugrunde liegende vierstufige Taxonomie (s. Abbildung 11) aufzugreifen und somit eine Anschlussfähigkeit an die reformierte Ausbildung und Prüfung von Fahrlehrern (§7 Abs. 1 und §8 Abs. 1 FahrlG; Anlage 1 FahrlAusbVO; Brünken et al., 2017) und das damit verbundene Konzept zur Modularisierung und kompetenzorientierten Ausbildung, Prüfung sowie Weiter- und Fortbildung von Fahrlehrern (Brünken et al., 2015; 2017) zu ermöglichen. Somit können die Ziele der Fortbildung (1) auf der Wissensebene, (2) der Verständnisebene, (3) der Anwendungsebene sowie (4) der Ebene des Transfers und Beurteilens verortet werden.

4. Transfer und Beurteilen	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 beurteilen .
3. Anwenden	Fahrlehrer der Klasse BE kennen die wesentlichen Merkmale einer umweltschonenden Fahrweise für Pkw; sie können diese erläutern und selbst anwenden .
2. Verstehen	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 erläutern .
1. Wissen	Fahrlehrer der Klasse BE können die Struktur und die Funktion des Rechtssystems beschreiben .

Abb. 11: Überblick über die Taxonomie der Kompetenzstandards für die reformierte Ausbildung und Prüfung von Fahrlehrern (Sturzbecher, 2019: Folie 10).

Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen, dass Ziele von Bildungsangeboten – gemäß der curricularen bzw. lernzielorientierten Didaktik – aus einem Inhalts- und einem Verhaltensteil bestehen, auf verschiedenen Abstraktionsebenen formuliert werden können (im Sinne von Richt-, Grob- und Feinzielen), vorrangig auf verschiedene Bereiche (kognitiv, affektiv und psychomotorisch) ausgerichtet sein können und dass sie innerhalb dieser Bereiche hierarchisch geordnet werden können, wozu diverse Taxonomien Vorschläge enthalten. Wie kann ein Lehrender nun diese Aspekte bündeln und die konkrete Formulierung von Zielen von Bildungsangeboten vornehmen?

Zur konkreten Formulierung von existieren diverse Vorgaben und Techniken: So fordert beispielsweise Mager (1965, zit. n. Möller, 2011; 1997, zit. n. Kiel et al., 2014), dass formulierte Ziele erstens beobachtbare Verhaltensweisen eines Lernenden beschreiben (z. B. etwas benennen oder berechnen). Zweitens sind Bedingungen zu nennen, die bei der Kontrolle des Verhaltens gelten (z. B. verfügbare Hilfsmittel) und drittens ist ein Bewertungsmaßstab anzugeben, mit dem festgestellt werden kann, ob und in welchem Ausmaß das Ziel erreicht wurde (z. B. von 10 Aufgaben mindestens 7 richtig lösen). Gagne, Briggs und Wager (1992, zit. n. Kiel et al., 2014) haben diese Forderungen noch weiter spezifiziert. Nach ihnen gibt eine effektive Zielformulierung Auskunft über (1), die Situation, in der eine Leistung zu zeigen ist, (2) die Fähigkeit, die nicht direkt zu beobachten ist, (3) das Objekt, an welchem die Leistung erbracht werden soll, (4) die beobachtbare Aktion, welche der Lernende durchführen soll und (5) die zugelassenen Hilfsmittel und sonstige Bedingungen. Da insbesondere die Angabe beobachtbaren Verhaltens (dies wird auch als Operationalisierung bezeichnet) kontrovers diskutiert wurde (Jank & Meyer, 2020; Lerche, 2014), schlägt Peterßen (2000) vor, zwischen einer Operationalisierung in einem engeren und einem weiteren Sinne zu differenzieren. Während es bei ersterer darum geht, eine konkrete Messoperation anzugeben, mit welcher beobachtbares Handeln erfasst werden soll, beschränkt sich die Operationalisierung im weiteren Sinne auf die „semantisch möglichst eindeutige Angabe der beobachtbaren Elemente der gewünschten Veränderung des Schülerverhaltens“ (Meyer, 1974: S. 57, zit. n. Peterßen, 2000: S. 124).

Eine Möglichkeit, Ziele auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen zu verknüpfen (also z. B. von Grob- und Feinzielen) und durch beobachtbare Handlungen zu präzisieren, stellt nach Gagne et al. (1992, zit. n. Lerche, 2014) die Technik des Formulierens von „Doppelverb-Zielen“ dar. Bei diesem Vorgehen wird ein nicht direkt beobachtbares Verhalten (z. B. das Grobziel „Der Fahrschüler wendet die Regeln zu Vorrang und Vorfahrt an Kreuzungen und Einmündungen richtig an“) durch die Formulierung „indem“ mit beobachtbaren Handlungen verbunden (z. B. mit dem Feinziel „indem er bei verschiedenen Vorrang- und Vorfahrtsituationen an Kreuzungen oder Einmündungen beschreibt, welche Vorrang- und Vorfahrtregeln gelten“). Der Vorteil dieser Technik liegt darin, dass (1) ermöglicht wird, durch Ziele auf niedrigeren Abs-

traktionsebenen (Feinziele) Rückschlüsse auf Ziele auf höheren Abstraktionsebenen (Grobziele) zu ziehen und (2) bei der Präzisierung von Grobzielen durch beobachtbare Feinziele Möglichkeiten zu schaffen, diese Handlungen im konkreten pädagogischen Handlungsfeld erfassen zu können. Demzufolge wird diese Technik genutzt, um die Ziele der Fortbildung zu formulieren.

Abschließend ist anzumerken, dass diverse Parallelen zwischen der Vorgehensweise der curricularen bzw. lernzielorientierten Didaktik und der Formulierung von Bildungsstandards im Rahmen der kompetenzorientierten Gestaltung von Bildungsangeboten deutlich werden (s. Kapitel 2.2). Bei letzterer gilt der Bezug zu Bildungsstandards als zentrales Element, welche in Form von Kompetenzen formulieren, welches Wissen und Können sowie ggf. welche weiteren „weichen“ Faktoren (z. B. Einstellungen oder Werthaltungen) sich Lernende im Rahmen von Bildungsangeboten aneignen sollen (Criblez et al., 2009; Richter & Stanat, 2019; Schott & Azizi Ghanbari, 2012; Ziener, 2013). Die Frage nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen diesen beiden Herangehensweisen zur Planung, Durchführung und Auswertung von Bildungsangeboten wird mitunter kontrovers diskutiert (z. B. Arnold, 2013; Arnold & Schön, 2020; Criblez et al., 2009; Göldi, 2011; Hattie & Zierer, 2019; Kiel et al., 2014; Lersch & Schreder, 2013; Schott & Azizi Ghanbari, 2012; Ziener, 2013). Kiel, et al. (2014) erachten die Trennung zwischen Zielen und Kompetenzen gar als künstlich und sehen die Formulierung von Zielen mit Hilfe von verschiedenen Abstraktionsniveaus und Bereichen sowie die Formulierung von Kompetenzen unter Bezug auf Kompetenzmodelle als zwei mögliche Herangehensweisen, die demselben Ziel dienen – nämlich zu bestimmen, was ein Lernender am Ende eines Lehr-Lernprozesses erreicht haben soll. Eine solche eher pragmatische Sicht wird auch dadurch gestützt, dass gewisse Verfahren, die im Zusammenhang mit der curricularen bzw. lernzielorientierten Didaktik entwickelt wurden – z. B. Taxonomien zu Zielen wie die von Bloom et al. (1956) – für die kompetenzorientierte Planung, Gestaltung und Auswertung von Bildungsangeboten genutzt werden (z. B. Dubs, 2014; Macke et al., 2016; Ziener, 2013). Auch Göldi (2011), die sich mit der o. g. bloomschen Taxonomie (Bloom et al., 1956) und ihrer Entstehungs- und Rezeptionsgeschichte befasst hat, sieht deutliche Gemeinsamkeiten zwischen kompetenzorientierten Bildungsstandards und Zielen von Bildungsangeboten. Für die Fortbildung wird sich dieser pragmatischen Sichtweise angeschlossen, da sie auf eine Verbesserung der professionellen Kompetenz von Fahrlehrern abzielt.

Demzufolge werden zunächst die Aspekte der professionellen Kompetenz von Fahrlehrern (Anlage 1 FahrlAusbVO; Brünken et al., 2017; Ewald et al., 2019) bestimmt, welche durch die Fortbildung gefördert werden sollen. Ein besonderer Schwerpunkt wird dabei auf das Professionswissen bzw. Wissen und Können von Fahrlehrern gelegt, wobei insbesondere das pädagogisch-psychologische und verkehrspädagogische Professionswissen von Bedeutung ist. In diesem Zusammenhang werden vorrangig die Kompetenzen zur Gestaltung des Theorieunterrichts und der Fahrpraktischen Ausbildung adressiert (Kompetenzbereich „Unterrichten, Ausbilden und Weiterbilden“). Diese beiden Kompetenzen lauten wie folgt:

„Fahrlehrer können die Bestandteile und Erwerbsverläufe von Fahrkompetenz beschreiben. Weiterhin kennen sie Lehrfunktionen (Motivation, Information, Informationsverarbeitung, Speichern und Abrufen, Anwendung und Transfer, Steuerung und Kontrolle), Möglichkeiten der Verzahnung von Theorieunterricht und Fahrpraktischer Ausbildung sowie Qualitätskriterien guten Theorieunterrichts. Sie können Lehrfunktionen, Verzahnung Möglichkeiten und Qualitätskriterien erläutern sowie bei der Planung und Durchführung von Theorieunterricht anwenden“ (Anlage 1 FahrlAusbVO).

„Fahrlehrer kennen – aufbauend auf den Bestandteilen und Erwerbsverläufen von Fahrkompetenz – Möglichkeiten der Verzahnung von Fahrpraktischer Ausbildung und Theorieunterricht

sowie die Qualitätskriterien guter Fahrpraktischer Ausbildung. Sie können die Verzahnungsmöglichkeiten und Qualitätskriterien erläutern sowie bei der Planung und Durchführung der Fahrpraktischen Ausbildung anwenden“ (Anlage 1 FahrlAusbVO).

Neben diesen beiden Kompetenzen fokussiert die Fortbildung weitere Kompetenzen des Professionswissens, z. B. die Kompetenzen zur Fahranfängervorbereitung (Kompetenzbereich „Unterrichten, Ausbilden und Weiterbilden“), zur Berücksichtigung personeller, sozialer und kultureller Lernbedingungen (Kompetenzbereich „Erziehen“) sowie zur förderorientierten Lernstands- und Lernverlaufsbeurteilung (Kompetenzbereich „Beurteilen“).

Zusätzlich zum Professionswissen für Fahrlehrer adressieren die Ziele der Fortbildung allerdings auch „weiche“ Faktoren der professionellen Kompetenz von Fahrlehrern wie professionelle Werthaltungen und Überzeugungen oder die professionelle Selbststeuerung (Ewald et al, 2019). Mit Blick auf die professionellen Werthaltungen und Überzeugungen werden beispielsweise Auffassungen zum Lehren und Lernen thematisiert. Weiterhin werden die in Kapitel 2.5 dargelegten normativ ausgerichteten Aspekte der theorieorientierten und evidenzbasierten Gestaltung der Verkehrssicherheitsarbeit sowie das Leitbild der „Vision Zero“ aufgegriffen, da sie als sinnvolle professionelle Werthaltungen und Überzeugungen für Fahrlehrer angesehen werden. Hinsichtlich der professionellen Selbststeuerung können insbesondere die Reflexion der eigenen professionellen Kompetenz im Allgemeinen und des didaktischen Handelns als Fahrlehrer im Besonderen sowie das Streben nach einer zukünftigen Professionalisierung des Fahrlehrerberufs als Ziele des gesamten Bildungsangebots gelten.

Zur Formulierung konkreter Ziele werden für die Teilmodule der Fortbildung zunächst „Etappenziele“ in Form von Grobzielen formuliert. Diese sind als Indikator und Beleg (nicht als Beweis!) für die Erweiterung der professionellen Kompetenz von Fahrlehrern im Allgemeinen und des Professionswissens bzw. Wissens und Könnens von Fahrlehrern im Besonderen anzusehen. Darüber hinaus werden die Grobziele kleingearbeitet, so dass für die einzelnen Phasen der Teilmodule der Fortbildung Feinziele zu formulieren sind. Diese sind ebenfalls als Indikator dafür zu sehen, dass die Grobziele eines Fortbildungsmoduls erreicht wurden. Um diese Aussage zur Erreichung der Grobziele möglichst präzise treffen zu können, wird – neben dem Kleinarbeiten von Zielen (Jank & Meyer, 2020) – auf die oben genannte Technik der „Doppelverb-Ziele“ (Gagne et al., 1992, zit. n. Lerche, 2014; Gronlund & Brookhart, 2009, zit. n. Mietzel, 2017) zurückgegriffen. Die Feinziele werden daher mit möglichst beobachtbaren Handlungen konkretisiert, so dass sie die Möglichkeit bieten, gewisse Rückschlüsse auf das Erreichen der Grobziele der Teilmodule zu ziehen.

Planungsüberlegungen zu den Inhalten der gesamten Fortbildung

Wie im vorherigen Kapitel bereits dargelegt, bilden die Qualitätskriterien für die Fahrschul Ausbildung (Sturzbecher et al., 2004; 2018a) und die Möglichkeiten ihrer Umsetzung den inhaltlichen Schwerpunkt der gesamten Fortbildung. Diese Inhalte werden dabei auf drei eintägige Fortbildungsmodulen aufgeteilt. Das erste Modul behandelt Grundlagen der Unterrichtsplanung und instruktive Methoden, während das zweite Modul die Motivation von Fahrschülern, den Medieneinsatz sowie interaktive Methoden thematisiert. Das dritte Modul legt den Schwerpunkt auf Möglichkeiten zur Festigung von Wissen und Können, die Durchführung von Lernstandsbeurteilungen sowie die methodische Gestaltung der Fahrpraktischen Ausbildung. Durch diese Art der Aufteilung soll erstens erreicht werden, dass für alle Qualitätskriterien genügend zeitliche Ressourcen zur Verfügung stehen. Zweitens erlaubt es die Aufteilung den Fahrlehrern, sich praxisbezogen jeweils mit einem Aspekt der methodischen Gestaltung der Fahrschul Ausbildung vertraut zu machen.

Das inhaltliche Fundament der gesamten Fortbildung bilden dabei – wie im vorherigen Kapitel bereits angesprochen – einerseits die theoretischen und empirischen Forschungsarbeiten zu den Qualitätskriterien einer lernwirksamen Fahrschul Ausbildung (Sturzbecher et al., 2004; 2018a).

Andererseits werden diese um die Ergebnisse der oben genannten Literaturrecherche zu aktuellen Befunden der Didaktik (z. B. Zierer, 2013a) und der empirischen Bildungsforschung (z. B. Hattie, 2009; Steffens & Haenisch, 2019) ergänzt. Dieser umfassende inhaltliche Fundus der gesamten Fortbildung ist – wie immer bei der Konzeption von Bildungsangeboten – für die Teilnehmer aufzubereiten – er muss didaktisch reduziert werden (Lehner, 2012).

Die didaktische Reduktion setzt sich aus zwei Teilschritten zusammen (Lehner, 2012): In einem ersten Schritt hat eine Reduktion der Inhaltsmenge zu erfolgen; dies bedeutet, dass besonders geeignete Inhalte ausgewählt und inhaltliche Schwerpunkte gesetzt werden müssen. Der zweite Schritt umfasst die Reduktion der inhaltlichen Komplexität; die Inhalte sind somit für die vorhandene Zielgruppe zu vereinfachen und müssen gewissermaßen für die Teilnehmer „übersetzt“ werden. Hinsichtlich der Auswahl und Schwerpunktsetzung von Inhalten schlägt die kritisch-konstruktive Didaktik (Klafki, 1980) vor, Inhalte anhand ihrer Gegenwartsbedeutung, Zukunftsbedeutung oder ihrer exemplarischen Bedeutung zu begründen. Im Zuge einer kompetenzorientierten Sichtweise findet sich die Forderung (z. B. Ziener, 2013), keineswegs die Frage nach geeigneten Inhalten im kompetenzorientierten Unterricht vollständig auszuklammern, sondern stets geeignete und sachlich gebotene Inhalte auszuwählen, die für den Erwerb spezifischer Kompetenzen besonders geeignet erscheinen. Demzufolge werden in der geplanten Fortbildung vor allem solche Inhalte thematisiert, welche die Teilnehmer dazu befähigen, die Qualitätskriterien für den Theorieunterricht und die Fahrpraktischer Ausbildung zu erklären sowie diese im Rahmen ihrer eigenen Fahrschulbildung anzuwenden. Es erfolgt somit ein expliziter Bezug zu den Kompetenzen des Professionswissens von Fahrlehrern (Anlage 1 FahrausbVO; Brünken et al., 2017). Der zweite Teilschritt der didaktischen Reduktion – die „Übersetzung“ der Inhalte für die Teilnehmer – erfolgt insbesondere durch die in Kapitel 2.5 dargestellten Maßnahmen zur didaktischen Gestaltung, z. B. Anwendungsbezug zum Fahrschulkontext, Einsatz von fahrschulbezogenen Fallbeispielen. Ebenso erhalten die Teilnehmer ausführliche Seminarunterlagen wie beispielsweise Ausdrucke der Präsentation, Arbeits- und Informationsblätter oder eine Literaturliste, mit welchen sie die Fortbildung eigenständig nachbereiten und ihr Wissen und Können selbstständig vertiefen können.

Planungsüberlegungen zu den Methoden der gesamten Fortbildung

Forderungen nach einer Methodenvielfalt finden sich vielfach im Zusammenhang mit der Gestaltung von Bildungsangeboten – für das Handlungsfeld der Fahrschulbildung wird beispielsweise für den Theorieunterricht gefordert, dass dieser methodisch vielfältig sein soll (§ 4 Abs. 1 FahrschAusbO). Dabei stellt sich die Frage, ob die Forderung nach einer Methodenvielfalt automatisch bedeutet, dass – im Sinne eines „Methodenfeuerwerks“ – so viele Methoden wie nur möglich umgesetzt werden sollen. Hinweise zur Beantwortung dieser Frage finden sich bei Helmke (2017). Dieser verweist auf Ergebnisse der MARKUS-Studie (Helmke & Jäger, 2002), in der unter anderem untersucht wurde, wie sich die Anzahl an eingesetzten Methoden im Mathematikunterricht auf die Mathematikleistung von Schülern auswirkt. Es zeigt sich, dass die Klassen am erfolgreichsten waren in denen eine überschaubare Anzahl an Methoden (ca. 3-4) eingesetzt wurden. Somit ist eine hohe Lernwirksamkeit eines Bildungsangebotes keineswegs an ein Maximum an methodischer Variation gebunden, sondern eher an ein Optimum.

Wird die Realität bei der Gestaltung von Bildungsangeboten betrachtet, so wird anhand von Unterrichtsbeobachtungen deutlich, dass beispielsweise Lehrende in der Schule nur sehr wenige unterschiedliche Methoden – z. B. das gebundene Unterrichtsgespräch im Plenum – verwenden (Frey & Frey-Eiling, 2010). Dies deckt sich auch mit den Befunden von Sturzbecher et al. (2004), die zeigen konnten, dass viele Fahrlehrer ihren Theorieunterricht methodisch einseitig gestalten und Methoden, die sich bei qualitativ hochwertiger Umsetzung als besonders lernwirksam auf das Abschneiden in der Theoretischen Fahrerlaubnisprüfung erwiesen haben (z. B. Diskussionen und Erfahrungsberichte), nur von wenigen Fahrlehrern eingesetzt werden.

Für die geplante Fortbildung bedeutet dies, dass zwar eine gewisse methodische Abwechslung angestrebt wird, allerdings keinesfalls ein methodisches „Feuerwerk“ veranstaltet werden soll.

Neben der Frage nach der Anzahl verschiedener Methoden ist bei der Gestaltung eines Bildungsangebotes zu berücksichtigen, welche Methoden eingesetzt werden sollen. In diesem Zusammenhang verweist Knoll (2013) darauf, dass Methoden stets in einem Wechselbezug zu verschiedenen Einflussfaktoren zu sehen sind – eine Sichtweise, die auch von Zierer und Wernke (2019) geteilt wird. Zu den Einflussfaktoren zählt Knoll (2013) beispielsweise die Ziele und Inhalte des Bildungsangebots, aber auch die Teilnehmer und den Lehrenden sowie Rahmenbedingungen (z. B. auf institutioneller Ebene). Dementsprechend sollten bei der methodischen Gestaltung der Fortbildung insbesondere solche Methoden zum Einsatz kommen, die zu den Lernvoraussetzungen der Teilnehmer sowie den Zielen und Inhalten passen. Mit Blick auf die Ziele werden also vor allem solche Methoden umgesetzt, die den Teilnehmern eine Anwendung der Qualitätskriterien ermöglichen, z. B. durch Simulationsübungen zur Organisation von Diskussionen. Ebenso spielt es bei der Frage nach der Wahl geeigneter Methoden eine Rolle, inwiefern eher instruktiv ausgerichtete oder eher konstruktiv orientierte Methoden zum Einsatz kommen.

Betrachtet man den Diskurs zur didaktischen Gestaltung der Teilsysteme des Systems der Fahranfängervorbereitung im Allgemeinen (z. B. die Gestaltung der Fahrschulausbildung, der Angebote zur Fahrerweiterbildung und der Ausbildung von Fahrlehrern) sowie zur methodischen Gestaltung derartiger Bildungsangebote im Besonderen, so ergibt sich ein gemischtes Bild. Auf der einen Seite finden sich sowohl für die Fahrlehrerausbildung (Weißmann, 2008; 2014) als auch für die Fahrschulausbildung (Bartl et al., 2010; Fell & Weißmann, 2015; Oberhauser, 2016; Whitmore, 2010) Forderungen, die didaktische Gestaltung vorrangig – wenn nicht gar ausschließlich – nach einer konstruktivistischen Auffassung von Lehren und Lernen vorzunehmen. In Bezug auf die Fahrschulausbildung wird oftmals die „Coaching-Methode“²¹ favorisiert (Bartl et al., 2010; Schulte & Bartl, 2010; Whitmore, 2010). Auf der anderen Seite findet sich jedoch auch die Sichtweise, dass Instruktion und Konstruktion gleichberechtigte Formate zur didaktischen Gestaltung der Fahrschulausbildung darstellen (Bredow & Ewald, 2019; Edwards, 2011; Miller, 2018; Miller & McCormack, 2019; Passmore, 2010). Dabei werden eine gemäßigt konstruktivistische didaktische Gestaltung der Fahrschulausbildung im Allgemeinen sowie der Einsatz sowohl eher instruktiver als auch eher konstruktiver Methoden im Besonderen empfohlen (Bredow & Ewald, 2019; Miller, 2018; Miller & McCormack, 2019; Passmore, 2010; Schulte et al., 2014).

Empirische Befunde stützen die These zur gemäßigt konstruktivistisch didaktischen Gestaltung von Bildungsangeboten und zeigen auf, dass beide Arten der methodischen Gestaltung bei qualitativ hochwertiger Umsetzung lernwirksam sein können (Gollner, 2017; Möller, 2012; Renkl, 2013; Wahl, 2013; 2020). Speziell für das Handlungsfeld der Fahrschulausbildung belegen die Befunde von Sturzbecher et al. (2004), dass sowohl instruktive Methoden wie der Lehrvortrag als auch eher konstruktive bzw. interaktive Methoden wie Erfahrungsberichte oder Plenumsdiskussionen – wenn sie qualitativ hochwertig umgesetzt werden – starken Einfluss auf den Prüfungserfolg in der Theoretischen Fahrerlaubnisprüfung haben. Weiterhin existieren diverse empirische Arbeiten, die sich mit der methodischen Gestaltung der Fahrpraktischen Ausbildung befassen haben. Dabei zeigte sich, dass die Fahrpraktische Ausbildung von einer Mehrzahl der Fahrlehrer eher instruktiv ausgerichtet wird oder eine Mischung instruktiver und konstruktiver

²¹ Im Kontext der Fahranfängervorbereitung bezeichnet „Coaching“ gemeinhin eine lernerzentrierte Methode, die den Körper, den Geist und Emotionen berücksichtigt, um – mit Hilfe einer gleichberechtigten Beziehung zwischen dem Lernenden und dem Coach – die Selbstwahrnehmung und die Eigenverantwortlichkeit zu entwickeln (Bartl et al., 2010; Schulte & Bartl, 2010). Streng genommen handelt es sich bei Coaching nicht nur um eine Methode, sondern vielmehr um eine komplexe didaktische Gestaltung von Bildungsangeboten, die auf einem gewissen Menschenbild und einer konstruktivistisch geprägten Auffassung von Lehren und Lernen beruht.

Elemente zu beobachten ist (Bailey, 2003; 2006). Passmore und Mortimer (2011) arbeiteten anhand von Interviews mit Fahrlehrern heraus, dass eine eher konstruktive methodische Gestaltung der Fahrschulbildung – insbesondere mithilfe der „Coaching-Methode“ – zwar als sinnvolle Ergänzung der Methodik der Fahrschulbildung angesehen wird, jedoch auch instruktive Elemente von den Fahrlehrern als notwendig betrachtet werden. In einer weiteren Studie befassten sich Passmore und Rehman (2012) mit der Frage, inwiefern eine Fahrpraktische Ausbildung, die in methodischer Hinsicht sowohl instruktive als auch konstruktive Elemente umfasst, einer rein instruktiven Gestaltung überlegen ist. Die Ergebnisse zeigten, dass die gemäßigt konstruktivistisch ausgebildeten Fahrschüler statistisch signifikant weniger Fahrstunden absolvierten, eine höhere Bestehenswahrscheinlichkeit bei ihrer ersten Praktischen Fahrerlaubnisprüfung aufwiesen und generell weniger Prüfungsversuche benötigten.

Zusammengefasst verdeutlichen die empirischen Ergebnisse, dass sowohl instruktive als auch konstruktive Methoden im Kontext der Verkehrssicherheitsarbeit im Allgemeinen und der Fahrschulbildung im Besonderen als lernwirksam anzusehen sind. Daher bietet sich für die methodische Gestaltung der Fahrlehrer-Fortbildung vor dem Hintergrund der empirischen Befundlage eine Mischung dieser Methoden an, anstatt eine vorrangig normativ begründete einseitige methodische Gestaltung zu fordern. Dabei wird sich an dem „Sandwich-Prinzip“ zur Gestaltung von Bildungsangeboten (Wahl, 2013; 2020) orientiert, bei dem sowohl Vermittlungsphasen, in denen eher instruktive ausgerichtete Methoden zum Einsatz kommen, als auch methodisch eher konstruktiv ausgerichtete Aneignungsphasen verwendet werden. Schließlich ergeben sich auch aus den in Kapitel 2.5 geschilderten didaktischen Prinzipien für Bildungsangebote in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und der Maxime der kompetenzorientierten Ausgestaltung von Bildungsangeboten Auswirkungen auf die methodische Gestaltung. Dies wird beispielsweise darin deutlich, dass handlungsorientierte Methoden mit einem Anwendungsbezug zum Fahrschulkontext eingesetzt werden, z. B. die Auswertung von videogestützten Fallbeispielen aus der Fahrpraktischen Ausbildung zur Beurteilung des Lernstandes von Fahrschülern. Zu guter Letzt verfolgt die gesamte Fortbildung den Anspruch, die teilnehmenden Fahrlehrer mit verschiedenen Methoden zur Gestaltung von Bildungsangeboten vertraut zu machen – dies geschieht, indem die möglichst hochwertige Umsetzung konkreter Methoden durch den Lehrenden vorgelebt wird. Wahl (2020) bezeichnet dieses Vorgehen unter Bezug auf Geißler (1985) als „pädagogischen Doppeldecker“, da quasi zwei Inhalte (der eigentliche Ausbildungsinhalt sowie die jeweilige Methode) gleichzeitig behandelt werden (Lipp, 2013).

Planungsüberlegungen zu den Medien der gesamten Fortbildung

Medien dienen vor allem der Optimierung von Lehr-Lernprozesse und sollten stets mit didaktischer Zweck- und Zielsetzung eingesetzt werden (Kron et al., 2014). Dies bedeutet, dass eingesetzte Medien in Bildungsangeboten eine bestimmte Funktion erfüllen sollen. Zu diesen Funktionen gehören beispielsweise das Informieren und Präsentieren, das Visualisieren, das Üben oder das Kontrollieren von Leistungen. Vor dem Hintergrund der zunehmenden Rolle, die interaktive elektronische Medien (z. B. Videos, Computerprogramme) bei der Gestaltung von Bildungsangeboten einnehmen, sowie aufgrund vorliegender Befunde zu ihrer potenziellen Lernwirksamkeit (Herzig, 2014), sprechen sich Kron et al. (2014) dafür aus, eine Kombination von interaktiven elektronischen Medien und klassischen Medien (z. B. Tafel, Flipchart oder Moderationskarten) im Sinne eines „Medienmix“ umzusetzen, um einen erfolgreichen Unterricht zu gewährleisten. Darüber hinaus lassen sich die Anforderungen für die methodische Gestaltung von Bildungsangeboten auch auf den Einsatz von Medien übertragen. Demzufolge ist bei der Frage nach der Lernwirksamkeit eines Bildungsangebots weniger die Anzahl eingesetzter Medien entscheidend; vielmehr spielt die Qualität des Medieneinsatzes eine Rolle. Gleichzeitig gilt es, sowohl eine medial einseitige bzw. monotone Gestaltung des Bildungsangebotes als auch ein „Medien-Feuerwerk“ zu vermeiden.

Planungsüberlegungen zur zeitlichen Gestaltung der gesamten Fortbildung

Wie im vorherigen Kapitel bereits angesprochen, sind bei der zeitlichen Gestaltung der Fortbildung einerseits gesetzliche Vorgaben zu beachten (§ 53 Abs. 1 und 8 FahrlG). Andererseits ist zu berücksichtigen, dass – insbesondere aufgrund des Umfangs und der Komplexität der mit den Qualitätskriterien verbundenen Inhalte – die Fortbildung in drei jeweils eintägige Module zerlegt wurde und dementsprechend auch die Inhalte aufgeteilt werden müssen. Diese Aufteilung erfolgt so, dass aufbauend auf den insgesamt 19 Qualitätskriterien für eine lernwirksame Fahrschulbildung (Sturzbecher et al., 2004; 2018a) drei Schwerpunkte zur methodischen Gestaltung der Fahrschulbildung gebildet werden. Gemäß des ersten Teilschritts der didaktischen Reduktion (Lehner, 2012) erhalten Inhalte, die schwerpunktmäßig behandelt werden, dabei mehr Zeit als Inhalte, die eher oberflächlicher behandelt werden. Darüber hinaus wird jedes der drei Fortbildungsmodul in verschiedene zeitliche Phasen zur Gestaltung des Bildungsangebotes aufgeteilt. Dabei kann beispielsweise eine Orientierung an Schemata zur zeitlichen Strukturierung von Bildungsangeboten erfolgen, z. B. dem „Methodischen Grundrhythmus“ (Jank & Meyer, 2020), dem „AVIVA-Modell“ (Städli, Grassi, Rhiner & Obrist, 2013) oder dem „Sandwich-Prinzip“ (Wahl, 2013; 2020). Aufgrund der empirischen Befundlage (Wahl, 2013; 2020) bietet sich insbesondere das zuletzt genannte „Sandwich-Prinzip“ an, um die Fortbildungsmodul zeitlich zu strukturieren. Gleichsam wird versucht, bei der zeitlichen Planung der gesamten Fortbildung Möglichkeiten zu schaffen, um gängige Probleme hinsichtlich der zeitlichen Durchführung von Bildungsangeboten zu vermeiden (z. B. Zeitnot). Zu diesen Möglichkeiten gehören beispielsweise der Einbau von „Pufferzeiten“, die Schaffung möglichst viel nutzbarer Unterrichtszeit, die Berücksichtigung gelegentlicher Phasen zur Auflockerung und Erholungspausen oder auch „didaktische Weichen“, bei denen zur Vermittlung eines Inhalts verschiedene Methoden in petto gehalten oder optionale Möglichkeiten zur vertieften bzw. eher oberflächlicheren Behandlung konkreter Inhalte vorgehalten werden (z. B. Arnold et al., 2011; Helmke, 2017; Lehner, 2013; Ritter-Mamczek, 2016; Woolfolk, 2008). Abschließend wird die zeitliche Planung der gesamten Fortbildung in einer tabellarischen Verlaufsplanung festgehalten, welche sowohl dem Dozenten als auch den Teilnehmern zur Orientierung dient (Lipp, 2013; Meyer, 2009; Peterßen, 2000; Wiater, 2015a).

Planungsüberlegungen zur räumlichen Gestaltung der gesamten Fortbildung

Der Durchführungsraum sollte genügend Platz für 20 Teilnehmer und den Lehrenden bieten. Weiterhin sollte der Raum grundlegende Anforderungen an die Gestaltung von Räumen für Bildungsangebote erfüllen bzw. eine lernförderliche Gestaltung dieser Anforderungen zulassen. Zu diesen Anforderungen gehören beispielsweise die Sitzordnung und Möblierung, die Farbgebung die Licht- und Beleuchtungsverhältnisse, die Raumakustik, das Klima und die Belüftung sowie der Grad der Strukturierung und Mitgestaltung (Kahlert, 2013; Kiel et al., 2014; Nitsche & Zierer, 2011; 2016; Röbe et al., 2019). Darüber hinaus sollte nach Möglichkeit genügend Platz vorhanden sein, um verschiedene Methoden zur Vermittlung von Inhalten aufzeigen bzw. trainieren zu können. Insbesondere hinsichtlich der methodischen Gestaltung der Fahrpraktischen Ausbildung wäre es wünschenswert, wenn die räumlichen Gegebenheiten des Fortbildungsmoduls es den Teilnehmern ermöglichen würden, verschiedene Gestaltungsformen für die Fahrpraktische Ausbildung auch selbst umzusetzen, z. B. durch verschiedene „Übungsstrecken“ in der näheren Umgebung des Fortbildungsortes, auf denen methodische Arrangements zur Gestaltung der Fahrpraktischen Ausbildung demonstriert und erprobt werden können. Zugleich sollte der Raum über die Ausstattung mit den für die Fortbildung vorgesehenen Medien verfügen bzw. den Platz bieten, die entsprechenden Medien einsetzen zu können. Für die gesamte Fortbildung konnte ein für Tagungen vorgesehener ca. 100 m² großer Saal und das gesamte Gelände des „Alten Dorfkrug Staffelde“ in Brandenburg ([80](http://www.alter-dorfkrug-</p></div><div data-bbox=)

staffelde.de) organisiert werden. Demzufolge sind sowohl die räumlichen Bedingungen des eigentlichen Fortbildungsortes im engeren Sinne (z. B. Raumgröße, Medienausstattung) als auch die verkehrsbezogenen Gegebenheiten im Umkreis des Fortbildungsortes im weiteren Sinne (Passung zur Vermittlung methodischer Möglichkeiten für die Fahrpraktischer Ausbildung) als ideal anzusehen sind.

3.3 Planung des ersten Moduls des Bildungsangebots

Die Planung des ersten Moduls der Fahrlehrer-Fortbildung erfolgt ebenfalls anhand der Komponenten des „Didaktischen Sechsecks“, wie es in der Eklektischen Didaktik (Hattie & Zierer, 2019; Wernke & Zierer, 2016b) in der Phase zur Planung von Bildungsangeboten ausgewiesen wird. Demzufolge werden nachfolgend die Planungsüberlegungen zu den sechs Komponenten für das erste Modul der Fortbildung dargelegt und die jeweiligen Planungsentscheidungen beschrieben und begründet. Das erste Modul trägt den Titel „Grundsätze der Unterrichtsplanung und Instruktive Lehr-Lernmethoden“. Bei den Ausführungen ist zu beachten, dass sie sich auf die besonders relevanten Aspekte konzentrieren. Die detaillierten Ergebnisse der Planungsüberlegungen zum ersten Modul können den erstellten Seminarunterlagen (z. B. Präsentation, Arbeits- und Informationsblätter, tabellarische Verlaufsplanung) in Anlage 1 entnommen werden.

Planungsüberlegungen zu den Zielen des ersten Moduls

Wie Kapitel 3.2 zu entnehmen, zielt die gesamte Fortbildung insbesondere auf eine Verbesserung der Kompetenzen von Fahrlehrern zur Gestaltung des Theorieunterrichts und der Fahrpraktischen Ausbildung ab. Als „Etappenziele“ für das erste Modul der Fortbildung werden dabei Aspekte der Kompetenzen zur Gestaltung des Theorieunterrichts und der Fahrpraktischen Ausbildung adressiert, die sich auf die Unterrichtsplanung und instruktive Methoden beziehen. Folgende Grobziele wurden formuliert:

Die Seminarteilnehmer...

...entwickeln die Bereitschaft, Unterrichtsplanungen durchzuführen.

...kennen Merkmale einer guten Unterrichtsplanung und berücksichtigen diese bei ihrer eigenen Unterrichtsplanung.

...kennen die Vorteile und Einsatzmöglichkeiten instruktiver Lehr-Lernmethoden und können diese Methoden umsetzen.

Deutlich wird, dass die Grobziele zum einen das Wissen und Können der Fahrlehrer hinsichtlich der Planung von Unterricht und des Einsatzes instruktiver Methoden in den Blick nehmen. Dabei geht es zunächst um den Erwerb eines grundlegenden Wissens-Fundus, wonach die Teilnehmer die Merkmale einer guten Unterrichtsplanung sowie die Vorteile und Einsatzmöglichkeiten instruktiver Methoden kennen sollen (Kompetenzniveau 1). Darüber hinaus sollen sie dieses Wissen jedoch auch anwenden können, indem sie die Merkmale einer guten Unterrichtsplanung bei der Planung ihrer eigenen Fahrschulbildung berücksichtigen sowie instruktive Methoden umsetzen können (Kompetenzniveau 3). Darüber hinaus spielen mit den professionellen Werthaltungen und Überzeugungen zur Unterrichtsplanung auch „weiche“ Faktoren eine Rolle. In diesem Zusammenhang sollen die Teilnehmer die Bereitschaft entwickeln, ihre eigene Fahrschulbildung zu planen.

Begründen lassen sich die Grobziele des Moduls, die auf die Unterrichtsplanung abzielen, mit diversen empirischen Befunden zum Planungshandeln von Lehrenden aus verschiedenen Bereichen des Bildungssystems. So zeigt sich, dass viele Lehrende sowohl in der Schule als auch

im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung bei der Unterrichtsplanung eher fragmentarisch vorgehen, sich auf bestimmte Komponenten der Unterrichtsplanung fokussieren (z. B. die methodische Gestaltung des Unterrichts) und andere relevante Aspekte der Unterrichtsplanung (z. B. die Ziele des Unterrichts oder die Lernvoraussetzungen der Teilnehmer) unzureichend berücksichtigen (Bakenhus, Wernke & Zierer, 2017; Kobarg, Thoma, Dalehefte, Seidel & Prenzel, 2011; König, Buchholtz & Dohmen, 2015; Schrader, 2018; Stanik, 2016; Weingarten, 2019; Wernke & Zierer, 2015). Gleichzeitig lassen sich Befunde dafür finden, dass eine theoriegeleitete Unterrichtsplanung vorteilhafter ist als eine Planung „aus dem Bauch heraus“ (Zierer et al., 2015; Wernke, Werner & Zierer, 2017). Weiterhin handelt es sich bei der Kompetenz zur Unterrichtsplanung um eine Facette der professionellen Kompetenz von Lehrenden, welche sich im Laufe der Berufsausbildung und Berufskarriere verändert sowie von kulturellen Bedingungen, der Bildungsorganisation, in welcher unterrichtet wird, dem unterrichteten Fach und der Anzahl an Berufsjahren abhängig ist (Blömeke & König, 2011; Haag & Streber, 2017; Wolf, Seiffert, Seifert, Rothland & Brauch, 2017). Dabei kann die Kompetenz zu Unterrichtsplanung trainiert sowie durch Bildungsangebote und Instrumente unterstützt werden (Drüke-Noe et al., 2017; König et al., 2017; Marchand, 2017; Schrader & Schöb, 2016). Für das für Fahrlehrer besonders relevante Handlungsfeld der Fahrschulbildung legen darüber hinaus erste Befunde zur Untersuchung der Qualität der derzeitigen Fahrschulbildung in Deutschland (Bredow, Klüver, Sturzbecher & Genschow, 2020) nahe, dass Fahrlehrer zum einen Unterrichtsplanungen eher seltener durchführen und nur relativ wenig Zeit in diese investieren. Zum anderen ergeben sich Hinweise, dass die Fahrschulbildung von Fahrlehrern, welche eine Unterrichtsplanung vornehmen, eine höhere Ausbildungsqualität aufweist als die Fahrschulbildung von Fahrlehrern, die auf eine Unterrichtsplanung verzichten. Die Grobziele zu instruktiven Methoden basieren auf empirischen Befunde, welche die Lernwirksamkeit und Effektivität instruktiver Methoden belegen (Möller, 2012; Renkl, 2013) und eine gemäßigt konstruktivistische Gestaltung von Bildungsangeboten unter Berücksichtigung instruktiver und konstruktiver Elemente nahelegen (Wahl, 2013; 2020; Wahl et al., 1991; Wellenreuther, 2012).

Als Indikator für das Erreichen der genannten Grobziele des Moduls werden für die verschiedenen Unterrichtsphasen möglichst beobachtbare Feinziele formuliert, welche im Sinne der oben genannten „Doppelverb-Ziele“ (Gagne et al., 1992, zit. n. Lerche, 2014; Gronlund & Brookhart, 2009, zit. n. Mietzel, 2017) Hinweise auf das Erreichen der Grobziele geben sollen.

Die Feinziele, die sich den jeweiligen Grobzielen zuordnen lassen, lauten wie folgt:

Die Seminarteilnehmer...

...entwickeln die Bereitschaft, Unterrichtsplanungen durchzuführen, indem sie

- die Vorteile und Elemente einer guten Unterrichtsplanung erläutern können.
- Unterschiede zwischen der Unterrichtsplanung von Berufsanfängern und erfahrenen Fahrlehrern erläutern können.
- die Vorteile der Unterrichtsplanung mit Hilfe eines didaktischen Modells erläutern und die Elemente eines fachdidaktischen Modells für die Fahrschulbildung beschreiben können.
- Lernvoraussetzungen der Fahrschüler und Möglichkeiten des Umgangs mit Heterogenität im Fahrschulalltag erläutern können.
- erläutern können, wie die Analyse der Ausgangslage in der Fahrschulüberwachung berücksichtigt wird.
- den Prozess der Vermittlung und Aneignung von Lehr-Lerninhalten sowie das „Stoffmengenproblem“ und die „Vollständigkeitsfalle“ beschreiben können.
- den Ablauf der didaktischen Reduktion erläutern sowie Techniken und Instrumente zur didaktischen Reduktion im Fahrschulkontext anwenden können.

- erläutern können, wie die Planung der Lehr-Lerninhalte in der Fahrschulüberwachung berücksichtigt wird.
- die Vorteile einer zielorientierten Fahrschulbildung erläutern können.
- die Aspekte erläutern, die bei der Formulierung von Lehr-Lernzielen zu berücksichtigen sind.
- Lehr-Lernziele für die Fahrschulbildung formulieren können.
- erläutern können, wie die Planung der Lehr-Lernziele in der Fahrschulüberwachung berücksichtigt wird.
- Vorteile und Merkmale von instruktiven und konstruktiven Lehr-Lernmethoden erläutern können.
- erläutern können, wie die Planung der Lehr-Lernmethoden in der Fahrschulüberwachung berücksichtigt wird.
- ihre persönliche Bewertung der räumlichen Gestaltung von Fahrschul-Unterrichtsräumen und Aspekte erläutern können, die bei der Gestaltung von Unterrichtsräumen zu berücksichtigen sind.
- erläutern können, wie eine Schulungsstrecke für die Fahrpraktische Ausbildung angemessen gewählt und adaptiv angepasst werden kann.
- erläutern können, wie die Planung von Raum/Strecke in der Fahrschulüberwachung berücksichtigt wird.
- Möglichkeiten zur zeitlichen Strukturierung der Fahrschulbildung und einer Unterrichts- oder Ausbildungseinheit beschreiben sowie Möglichkeiten des Zeitmanagements erläutern können.
- erläutern können, wie die zeitliche Planung in der Fahrschulüberwachung berücksichtigt wird.

...kennen Merkmale einer guten Unterrichtsplanung und berücksichtigen diese bei ihrer eigenen Unterrichtsplanung, indem sie

- die Vorteile und Elemente einer guten Unterrichtsplanung erläutern können.
- Unterschiede zwischen der Unterrichtsplanung von Berufsanfängern und erfahrenen Fahrlehrern erläutern können.
- die Vorteile der Unterrichtsplanung mit Hilfe eines didaktischen Modells erläutern und die Elemente eines fachdidaktischen Modells für die Fahrschulbildung beschreiben können.
- die vier Faktoren der Analyse der Ausgangslage benennen und erklären können.
- Elemente erklären können, die bei der Analyse der inhaltlichen Grundlagen zu berücksichtigen sind.
- Lernvoraussetzungen der Fahrschüler und Möglichkeiten des Umgangs mit Heterogenität im Fahrschulalltag erläutern können.
- die Lehrvoraussetzungen des Fahrlehrers erläutern und ihre persönliche Auffassung von Lehren und Lernen im Fahrschulkontext beschreiben können.
- Elemente beschreiben können, die bei der Analyse der kontextuellen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen sind.
- erläutern können, wie die Analyse der Ausgangslage in der Fahrschulüberwachung berücksichtigt wird.
- den Prozess der Vermittlung und Aneignung von Lehr-Lerninhalten sowie das „Stoffmengenproblem“ und die „Vollständigkeitsfalle“ beschreiben können.
- den Ablauf der didaktischen Reduktion erläutern sowie Techniken und Instrumente zur didaktischen Reduktion im Fahrschulkontext anwenden können.
- erläutern können, wie die Planung der Lehr-Lerninhalte in der Fahrschulüberwachung berücksichtigt wird.
- die Vorteile einer zielorientierten Fahrschulbildung erläutern können.

- die Aspekte erläutern, die bei der Formulierung von Lehr-Lernzielen zu berücksichtigen sind.
- Lehr-Lernziele für die Fahrschulausbildung formulieren können.
- erläutern können, wie die Planung der Lehr-Lernziele in der Fahrschulüberwachung berücksichtigt wird.
- ihr persönliches Vorwissen zu Lehr-Lernmethoden erläutern können.
- Vorteile und Merkmale von instruktiven und konstruktiven Lehr-Lernmethoden erläutern können.
- erläutern können, wie die Planung der Lehr-Lernmethoden in der Fahrschulüberwachung berücksichtigt wird.
- den zielgerichteten Einsatz und Funktionen von Lehr-Lernmedien beschreiben können.
- ihre persönliche Bewertung der räumlichen Gestaltung von Fahrschul-Unterrichtsräumen und Aspekte erläutern können, die bei der Gestaltung von Unterrichtsräumen zu berücksichtigen sind.
- erläutern können, wie eine Schulungsstrecke für die Fahrpraktische Ausbildung angemessen gewählt und adaptiv angepasst werden kann.
- erläutern können, wie die Planung von Raum/Strecke in der Fahrschulüberwachung berücksichtigt wird.
- Möglichkeiten zur zeitlichen Strukturierung der Fahrschulausbildung und einer Unterrichts- oder Ausbildungseinheit beschreiben sowie Möglichkeiten des Zeitmanagements erläutern können.
- erläutern können, wie die zeitliche Planung in der Fahrschulüberwachung berücksichtigt wird.
- Gründe für eine Abweichung von der Unterrichtsplanung erläutern können.
- Aspekte beschreiben können, die bei der Auswertung und Reflexion von Unterricht berücksichtigt werden können.

...kennen die Vorteile und Einsatzmöglichkeiten instruktiver Lehr-Lernmethoden und können diese Methoden umsetzen, indem sie

- ihr persönliches Vorwissen zu Lehr-Lernmethoden erläutern können.
- Vorteile und Merkmale von instruktiven und konstruktiven Lehr-Lernmethoden erläutern können.
- erläutern können, wie die Planung der Lehr-Lernmethoden in der Fahrschulüberwachung berücksichtigt wird.
- mögliche instruktive Lehr-Lernmethoden für die Fahrschulausbildung beschreiben können.
- Aspekte eines qualitativ hochwertigen Lehrvortrags erläutern und einen Lehrvortrag anhand dieser Aspekte bewerten können.
- erläutern können, wie die Qualität von Lehrvorträgen in der Fahrschulüberwachung berücksichtigt wird.

Zusätzlich werden einige möglichst beobachtbare Feinziele formuliert, die für Seminarphasen gedacht sind, die unter Aspekten der didaktischen Gestaltung von Bildungsangeboten in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung sowie der lernwirksamen Gestaltung von Bildungsangeboten angebracht erscheinen (s. Kapitel 2).

Diese Feinziele lauten:

Die Seminarteilnehmer...

- ...kennen die anderen TN und den Dozenten.
- ...können ihre Wünsche und Erwartungen an das Seminar beschreiben.
- ...können ihre persönlichen Qualitätskriterien für gute Fahrschul Ausbildung und ihre Schwierigkeiten bei der Fahrschul Ausbildung erläutern.
- ...können die PQFÜ-Qualitätskriterien für die Fahrschul Ausbildung benennen.
- ...können die Lehr-Lerninhalte und die Grob-Lehr-Lernziele des Seminars beschreiben.
- ...können die Aufgaben einer schriftlichen Lernstandsbeurteilung zu den Lehr-Lerninhalten des Seminars richtig bearbeiten.

Zur Kontrolle, inwiefern die beabsichtigten Grobziele des Moduls erreicht wurden, ist zum Ende des Moduls eine schriftliche Lernstandsbeurteilung vorgesehen. Diese enthält mehrere Aufgaben mit unterschiedlichen Antwortformaten zu den zentralen Inhalten des Moduls. Weiterhin ermöglicht eine Auswertung der Beiträge und Arbeitsergebnisse der Teilnehmer im Laufe des Seminars das Ziehen zusätzlicher Hinweise auf das Erreichen der geplanten Grobziele.

Planungsüberlegungen zu den Inhalten des ersten Moduls

Für die Inhalte des Moduls gilt, dass sie stets zu den Zielen des Bildungsangebots passen sollten. Sie stellen das Instrument dar, mit dessen Hilfe die Teilnehmer die beabsichtigten Ziele erreichen – sprich, die zu erwartenden Kompetenzen erwerben sollen (Ziener, 2013). Vor dem Hintergrund der Ziele des Moduls lassen sich zwei inhaltliche Themenblöcke identifizieren, und zwar zum einen die Unterrichtsplanung und zum anderen der Einsatz instruktiver Methoden. Darüber hinaus ist dieses Modul das erste des gesamten Bildungsangebots zu den Qualitätskriterien lernwirksamer Fahrschul Ausbildung, so dass – als Vorbereitung für die beiden weiteren Module – ein Überblick über die verschiedenen Qualitätskriterien und ihre Entstehungsgeschichte einen weiteren inhaltlichen Themenblock darstellt.

Begründen lassen sich die inhaltlichen Themenblöcke zunächst mit ihrer hohen Relevanz für die Gestaltung einer lernwirksamen Fahrschul Ausbildung (Sturzbecher et al., 2004; 2018c). Dass dies nicht nur für den Bildungsbereich „Fahrschul Ausbildung“ gilt, sondern die Umsetzung derartiger Qualitätsmerkmale auch in anderen Bildungsbereichen maßgeblichen Einfluss auf die Lernwirksamkeit und Effektivität von Bildungsangeboten hat, wird aus der in Kapitel 2.4 beschriebenen Forschungslage deutlich (z. B. Hattie, 2009; Hattie & Zierer, 2019; Helmke, 2017; Steffens & Haenisch, 2019).

Ähnliches gilt für die weiteren inhaltlichen Themenblöcke der Unterrichtsplanung und des Einsatzes instruktiver Methoden. So zeigen die Analysen der derzeitigen Fahrschul Ausbildung in Deutschland, dass Fahrlehrer, welche eine Unterrichtsplanung durchführen, eine qualitativ hochwertigere Fahrschul Ausbildung durchführen als Fahrlehrer, die auf eine solche Unterrichtsplanung verzichten (Bredow et al., 2020). Dass die Unterrichtsplanung von Lehrenden auch in anderen Bildungsbereichen als zentrales Element der professionellen Kompetenz von Lehrenden gilt, findet sich beispielsweise bei Wernke und Zierer (2017).

Mit Blick auf den Einsatz eher instruktiv ausgerichteter Methoden in Bildungsangeboten spricht die Befundlage (z. B. Brüning & Saum, 2019; Hattie & Zierer, 2019; Möller, 2012; Renkl, 2013) dafür, dass eine Gestaltung von Bildungsangeboten mit eher instruktiven Methoden sehr lernwirksam sein kann. Dass dies auch für das Handlungsfeld der Fahrschul Ausbildung zutrifft, ergibt sich zum einen aus den Befunden zum Theorieunterricht von Sturzbecher et al. (2004), wonach die Qualität der Lehrvorträge – also einer besonders instruktiv ausgerichteten Methode – ein wichtiger Einflussfaktor auf den Erfolg der Fahrschüler bei der Theoretischen Fahrerlaubnisprüfung darstellte. Zum anderen finden sich auch einige empirische Arbeiten, die sich mit

der eher instruktiven oder eher konstruktiven methodischen Gestaltung der Fahrpraktischen Ausbildung befasst haben (z. B. Bailey, 2003; 2006; Passmore & Mortimer, 2011; Passmore & Rehman, 2012). Die Ergebnisse zeigen, dass instruktive Methoden im Kontext der Fahrschul-ausbildung weit verbreitet und als lernwirksam anzusehen sind.

Mit Blick auf die Qualitätskriterien einer lernwirksamen Fahrshul-ausbildung (Sturzbecher et al., 2004; 2018a) adressieren die inhaltlichen Themenblöcke die folgenden Qualitätskriterien für den Theorieunterricht:

- Strukturierung der Unterrichtseinheit
- Fachliche Vermittlung der Unterrichtsinhalte
- Binnendifferenzierung
- Tempo der Vermittlung der Unterrichtsinhalte
- Qualität der Lehrvorträge

Weiterhin werden die folgenden Qualitätskriterien für die Fahrpraktische Ausbildung in den Blick genommen:

- Strukturierung der Übungsstunde
- Orientierung am Ausbildungsstand des Fahrshülers
- Qualität verbale Anweisungen
- Fachliche Korrektheit der Ausbildungsinhalte

Planungsüberlegungen zu den Methoden des ersten Moduls

Wie bereits ausführlich dargelegt, können sowohl instruktive Methoden (z. B. ein Lehrvortrag oder komplexere methodische Arrangements wie die Direkte Instruktion) als auch konstruktive Methoden wie beispielsweise Plenumsdiskussionen oder Erfahrungsberichte bei qualitativ hochwertiger Umsetzung sehr lernwirksam sein. Somit enthält das erste Modul der Fahrlehrer-Fortbildung sowohl instruktive als auch konstruktive Methoden, mit deren Hilfe der Lehrende die Inhalte vermittelt und die Teilnehmer sich diese aneignen. Instruktive Methoden werden unter Bezug auf das „Sandwich-Prinzip“ (Wahl, 2013; 2020) vor allem in den instruktiven Vermittlungsphasen eingesetzt. Dies soll es ermöglichen, Inhalte in strukturierter Form zu vermitteln, wobei es insbesondere um Inhalte geht, die (1) den Teilnehmern neu sind, (2) sich als eher komplex erweisen, zu denen die Teilnehmer (3) wenig Vorwissen haben oder bei denen (4) wenig Zeit für die Vermittlung zur Verfügung steht. Konstruktive Methoden werden – gemäß des „Sandwich-Prinzips“ (Wahl, 2013; 2020) – vorrangig in den konstruktiven Aneignungsphasen eingesetzt. Sie haben das Ziel, zum einen die Vermittlung und Aneignung von Inhalten zu fördern, zu denen die Teilnehmer viele Vorerfahrungen und Vorwissen besitzen. Zum anderen sollen sie die persönliche Aneignung der Inhalte, die zuvor in instruktiven Vermittlungsphasen vermittelt wurden, fördern und eine individuelle Vertiefung ermöglichen.

Planungsüberlegungen zu den Medien des ersten Moduls

Im Fortbildungsmodul kommen sowohl analoge als auch elektronische Medien zum Einsatz (Kron et al., 2014). Die Wahl der Medien erfolgt dabei insbesondere vor dem Hintergrund der Funktion, die das jeweilige Medium erfüllen soll, um einen zweck- und zielgerichteten Medieneinsatz zu gewährleisten (Kron et al., 2014). So verfolgt beispielsweise das elektronische Medium der Präsentation den Zweck, die gesamte Fortbildung sichtbar zu strukturieren und den Teilnehmern die Möglichkeit zu bieten, anhand der Folien der Präsentation auch später noch Inhalte nachzubearbeiten. Videos, die beispielsweise als Fallbeispiel zur Bewertung von Lehrvorträgen analysiert werden, ermöglichen eine Darstellung des methodischen Handelns von Fahrlehrern. Als Beispiel für verwendete analoge Medien lassen sich Flipchart-Blätter nennen, die beispielsweise genutzt werden, um Arbeitsergebnisse der Teilnehmer zu visualisieren (z. B. bei einer Stationenabfrage in Gruppenarbeit) und als Grundlage für ein anschließendes Unterrichtsgespräch im Plenum dienen.

Planungsüberlegungen zur zeitlichen Gestaltung des ersten Moduls

Das erste Fortbildungsmodul wird in verschiedene Seminarphasen aufgeteilt. Im zeitlichen Umfang der einzelnen Phasen spiegelt sich die inhaltliche Schwerpunktsetzung wieder. Demzufolge wird für Inhalte, die schwerpunktmäßig behandelt werden (z. B. die Unterrichtsplanung), mehr Zeit zur Verfügung gestellt als für weniger bedeutsame Inhalte wie beispielsweise das Kennenlernen der Teilnehmer oder Organisatorisches zum Ablauf des Seminars. Weiterhin werden die Inhalte eines thematischen Schwerpunktes, die sich als besonders komplex erweisen oder eine hohe Handlungsrelevanz für Fahrlehrer besitzen, innerhalb einer Seminarphase zeitlich ausführlicher behandelt als weniger komplexe oder handlungsrelevante Inhalte. Am Beispiel des Themenschwerpunktes der Unterrichtsplanung lässt sich dies daran verdeutlichen, dass der Planung von Zielen und Inhalten der Fahrschulausbildung mehr Zeit gewidmet wird als der räumlichen oder zeitlichen Planung. Innerhalb einer Seminarphase wird außerdem – gemäß des „Sandwich-Prinzips“ (Wahl, 2013; 2020) – darauf geachtet, sowohl zeitlich etwas kürzere instruktive Vermittlungsphasen (z. B. in Form eines Lehrvortrags im Plenum) als auch konstruktive Phasen der vertieften Aneignung und Anwendung zu berücksichtigen, wobei letztere zeitlich etwas ausgedehnter sind. Abschließend werden für verschiedene Inhalte Möglichkeiten zur zeitlich flexiblen Gestaltung besucht, sodass im Falle von Zeitnot nur besonders relevante Aspekte eines Inhalts behandelt werden, während im Falle von zeitlichen Reserven zusätzliche Aspekte eingebracht werden können. Deutlich wird dies beispielsweise beim Inhalt der instruktiven Methoden für die Fahrschulausbildung, bei dem auch ein Überblick über mögliche instruktive Methoden gegeben wird. Hier können bei genügend zeitlichen Ressourcen mehrere Möglichkeiten zur instruktiven methodischen Gestaltung der Fahrschulausbildung vorgestellt werden, während im Falle von Zeitknappheit eine Beschränkung auf die Methode des Lehrvortrags im Plenum erfolgen kann und den Teilnehmern Möglichkeit gegeben wird, sich die übrigen Methoden mit Hilfe des ausgehändigten Informationsblattes im Anschluss an die Fortbildung selbst anzueignen.

Planungsüberlegungen zur räumlichen Gestaltung des ersten Moduls

Unter Berücksichtigung der bereits dargelegten grundlegenden Anforderungen an die Gestaltung von Räumen für Bildungsangebote (Kahlert, 2013; Kiel et al., 2014; Nitsche & Zierer, 2011; 2016; Röbe et al., 2019) wird darauf geachtet, den Raum für das erste Modul möglichst lernförderlich einzurichten. Aufgrund der großzügigen räumlichen Kapazitäten erscheint es möglich, sowohl die vorgesehene Anzahl an Teilnehmern unterzubringen als auch sämtliche vorgesehenen Methoden umsetzen zu können. Ebenso wurde die mediale Ausstattung des Raumes erweitert, so dass auch die beabsichtigten Medien eingesetzt werden können.

3.4 Planung des zweiten Moduls des Bildungsangebots

Die Planung des zweiten Moduls der Fahrlehrer-Fortbildung wird ebenfalls anhand der Komponenten des „Didaktischen Sechsecks der Eklektischen Didaktik (Hattie & Zierer, 2019; Wernke & Zierer, 2016b) vorgenommen. Demzufolge werden nachfolgend die Planungsüberlegungen zu den sechs Komponenten für das zweite Modul der Fortbildung dargelegt und die jeweiligen Planungsentscheidungen beschrieben und begründet. Das zweite Modul trägt den Titel „Motivierung von Fahrschülern, Medieneinsatz und Interaktive Lehr-Lernmethoden“. Bei den Ausführungen ist zu beachten, dass sie sich auf die relevanten Aspekte konzentrieren. Für die detaillierten Ergebnisse der Planungsüberlegungen zum zweiten Modul können die erstellten Seminarunterlagen (z. B. Präsentation, Arbeits- und Informationsblätter, tabellarische Verlaufsplanung) in der Anlage 2 herangezogen werden.

Planungsüberlegungen zu den Zielen des zweiten Moduls

Wie in Kapitel 3.2 bereits dargelegt, fokussiert die gesamte Fortbildung insbesondere eine Verbesserung der Kompetenzen von Fahrlehrern zur Gestaltung des Theorieunterrichts und der Fahrpraktischen Ausbildung. Als „Etappenziele“ für das zweite Modul der Fortbildung werden dabei Aspekte der Kompetenzen zur Gestaltung des Theorieunterrichts und der Fahrpraktischen Ausbildung adressiert, die sich auf die Motivierung von Fahrschülern, den zielgerichteten Einsatz von Medien sowie konstruktive bzw. interaktive Methoden beziehen. Demzufolge werden die folgenden Grobziele für das zweite Modul formuliert:

Die Seminarteilnehmer...

...entwickeln die Bereitschaft, einen motivationsförderlichen, teilnehmerorientierten sowie medial und methodisch abwechslungsreichen Theorieunterricht durchzuführen.

...kennen Maßnahmen zur Gestaltung eines motivationsförderlichen, teilnehmerorientierten sowie medial und methodisch abwechslungsreichen Theorieunterrichts und können diese anwenden.

Deutlich wird, dass die Grobziele zum einen das Wissen und Können der Fahrlehrer zur Gestaltung des Theorieunterrichts betreffen. Dazu gehört die Gestaltung eines motivationsförderlichen, teilnehmerorientierten sowie medial und methodisch abwechslungsreichen Theorieunterrichts. Das Anforderungsniveau des Grobziels betrifft zunächst wieder den Aufbau eines grundlegenden Wissens-Fundus, so dass die Teilnehmer zunächst Maßnahmen zur Gestaltung eines motivationsförderlichen, teilnehmerorientierten sowie medial und methodisch abwechslungsreichen Theorieunterrichts kennen sollen (Kompetenzniveau 1). Darüber hinaus sollen sie dieses Wissen jedoch auch anwenden können (Kompetenzniveau 3). Zudem spielen auch „weiche“ Faktoren der professionellen Kompetenz eine Rolle, indem professionelle Werthaltungen und Überzeugungen zu einer derartigen evidenzbasierten Gestaltung des Theorieunterrichts berücksichtigt wurden. Diese Art der Unterrichtsgestaltung kann dabei sowohl der bisherigen Unterrichtspraxis der Teilnehmer entsprechen als auch dieser zuwiderlaufen. Daher sollen die Teilnehmer die Bereitschaft entwickeln, einen motivationsförderlichen, teilnehmerorientierten sowie medial und methodisch abwechslungsreichen Theorieunterricht durchzuführen.

Begründen lassen sich die Grobziele des Moduls damit, dass bei manchen Fahrschülern – insbesondere im Theorieunterricht – geringe Motivation vorherrschen kann und mitunter Motive vorliegen können, die das Ausbildungsziel der Befähigung zum sicheren, verantwortungsvollen und umweltbewussten Verkehrsteilnehmer (§ 1 Abs. 1 FahrSchAusbO) konterkarieren können. So beschreiben beispielsweise Ellinghaus und Steinbrecher (1999), dass viele Fahrschüler dem Motiv eines möglichst schnellen und preiswerten Erwerbs der Fahrerlaubnis den Vorzug geben und eher weniger an einer umfassenden Fahrschulung interessiert sind. Dies wird auch durch die Befunde von Sturzbecher et al. (2004) gestützt, welche bei einem beachtlichen Teil der Fahrschüler Motivationsdefizite hinsichtlich des Besuchs des Theorieunterrichts feststellten. Darüber hinaus zeigte sich, dass eine hohe Lern- und Anstrengungsbereitschaft einen bedeutsamen Einfluss auf das Abschneiden in der Theoretischen Fahrerlaubnisprüfung besitzt. Fahrlehrer sollten somit in der Lage sein, positiv auf die Motivation ihrer Fahrschüler einzuwirken. Die empirische Bildungsforschung und die Motivationspsychologie geben Lehrenden verschiedene Strategien an die Hand, um die Motivation von Lernenden zu erhöhen und in lernförderlicher Weise zu prägen (z. B. Hattie & Zierer, 2019; Kunter & Trautwein, 2013; Rheinberg, 2004; Rheinberg & Krug, 2005; Schlag, 2013). Diese können Fahrlehrer somit zur Gestaltung eines motivationsförderlichen Theorieunterrichts verwenden – zudem zeigen die Befunde von Friedrich, Brünken, Debus, Leutner und Müller (2006) und Friedrich (2012), dass Fahrlehreranwärter während ihrer Ausbildung lernen können, Fahrschüler besser zu motivieren. Die Forderung nach einer teilnehmerorientierten sowie medial und methodisch abwechslungs-

reichen Gestaltung des Theorieunterricht lässt sich darauf zurückführen, dass zunächst das didaktische Prinzip der Teilnehmerorientierung als zentrales Element zur Gestaltung von Bildungsangeboten der Erwachsenenbildung/Weiterbildung angesehen wird (Schrader, 2018) und auch für Bildungsangebote in anderen Bildungsbereichen (z. B. in der Schule) zunehmend als bedeutsam angesehen wird (Helmke, 2017; Hattie & Zierer, 2019). Da die Tätigkeit des Fahrlehrers gemeinhin an die Tätigkeit von Lehrenden in der Schule und in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung angelehnt wird (Brünken et al., 2017; Ewald et al., 2019; Heilig et al., 1995; Lamszus, 1983; Weißmann, 2008), empfiehlt es sich, dieses didaktische Prinzip und die Möglichkeiten zu seiner Umsetzung in diesem Modul zu thematisieren. Mit Blick auf den Zielaspekt zur medialen Gestaltung des Theorieunterrichts lässt sich – wie bereits dargelegt – zur Begründung heranziehen, dass Medien stets zweck- und zielgerichtet eingesetzt werden sollen und insbesondere eine Mischung von elektronischen und analogen Medien mit einigen Herausforderungen verbunden ist (Kron et al., 2014). Ähnliches gilt für die methodische Gestaltung, denn – wie bereits dargelegt – erweisen sich neben instruktiven auch konstruktive bzw. interaktive Methoden als lernwirksame Möglichkeiten zur Gestaltung des Theorieunterrichts im Rahmen der Fahrschulausbildung (Sturzbecher et al., 2004).

Als Indikator für das Erreichen der genannten Grobziele des Moduls werden für die verschiedenen Unterrichtsphasen möglichst beobachtbare Feinziele formuliert, welche im Sinne der oben genannten „Doppelverb-Ziele“ (Gagne et al., 1992, zit. n. Lerche, 2014; Gronlund & Brookhart, 2009, zit. n. Mietzel, 2017) Hinweise auf das Erreichen der Gruppenziele geben sollen.

Die Feinziele, die sich den jeweiligen Grobzielen zuordnen lassen, lauten wie folgt:

Die Seminarteilnehmer...

...entwickeln die Bereitschaft, einen motivationsförderlichen, teilnehmerorientierten sowie medial und methodisch abwechslungsreichen Theorieunterricht durchzuführen, indem sie

- den Nutzen der Motivation von Fahrschülern beschreiben sowie Grundlagen zur Motivation in Lehr-Lernprozessen und Grundbegriffe der Motivationspsychologie erläutern können.
- ausgewählte theoretische Aspekte zur Motivation in Lehr-Lernprozessen beschreiben und Anwendungsmöglichkeiten für die Fahrschulausbildung erläutern und begründen können.
- das Analyseschema nach Rheinberg beschreiben und anwenden können, um Motivationsformen und Motivationsprobleme von Fahrschülern zu erkennen und Maßnahmen bei Motivationsproblemen zu begründen.
- erläutern können, wie die Motivierung der Fahrschüler bei der Fahrschulüberwachung berücksichtigt wird.
- den zielgerichteten Einsatz und Funktionen von Medien in Lehr-Lernprozessen erläutern können.
- ihre Medienkenntnis und Mediennutzung im Unterrichtsalltag erklären können.
- erläutern können, wie der Medieneinsatz bei der Fahrschulüberwachung berücksichtigt wird.
- Einsatzmöglichkeiten verschiedener Medien demonstrieren können.
- die Einsatzmöglichkeiten sowie Vor- und Nachteile verschiedener Medien erläutern können.
- typische Beiträge der Fahrschüler im Fahrschulalltag beschreiben können.
- die Notwendigkeit der pädagogisch sinnvollen Reaktion auf Beiträge der Fahrschüler sowie der Schaffung einer guten Ausbildungsatmosphäre begründen und Beispiele beschreiben können.

- die Erfassung des angemessenen Reagierens auf Beiträge der Fahrschüler bei der Fahr-
schulüberwachung beschreiben und zur Analyse einer Unterrichtssequenz anwenden
können.
- anhand einer Unterrichtssequenz ein konstruktives Feedback formulieren können.
- erläutern können, wie die Schaffung einer guten Ausbildungsatmosphäre bei der Fahr-
schulüberwachung berücksichtigt wird.
- die Einsatzmöglichkeiten von Plenumsdiskussionen im Theorieunterricht erläutern kön-
nen.
- die Richtlinien für gelungene Diskussionen erläutern können.
- eine Plenumsdiskussion durchführen und die Durchführung anhand der Richtlinien für
gelungene Diskussionen beurteilen können.
- erläutern können, wie die Organisation von Diskussionen bei der Fahrschulüberwa-
chung berücksichtigt wird.
- die Vorzüge von Erfahrungsberichten beschreiben können.
- erläutern können, wie die Organisation von Erfahrungsberichten bei der Fahrschulüber-
wachung berücksichtigt wird.
- die Einsatzmöglichkeiten von Erfahrungsberichten im Theorieunterricht erläutern kön-
nen.

... kennen Maßnahmen zur Gestaltung eines motivationsförderlichen, teilnehmerorientierten
sowie medial und methodisch abwechslungsreichen Theorieunterrichts und können diese an-
wenden, indem sie

- den Nutzen der Motivation von Fahrschülern beschreiben sowie Grundlagen zur Moti-
vation in Lehr-Lernprozessen und Grundbegriffe der Motivationspsychologie erläutern
können.
- ausgewählte theoretische Aspekte zur Motivation in Lehr-Lernprozessen beschreiben
und Anwendungsmöglichkeiten für die Fahrschulbildung erläutern und begründen
können.
- das Analyseschema nach Rheinberg beschreiben und anwenden können, um Motivati-
onsformen und Motivationsprobleme von Fahrschülern zu erkennen und Maßnahmen
bei Motivationsproblemen zu begründen.
- erläutern können, wie die Motivierung der Fahrschüler bei der Fahrschulüberwachung
berücksichtigt wird.
- den pädagogischen Medienbegriff beschreiben können.
- den zielgerichteten Einsatz und Funktionen von Medien in Lehr-Lernprozessen erläu-
tern können.
- ihre Medienkenntnis und Mediennutzung im Unterrichtsalltag erklären können.
- erläutern können, wie der Medieneinsatz bei der Fahrschulüberwachung berücksichtigt
wird.
- Einsatzmöglichkeiten verschiedener Medien demonstrieren können.
- die Einsatzmöglichkeiten sowie Vor- und Nachteile verschiedener Medien erläutern
können.
- typische Beiträge der Fahrschüler im Fahrschulalltag beschreiben können.
- die Notwendigkeit der pädagogisch sinnvollen Reaktion auf Beiträge der Fahrschüler
sowie der Schaffung einer guten Ausbildungsatmosphäre begründen und Beispiele be-
schreiben können.
- die Erfassung des angemessenen Reagierens auf Beiträge der Fahrschüler bei der Fahr-
schulüberwachung beschreiben und zur Analyse einer Unterrichtssequenz anwenden
können.
- anhand einer Unterrichtssequenz ein konstruktives Feedback formulieren können.

- erläutern können, wie die Schaffung einer guten Ausbildungsatmosphäre bei der Fahrschulüberwachung berücksichtigt wird.
- die Grundlagen der Diskussion und die Grundsätze der Plenumsdiskussion beschreiben können.
- die Einsatzmöglichkeiten von Plenumsdiskussionen im Theorieunterricht erläutern können.
- die Richtlinien für gelungene Diskussionen erläutern können.
- eine Plenumsdiskussion durchführen und die Durchführung anhand der Richtlinien für gelungene Diskussionen beurteilen können.
- erläutern können, wie die Organisation von Diskussionen bei der Fahrschulüberwachung berücksichtigt wird.
- die Vorzüge von Erfahrungsberichten beschreiben können.
- erläutern können, wie die Organisation von Erfahrungsberichten bei der Fahrschulüberwachung berücksichtigt wird.
- die Einsatzmöglichkeiten von Erfahrungsberichten im Theorieunterricht erläutern können.

Zusätzlich werden einige möglichst beobachtbare Feinziele formuliert, die für Seminarphasen gedacht sind, die unter Aspekten der didaktischen Gestaltung von Bildungsangeboten in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung sowie der lernwirksamen Gestaltung von Bildungsangeboten angebracht erscheinen (s. Kapitel 2). Diese Feinziele lauten:

Die Seminarteilnehmer...

- ...kennen die anderen TN und den Dozenten.
- ...können ihre Wünsche und Erwartungen an das Seminar beschreiben.
- ...können die Lehr-Lerninhalte und die Grob-Lehr-Lernziele des Seminars beschreiben.
- ...können ihre wichtigsten Erkenntnisse aus und ihre offenen Fragen zu den bisherigen Seminarphasen erläutern.
- ...können Wissensfragen zu den Lehr-Lerninhalten des Seminars richtig beantworten.

Zur Kontrolle, inwiefern die beabsichtigten Grobziele des Moduls erreicht wurden, sind zwei schriftliche Lernstandbeurteilungen in der Mitte und zum Ende des Moduls vorgesehen. Die erste Beurteilung fußt auf einer subjektiven Einschätzung der Teilnehmer zu den wichtigsten Erkenntnissen aus dem bisherigen Modul sowie zu offen gebliebenen Fragen. Die zweite Beurteilung beinhaltet mehrere Aufgaben mit unterschiedlichen Antwortformaten zu den zentralen Inhalten des Moduls. Weiterhin ermöglicht es eine Auswertung der Beiträge und Arbeitsergebnisse, welche die Teilnehmer im Laufe des Seminars erbringen, zusätzliche Hinweise auf das Erreichen der geplanten Grobziele zu ziehen.

Planungsüberlegungen zu den Inhalten des zweiten Moduls

Vor dem Hintergrund der Ziele des Moduls ergeben sich drei inhaltliche Themenblöcke. Diese umfassen (1) die Motivierung von Fahrschülern, (2) den zielgerichteten Medieneinsatz sowie (3) der Einsatz konstruktiver bzw. interaktiver Methoden, wobei bei allen Themenblöcken der Schwerpunkt auf den Theorieunterricht gelegt wird.

Begründen lassen sich die inhaltlichen Themenblöcke erneut mit ihrer hohen Relevanz für die Gestaltung einer lernwirksamen Fahrschulbildung und den Erfolg in der Theoretischen und Praktischen Fahrerlaubnisprüfung (Sturzbecher et al., 2004; 2018c). Mit Blick auf die Motivierung von Fahrschülern und vorhandene Motivationsdefizite auf der Seite von Fahrschülern (Ellinghaus & Steinbrecher, 1999; Sturzbecher et al., 2004) benötigen Fahrlehrer wirkungsvolle Instrumente und Techniken zur Gestaltung eines motivationsförderlichen Theorieunterrichts und zum Umgang mit Motivationsproblemen (z. B. Kunter & Trautwein, 2013; Rheinberg, 2004). Im Zusammenhang mit dem zielgerichteten Einsatz von Medien gilt es, insbesondere

die Funktionen zu behandeln, die Medien in Bildungsangeboten erfüllen können (Kron et al., 2014). Ebenso sollten Möglichkeiten für den Einsatz analoger und elektronischer Medien im Theorieunterricht herausgearbeitet werden. Für die elektronischen Medien zeigt sich beispielsweise im internationalen Raum eine breite Befundlage, dass diese insbesondere zur Verbesserung der Verkehrswahrnehmung und Gefahrenvermeidung dienen können (Bredow, 2014; 2017; Bredow et al., 2014; McDonald, Goodwin, Pradhan, Romoser & Williams, 2015; Unverricht, Samuel & Yamani, 2018). Somit können sie gezielt eine Komponente der Fahrkompetenz adressieren, die in der Fahrschul Ausbildung in Deutschland nicht in ihrer vollen Sicherheitsbedeutsamkeit gewürdigt wird (Bredow & Sturzbecher, 2016). Außerdem werden Defizite in der Verkehrswahrnehmung und Gefahrenvermeidung maßgeblich mit dem hohen Unfallrisiko von Fahranfängern in Verbindung gebracht (Horswill, Hill & Wetton, 2015). Mit Blick auf den Einsatz eher konstruktiver bzw. interaktiver Methoden konnten Sturzbecher et al. (2004) zeigen, dass der Einsatz von Plenumsdiskussionen und Erfahrungsberichten im Theorieunterricht starken Einfluss auf das Abschneiden in der Theoretischen Fahrerlaubnisprüfung ausübt. Da insbesondere für den Theorieunterricht konstruktiv ausgerichtete Methoden vorgeschlagen werden (z. B. Bartl et al., 2010; Hiiepuu, 2018; Schulte et al., 2014; Sturzbecher et al., 2004), empfiehlt es sich, die Fahrlehrer in diesem Modul mit solchen Methoden vertraut zu machen.

Mit Blick auf die Qualitätskriterien einer lernwirksamen Fahrschul Ausbildung (Sturzbecher et al., 2004; 2018a) fokussieren die inhaltlichen Themenblöcke die folgenden Qualitätskriterien für den Theorieunterricht:

- Motivierung der Fahrschüler und Praxisbezug
- Angemessenes Reagieren auf Beiträge der Fahrschüler
- Mediale Visualisierung der Unterrichtsinhalte
- Organisation von Erfahrungsberichten
- Organisation von Diskussionen

Weiterhin werden folgende Qualitätskriterien für die Fahrpraktische Ausbildung adressiert:

- Schaffung einer guten Ausbildungsatmosphäre

Planungsüberlegungen zu den Methoden des zweiten Moduls

Auch die methodische Gestaltung des zweiten Moduls ist – gestützt durch die empirische Forschungslage (z. B. Renkl, 2013; Wellenreuther, 2012) – durch eine Mischung aus eher instruktiven und eher konstruktiven Methoden gekennzeichnet. Instruktive Methoden werden zur strukturierten Vermittlung von Inhalten eingesetzt, die (1) den Teilnehmern neu sind, (2) sich als eher komplex erweisen, zu denen die Teilnehmer (3) wenig Vorwissen haben oder bei denen (4) wenig Zeit für die Vermittlung zur Verfügung steht. Konstruktive Methoden – z. B. Erfahrungsberichte im Plenum, videogestützte Fallanalysen in Partnerarbeit, Plenumsdiskussionen oder Unterrichtssimulationen, in denen die Teilnehmer ihre eigenen Best-Practice-Ansätze zur medialen Gestaltung des Theorieunterricht im Plenum präsentieren – haben das Ziel, zum einen die Vermittlung und Aneignung von Inhalten zu fördern, zu denen die Teilnehmer viele Vorerfahrungen und Vorwissen besitzen. Zum anderen sollen sie die persönliche Aneignung der Inhalte, die zuvor in instruktiven Vermittlungsphasen vermittelt wurden, fördern und eine individuelle Vertiefung ermöglichen. Zu guter Letzt sollen – gemäß des sogenannten „pädagogischen Doppeldeckers“ (Geißler, 1985) – die verschiedenen Methoden nicht nur zur Vermittlung und Aneignung von Inhalten genutzt, sondern den Teilnehmern zugleich vorgelebt werden.

Planungsüberlegungen zu den Medien des zweiten Moduls

Im Fortbildungsmodul werden neben analogen auch elektronische Medien eingesetzt. So verfolgt beispielsweise das elektronische Medium der Präsentation erneut den Zweck, die gesamte Fortbildung sichtbar zu strukturieren und den Teilnehmern die Möglichkeit zu bieten, anhand

der Folien der Präsentation auch später noch Inhalte nachzubearbeiten. Videos, die beispielsweise als Fallbeispiel zur Erarbeitung eines lernförderlichen Feedbacks an Fahrschüler im Bereich der Fahrpraktischen Ausbildung eingesetzt werden, ermöglichen als elektronisches Medium eine Darstellung einer realen Anforderungssituation aus dem Berufsalltag von Fahrlehrern. Als Beispiel für verwendete analoge Medien lassen sich Moderationskarten anführen, die zur Visualisierung von Arbeitsergebnissen verwendet werden (z. B. bei der Zurufsammlung im Plenum zu Einsatzmöglichkeiten von Erfahrungsberichten im Theorieunterricht).

Planungsüberlegungen zur zeitlichen Gestaltung des zweiten Moduls

Das zweite Modul besteht ebenfalls aus verschiedenen Seminarphasen, deren Länge sich insbesondere nach der inhaltlichen Schwerpunktsetzung richtet. Demzufolge erhalten Schwerpunkt-Inhalte (z. B. der zielgerichtete Medieneinsatz oder der Einsatz konstruktiver bzw. interaktiver Methoden) mehr Zeit als weniger bedeutsame Inhalte wie beispielsweise Organisatorisches zum Ablauf des Seminars. Weiterhin werden besonders komplexe oder handlungsrelevante Inhalte (z. B. die Organisation von Diskussionen) zeitlich ausführlicher behandelt als weniger komplexe oder handlungsrelevante Inhalte wie beispielsweise die Organisation von Erfahrungsberichten. Abschließend werden Möglichkeiten zur zeitlich flexiblen Gestaltung gesucht, so dass im Falle von Zeitnot nur besonders relevante Aspekte eines Inhalts behandelt werden, während im Falle von zeitlichen Reserven zusätzliche Aspekte eingebracht werden können. Deutlich wird dies beispielsweise beim Inhalt der Einsatzmöglichkeiten sowie Vor- und Nachteile verschiedener Medien im Theorieunterricht. Bei diesem geht es darum, den Teilnehmern anhand konkreter Best-Practice-Beispiele mediale Gestaltungsmöglichkeiten für verschiedene Lektionen des Theorieunterrichts aufzuzeigen. Wenn genügend Zeit zur Verfügung steht, können hierfür Best-Practice-Beispiele der Teilnehmer verwendet werden, während bei Zeitknappheit einige wenige vorbereitete Beispiele durch den Lehrenden präsentiert werden.

Planungsüberlegungen zur räumlichen Gestaltung des zweiten Moduls

Unter Berücksichtigung der bereits dargelegten grundlegenden Anforderungen an die Gestaltung von Räumen für Bildungsangebote (Kahlert, 2013; Kiel et al., 2014; Nitsche & Zierer, 2011; 2016; Röbe et al., 2019) wird darauf geachtet, den Raum für das zweite Modul möglichst lernförderlich einzurichten. Aufgrund der großzügigen räumlichen Kapazitäten erscheint es möglich, sowohl die vorgesehene Anzahl an Teilnehmern unterzubringen als auch sämtliche vorgesehenen Methoden umsetzen zu können. Ebenso wurde die mediale Ausstattung des Raumes erweitert, so dass auch die beabsichtigten Medien eingesetzt werden können.

3.5 Planung des dritten Moduls des Bildungsangebots

Zur Planung des dritten Moduls der Fahrlehrer-Fortbildung wird ebenso auf die Komponenten des „Didaktischen Sechsecks der Eklektischen Didaktik (Hattie & Zierer, 2019; Wernke & Zierer, 2016b) zurückgegriffen. Daher werden nachfolgend die Planungsüberlegungen zu den sechs Komponenten für das dritte Modul der Fortbildung dargelegt und die jeweiligen Planungsentscheidungen in komprimierter Form beschrieben und begründet. Das dritte Modul trägt den Titel „Festigung, Durchführung von Lernstandsbeurteilungen und Methoden in der Fahrpraktischen Ausbildung“. Die detaillierten Ergebnisse der Planungsüberlegungen sind den erstellten Seminarmaterialien (z. B. Präsentation, Arbeits- und Informationsblätter, tabellarische Verlaufsplanung) in der Anlage 3 zu entnehmen.

Planungsüberlegungen zu den Zielen des dritten Moduls

Wie in Kapitel 3.2 bereits dargelegt, beabsichtigt die gesamte Fortbildung eine Erweiterung der Kompetenzen von Fahrlehrern zur Gestaltung des Theorieunterricht und der Fahrpraktischen Ausbildung. Als „Etappenziele“ für das dritte Modul der Fortbildung werden dabei Aspekte der

Kompetenzen zur Gestaltung des Theorieunterricht und der Fahrpraktischen Ausbildung (z. B. zum Üben und Festigen sowie zur methodischen Gestaltung der Fahrpraktischen Ausbildung) und der Kompetenz zur förderorientierten Lernstands- und Lernverlaufsbeurteilung fokussiert. Auf dieser Grundlage werden die folgenden Grobziele für das dritte Modul formuliert, welche das erwünschte Lernergebnis beschreiben, das die Teilnehmer am Ende der Fortbildung erreicht haben sollen:

Die Seminarteilnehmer...

...erachten Übungen und Lernstandsbeurteilungen in ihrer Fahrschulausbildung für sinnvoll.

...kennen Möglichkeiten zur effektiven und nachhaltigen Gestaltung der Fahrschulausbildung und können diese anwenden.

Deutlich wird, dass die Grobziele zum einen das Wissen und Können der Fahrlehrer zur Gestaltung der Fahrschulausbildung betreffen. Das dritte Modul stellt das letzte Modul der Fortbildung dar, so dass bei den Grobzielen nicht mehr zwischen verschiedenen Lehr-Lernformen unterschieden wird (z. B. zwischen Theorieunterricht und Fahrpraktischer Ausbildung), sondern die gesamte Fahrschulausbildung als Bezugspunkt dient. Dies lässt sich zum einen damit begründen, dass dieses Modul neben Kompetenzen zur Gestaltung des Theorieunterrichts und der Fahrpraktischen Ausbildung auch die Kompetenz zur förderorientierten Lernstands- und Lernverlaufsbeurteilung adressiert und somit deutlich mehr Bestandteile des Professionswissens von Fahrlehrern betrifft (Anlage 1 FahrlAusbVO; Brünken et al., 2017; Ewald et al., 2019) als die anderen beiden Module. Zum anderen bildet das Modul den Abschluss der gesamten Fortbildung und nimmt auf inhaltlicher Ebene Bezug zu den anderen beiden Modulen (z. B. wird im Zusammenhang mit der Durchführung von Lernkontrollen zur Leistungsbeurteilung von Fahrschülern auf die Inhalte des zweiten Moduls zum Geben eines lernförderlichen Feedbacks zurückgegriffen), so dass die Zielsetzung der gesamten Fortbildung – nämlich der Ausbau von Facetten der professionellen Kompetenz von Fahrlehrern – sich auch in der Zielsetzung des dritten und letzten Moduls widerspiegeln soll. Mit Blick auf das Wissen und Können betrifft das Grobziel des dritten Moduls somit die Gestaltung einer effektiven und nachhaltigen Fahrschulausbildung. Mit Blick auf das Anforderungsniveau des Grobziels wird zunächst wieder der Aufbau eines grundlegenden Wissens-Fundus verfolgt, so dass die Teilnehmer zunächst Möglichkeiten zur effektiven und nachhaltigen Gestaltung der Fahrschulausbildung kennen sollen (Kompetenzniveau 1). Darüber hinaus sollen sie dieses Wissen jedoch auch anwenden können (Kompetenzniveau 3). Weiterhin nehmen auch „weiche“ Faktoren der professionellen Kompetenz bei den Grobzielen des Moduls eine entscheidende Rolle ein, indem professionelle Werthaltungen und Überzeugungen zum Einsatz von Übungen und Lernkontrollen adressiert werden und die Teilnehmer Übungen und Lernkontrollen in ihrer Fahrschulausbildung als sinnvoll ansehen sollen.

Begründen lassen sich die Grobziele des Moduls damit, dass die qualitativ hochwertige Umsetzung der Qualitätskriterien für die Fahrschulausbildung sowie der Einsatz von Übungen zur Festigung und die Durchführung von Lernkontrollen bedeutsamen Einfluss auf das Abschneiden in der Fahrerlaubnisprüfung haben (Sturzbecher et al., 2004; 2018c). Dies wird gestützt durch Befunde zur Gestaltung von Bildungsangeboten aus anderen Bildungsbereichen (z. B. Hattie & Zierer, 2019; Helmke, 2017) sowie zum Expertiseerwerb (Ericsson, 2009; Ericsson, Charness, Feltovich & Hoffman, 2006; Ericsson, Hoffman, Kozbelt & Williams, 2018; Johnson & Proctor, 2017). Mit Blick auf die Gestaltung der Fahrpraktischen Ausbildung verdeutlichen die empirischen Befunde von Passmore und Mortimer (2011) sowie Passmore und Rehman (2012), dass deren didaktische Gestaltung im Allgemeinen sowie deren methodische Ausgestaltung im Besonderen die Lernwirksamkeit dieser Lehr-Lernform der Fahrschulausbildung beeinflusst.

Als Indikator für das Erreichen der genannten Grobziele des Moduls werden für die verschiedenen Unterrichtsphasen möglichst beobachtbare Feinziele formuliert, welche im Sinne der oben genannten „Doppelverb-Ziele“ (Gagne et al., 1992, zit. n. Lerche, 2014; Gronlund & Brookhart, 2009, zit. n. Mietzel, 2017) Hinweise auf das Erreichen der Gruppenziele geben sollen.

Die Feinziele, die sich den jeweiligen Grobzielen zuordnen lassen, lauten wie folgt:

Die Seminarteilnehmer...

...erachten Übungen und Lernstandsbeurteilungen in ihrer Fahrschulbildung für sinnvoll, indem sie

- ihre persönliche Einschätzung von Merkmalen zur lernwirksamen Gestaltung der Fahrschulbildung beschreiben können.
- die Qualitätskriterien guter Fahrschulbildung beschreiben können.
- Möglichkeiten zur Verbesserung der Lernwirksamkeit erläutern können.
- kognitiv aktivierende Aufgabenstellungen für die Fahrschulbildung formulieren können.
- Einsatzmöglichkeiten des zielgerichteten Übens für die Fahrschulbildung sowie Bedingungen erfolgreichen Übens erläutern können.
- erläutern können, wie die Festigung in der Fahrschulüberwachung berücksichtigt wird.
- die Funktionen von Lernstandsbeurteilungen beschreiben können.
- mögliche Instrumente zur Lernstandsbeurteilung im Theorieunterricht und der Fahrpraktischen Ausbildung benennen können.
- verschiedene Fahrfehler mit eLBe korrekt erfassen können.
- erläutern können, wie Lernstandsbeurteilungen in der Fahrschulüberwachung berücksichtigt werden.

...kennen Möglichkeiten zur effektiven und nachhaltigen Gestaltung der Fahrschulbildung und können diese anwenden, indem sie

- ihre persönliche Einschätzung von Merkmalen zur lernwirksamen Gestaltung der Fahrschulbildung beschreiben können.
- die Qualitätskriterien guter Fahrschulbildung beschreiben können.
- Möglichkeiten zur Verbesserung der Lernwirksamkeit erläutern können.
- kognitiv aktivierende Aufgabenstellungen für die Fahrschulbildung formulieren können.
- Einsatzmöglichkeiten des zielgerichteten Übens für die Fahrschulbildung sowie Bedingungen erfolgreichen Übens erläutern können.
- erläutern können, wie die Festigung in der Fahrschulüberwachung berücksichtigt wird.
- die Funktionen von Lernstandsbeurteilungen beschreiben können.
- die Handlungsschritte einer Lernstandsbeurteilung sowie Beobachtungs- und Bewertungstendenzen bzw. -fehler erläutern können.
- mögliche Instrumente zur Lernstandsbeurteilung im Theorieunterricht und der Fahrpraktischen Ausbildung benennen können.
- verschiedene Fahrfehler mit eLBe korrekt erfassen können.
- erläutern können, wie Lernstandsbeurteilungen in der Fahrschulüberwachung berücksichtigt werden.
- verschiedene Möglichkeiten zur methodischen Gestaltung der Vermittlung einer Lehr-Lernaufgabe der Fahrpraktischen Ausbildung beschreiben können.
- verschiedene Möglichkeiten zur methodischen Gestaltung der Vermittlung einer Lehr-Lernaufgabe der Fahrpraktischen Ausbildung demonstrieren und erläutern können.
- verschiedene Möglichkeiten zur didaktischen Gestaltung der Fahrpraktischen Ausbildung erläutern können.

- das „Structured Teaching“ und das Prinzip der „Dosierte Hilfe“ erläutern können.
- erläutern können, wie die didaktische Gestaltung der Fahrpraktischen Ausbildung in der Fahrschulüberwachung berücksichtigt wird.

Zusätzlich werden einige möglichst beobachtbare Feinziele formuliert, die für Seminarphasen gedacht sind, die unter Aspekten der didaktischen Gestaltung von Bildungsangeboten in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung sowie der lernwirksamen Gestaltung von Bildungsangeboten angebracht erscheinen (s. Kapitel 2). Diese Feinziele lauten:

Die Seminarteilnehmer...

- ...kennen die anderen TN und den Dozenten.
- ...können ihre Wünsche und Erwartungen an das Seminar beschreiben.
- ...können die Lehr-Lerninhalte und die Grob-Lehr-Lernziele des Seminars beschreiben.

Zur Kontrolle, inwiefern die beabsichtigten Grobziele des Moduls erreicht wurden, wird in diesem Modul ausschließlich auf eine seminarbegleitende Auswertung der Beiträge und Arbeitsergebnisse der Teilnehmer zurückgegriffen. Dies liegt in der Tatsache begründet, dass für den inhaltlichen Themenblock zur methodischen Gestaltung der Fahrpraktischen Ausbildung ein zeitintensives methodisches Format im Realverkehr gewählt wird, welches aus Demonstrationen der Teilnehmer im Plenum sowie deren Reflexion in Unterrichtsgesprächen im Plenum besteht. Zusätzlich können die Arbeitsergebnisse der Teilnehmer sowie die Lernstandsbeurteilungen der übrigen beiden Module zur Beurteilung der Lernergebnisse der gesamten Fortbildung herangezogen werden.

Planungsüberlegungen zu den Inhalten des dritten Moduls

Das dritte Modul umfasst ebenfalls drei inhaltliche Themenblöcke, und zwar (1) die Festigung von Wissen und Können, (2) die Durchführung von Lernstandsbeurteilungen sowie (3) die methodische Gestaltung der Fahrpraktischen Ausbildung. Diese lassen sich mit ihrer hohen Relevanz für die Gestaltung einer lernwirksamen Fahrschulbildung und den Erfolg in der Fahrerlaubnisprüfung begründen (Sturzbecher et al., 2004; 2018c).

Mit Blick auf den Themenblock zur Festigung von Wissen und Können lassen sich darüber hinaus diverse Befunde zur Bedeutung einer hohen kognitiven Aktivierung von Lernenden – ein Merkmal des Modells der drei Basisdimensionen der Unterrichtsqualität (s. Kapitel 2.4) – für den Lernerfolg anführen (z. B. Hattie & Zierer, 2019; Kunter et al., 2011; Lipowsky et al., 2019). Ähnliches gilt für die Festigung von Wissen und Können durch das sogenannte „deliberate practice“ (zielgerichtetes Üben bzw. bewusstes Lernen), welches im Bereich der Expertiseforschung als ein empirisch belegtes und durchaus bedeutsames Element für den Erwerb von Expertise und das Erbringen von Höchstleistungen in einem Bereich gilt, wobei die konkrete Einflussgröße allerdings bis heute diskutiert wird (Ericsson, 2009; 2016; 2019; 2020; Ericsson & Harwell, 2019; Ericsson et al., 2006; Ericsson et al., 2018; Lappi, 2018; Macnamara, Hambrick & Oswald, 2014; Macnamara, Hambrick & Moreau, 2016; Macnamara & Maitra, 2019; Macnamara, Moreau & Hambrick, 2016).

Für die Durchführung von Lernstandsbeurteilungen lässt sich zur weiteren Begründung festhalten, dass Fahrlehrer rechtlich verpflichtet sind, Lernkontrollen durchzuführen (§4 Abs. 1 und §5 Abs. 1 FahrschAusbO). Weiterhin sind Fahrlehrer gemeinhin der Überzeugung, dass das Beurteilen der Leistungen von Fahrschülern für eine erfolgreiche Fahrschulbildung wichtig ist (Friedrich, 2012; Friedrich et al., 2006). Allerdings verdeutlichen die Befunde von Sturzbecher et al. (2004), dass Lernkontrollen generell nur von wenigen Fahrlehrern durchgeführt werden. Anhand einer deutschlandweiten Stichprobe von Fahrlehrern konnten diese Befunde bestätigt werden (Bredow et al., 2020). Darüber hinaus legen die Ergebnisse von Friedrich (2012; Friedrich et al., 2006) nahe, dass Lernkontrollen, die von Fahrlehrern durchgeführt werden,

häufig optimierungsbedürftig sind. Da sich die Durchführung von Lernkontrollen als komplexes Verfahren erweist, das darüber hinaus ohne geeignete Instrumente schwer zu bewerkstelligen ist (Schrader & Helmke, 2001), wird den Teilnehmern mit eLBe eine aktuelle tabletbasierte Software zur elektronischen Lernstandsbeurteilung für die Fahrpraktische Ausbildung vorgestellt, die sich in einer Machbarkeitsstudie bereits als erfolgsversprechend präsentiert hat (Bredow, Ewald & Sturzbecher, 2019).

Die besondere Handlungsrelevanz des dritten inhaltlichen Themenblock zur methodischen Gestaltung der Fahrpraktischen Ausbildung ergibt sich zunächst aus der Tatsache, dass die Durchführung von Fahrpraktischer Ausbildung im Regelfall den Hauptanteil der beruflichen Tätigkeit von Fahrlehrern ausmacht – Brünken et al. (2017) beziffern das Verhältnis zwischen Ausbildungseinheiten des Theorieunterrichts und in der Fahrpraktischen Ausbildung auf 1:23. Dass die Art und Weise, wie ein Fahrlehrer die Fahrpraktischer Ausbildung in didaktischer Hinsicht – und insbesondere auf methodischer Ebene – gestaltet, die Lernwirksamkeit und den Prüfungserfolg beeinflusst, ergibt sich aus den bereits bekannten Befunden von Passmore und Mortimer (2011), Passmore und Rehman (2012) sowie Sturzbecher et al. (2018c).

Im Zusammenhang mit den Qualitätskriterien einer lernwirksamen Fahrschulbildung (Sturzbecher et al., 2004; 2018a) werden die folgenden Qualitätskriterien für den Theorieunterricht im dritten Modul adressiert:

- Festigung
- Durchführung von Lernkontrollen

Ebenso sind die folgenden Qualitätskriterien zur Fahrpraktischen Ausbildung Gegenstand des dritten Moduls:

- Qualität des Methodeneinsatzes
- Qualität verbaler Anweisungen
- Schaffung einer guten Ausbildungsatmosphäre
- Angemessene Reaktion auf Fahrfehler

Planungsüberlegungen zu den Methoden des dritten Moduls

Das dritte Modul wird methodisch nach denselben Grundsätzen gestaltet wie die ersten beiden Module. Demzufolge weist auch das dritte Modul eine Mischung aus eher instruktiven und eher konstruktiven Methoden auf. Instruktive Methoden – wie beispielsweise Lehrvorträge im Plenum oder Demonstrationen, bei denen der Lehrende ein Instrument zur elektronischen Lernstandsbeurteilung in der Fahrpraktischen Ausbildung vorstellt – kommen unter Bezug auf das „Sandwich-Prinzip“ (Wahl, 2013; 2020) vor allem zum Einsatz, um den Teilnehmern neue oder komplexe Inhalte zu vermitteln. Konstruktive Methoden – z. B. Übungen in Einzelarbeit, in denen kognitiv aktivierende Aufgaben entwickelt werden sollen, oder Unterrichtssimulationen, in denen die Teilnehmer ihre eigenen Best-Practice-Ansätze zur didaktischen Gestaltung verschiedener Aufgaben der Fahrpraktischen Ausbildung in Partnerarbeit erarbeiten und diese anschließend dem Plenum im Realverkehr demonstrieren – haben das Ziel, zum einen die Vermittlung und Aneignung von Inhalten zu fördern, zu denen die Teilnehmer viele Vorerfahrungen und Vorwissen besitzen. Zum anderen sollen sie die persönliche Aneignung der Inhalte, die zuvor in instruktiven Vermittlungsphasen vermittelt wurden, fördern und eine individuelle Vertiefung ermöglichen. Zu guter Letzt werden – gemäß des sogenannten „pädagogischen Doppeldeckers“ (Geißler, 1985) – verschiedenen Methoden, die zur Vermittlung und Aneignung von Inhalten genutzt werden, zugleich den Teilnehmern auch vorgelebt.

Planungsüberlegungen zu den Medien des dritten Moduls

Bei der medialen Gestaltung des dritten Moduls wird – vor dem Hintergrund einer zweck- und zielgerichteten Verwendung von Medien (Kron et al., 2014) – erneut sowohl auf analoge als

auch elektronische Medien zurückgegriffen. So dient beispielsweise das elektronische Medium der Präsentation erneut dazu, die gesamte Fortbildung sichtbar zu strukturieren und den Teilnehmern die Möglichkeit zu bieten, anhand der Folien der Präsentation Inhalte nachzubearbeiten. Die tabletbasierte Software-Anwendung „eLBe“ ermöglicht es, dass die Teilnehmer elektronisch gestützte Lernstandsbeurteilungen für die Fahrpraktische Ausbildung vornehmen können. Als Beispiel für verwendete analoge Medien lassen sich Flipchart-Plakate nennen, die zur Visualisierung eines Fallbeispiels aus der Fahrpraktischen Ausbildung herangezogen werden, um an diesem die Vorgehensweise des „deliberate practice“ zu veranschaulichen. Zu guter Letzt beeinflussen insbesondere die verfügbaren Fahrzeuge die mediale Ausgestaltung des inhaltlichen Themenblocks zur methodischen Gestaltung der Fahrpraktischen Ausbildung. Während gewisse Aufgaben der Fahrpraktischen Ausbildung – beispielsweise das Verbinden einer Fahrzeugkombination – ein Zugfahrzeug mit Anhängerkupplung und einen Anhänger erfordern, können bestimmte andere Aufgaben (z. B. die Thematisierung von „toten Winkeln“ eines Fahrzeugs) auch mit einem Teilnehmer-Fahrzeug umgesetzt werden.

Planungsüberlegungen zur zeitlichen Gestaltung des dritten Moduls

Das dritte Fortbildungsmodul setzt sich ebenfalls aus verschiedenen Seminarphasen zusammen, deren Länge sich insbesondere nach der inhaltlichen Schwerpunktsetzung richtet. Der methodischen Gestaltung der Fahrpraktischen Ausbildung wird mehr Zeit gewidmet als weniger bedeutsamen Inhalten wie beispielsweise dem Kennenlernen der Teilnehmer. Darüber hinaus erhalten besonders komplexe oder handlungsrelevante Inhalte – hierzu zählen beispielsweise Übungen zur Durchführung von Lernkontrollen – mehr Zeit als eher überschaubare Inhalte wie z. B. Funktionen von Leistungsbeurteilungen. Letztendlich sind für Möglichkeiten zur zeitlich flexiblen Gestaltung vorgesehen, so dass im Falle von Zeitnot nur besonders relevante Aspekte eines Inhalts behandelt werden, während im Falle von zeitlichen Reserven zusätzliche Aspekte eingebracht werden können. Deutlich wird dies beispielsweise beim Inhalt der Möglichkeiten zur methodischen Gestaltung der Vermittlung von Aufgaben der Fahrpraktischen Ausbildung. Bei diesem geht es darum, dass die Teilnehmer in Partnerarbeit eine mögliche methodische Umsetzung erarbeiten, um diese Aufgabe in der Fahrpraktischen Ausbildung von FahrSchülern zu behandeln. Anschließend demonstrieren sie diese Möglichkeit im Realverkehr dem Plenum. Danach wird diese methodische Option reflektiert und durch weitere Ideen der Teilnehmer sowie vorbereitete Konzepte des Lehrenden ergänzt. Sofern genügend Zeit zur Verfügung steht, kann der Lehrende an dieser Stelle sehr viele weitere Optionen der anderen Teilnehmer einbauen sowie viele eigene Möglichkeiten vorstellen, um die Ausbildung dieser Aufgabe methodisch umzusetzen. Im Falle von Zeitnot kann sich der Lehrende auf wenige Ergänzungen konzentrieren.

Planungsüberlegungen zur räumlichen Gestaltung des dritten Moduls

Unter Berücksichtigung der bereits dargelegten grundlegenden Anforderungen an die Gestaltung von Räumen für Bildungsangebote (Kahlert, 2013; Kiel et al., 2014; Nitsche & Zierer, 2011; 2016; Röbe et al., 2019) wird der Raum des dritten Moduls ebenfalls möglichst lernförderlich eingerichtet. Aufgrund der großzügigen räumlichen Kapazitäten erscheint es möglich, sowohl die vorgesehene Anzahl an Teilnehmern unterzubringen als auch sämtliche vorgesehenen Methoden umsetzen zu können. Ebenso wurde die mediale Ausstattung des Raumes erweitert, so dass auch die beabsichtigten Medien eingesetzt werden können. Zu guter Letzt beeinflusst insbesondere der Verkehrsraum im Umkreis des Fortbildungsortes den inhaltlichen Themenblock zur methodischen Gestaltung der Fahrpraktischen Ausbildung. So kann beispielsweise die Aufgabe „Annähern und Vorbeifahren an Haltestellen“ nur gewählt werden, wenn im näheren Umkreis des Fortbildungsortes tatsächlich derartige Haltestellen vorhanden sind. Ebenso kann die Aufgabe „Gefahrbremsung“ nur Gegenstand des Themenblocks sein, wenn geeignete Streckenabschnitte erreichbar sind, auf denen die Durchführung einer Gefahrbremsung sicher und ohne Gefährdung anderer Verkehrsteilnehmer möglich ist.

4 Erprobung des Bildungsangebots für Fahrlehrer zu den Qualitätskriterien lernwirksamer Fahrschulbildung

Folgt man dem Modell der Eklektischen Didaktik (Hattie & Zierer, 2019; Wernke & Zierer, 2016b), so ist ein Bildungsangebot nach seiner Planung zunächst durchzuführen und anschließend einer Evaluation zu unterziehen. Dies deckt sich mit der Sichtweise, dass das vollständige didaktische Handeln von Lehrenden neben der Planung und Vorbereitung eines Bildungsangebots auch dessen Ausführung und eine abschließende Kontrolle beinhaltet (Peterßen, 2001). Daher erscheint es erforderlich, die geplante Fahrlehrer-Fortbildung einer praktischen Erprobung zu unterziehen. Sofern eine solche Erprobung nicht nur um ihrer selbst willen geschieht, sondern das Ziel verfolgt, das jeweilige Bildungsangebot zu bewerten, und diese Bewertung nicht „aus dem Bauch heraus“ erfolgt, sondern auf dem systematischen methodischen Erfassen von Informationen beruht und diese Informationen begründet bewertet werden, um letztendlich das Bildungsangebot besser verstehen und gestalten zu können, bezeichnet man eine solche systematische, umfassende und objektive Bewertung, als wissenschaftliche Evaluation (Balzer & Beywl, 2018; Brunner et al., 2014; Nuissl, 2013). Da die Erprobung der Fahrlehrer-Fortbildung diesem Anspruch an eine Evaluation genügen soll, werden im folgenden Kapitel 4.1 zunächst einige theoretische Grundlagen zur Evaluation von Bildungsangeboten skizziert. Darauf aufbauend wird in Kapitel 4.2 das Untersuchungsdesign der Erprobung dargelegt.

4.1 Theoretische Grundlagen zur Evaluation von Bildungsangeboten

Grundsätzlich betrachtet, steht bei einer Evaluation die begründete Bewertung eines Evaluationsgegenstands (z. B. einer Person, eines Produkts oder eines Bildungsangebots) auf der Grundlage von Informationen, die systematisch und mithilfe wissenschaftlicher Methoden gesammelt und ausgewertet werden, im Fokus, um auf dieser Basis Entscheidungen treffen zu können (Brunner et al., 2014; Stockmann & Meyer, 2014). Da es sich bei der geplanten Fortbildung um einen Evaluationsgegenstand in Form eines Bildungsangebots handelt, wird sich nachfolgend auf die Evaluation von Bildungsmaßnahmen konzentriert.

Sofern ein Bildungsangebot evaluiert werden soll, sind verschiedene Fragen zu klären (Balzer & Beywl, 2018; Nuissl, 2013; Stockmann & Meyer, 2014). Zunächst steht die Frage im Raum, zu welchem vorrangigen Zweck eine Evaluation erfolgt. Balzer und Beywl (2018) unterscheiden hierbei zwischen Evaluationszwecken, die auf die Verwendungsabsicht abzielen, und solchen, die sich nach der Funktion der Evaluation richten. Mit Blick auf die Verwendungsabsicht kann eine Evaluation dem Zweck dienen, das Bildungsangebot zu verbessern, dieses gegenüber verantwortlichen Instanzen zu legitimieren oder Grundsatz- und Richtungsentscheidungen zu untermauern (beispielsweise um zu klären, ob ein Bildungsangebot zukünftig eingestellt und nicht mehr angeboten werden soll). Im Zusammenhang mit dem Zweck, den eine Evaluation nach ihrer jeweiligen Funktion erfüllen kann, führen Balzer und Beywl (2018) an, dass eine Evaluation zunächst eine proaktive Funktion erfüllen kann. Dabei soll geklärt werden, ob ein Bildungsangebot überhaupt gestartet werden soll. Verfolgt eine Evaluation eine klärende Funktion, steht hingegen die Bewertung und Verbesserung des Konzepts eines Bildungsangebots im Fokus. Bei einer interaktiven Evaluation geht es darum, ein „Feintuning“ eines bereits gereiften Bildungsangebots vorzunehmen und zu klären, inwiefern das Bildungsangebot weiterhin erfolgreich sein könnte. Die dokumentierende Funktion einer Evaluation zielt auf bereits etablierte Bildungsangebote ab und möchte Hinweise für den Erfolg der Bildungsmaßnahme sammeln, während eine wirkungsfeststellende Evaluation insbesondere die Wirksamkeit eines etablierten Bildungsangebotes in den Blick nimmt.

Des Weiteren ist nötig, die genaue Rolle der Evaluation näher zu bestimmen. So kann eine Evaluation entweder eine summative oder eine formative Rolle einnehmen oder auch eine

Mischform dieser beiden Rollen darstellen (Balzer & Beywl, 2018; Nuissl, 2013). Summative Evaluationen dienen vor allem dazu, die Qualität und Nützlichkeit sowie die Wirksamkeit eines Bildungsangebotes abschließend zu bewerten – es geht somit insbesondere darum, fundierte Aussagen zur Qualität eines Bildungsangebots zu treffen. Formative Evaluationen verfolgen hingegen die Zielsetzung, ein Bildungsangebot zu begleiten und die Evaluationsergebnisse zur laufenden Verbesserung der Maßnahme einzusetzen. Hierbei steht eher die Qualitätsverbesserung im Fokus.

Grundsätzlich gilt es zu beachten, dass Evaluationen durchaus mehrere Verwendungsabsichten, Funktionen oder auch Rollen einnehmen können, und somit zwischen diesen Faktoren wechselseitige Beziehungen bestehen. Die folgende Abbildung 12 versucht, diese Beziehungen zwischen den Zwecken und der Rolle einer Evaluation zu veranschaulichen:

		Zweck nach Funktion				
		1	2	3	4	5
<i>Zweck nach Verwendungsabsicht</i>		proaktiv	klärend	interaktiv	dokumentierend	wirkungsfeststellend
<i>Verbesserung</i>		●	●	●	●	●
<i>Rechenschaftslegung</i>		●	●	●	●	●
<i>Grundsatzentscheidung</i>		●	●	●	●	●
		summativ	formativ	(formativ) summativ		
		Rolle der Evaluation				
		● Zweck ausgeschlossen	● Möglicher Zweck	● Bevorzugter Zweck		

Abb. 12: Matrix zur Veranschaulichung des Zusammenspiels zwischen Zweck und Rolle einer Evaluation in Anlehnung an Balzer & Beywl (2018: S. 68).

Wenn der Zweck und die Rolle einer Evaluation geklärt sind, ist abschließend die Evaluationsart zu bestimmen – hierbei geht es darum, wer diese durchführt (Balzer und Beywl, 2018; Nuissl, 2013). Zum einen kann eine Evaluation von Personen oder Abteilungen durchgeführt werden, die mit dem Evaluationsgegenstand zu tun haben – dies wird als Selbstevaluation oder interne Evaluation bezeichnet. Zum anderen ist auch eine Fremdevaluation bzw. externe Evaluation möglich – hierbei wird diese von Personen oder Organisationen durchgeführt, die keinen Bezug zum Evaluationsgegenstand haben.

Sofern die Fragen nach dem vorrangigen Zweck, der Rolle und der Durchführung einer Evaluation beantwortet wurden, gilt es im nächsten Schritt, die konkrete Durchführung der Evaluation zu planen. In diesem Zusammenhang sind vor allem präzise Evaluationsfragestellungen bedeutsam (Balzer & Beywl, 2018; Brunner et al., 2014). Diese dienen als Grundlage, um Zielkriterien zu bestimmen, die letztendlich Hinweise zur Beantwortung der Evaluationsfragestellungen liefern sollen. Weiterhin wird auf dieser Grundlage ein konkretes Untersuchungsdesign ausgearbeitet, um entsprechende Informationen zu den gewählten Zielkriterien zu erheben. Dabei lassen sich grundsätzlich verschiedene Arten von Evaluationsfragen unterscheiden: Während Rossi, Lipsey und Freeman (2004, zit. n. Balzer & Beywl, 2018) zwischen (1) Fragen zum Bedarf an Bildungsangeboten (z. B. „Wird ein solches Bildungsangebot gewünscht?“), (2) Fragen zur Konzeption eines Bildungsangebots (z. B. „Wie wird die Maßnahme entwickelt?“), (3) Fragen zur Umsetzung und Ausgestaltung eines Bildungsangebots (z. B. „Wie wird die entwickelte Maßnahme tatsächlich umgesetzt?“) sowie (4) Fragen zur Wirksamkeit (z. B. „Welche

Folgen hat die Teilnahme an der Maßnahme für das Wissen und Können der Teilnehmer?“) und (5) zur Effizienz mit Blick auf Kosten und Nutzen einer Bildungsmaßnahme (z. B. „Wie kann die gleiche Wirksamkeit einer Bildungsmaßnahme mit weniger Aufwand erreicht werden?“) unterscheiden, differenzieren Balzer und Beywl (2018) zwischen deskriptiven und evaluativen Fragestellungen. Die erstgenannten Fragestellungen fokussieren auf die Ausprägung bestimmter Sachverhalte, ohne diese bewerten zu wollen – hierzu gehört beispielsweise die Fragestellung, wie viele Teilnehmer ein Bildungsangebot in Anspruch nehmen. Letztere betrachten vor allem, inwiefern die Bildungsmaßnahme bestimmten Kriterien genügt oder gewisse Wirkungen erzielt – als Beispiel kann die Fragestellung „Inwiefern erreichen die Teilnehmer am Bildungsangebot die beabsichtigten Lernergebnisse?“ dienen.

Als Sonderfall der evaluativen Fragestellungen gelten attributive Fragestellungen – diese überprüfen, inwiefern zwischen der Teilnahme an einem Bildungsangebot und den erfassten Wirkungen (z. B. einer Zunahme an Wissen und Können) ein Ursache-Wirkungs-Zusammenhang besteht, d.h., inwiefern die Veränderung des Wissens und Könnens durch die Teilnahme an der Maßnahme verursacht wurde. Für Evaluationsfragestellungen gilt, dass diese zunächst einen eher generischen Charakter aufweisen können, d. h., dass sie durchaus allgemeiner formuliert sein können (z. B. „In welchem Maße haben Teilnehmer durch das Bildungsangebot etwas gelernt?“). Damit diese allgemein gehaltenen Fragestellungen beantwortet werden können, sind sie in einem nächsten Schritt zu konkretisieren. Wird das eben genannte Beispiel herangezogen, müsste beispielsweise erstens präzisiert werden, worauf sich der erhoffte Lernzuwachs bezieht (z. B. auf das Wissen zu einem bestimmten Inhalt). Zweitens müsste genauer bestimmt werden, inwiefern der erhoffte Lernzuwachs gemessen werden kann, um Aussagen zur Größe und Bedeutsamkeit der Veränderung treffen zu können. Hierzu wäre es zunächst eine Möglichkeit, verschiedene Niveaustufen für das Wissen zu einem bestimmten Inhalt festzulegen. Anschließend wären geeignete Testaufgaben nötig, die – unter Beachtung zentraler Gütekriterien für Tests (z. B. Brunner et al., 2014; Lienert & Raatz, 1998; Pospeschill, 2010) – das Wissen zu diesem Inhalt erfassen, so dass von den Testleistungen Rückschlüsse auf das vorhandene Wissensniveau gezogen werden können. Drittens schließlich muss sich mit der Tatsache befassen werden, dass die generalisierte Evaluationsfragestellung erfassen möchte, ob erhoffte Lernzuwächse auf die Teilnahme an der Bildungsmaßnahme zurückgeführt werden können. Um dies zu ermöglichen, ergeben sich verschiedene Anforderungen an das Erhebungsdesign (Brunner et al., 2014). Hierzu zählen beispielsweise mehrere Messzeitpunkte, zu denen das Wissen der Teilnehmer zu einem bestimmten Inhalt erfasst wird, sowie die möglichst zufällige Aufteilung der Teilnehmer in eine Experimentalgruppe, die an der Bildungsmaßnahme teilnimmt, und eine Kontrollgruppe, die diese Maßnahme nicht besucht hat. Zur Präzisierung der beispielhaften eher allgemein gehaltenen Fragestellung könnte man auf zwei konkretere Evaluationsfragestellungen zurückgreifen, und zwar „Wissen Teilnehmer am Ende des Bildungsangebotes mehr zu Inhalt XY als am Beginn der Bildungsmaßnahme?“ sowie „Wissen Teilnehmer, die am Bildungsangebot teilgenommen haben, am Ende der Maßnahme mehr zu Inhalt XY als Teilnehmer, die das Bildungsangebot nicht besucht haben?“.

Um den gesamten Prozess der Formulierung von Evaluationsfragestellungen, der Bestimmung geeigneter Zielkriterien sowie der Festlegung eines Untersuchungsdesigns zur Datenerhebung zielführend zu gestalten, können Evaluationsmodelle herangezogen werden. Im Zusammenhang mit der Evaluation von Bildungsmaßnahmen erweist sich das Evaluationsmodell von Kirkpatrick (1954; 1959a; 1959b; 1960a; 1960b; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016) als eines der bekanntesten und weit verbreitetsten. Dieses Ebenenmodell lenkt den Blick auf verschiedene Ebenen, die im Rahmen einer Evaluation von Bildungsmaßnahmen als relevant gelten können. Die erste Ebene (Reaction bzw. Reaktion) umfasst grundlegende Reaktionen der Teilnehmer auf die Bildungsmaßnahme (z. B. die Zufriedenheit oder

die wahrgenommene Nützlichkeit), während die zweite Ebene (Learning bzw. Lernen) überprüft, inwiefern ein Lernprozess stattgefunden hat und die Maßnahme somit als lernwirksam bezeichnet werden kann (z. B. durch einen Zuwachs an Wissen und Können oder Veränderungen „weicher“ Faktoren wie Einstellungen, Werthaltungen oder motivationaler Aspekte). Im Zentrum der dritten Ebene (Behavior bzw. Verhalten) steht der Transfer des Gelernten in die Praxis und dessen Anwendung im Alltag außerhalb der Bildungsmaßnahme. Die vierte Ebene (Results bzw. Resultate) legt den Fokus auf zentrale und umfassende Ergebnisse einer Bildungsmaßnahme in einem größeren Kontext – beispielweise mit Blick auf ein Unternehmen oder die Gesellschaft.

Eine große Stärke des Ebenenmodells liegt in seiner Klarheit sowie seiner überschaubaren und nachvollziehbaren Struktur. Dies spiegelt sich in der Tatsache wider, dass das Modell in einer Vielzahl von Evaluationen von Bildungsangeboten verwendet bzw. als Grundlage zur Konzeption von Evaluationen herangezogen wurde (Balzer & Beywl, 2018; Kauffeld, Brennecke & Strack, 2009b; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016; Kuper & Schrader, 2013). Im Laufe der Zeit wurde intensiv über das Verhältnis der vier Ebenen diskutiert (Kauffeld et al., 2009b; Schrader, 2018): Zunächst wurde davon ausgegangen, dass die vier Ebenen aufeinander aufbauen und die niedrigeren Ebenen notwendige Voraussetzungen darstellen, um Wirkungen auf den höheren Ebenen zu erreichen – demnach sollte es zunächst erforderlich sein, dass Teilnehmer eine Bildungsmaßnahme akzeptieren und zufrieden mit ihr sind, bevor sich Lerneffekte einstellen. Auch in der ab 2010 erfolgten Überarbeitung des Ebenenmodells zum „The New World Kirkpatrick Model“ (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016) wird davon ausgegangen, dass ein Erfolg auf den Ebenen 1 und 2 die Voraussetzung für Wirkungen auf den Ebenen 3 und 4 ist und dass zwischen den Ebenen 3 und 4 sich hinsichtlich ihres Erfolges und ihrer Wirkungen gegenseitig beeinflussen (s. Abbildung 13).

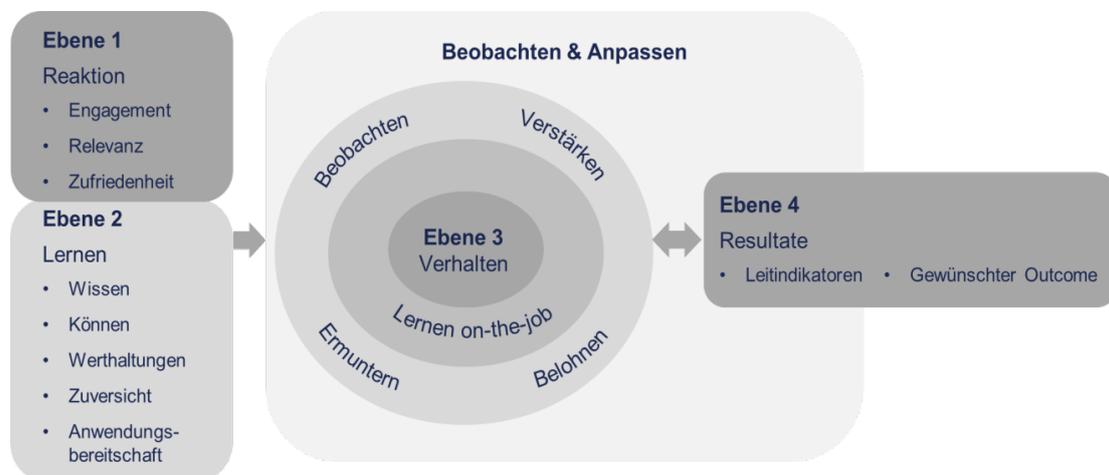


Abb. 13: Das „New World Kirkpatrick Model“ nach Kirkpatrick & Kirkpatrick (2016: S. 11).

Eine alternative Sichtweise auf das Verhältnis der vier Ebenen untereinander bildet das „Alternative Kausalmodell“ nach Alliger und Janak (1989, zit. n. Kauffeld et al., 2009b). Bei diesem wird die erste Ebene der Reaktionen auf ein Bildungsangebot als vollkommen unabhängig von den anderen Ebenen betrachtet. Die zweite Ebene des Lernens bedingt zum einen Effekte auf der Verhaltensebene (Ebene 3) und zum anderen auf der Resultatebene (Ebene 4). Zwischen den Ebenen 3 und 4 besteht eine wechselseitige Beziehung hinsichtlich der Erfolge. Zieht man empirische Befunde zum Verhältnis der vier Ebenen heran (Kauffeld et al., 2009b; Kuper & Schrader, 2013), so widersprechen diese einer klaren hierarchischen Struktur der vier Ebenen und legen eher ein komplexeres Verhältnis nahe.

Unabhängig von der Frage, wie sich die verschiedenen Ebenen untereinander bedingen und beeinflussen, lässt sich abschließend festhalten, dass das Ebenenmodell von Kirkpatrick & Kirkpatrick (2016) mit seinen vier Ebenen klare Vorgaben macht, welche Aspekte bei einer Evaluation eines Bildungsangebotes berücksichtigt werden sollten und dass es sich empfiehlt, alle Ebenen einzubeziehen.

Schlussfolgerungen für eine Evaluation der Fahrlehrer-Fortbildung

Aus den skizzierten theoretischen Grundlagen zur Evaluation von Bildungsangeboten lassen sich die folgenden Schlussfolgerungen für die Erprobung der entwickelten Fahrlehrer-Fortbildung zu den Qualitätskriterien einer lernwirksamen Fahrschulausbildung ziehen:

- (1) Bei der Fortbildung handelt es sich um ein neu entwickeltes Bildungsangebot, so dass vor allem die Bewertung und Verbesserung des Programmkonzepts im Fokus steht. Demzufolge nimmt die Evaluation eine klärende Funktion ein (Balzer & Beywl, 2018). Die Rolle der Evaluation lässt sich auf dieser Grundlage als formative Evaluation charakterisieren.
- (2) Mit Blick auf die Evaluationsart (Balzer & Beywl, 2018) liegt eine interne Evaluation vor, da die Bewertung der Fortbildung durch den Entwickler des Angebots vorgenommen wird.
- (3) Schließlich ist der Ablauf der Evaluation in einem konkreten Untersuchungsdesign zu präzisieren (Brunner et al, 2014): In einem ersten Schritt sind geeignete Fragestellungen zu formulieren sowie Aspekte zu bestimmen, die eine Beantwortung der Fragestellungen ermöglichen. Hierzu wird auf die Ebenen des „New World Kirkpatrick Modells“ (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016) zurückgegriffen. Dabei sollen alle Ebenen dieses Modells einbezogen werden. In einem zweiten Schritt sind Instrumente zu entwickeln, mit denen Informationen zu den jeweiligen Aspekten gesammelt werden können, so dass eine Beantwortung der Evaluationsfragestellungen auf der Grundlage empirischer Daten möglich wird. Abschließend ist in einem letzten Schritt ein Konzept zur Datenerhebung und -auswertung auszuarbeiten. Diesen Punkten wird sich im folgenden Kapitel gewidmet.

4.2 Untersuchungsdesign der Erprobung des Bildungsangebots für Fahrlehrer

Im Zentrum des folgenden Kapitels steht das Untersuchungsdesign zu Erprobung der entwickelten Fahrlehrer-Fortbildung zu den Qualitätskriterien lernwirksamer Fahrschulausbildung. Hierfür werden die in Kapitel 4.1 skizzierten theoretischen Grundlagen zur Evaluation von Bildungsangeboten und die darauf aufbauenden Schlussfolgerungen aufgegriffen.

Beschreibung der Evaluationsfragestellungen

Da die entwickelte Fortbildung erstmalig erprobt wird und sich somit in einer Pilotphase befindet, bei der die formative Evaluation vorrangig dazu dient, Stärken und Schwächen des Fortbildungskonzepts herauszufinden und das Bildungsangebot zu verbessern, wird zunächst die folgende generalisierte Evaluationsfragestellung verfolgt:

Inwiefern handelt es sich bei der Fortbildung um ein umsetzbares, sinnvolles und kompetenzförderndes Bildungsangebot?

Diese recht allgemein gehaltene Fragestellung ist in einem nächsten Schritt zu präzisieren. Dabei werden konkretere Teilfragestellungen formuliert, die wiederum diverse Unterfragestellungen beinhalten (s. Tabelle 1). Für jede Fragestellung wird dabei zusätzlich angegeben, auf welche Ebene des „New World Modells“ (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016) sie sich bezieht.

Tab. 1: Überblick über die drei Teilfragestellungen für die formative Evaluation der Fortbildung sowie die jeweiligen Unterfragestellungen.

Teilfragestellungen mit Unterfragestellungen		Adres- sierte Ebene
1	Inwiefern ist das gesamte Fortbildungskonzept umsetzbar?	
1.1	Inwiefern ist das erste/zweite/dritte Modul der Fortbildung umsetzbar?	Reaktion
1.1.1	<i>Wie bewerten die Teilnehmer die didaktische Gestaltung des ersten/zweiten/dritten Moduls?</i>	
2	Inwiefern ist das gesamte Fortbildungskonzept sinnvoll?	
2.1	Inwiefern ist das erste/zweite/dritte Modul der Fortbildung sinnvoll?	
2.1.1	<i>Wie bewerten die Teilnehmer das erste/zweite/dritte Modul insgesamt?</i>	Reaktion
2.1.2	<i>Wie bewerten die Teilnehmer die Nützlichkeit des ersten/zweiten/dritten Moduls?</i>	
2.1.3	<i>Wie bewerten die Teilnehmer die didaktische Gestaltung des ersten/zweiten/dritten Moduls?</i>	
3	Inwiefern fördert das gesamte Fortbildungskonzept die professionelle Kompetenz von Fahrlehrern?	Lernen/ Verhalten/ Resultate
3.1	Inwiefern fördert das erste/zweite/dritte Modul der Fortbildung die professionelle Kompetenz von Fahrlehrern?	Lernen/ Verhalten/ Resultate
3.1.1	<i>Wie bewerten die Teilnehmer ihren persönlichen Lernerfolg in Bezug auf das erste/zweite/dritte Modul?</i>	Lernen
3.1.2	<i>Wie bewerten die Teilnehmer die Möglichkeit, das im ersten/zweiten/dritten Modul Gelernte in ihrer eigenen Ausbildungstätigkeit zu nutzen?</i>	Verhalten
3.1.3	<i>Wie bewerten die Teilnehmer das erste/zweite/dritte Modul hinsichtlich der Vorbereitung auf die Fahrschulüberwachung?</i>	Resultate

Beschreibung der Stichprobe

Die drei Module der Fahrlehrer-Fortbildung richten sich vorrangig an aktive Fahrlehrer. Um Teilnehmer für die Erprobung der Fortbildung zu gewinnen, wurden Aufrufe über verschiedene Landesverbände der Bundesvereinigung der Fahrlehrerverbände e. V. versandt. Weiterhin wurden Teilnehmer durch persönliche Kontakte des Verfassers sowie der Mitarbeiter des Instituts für Prävention und Verkehrssicherheit rekrutiert. Insgesamt haben sich $N = 48$ Personen bereit erklärt, an der Erprobung eines oder mehrerer Fortbildungsmodule teilzunehmen. Die Teilnehmer setzten sich aus aktiven Fahrlehrern, Vertretern von Landesverbänden oder der Bundesvereinigung der Fahrlehrerverbände e. V., Sachverständigen für die Fahrschulüberwachung sowie Mitarbeitern von Fahrlehrerausbildungsstätten, von Behörden, die für die Fahrschulüberwachung zuständig sind, oder von Fachverlagen für Lehr- und Lernmaterialien zur Fahrschulausbildung zusammen. Aufgrund von Terminüberschneidungen war es nicht möglich, dass jeder Teilnehmer an der Erprobung aller drei Module mitwirken konnte. Ebenso war es vor dem Hintergrund der Teilnehmerbegrenzung und der begrenzten Terminkapazitäten der Teilnehmer erforderlich, verschiedene Module mehrmals anzubieten. Daraus ergibt sich, dass einige Teilnehmer der gesamten Stichprobe nur an einem Modul teilgenommen haben, während andere Personen an der Erprobung von zwei oder gar drei Modulen beteiligt waren. Darüber hinaus

haben zwei Teilnehmer an jeweils zwei Erprobungen des Moduls teilgenommen. Insgesamt standen für die Erprobung des ersten Moduls $n = 23$ Personen zur Verfügung, während für das zweite Modul auf $n = 39$ Personen zurückgegriffen werden konnte. Die Erprobung des dritten Moduls konnte mit $n = 20$ Personen stattfinden.

Beschreibung des Evaluationsinstruments

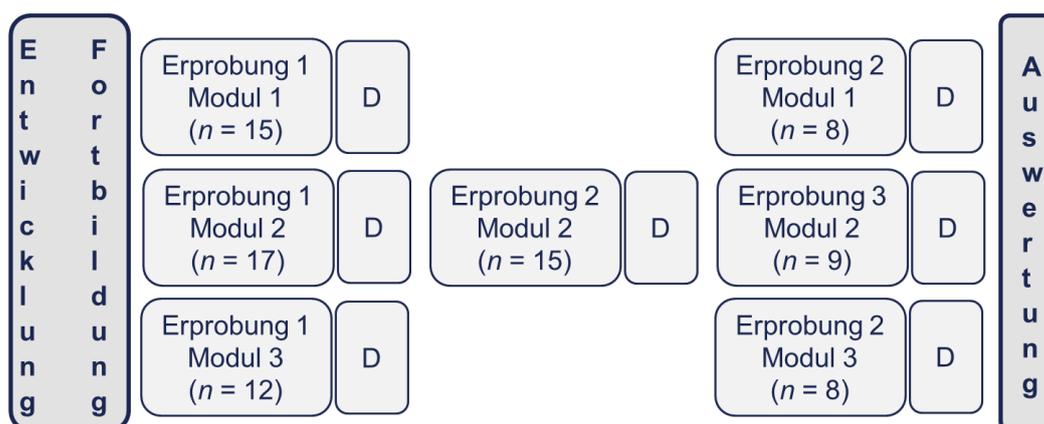
Zur Bewertung jedes der drei Module der Fortbildung kam ein eigens entwickelter schriftlicher Bewertungsbogen zum Einsatz (Anlage 4). Die Entscheidung für ein derartiges Evaluationsinstrument lässt sich zunächst mit den Vorteilen einer schriftlichen Befragung begründen (Aeppli, Gasser, Gutzwiller & Tettenborn, 2016). Zu diesen zählen beispielsweise der verhältnismäßig geringe Aufwand bei der Erhebung und Auswertung der Daten sowie die neutrale und eher anonyme Untersuchungssituation. Allerdings weist eine schriftliche Befragung auch diverse Nachteile auf, beispielsweise eine niedrige Rücklaufquote durch die geringe Verbindlichkeit, das unvollständige oder falsche Ausfüllen von Fragen und Aufgaben sowie die Gefahr einer oberflächlichen Bearbeitung (Aeppli et al., 2016). Insgesamt besteht der Bewertungsbogen aus sechs Bereichen, die verschiedene Items beinhalten, um Daten zur Beantwortung der Evaluationsfragestellungen zu sammeln. Die Bereiche betreffen (1) die Gesamtbewertung des Moduls. Darüber hinaus werden verschiedene Aspekte der didaktischen Gestaltung erfasst. Zu diesen gehören (2) die Strukturierung des Moduls, (3) das Anspruchsniveau und der Praxisbezug der Inhalte des Moduls sowie (4) die eingesetzten Materialien und (5) Methoden. Abschließend erfolgt (6) eine Selbsteinschätzung mit Blick auf den Ausbau der professionellen Kompetenz und deren zukünftige Anwendung in der eigenen Ausbildungstätigkeit.

Generell besteht bei der Konstruktion schriftlicher Befragungen die Herausforderung, ein stimmiges Gleichgewicht zwischen dem Umfang der Befragung auf der einen sowie dem Aufwand zur Bearbeitung und Auswertung auf der anderen Seite zu finden. Sehr ausführliche Befragungen ermöglichen zwar eine fundierte Bewertung eines Untersuchungsgegenstands, jedoch kann ein zu großer Umfang auch dazu beitragen, dass die Befragten die Befragung nur oberflächlich bearbeiten oder sie sogar abbrechen. Weist die Befragung hingegen einen geringen Umfang auf und lässt sich mit wenig Zeit durchführen, so kommt dies zwar den Befragten entgegen, schmälert jedoch den möglichen Erkenntnisgewinn, da nur wenige Informationen erhoben werden. Um ein Gleichgewicht bei der vorgesehenen schriftlichen Befragung zu realisieren, wird möglichst jeder Bereich der Befragung mit mehreren Items versehen. Die Items des Fragebogens orientieren sich an den oben genannten Evaluationsfragestellungen und den dahinter liegenden Ebenen des „New World Modells“ (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016), wobei sowohl Items mit geschlossenem als auch mit offenem Antwortformat Verwendung finden. Bei den Items mit geschlossenem Antwortformat handelt es sich um sogenannte Ratingskalen, mit denen die Teilnehmer verschiedene Aspekte bewerten sollen, die für den jeweiligen Bereich relevant sind. Hierzu zählen beispielsweise die Abgrenzung eines Moduls innerhalb der gesamten Fortbildung und die Erkennbarkeit der Ziele des Moduls für den Bereich der Strukturierung sowie die Verständlichkeit der Formulierung und die optische Gestaltung der Materialien für den Bereich „Materialien“. Die Items mit geschlossenem Antwortformat weisen eine gerade Anzahl an Skalenstufen auf. So kommt neben einer zweistufigen Skala (Antwortmöglichkeit „Ja“ versus „Nein“) auch eine sechsstufige Skala (Antwortmöglichkeiten anhand der sechs Schulnoten) zum Einsatz. Der Großteil der geschlossenen Items weist ein vierstufiges Antwortformat auf, z. B. mit den Antwortmöglichkeiten „Interessant“, „Eher interessant“, „Eher uninteressant“ und „Uninteressant“. Eine gerade Anzahl an Antwortmöglichkeiten zwingt die befragte Person dazu, sich für eine bestimmte Richtung zu entscheiden und kann somit eine „Tendenz zur Mitte“ verhindern (Aeppli et al., 2016). Der große Vorteil von Aufgaben in einem geschlossenen Antwortformat liegt darin, dass sie relativ schnell bearbeitet und ausgewertet werden können. Allerdings besteht die Gefahr, dass sie auf einem eher oberflächlichen Niveau verbleiben,

die vorformulierten Antwortvorgaben unpassend oder unvollständig sind und sie der individuellen Vielfalt der Antwortmöglichkeiten einer Person nicht gerecht werden. Aus diesem Grund empfiehlt es sich, auch Items mit offenem Antwortformat zu verwenden. Bei diesen gilt es allerdings zu beachten, dass sie höhere Anforderungen an die befragte Person stellen (Aeppli et al., 2016). So ist beispielsweise eine gewisse Sprachkompetenz nötig, um freie Antworten zu formulieren. Darüber hinaus erfordert die Bearbeitung und Auswertung mehr Zeit als bei anderen Aufgabentypen. Vor diesem Hintergrund haben die Teilnehmer die Möglichkeit, bei fünf der sechs Bereiche ihre persönlichen Anregungen zu formulieren. Abschließend gilt es zu betonen, dass das Evaluationsinstrument mit den projektverantwortlichen Mitarbeitern des Instituts für Prävention und Verkehrssicherheit abgestimmt wurde, deren Anregungen die Endfassung des Bewertungsbogens geprägt haben.

Beschreibung des Ablaufs der Datenerhebung

Wie bereits dargelegt, weist die Erprobung den Charakter einer formativen Evaluation auf und dient insbesondere der Verbesserung der Fortbildung. Demzufolge geht es darum, jedes der drei Module der Fortbildung auszuprobieren, um Rückschlüsse auf die Umsetzbarkeit und Sinnhaftigkeit des gesamten Fortbildungskonzepts zu ziehen sowie erste Hinweise zu erlangen, inwiefern die Fortbildung das Potenzial hat, die professionelle Kompetenz von Fahrlehrern fördern sowie daran anschließend die Qualität der Fahrschulerausbildung zu verbessern. Hierzu wird jedes der drei Module mehrmals durchgeführt. Das erste Modul zur Unterrichtsplanung und instruktiven Methoden wird zweimal angeboten. Das zweite Modul, welches sich mit der Motivation von Fahrschülern, dem Medieneinsatz und interaktiven Methoden befasst, wird dreimal absolviert, während das dritte Modul zur Festigung, Durchführung von Lernkontrollen und zu Methoden der Fahrpraktischen Ausbildung ebenfalls zweimal durchgeführt wird. Alle Module der Fortbildung werden vom Verfasser dieser Arbeit als Dozent durchgeführt. Dieser ist seit 2008 als Fahrlehrer der Klasse BE tätig. Weiterhin ist er seit 2012 als freiberuflicher Fahrtrainer und Referent in verschiedenen Bereichen der Verkehrssicherheitsarbeit aktiv. Zu guter Letzt besitzt er einen Studienabschluss im Fach Erziehungswissenschaft (Bachelor auf Art) und arbeitet seit 2014 bei verschiedenen Forschungsinstituten an verkehrssicherheitsbezogenen Forschungsprojekten mit. Die schriftliche Befragung wird jeweils direkt am Ende eines Moduls vorgenommen. Die Auswertung erfolgt, sobald die Daten aus allen Erprobungen vorliegen. Einen zusammenfassenden Überblick über den Ablauf der Datenerhebung bietet Abbildung 14.



Modul 1: Grundsätze der Unterrichtsplanung und Instruktive Lehr-Lernmethoden
 Modul 2: Motivierung von Fahrschülern, Medieneinsatz und Interaktive Lehr-Lernmethoden
 Modul 3: Festigung, Durchführung von Lernstandsbeurteilungen und Methoden in der Fahrpraktischen Ausbildung
 D: Datenerhebung

Abb. 14: Ablauf der Datenerhebung im Zuge der Erprobungsuntersuchung.

Beschreibung der Datenauswertung

Die Auswertung der Daten erfolgt mithilfe der Statistik-Software „R“ in der Version 4.0.0 sowie mit der Tabellenkalkulations-Software „Microsoft Excel 2013“. Aufgrund der Tatsache, dass die Erprobung den Charakter einer formativen Evaluation aufweist und die Verbesserung des Programms im Fokus steht, wird sich bei der Datenauswertung auf eine deskriptive Ebene beschränkt. Die Möglichkeiten der statistischen Auswertung hängen insbesondere vom jeweiligen Skalenniveau der Variablen ab, die mit den verwendeten Items erfasst werden (Aeppli et al., 2016). Dabei ist der wahrgenommene Bezug zum Fahrlehrerberuf das einzige nominalskalierte Merkmal (Item 3.4), da es nur mit „Ja“ oder „Nein“ beantwortet werden kann. Alle übrigen Merkmale, die mit Hilfe des Bewertungsbogens erfasst werden, weisen mindestens ein ordinales Skalenniveau auf – sie können somit in eine Rangfolge gebracht werden (Aeppli et al., 2016; Sedlmeier & Renkewitz, 2018). Allerdings werden sie im Rahmen der Datenauswertung als metrisch skaliert betrachtet, da durch die verschiedenen Stufen der Antwortmöglichkeiten versucht wird, einen gleichen Abstand zwischen den Antwortmöglichkeiten herzustellen. Dieses Vorgehen ist bei empirischen Forschungsarbeiten weit verbreitet – auch wenn es mitunter kontrovers diskutiert wird (Aeppli et al., 2016). Dies trifft auch auf das Item 1 zu, bei dem die Teilnehmer gebeten werden, die Module mit Schulnoten zu bewerten. Denn auch wenn das Skalenniveau von Schulnoten streng genommen nur ordinalskaliert ist, wird es in der empirischen Forschungspraxis oftmals als metrisch angesehen (Sedlmeier & Renkewitz, 2018). Die Zugrundelegung eines metrischen Skalenniveaus hat zur Folge, dass bestimmte mathematische Operationen und statistische Auswertungsverfahren zulässig sind. So ist es zum Beispiel möglich, als Maß der zentralen Tendenz²² das arithmetische Mittel zu berechnen, während bei ordinalskalierten Daten lediglich der Modalwert und der Median berechnet werden können (Sedlmeier & Renkewitz, 2018).

Für die Auswertung gilt es weiterhin zu klären, welche Items des Bewertungsbogens herangezogen werden, um Hinweise für die Beantwortung der verschiedenen Evaluationsfragestellungen zu gewinnen. Für die Fragestellungen zur Umsetzbarkeit der Fortbildung werden die Items 2.1, 3.3 und 3.5 ausgewertet. Die Items 1, 2.2, 3.1, 3.4, 3.5, 4.1, 4.2, 5.1, 5.2, 5.3 und 6.3 dienen als Indikatoren für die Beantwortung der Fragestellungen zur Sinnhaftigkeit der Fortbildung, während für die Beantwortung der Fragestellungen zum Kompetenzerwerb auf die Items 2.2, 3.2, 3.3, 6.1, 6.2 sowie 6.3 zurückgegriffen wird. Darüber hinaus werden die Items mit offenem Antwortformat nach Rückmeldungen durchsucht, die für die Beantwortung der Evaluationsfragestellungen hilfreich erscheinen. Hierzu wird – in Anlehnung an Aeppli et al. (2016) – eine Auswertungsstrategie verwendet, die sich inhaltsanalytischen Verfahren zuordnen lässt. Da es bei derartigen Verfahren vor allem darum geht, die subjektive Sichtweise von Personen möglichst theoriegeleitet zu erfassen und zu beschreiben, können die vor dem Hintergrund des „New World Kirkpatrick Modells“ (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016) entwickelten Evaluationsfragestellungen und die jeweiligen Ebenen des Modells als grober theoretischer Bezugspunkt für die Erfassung und Beschreibung sowie Auswertung der subjektiven Sichtweisen dienen. Somit werden die offenen Antwortformate dahingehend ausgewertet, inwiefern sie Aspekte der Reaktion (zum Beispiel zur Umsetzbarkeit oder Nützlichkeit), zum Lernen sowie zur Anwendung in der eigenen Ausbildungstätigkeit (Verhalten) und zur Erreichung einer Verbesserung der Qualität der Fahrschulbildung (Resultate) enthalten. Zusätzlich wird die Kategorie „Optimierungshinweise“ festgelegt, um Empfehlungen der Teilnehmer zur konkreten Verbesserung

²² Maße der zentralen Tendenz – manchmal auch als Lagemaße bezeichnet – sind statistische Kennwerte, die es ermöglichen, die Verteilung von Daten zu beschreiben (Aeppli et al., 2016; Sedlmeier & Renkewitz, 2018). Das arithmetische Mittel ist vermutlich der bekannteste Kennwert und wird umgangssprachlich gern als „der Durchschnitt“ bezeichnet. Während das arithmetische Mittel (M) – auch oft als „Mittelwert“ bezeichnet – den Durchschnittswert einer Verteilung angibt, beschreibt der Median (Md), welcher Wert genau in der Mitte einer Datenverteilung liegt. Der Modalwert (Mo) schließlich gibt Auskunft, welcher Wert in einer Verteilung am häufigsten vorliegt.

der Fortbildung zu berücksichtigen. Zu guter Letzt wird mit der Kategorie „Sonstiges“ eine „Auffang-Kategorie“ geschaffen, in die alle offenen Rückmeldungen einsortiert werden, die sich keiner der übrigen Kategorien zuordnen lassen.

Abschließend spielt es für die Datenauswertung eine Rolle, wie mit fehlenden Daten umgegangen werden soll. Sedlmeier und Renkewitz (2018) schlagen vor, zunächst zu überprüfen, ob die Daten zufällig fehlen. Sollten sich Hinweise ergeben, die nicht-zufällig fehlende Daten nahelegen, empfehlen sie, die fehlenden Werte nicht auszuschließen, sondern zu schätzen. Hierzu wird auf komplexe Algorithmen oder mehrfach zufallsbasierte Schätzungen zurückgegriffen. Ähnliche Empfehlungen zum Umgang mit fehlenden Werten finden sich auch bei Spieß (2010). Für die vorliegende Erprobung gilt es allerdings, den Aufwand zum Umgang mit fehlenden Daten und den dadurch möglichen zusätzlichen Erkenntnisgewinn sorgfältig abzuwägen. Demzufolge wird bei der Auswertung zunächst ermittelt, wie viele fehlende Werte für die jeweiligen Items überhaupt vorliegen. Sollten diese aus nachvollziehbaren Gründen fehlen (z. B. sind nicht alle Teilnehmer an der Erprobung aktive Fahrlehrer, sodass es ihnen schwer fallen dürfte einzuschätzen, inwiefern die Fortbildung nützlich für ihre eigene Fahrschulausbildung sein könnte) und die nicht nachvollziehbaren fehlenden Werte einen Grenzwert von fünf Prozent der verfügbaren Werte nicht übersteigen, wird sich dafür entschieden, die Fälle bei der jeweiligen Analyse nicht zu berücksichtigen. Komplexe Imputationsverfahren zum Umgang mit fehlenden Werten erscheinen erst gerechtfertigt, wenn ein größerer Anteil an fehlenden Werten vorliegt. Da der Umfang des Bewertungsbogens allerdings überschaubar ist und die Daten vorrangig zur formativen Evaluation der Fortbildung ausgewertet werden, erscheint ein komplexes methodisches Vorgehen – insbesondere bei der relativ geringen Stichprobengröße – eher weniger angebracht.

5 Ergebnisse der Erprobung des Bildungsangebots für Fahrlehrer zu den Qualitätskriterien lernwirksamer Fahrschulausbildung

Das folgende Kapitel widmet sich den Ergebnissen der Erprobungsuntersuchung der Fahrlehrer-Fortbildung. Dies erfolgt vor dem Hintergrund der in Kapitel 4.2 formulierten Evaluationsfragestellungen, wobei ein mehrschrittiges Vorgehen gewählt wird. In einem ersten Schritt werden die gewonnenen Ergebnisse vorgestellt. Anschließend werden diese in einem zweiten Schritt diskutiert, um Rückschlüsse für die Beantwortung der Evaluationsfragestellungen ziehen zu können. Ebenso erfolgt in diesem Zusammenhang eine kritische Betrachtung des Untersuchungsdesigns der Erprobung.

5.1 Darstellung der Erprobungsergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt anhand der Fragestellungen, die der formativen Evaluation zu Grunde gelegt wurden. Vorab wird allerdings anhand einer Selbstreflexion des Dozenten noch kurz skizziert, inwiefern die jeweiligen Module im Rahmen der Erprobung so umgesetzt werden konnten, wie es im Konzept der Fortbildung vorgesehen war. Dieser Aspekt der konzeptkonformen Umsetzung einer Bildungsmaßnahme wird auch als „Implementationstreue“ bezeichnet (Brunner et al., 2014). Ebenso wird kurz auf die Rücklaufquote eingegangen, aus der sich die Datengrundlage für die Beantwortung der Evaluationsfragestellungen ergibt.

Inwiefern konnten die Module der Fortbildung wie geplant umgesetzt werden?

Im Zusammenhang mit der Implementationstreue lässt sich zunächst festhalten, dass alle Module bei jeder einzelnen Erprobung im vorgesehenen zeitlichen Rahmen durchgeführt werden konnten. Dies bedeutet, dass der zeitliche Rahmen von acht Unterrichtseinheiten zu je 45 Minuten bei jeder Erprobung eingehalten werden konnte. Für eine detailliertere Auswertung der Umsetzung des Fortbildung-Konzeptes erscheint es sinnvoll, die einzelnen Module getrennt voneinander zu betrachten:

Mit Blick auf das erste Modul, welches sich vorrangig den Grundsätzen der Unterrichtsplanung und instruktiven Methoden widmet, war bei der ersten Erprobung nötig, einige „didaktische Weichen“ zu nutzen, z. B. bei der Behandlung der instruktiven Methoden. Dies war einer gewissen Zeitnot geschuldet, welche sich insbesondere aus vielen bzw. ausführlichen Beiträgen der Teilnehmer während der Vorstellungsrunde, der Auswertung einer Stationenabfrage zu den subjektiven Auffassungen der Teilnehmer zu Merkmalen einer lernwirksamen Fahrschulausbildung sowie zum Umgang mit Fahrschülern mit Migrationshintergrund ergeben hat. Bei der zweiten Erprobung des ersten Moduls konnte eine höhere Implementationstreue erreicht werden, da insbesondere darauf geachtet wurde, die Teilnehmerbeiträge bzw. den Raum für Diskussionen in einem angemessenen zeitlichen Rahmen zu halten.

Das zweite Modul zur Motivation von Fahrschülern, zum Medieneinsatz sowie zu interaktiven Methoden konnte dreimal erprobt werden. Auch bei diesem Modul konnte – mit Ausnahme der zweiten Erprobung – eine hohe Implementationstreue erreicht werden. Bei der zweiten Erprobung war es aufgrund von deutlicher Zeitnot ebenfalls notwendig, einige „didaktische Weichen“ zu verwenden, beispielsweise bei der Anzahl an Demonstrationen zum Einsatz von Medien in verschiedenen Lektionen des Theorieunterrichts. Allerdings musste auch auf einige der vorgesehenen Übungen verzichtet werden (z. B. eine Fallanalyse zu Motivationsformen und Motivationsproblemen in der Fahrschulausbildung und eine Simulation einer Plenumsdiskussion) oder diese mussten zeitlich kürzer gehalten werden (z. B. ein Puzzle zu Funktionen von Medien oder eine videogestützte Fallanalyse zu Feedback in der Fahrpraktischen Ausbildung). Ebenso wurde sich dafür entschieden, die Erfassung der Qualitätskriterien in der Fahrschulüberwachung zeitlich sehr kurz zu halten, da dies ein Inhalt ist, der von den Teilnehmern anhand

der Materialien auch im Anschluss an das Seminar eigenständig nachvollzogen werden kann. Als Ursache für Zeitnot wurden erneut umfangreiche Beiträge in der Vorstellungsrunde und ein von den Teilnehmern geforderter ausführlicher Meinungs- und Erfahrungsaustausch zum Umgang mit Fahrschülern mit Migrationshintergrund identifiziert. Zudem war es aufgrund großer Unterschiede bei den kognitiven Lernvoraussetzungen der Teilnehmer erforderlich, bei einer Plakaterstellung mehr Zeit zur Verfügung zu stellen, um entsprechende Arbeitsergebnisse produzieren zu können. Diesbezüglich äußerten einzelne Teilnehmer auch das Erfordernis, die Aufgabenstellung noch klarer zu formulieren. Bei der dritten Erprobung konnte der zeitlichen Problematik dadurch begegnet werden, dass Teilnehmerbeiträge im Rahmen der Vorstellungsrunde in spielerischer Art und Weise zeitlich streng begrenzt wurden. Weiterhin wurden die Arbeitsaufträge klarer formuliert sowie auf eine flexiblere Betreuung der Teilnehmer bei den Arbeitsphasen geachtet. Ebenso waren bei dieser Erprobung deutlich weniger Teilnehmer anwesend als bei den anderen beiden Erprobungen. Außerdem wurden die Teilnehmer darauf hingewiesen, dass der Umgang mit Fahrschülern mit Migrationshintergrund im ersten Modul der Fortbildung ausführlicher behandelt wird, um zeitlich ausufernde Diskussionen zu diesem Inhalt während des zweiten Moduls vermeiden zu können.

Die beiden Erprobungen des dritten Moduls konnten sehr konzeptnah umgesetzt werden. Bei der ersten Erprobung ergaben sich zwar einige zeitliche Verzögerungen, die im Zusammenhang mit der Demonstration der elektronischen Lernstandsbeurteilung und den dazugehörigen Teilnehmer-Übungen entstanden. Diese konnten jedoch durch die möglichen didaktischen Weichen bei der methodischen Gestaltung der Fahrpraktischen Ausbildung ausgeglichen werden. Bei der zweiten Erprobung waren keine zeitlichen Probleme zu beobachten. Dies könnte mitunter daran gelegen haben, dass die elektronische Lernstands Beurteilung vielen Teilnehmern bereits bekannt war und insgesamt weniger Teilnehmer an der Erprobung teilgenommen haben als im ersten Fall.

Fasst man die Beobachtungen zur Implementationstreue zusammen, so lässt sich zunächst festhalten, dass es grundsätzlich gut möglich ist, die drei Module der Fortbildung konzepttreu umzusetzen. Nichtsdestotrotz bestehen bei allen Modulen bestimmte „zeitliche Stolperfallen“. Diese können die Implementationstreue verringern, sodass es notwendig ist, diese „zeitlichen Stolperfälle“ durch gewisse Anpassungen des Konzepts zu entschärfen sowie die Dozenten auf diese eventuellen zeitlichen Problematiken hinzuweisen und mit den Möglichkeiten zu ihrer Entschärfung vertraut zu machen. Im Zusammenhang mit der Diskussion der Erprobungsergebnisse in Kapitel 5.2 wird dieser Aspekt näher erläutert werden.

Wie hoch war der Rücklauf der schriftlichen Teilnehmer-Befragung?

Wie in Kapitel 4.2 bereits dargelegt, wurden die drei Module mehrmals erprobt. Während das erste Modul zweimal mit insgesamt $n = 23$ Personen erprobt wurde, konnte das zweite Modul mit $n = 39$ Personen durchgeführt werden. Die zwei Erprobungen des dritten Moduls erfolgten mit $n = 20$ Personen. Aufgrund der Tatsache, dass bei der Erprobung des zweiten Moduls zwei Personen doppelt teilnahmen, übersteigt in diesem Fall die Anzahl der Teilnehmer an den Erprobungen ($n = 41$) die Anzahl der tatsächlichen Personen ($n = 39$). Für das erste Modul kann für die Datenauswertung auf $n = 23$ Bewertungsbögen zurückgegriffen werden, was einer Rücklaufquote von 100 Prozent entspricht. Für die Datenauswertung zur Erprobung des zweiten Moduls liegen $n = 31$ Bewertungsbögen vor. Dies ergibt eine Rücklaufquote von 75,6 Prozent. Für die Auswertung der Erprobung des dritten Moduls stehen $n = 17$ Bewertungsbögen zur Verfügung, sodass eine Rücklaufquote von 80 Prozent erreicht wird. Für alle Module wurden insgesamt 71 Bewertungsbögen ausgefüllt, sodass die Rücklaufquote für die Erprobung der gesamten Fortbildung bei 84,5 Prozent liegt. Vergegenwärtigt man sich, dass Rücklaufquoten zu schriftlichen Befragungen oftmals zwischen 5 und 40 Prozent bzw. unter 50 Prozent liegen (Döring & Bortz, 2016; Sedlmeier & Renkewitz, 2018), so lässt sich die Rücklaufquote der vorliegenden Erprobung als deutlich überdurchschnittlich einstufen.

Wie hoch war der Anteil an fehlenden Werten und fehlen die Werte eher zufällig oder aus nachvollziehbaren Gründen?

Fehlende Werte können – insbesondere, wenn sie nicht aus zufälligen Gründen fehlen, sondern systematische Ursachen dahinterstecken – die Untersuchungsergebnisse beeinflussen (Döring & Bortz, 2016; Eid et al., 2017). Aus diesem Grund erscheint es notwendig, sich bei der Erprobung der Fortbildung mit fehlenden Werten auseinanderzusetzen. Dazu bietet Tabelle 2 eine übersichtliche Darstellung der fehlenden Werte, die bei der Auswertung der Bewertungsbögen ermittelt wurden. Zunächst werden die drei Module hinsichtlich der fehlenden Werte einzeln betrachtet, bevor anschließend eine modulübergreifende Perspektive eingenommen wird.

Bei der Bewertung des ersten Moduls finden sich insgesamt 17 fehlende Werte, wobei sich diese Fälle auf 10 Bögen verteilen. In sieben Fällen fehlt nur ein Wert im Bogen, während bei fünf Bewertungsbögen zwei fehlende Werte vorliegen. Deutlich wird, dass die Werte zum einen bei verschiedenen Personen fehlen und zum anderen sieben verschiedene Items betroffen sind. Als auffällig erweisen sich die Items zur Abgrenzung des Moduls innerhalb der gesamten Fortbildung (Item 2.1), zur Vorbereitung auf die Fahrschulüberwachung (Item 6.3) und zum Nutzen des Moduls für die eigene Ausbildungstätigkeit (Item 6.2), da bei diesen Item drei oder mehr fehlende Werte vorliegen. Für das erste Modul liegt der Gesamtanteil an fehlenden Werten über allen Bewertungsbögen und über alle Items hinweg bei 4,93 Prozent.

Beim zweiten Modul fehlen insgesamt elf Werte, was einem Anteil über alle Items und Bögen hinweg von 2,36 Prozent entspricht. Fehlende Werte liegen bei neun Bewertungsbögen vor, wobei nur in einem Fall zwei Werte fehlen. Bei allen anderen Bögen mit fehlenden Werten existiert nur ein fehlender Wert. Werden die Items betrachtet, so tauchen die fehlenden Werte bei acht unterschiedlichen Items auf; nur in drei Fällen fehlen zwei Werte bei einem Item. Dies betrifft die Items zur Abgrenzung der Seminarreihe (Item 2.1), zur Schwierigkeit der Inhalte (Item 3.2) sowie zur Vorbereitung auf die Fahrschulüberwachung (Item 6.3).

Im Zusammenhang mit dem dritten Modul sind zehn fehlende Werte zu erkennen, die sich auf acht Items verteilen. Sowohl beim Item zum Vermittlungstempo (Item 3.3) als auch beim Item zur Vorbereitung auf die Überwachung (Item 6.3) fehlen zwei Werte, während bei den übrigen sechs Items jeweils ein fehlender Wert vorliegt. Betrachtet man die fehlenden Werte auf der Ebene der einzelnen Bewertungsbögen, so fällt auf, dass sieben der fehlenden Werte bei einem Beobachtungsbogen – also bei einer Person – vorliegen. Insgesamt ergibt sich für das dritte Modul bei Berücksichtigung aller Bewertungsbögen und Items ein Gesamtanteil an fehlenden Werten von 3,92 Prozent.

Tab. 2: Überblick über die absolute und relative Häufigkeit der fehlenden Werte für die Erprobung der Module 1 bis 3.

Item und Item-Nr.	Modul 1 (n = 23)		Modul 2 (n = 31)		Modul 3 (n = 17)	
	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
Note (1)	1	4,35 %	0	0 %	1	5,88 %
Abgrenzung (2.1)	3	13,04 %	2	6,45 %	1	5,88 %
Ziel (2.2)	2	8,7 %	0	0 %	1	5,88 %
Inhalte Interesse (3.1)	0	0 %	1	3,23 %	1	5,88 %
Inhalte Schwierigkeit (3.2)	0	0 %	2	6,45 %	1	5,88 %
Tempo (3.3)	2	8,7 %	1	3,23 %	2	11,76 %
Bezug (3.4)	0	0 %	0	0 %	1	5,88 %
Medien Verständlichkeit (4.1)	0	0 %	0	0 %	0	0 %
Medien Optik (4.2)	0	0 %	1	3,23 %	0	0 %
Methoden Interesse (5.1)	1	4,35 %	0	0 %	0	0 %
Methoden Anteil (5.2)	0	0 %	0	0 %	0	0 %
Methoden Anzahl (5.3)	0	0 %	0	0 %	0	0 %
Lernerfolg (6.1)	0	0 %	1	3,23 %	0	0 %
Nutzen Fahrschul Ausbildung (6.2)	5	21,74 %	1	3,23 %	2	11,76 %
Vorbereitung Überwachung (6.3)	3	13,04 %	2	6,45 %	0	0 %

Insgesamt betrachtet liegt der Anteil an Bögen mit fehlenden Werten unter einer Marke von 5 Prozent und ist damit als marginal einzustufen. Häufungen fehlender Werte bei Personen kommen selten vor; in der Regel fehlen pro Bogen mit fehlenden Werten ein bis zwei Werte. Lediglich in einem Fall bei der Erprobung des dritten Moduls ist eine Häufung fehlender Werte bei einer befragten Person festzustellen, da dort sieben Werte fehlen. Dies lässt sich jedoch vermutlich darauf zurückführen, dass diese Person die Rückseite des Bewertungsbogens übersehen hat, denn die andere Seite wurde vollständig ausgefüllt. Nimmt man die verschiedenen Items des Bewertungsbogens hinsichtlich möglicher Häufungen von fehlenden Werten in den Blick, so finden sich fünf oder mehr fehlende Werte bei den Items zur Abgrenzung des Moduls innerhalb der gesamten Fortbildung (Item 2.1), zum Vermittlungstempo (Item 3.3), zur Nützlichkeit der Module für die eigene Ausbildungstätigkeit (Item 6.2) sowie zur Vorbereitung auf die zukünftige Fahrschulüberwachung (Item 6.3). Mit Ausnahme des Items zum Vermittlungstempo lassen sich für die Häufungen fehlender Werte plausible Gründe anführen. So könnte den Teilnehmern die Abgrenzung des Moduls, an dessen Erprobung sie teilgenommen haben, zu den übrigen Modulen der gesamten Fortbildung schwergefallen sein, da sie die übrigen Module zum Zeitpunkt der Erprobung noch nicht kannten. Im Zusammenhang mit den Items zur Nützlichkeit der Module für die eigene Ausbildungstätigkeit und die Vorbereitung auf die Fahrschulüberwachung ergab sich die Besonderheit, dass sich der Teilnehmerkreis der Erprobung nicht ausschließlich aus aktiven Fahrlehrern zusammensetzte (s. oben) und daher die Nützlichkeit der Fortbildung für die eigene Ausbildungstätigkeit und die Fahrschulüberwachung nicht von allen bewertet werden konnte. Beide Vermutungen werden durch schriftliche Kommentare einzelner Teilnehmer gestützt. Im Ergebnis der Betrachtungen ist nicht davon auszugehen, dass systematisch fehlende Werte vorliegen. Vor diesem Hintergrund und in Anbetracht der Tatsache des begrenzten zeitlichen und inhaltlichen Rahmens für eine Masterarbeit werden die fehlenden Werte bei der weiteren Datenauswertung ausgeschlossen – auch wenn dieses Verfahren aus forschungsmethodischer Sicht eher weniger empfohlen wird (Sedlmeier & Renkewitz, 2018).

Wie ist die Verteilung der Daten ausgefallen?

Bei den Items des Bewertungsbogens hatten die Teilnehmer die Möglichkeit, verschiedene Aspekte der erprobten Fortbildungsmodule mithilfe einer mehrstufigen Antwortskala zu bewerten. Da relativ unwahrscheinlich sein dürfte, dass alle Teilnehmer dieselbe Bewertung vornehmen, ergibt sich eine gewisse Verteilung der erhobenen Daten. Je nachdem, wie diese Verteilung ausfällt, ergeben sich Konsequenzen für die Analyse und Interpretation der Antworten (Eid et al., 2017; Sedlmeier & Renkewitz, 2018). Mit Blick auf die bereits in Kapitel vier skizzierten Maße der zentralen Tendenz sieht es beispielsweise so aus, dass ein Mittelwert nur dann relativ zuverlässige Aussagen zur Lage der Daten ermöglicht, wenn diese halbwegs gleichmäßig verteilt sind. Sollte jedoch ein Großteil der Bewertungen sehr positiv oder sehr negativ ausfallen, käme es zu einer ungleichmäßigen Datenverteilung. In diesem Falle wäre der Median als Maß der zentralen Tendenz gegenüber dem arithmetischen Mittel vorzuziehen, da dieser nicht so stark von einzelnen wenigen Ausreißer-Werten beeinflusst wird wie der Mittelwert (Sedlmeier & Renkewitz, 2018). Bei der Auswertung der Bewertungsbögen ergab sich – je nach Item – eine recht unterschiedliche Form der Datenverteilung. Manche Bewertungen weisen eine eher gleichmäßige Verteilung auf, während in anderen Fällen eher eine ungleichmäßige Verteilung zu erkennen ist (s. Abbildung 15). Da sich die Auswertung der Erprobung vorrangig auf einer beschreibenden Ebene bewegt, erscheint es sinnvoll, bei der Beschreibung der Erprobungsergebnisse sowohl auf den Mittelwert als auch den Median zurückzugreifen, um der jeweiligen Verteilung der Daten gerecht zu werden und die Aussagekraft der verwendeten Maße der zentralen Tendenz möglichst hoch zu halten.

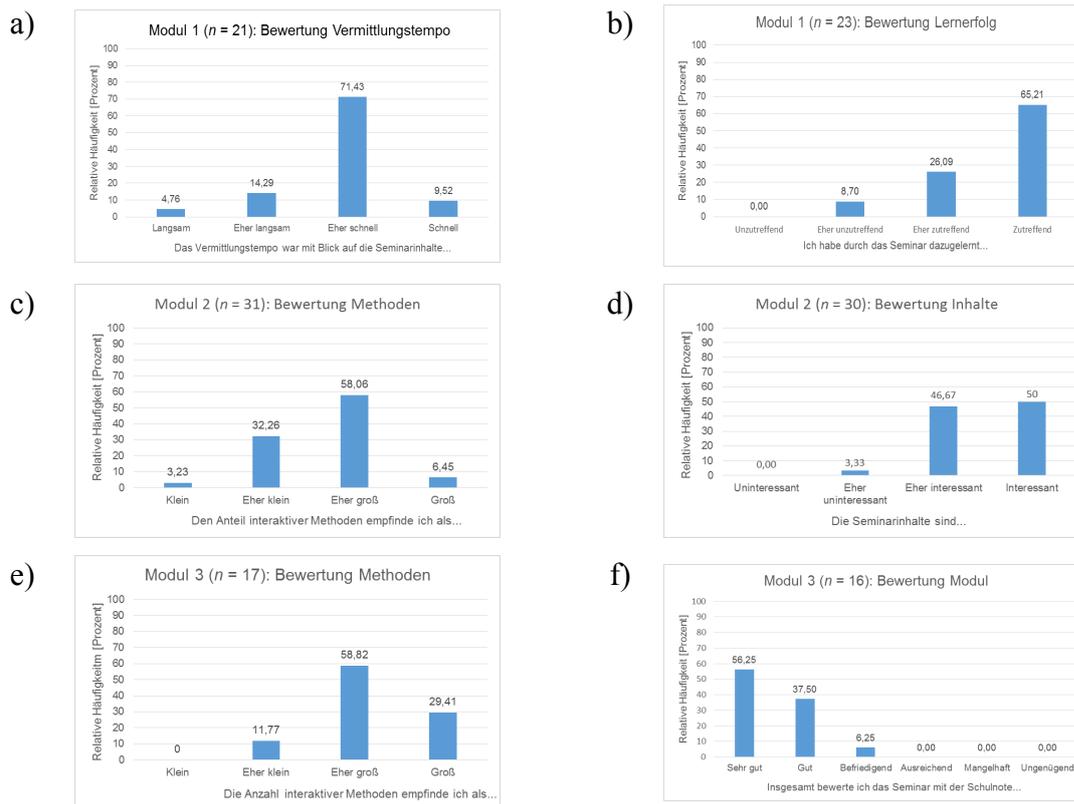


Abb. 15: Beispielhafter Überblick über die Datenverteilung bei verschiedenen Items aus der Erprobung der drei Fortbildungsmodule. Die Bilder a) und b) betreffend das erste Modul, während die Bilder c) und d) auf Daten zur Erprobung des zweiten Moduls beruhen. Die Bilder e) und f) beziehen sich auf die Erprobung des dritten Moduls.

Wie bewerten die Teilnehmer die Module der Fortbildung?

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Auswertung und Analyse der erhobenen Daten vorgestellt. Dabei werden sowohl die Items mit geschlossenem Antwortformat berücksichtigt als auch solche Items, bei denen die Teilnehmer Anregungen und Kommentare in einem offenen Antwortformat hinterlassen konnten. Letztgenannte werden zusätzlich in die Ebenen des „New World-Kirkpatrick-Modells“ (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016) eingeordnet. Um die jeweiligen Ergebnisse möglichst aussagekräftig beschreiben zu können, wird auf den Mittelwert (M) und den Median (Md) als Maße der zentralen Tendenz bzw. Lagemaße zurückgegriffen (s. oben). Zusätzlich wird die Standardabweichung²³ (SD) angegeben, um die Streuung der Daten zu verdeutlichen. Bevor die Ergebnisse für die einzelnen Bereiche des Bewertungsbogens anhand von Leitfragen vorgestellt werden, enthält die nachfolgende Tabelle 3 die zentralen Lage- und Streuungsmaße zur Beschreibung der Ergebnisse der drei erprobten Module.

²³ Die Standardabweichung (SD) ist ein sogenanntes Streuungsmaß und gibt Auskunft darüber, wie breitgefächert eine Menge an erhobenen Daten ist (Aeppli et al., 2016). Dabei stellt die Standardabweichung dar, inwiefern einzelne Daten im Mittel vom arithmetischen Mittelwert aller Daten abweichen.

Tab. 3: Übersicht über relevante Lage- und Streuungsmaße der Erprobung drei Module.

Item und Item-Nr.	Modul 1 (<i>n</i> = 23)				Modul 2 (<i>n</i> = 31)				Modul 3 (<i>n</i> = 17)			
	<i>n</i>	<i>Md</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>Md</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>Md</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Note (1)	22	2	1.64	0.57	31	2	1.71	0.73	16	1	1.5	0.61
Abgrenzung (2.1)	20	4	3.8	0.4	29	4	3.41	1.03	16	4	3.88	0.33
Ziel (2.2)	21	4	3.71	0.45	31	4	3.9	0.3	16	4	3.81	0.39
Inhalte Interesse (3.1)	23	4	3.7	0.46	30	3.5	3.47	0.56	16	4	3.69	0.46
Inhalte Schwierig- keit (3.2)	23	2	2.17	0.64	29	2	2.41	0.56	16	2	2	0.61
Tempo (3.3)	21	3	2.86	0.64	30	3	2.9	0.47	15	3	2.47	0.62
Medien Verständ- lichkeit (4.1)	23	4	3.87	0.34	31	4	3.52	0.62	17	4	3.88	0.32
Medien Optik (4.2)	23	4	3.61	0.49	30	3	3.3	0.64	17	4	3.59	0.6
Methoden Interesse (5.1)	22	4	3.82	0.39	31	4	3.68	0.53	17	4	3.76	0.42
Methoden Anteil (5.2)	23	3	2.91	0.72	31	3	2.68	0.64	17	3	3.24	0.64
Methoden Anzahl (5.3)	23	3	2.91	0.72	31	3	2.65	0.6	17	3	3.18	0.62
Lernerfolg (6.1)	23	4	3.57	0.65	30	3	3.4	0.61	17	4	3.59	0.6
Nutzen Fahrschul- ausbildung (6.2)	18	4	3.5	0.83	30	4	3.53	0.62	15	4	3.53	0.81
Vorberei- tung Über- wachung (6.3)	20	3.5	3.4	0.66	29	3	3.21	0.92	17	4	3.47	0.85

Wie bewerten die Teilnehmer die Module insgesamt?

Die Teilnehmer wurden gebeten, das gesamte Modul, an dem sie im Rahmen der Erprobung teilgenommen hatten, auf einer Skala von 1 („Sehr gut“) bis 6 („Ungenügend“) mit einer Schulnote zu bewerten. Wie Tabelle 3 zu entnehmen ist, werden die drei Module von den Teilnehmern positiv bewertet; die durchschnittliche Gesamtnote befindet sich jeweils im Bereich von „Sehr gut“ bis „Gut“. So wird das erste Modul mit einer mittleren Gesamtnote von $M = 1.64$ ($SD = 0.57$) bewertet, während das zweite Modul eine durchschnittliche Gesamtnote von $M = 1.71$ ($SD = 0.73$) aufweist. Das dritte Modul weist mit einem Wert von $M = 1.5$ ($SD = 0.61$) im Mittel die beste Gesamtnote auf. Der Median für die drei Module beträgt $Md = 2$ für die Module 1 und 2 sowie $Md = 1$ für das dritte Modul. Ein sehr großer Teil der Teilnehmer sieht die Module somit als „Gut“ oder „Sehr gut“ an, während Bewertungen im Bereich „Befriedigend“ nur vier Mal vorkommen und eine Bewertung als „Ausreichend“ lediglich einmal zu beobachten ist. Negative Bewertungen im Bereich „Mangelhaft“ oder „Ungenügend“ liegen gar nicht vor. Das überwiegend positive Urteil der Teilnehmer zur Fortbildung wird auch an einer Vielzahl der offenen Rückmeldungen deutlich:

- „gute Unterweisung, gute Beispiele“ (Modul 1; Reaktion)
- „weiter so, sehr gut“ (Modul 1; Reaktion)
- „sehr gute Info“ (Modul 1; Reaktion)
- „Ich fand es völlig in Ordnung“ (Modul 2; Reaktion)
- „ich bin sehr zufrieden. Gut gemacht“ (Modul 2; Reaktion)
- „sehr viele Anregungen mitgenommen“ (Modul 2; Verhalten)
- „Mehr davon!“ (Modul 3; Reaktion)

Wie bewerten die Teilnehmer die Strukturierung der Module?

Der didaktisch relevante Aspekt der Strukturierung der einzelnen Module wurde mit Hilfe von zwei Items erfasst. Das erste Item betrifft die Abgrenzung des Moduls innerhalb der gesamten Fortbildung, während das zweite Item die Erkennbarkeit der Ziele der Module in den Blick nimmt. Beide Items werden auf einer vierstufigen Antwortskala mit den Endpunkten „Klar erkennbar“ und „Nicht erkennbar“ eingeschätzt. Die Bewertungen können somit einen Wert zwischen 1 und 4 annehmen, wobei ein höherer Wert einer besseren Erkennbarkeit und somit einem positiveren Gesamturteil entspricht. Die Grenze zwischen einer positiven und einer negativen Bewertung liegt bei einem Wert von 2.5.

Im Mittel werden beide Aspekte der Strukturierung von den Teilnehmern für alle drei Module positiv bewertet. So liegt der Median für alle drei Module bei $Md = 4$, während die durchschnittliche Bewertung für die Abgrenzung zwischen $M = 3.41$ ($SD = 1.03$) für das zweite Modul und $M = 3.88$ ($SD = 0.33$) beim dritten Modul zu finden ist. Auffällig ist, dass die Bewertung für das Modul 2 zwar noch im positiven Bereich liegt – die Abgrenzung des Moduls ist für die Teilnehmer somit noch größtenteils erkennbar – aber tendenziell breiter gestreut ist als bei den anderen Modulen. Das bedeutet, dass für dieses Modul mehr tendenziell negative Bewertungen vergeben wurden als bei den anderen beiden Modulen. Die Ziele der Module sind für die Teilnehmer in allen Erprobungen im Mittel klar erkennbar. Aufgrund der eher niedrigen Standardabweichungen lässt sich festhalten, dass sich die Teilnehmer bei dieser positiven Bewertung ziemlich einig sind und negativere Bewertungen nur sehr vereinzelt vorkommen.

Wie bewerten die Teilnehmer das Anspruchsniveau und den Praxisbezug der Inhalte der Module?

Der Bereich zum Anspruchsniveau und Praxisbezug der Inhalte stellt den umfassendsten Bereich des Bewertungsbogens dar, wobei die Teilnehmer in fünf Items Stellung beziehen können. Die Items 3.1 bis 3.3 beschäftigen sich damit, ob die Inhalte interessant sind, wie schwierig sie für die Teilnehmer erscheinen und wie das Vermittlungstempo mit Blick auf die Seminarinhalte

wahrgenommen wird. Die Bewertung erfolgt erneut auf einer vierstufigen Antwortskala, die mit Werten von 1 bis 4 codiert wird. Anschließend können die Teilnehmer auf einer zweistufigen Skala einschätzen, ob die Inhalte einen Bezug zum Fahrlehrerberuf aufweisen. Ebenso können sie Inhalte oder Themen angeben, die aus ihrer Sicht zu kurz gekommen sind.

Im Ergebnis lässt sich für die Module 1 und 3 festhalten, dass die Inhalte von den Teilnehmern durchschnittlich als interessant eingestuft werden (Modul 1: $Md = 4$; $M = 3.7$; $SD = 0.46$; Modul 3: $Md = 4$; $M = 3.69$; $SD = 0.46$). Beim zweiten Modul werden die Inhalte als eher interessant betrachtet ($Md = 3.5$; $M = 3.47$; $SD = 0.56$). Während beim Item 3.1 ein höherer Wert einer positiveren Bewertung entspricht, erscheint für die Items 3.2 und 3.3 eine mittlere Bewertung als wünschenswert. Bei diesen Items werden die Teilnehmer gebeten, die subjektiv empfundene Schwierigkeit der Inhalte sowie das Vermittlungstempo einzuschätzen. Die vierstufige Antwortskala reicht bei der Einschätzung der Schwierigkeit von 1 = „Leicht“ bis 4 = „Schwer“ und bei der Bewertung des Vermittlungstempos von 1 = „Langsam“ bis 4 = „Schnell“. Insgesamt schätzen die Teilnehmer die Inhalte der Module als eher leicht ein, wobei die Inhalte der Module 1 und 3 tendenziell als leichter eingestuft werden (Modul 1: $M = 2.17$; $SD = 0.64$; Modul 3: $M = 2$; $SD = 0.61$) als die des zweiten Moduls ($M = 2.41$; $SD = 0.56$). Das Vermittlungstempo erachten die Teilnehmer beim dritten Modul als eher langsam ($Md = 3$; $M = 2.47$; $SD = 0.62$) und bei den anderen beiden Modulen als eher schnell (Modul 1: $Md = 3$; $M = 2.86$; $SD = 0.64$; Modul 2: $Md = 3$; $M = 2.9$; $SD = 0.47$).

Unter den offenen Rückmeldungen finden sich einige, die das Anspruchsniveau der Inhalte und das Vermittlungstempo adressieren:

- „mehr praktische Übungen, eventuell Rollenspiel“ (Modul 1; Reaktion)
- „hätte mir mehr Hintergrundwissen gewünscht + mehr Input für mich als ‚Multiplikator‘“ (Modul 1; Reaktion)
- „Der Zeitrahmen ermöglicht keine Endbehandlung der Inhalte/Themen, für mich o. k.“ (Modul 2; Reaktion)
- „Zeitplanung optimieren“ (Modul 2; Reaktion)
- „Vorstellungsrunde etwas kürzer, dann ist mehr Zeit für die spannenden Inhalte. Die Gruppe war sehr unterschiedlich und hatte sehr unterschiedliches Vorwissen.“ (Modul 2; Reaktion)
- „Mehr Zeit/mehr Praxisbeispiele“ (Modul 2; Reaktion)
- „mehr Übungssequenzen wäre toll“ (Modul 2; Reaktion)
- „Zeitansatz ausreichend? Die Übungen würde ich für Fahrlehrer als sehr spannend einstufen. Dafür muss ausreichend Zeit zur Verfügung stehen“ (Modul 2; Reaktion)
- „Es wäre sinnvoll, etwas mehr Zeit für den Erfahrungsaustausch und die neuen Herausforderungen einzuplanen (zum Beispiel Fahrschüler mit Migrationshintergrund und Sprachdefiziten)“ (Modul 2; Reaktion)
- „vier Tage Fortbildung -> nicht nur drei Tage“ (Modul 2; Reaktion)
- „Da alles gut durchorganisiert und inhaltlich gut aufeinander abgestimmt war, ergeben sich aus meiner Sicht keine Optimierungsvorschläge. Danke! Vorschlag: Baustein zum Umgang mit Fahrschülern mit Migrationshintergrund“ (Modul 2; Reaktion)
- „Manchmal zu ausschweifig [sic!] (für mich persönlich)“ (Modul 3; Reaktion)

Die Rückmeldungen betreffen insbesondere die erste Erprobung des ersten sowie die ersten beiden Erprobungen des zweiten Moduls, bei denen – wie im Zusammenhang mit der Implementationstreue bereits dargelegt – einige Zeitprobleme auftraten, die es erforderlich machten, „didaktische Weichen“ einzusetzen und gewisse Inhalte zeitlich zu raffen oder in Ausnahmefällen zu streichen sowie die methodische Gestaltung abzuändern.

Einig sind sich die Teilnehmer darin, dass bei allen drei Modulen die Inhalte einen Bezug zum Fahrlehrerberuf aufweisen. Bei allen Erprobungen wird diese Frage von 100 Prozent der Teilnehmer mit „Ja“ beantwortet. Hinweise zu Inhalten, die aus Sicht der Teilnehmer zu kurz gekommen sind, finden sich nur vereinzelt. So wünschen sich zwei Teilnehmer eine intensivere Behandlung der rechtlichen Vorgaben der FahrschAusbO. Weiterhin wird gewünscht, die Beurteilung der Qualitätskriterien im Zuge der Fahrschulüberwachung stärker in der Fortbildung zu thematisieren ($n = 3$). Bei der zweiten Erprobung des zweiten Moduls ist aus der Sicht eines Teilnehmers die inhaltliche Behandlung der Organisation von Diskussionen zu kurz gekommen, während ein Teilnehmer sich einen separaten Inhaltsbaustein zum Umgang mit FahrSchülern mit Migrationshintergrund wünscht. Ebenso werden bei der ersten Erprobung des ersten Moduls „exaktere Hinweise zur Praxis“ gefordert ($n = 1$). Zu guter Letzt äußert ein Teilnehmer bei einer Erprobung des ersten Moduls, dass er sich „mehr Hintergrundwissen und Input für sich als ‚Multiplikator‘“ gewünscht hätte.

Wie bewerten die Teilnehmer die Lehr-Lernmaterialien der Fortbildungsmodule?

Die Materialien, die während der Module verwendet sowie den Teilnehmern zur Verfügung gestellt werden, können durch die Teilnehmer hinsichtlich ihrer Verständlichkeit (Item 4.1) und ihrer optischen Gestaltung (Item 4.2) bewertet werden. Die vierstufige Antwortskala reicht von 1 = „Unzutreffend“ bis 4 = „Zutreffend“, wobei ein höherer Wert einer positiveren Einschätzung entspricht. Insgesamt stimmen die Teilnehmer im Durchschnitt für alle drei Module der Aussage zu, dass die Materialien verständlich formuliert sind. Gleiches gilt – mit Ausnahme der Materialien für das zweite Modul ($Md = 3$; $M = 3.3$; $SD = 0.64$) – für die optisch ansprechende Gestaltung der Materialien. Die offenen Anregungen der Teilnehmer legen nahe, dass einige Teilnehmer bestimmte Facetten der eingesetzten Präsentation bemängeln:

- „zu viele englische mit deutschen Begriffen vermischt“ (Modul 2; Reaktion)
- „Materialien zu textlastig“ (Modul 2; Reaktion)
- „die Präsentation war mir zu textlastig“ (Modul 2; Reaktion)
- „für Fahrlehrerfortbildungen ist zu viel Text pro Folie, was aber wohl schlecht zu kürzen ist“ (Modul 2; Reaktion)

Wie bewerten die Teilnehmer die methodische Gestaltung der Module?

Der fünfte Bereich des Bewertungsbogens umfasst die Methodik der Fortbildungsmodule. Das Item 5.1 erfasst, als wie interessant die Teilnehmer die eingesetzten Methoden bewerten (1 = „Langweilig“ bis 4 = „Interessant“). Mit den Items 5.2 und 5.3 können die Teilnehmer einschätzen, ob sie den Anteil und die Anzahl interaktiver (konstruktiver) Methoden als „Klein“ (codiert mit „1“), „Eher klein“ („2“), „Eher groß“ („3“) oder „Groß“ (codiert mit „4“) empfinden. Die Ergebnisse zeigen anhand des Medians ($Md = 4$) und der Mittelwerte, die höher als $M = 3.5$ liegen, dass die methodische Gestaltung aller Module von den Teilnehmern im Durchschnitt als „Interessant“ eingestuft wird. Der Anteil und die Anzahl interaktiver Methoden wird für alle Module als „Eher groß“ eingeschätzt ($Md = 3$), wobei die durchschnittliche Bewertung bei Modul 3 etwas höher ausfällt (Anteil: $M = 3.24$; $SD = 0.64$; Anzahl: $M = 3.18$; $SD = 0.62$) als bei den anderen beiden Modulen.

Ebenso finden sich bei den offenen Rückmeldungen der Teilnehmer einige Hinweise und Anmerkungen zur methodischen Gestaltung der Module:

- „mehr praktische Übungen, eventuell Rollenspiel“ (Modul 1; Reaktion)
- „vielleicht wäre es gut, wenn ein Teilnehmer eine Einheit von 45 Minuten Live vorstellt. Die anderen Teilnehmer erhalten das Überwachungsprotokoll und bewerten. Dann Auswertung im Plenum“ (Modul 1; Reaktion)
- „Die Redeanteile des Referenten sind für eine Fahrlehrerfortbildung zu hoch“ (Modul 2; Reaktion)

- „[Mehr] Übungssequenzen“ (Modul 2; Reaktion)
- „mehr Übungssequenzen wäre toll“ (Modul 2; Reaktion)
- „Zeitansatz ausreichend? Die Übungen würde ich für Fahrlehrer als sehr spannend einstufen. Dafür muss ausreichend Zeit zur Verfügung stehen“ (Modul 2; Reaktion)
- „Es wäre sinnvoll, etwas mehr Zeit für den Erfahrungsaustausch und die neuen Herausforderungen einzuplanen (zum Beispiel Fahrschüler mit Migrationshintergrund und Sprachdefiziten)“ (Modul 2; Reaktion)
- „Methoden grundsätzlich immer sinnvoll. Hier für diesen Kreis teilweise etwas – na, eben ausschweifend“ (Modul 3; Reaktion)

Wie bewerten die Teilnehmer die Lernmöglichkeiten und das Anwendungspotenzial der Module?

Der letzte Bereich des Bewertungsbogens umfasst eine Selbsteinschätzung der Teilnehmer mit Blick auf ihren persönlichen Lernerfolg (Item 6.1) sowie Anwendungsmöglichkeiten des Gelernten im Fahrschulalltag. In diesem Zusammenhang zielt Item 6.2 auf die Nützlichkeit der Fortbildungsmodule für die Gestaltung der eigenen Ausbildungstätigkeit ab, während Item 6.3 erfasst, inwiefern sich die Teilnehmer gut auf die Fahrschulüberwachung vorbereitet fühlen. Die Bewertung erfolgt anhand einer vierstufigen Antwortskala, mit der die Teilnehmer Stellung zu verschiedenen Aussagen beziehen konnten (1 = „Unzutreffend“ bis 4 = „Zutreffend“).

Mit Blick auf den subjektiven Lernerfolg erachten die Teilnehmer die Aussage, dass sie durch das Seminar dazugelernt hätten, für die Module 1 und 3 im Mittel als zutreffend ($Md = 4$; $M > 3.5$). Die Lernwirksamkeit des zweiten Moduls schätzen die Teilnehmer im Schnitt als etwas geringer ein ($Md = 3$; $M = 3.4$; $SD = 0.61$). Die Aussage, dass die Module für die Gestaltung der eigenen Ausbildungstätigkeit nützlich sind, sehen die Teilnehmer durchschnittlich als zutreffend (Modul 2: $Md = 4$; $M = 3.53$; $SD = 0.62$; Modul 3: $Md = 4$; $M = 3.53$; $SD = 0.81$) sowie für das erste Modul als eher zutreffend an ($Md = 4$; $M = 3.5$; $SD = 0.83$). Die Aussage, dass sie sich gut auf die Fahrschulüberwachung vorbereitet fühlen, trifft für die Teilnehmer für alle Module eher zu, wobei Modul 3 tendenziell positiver bewertet wird ($Md = 4$; $M = 3.47$; $SD = 0.85$) als die Module 1 ($Md = 3.5$; $M = 3.4$; $SD = 0.66$) und 2 ($Md = 3$; $M = 3.21$; $SD = 0.92$).

Welche sonstigen Rückmeldungen haben die Teilnehmer gegeben?

Die Teilnehmer äußern vereinzelt weitere Beiträge, die in zwei Fällen die Akustik des Fortbildungsraums betreffen. In einem Fall bringt ein Teilnehmer den Vorschlag ein, die Qualitätskriterien weniger im Zusammenhang mit der Fahrschulüberwachung zu sehen, sondern sie eher als Möglichkeit zur Qualitätssicherung zu betrachten.

5.2 Diskussion der Erprobungsergebnisse

Das folgende Kapitel dient dazu, die in Kapitel 4.2 aufgeworfenen Fragestellungen zu beantworten, die der Erprobung des Fortbildungsangebots zu Grunde lagen. Hierzu werden die Ergebnisse, die in Kapitel 5.1 geschildert wurden, auf die jeweiligen Evaluationsfragestellungen bezogen. Im Fokus der Erprobung stand dabei die Frage, inwiefern es sich bei der Fortbildung um ein umsetzbares, sinnvolles und kompetenzförderndes Bildungsangebot handelt. Um diese Frage zu beantworten, wurden verschiedene Teilfragestellungen mit Unterfragestellungen formuliert, die jeweils auf die Aspekte der Umsetzbarkeit, der Sinnhaftigkeit sowie der Möglichkeit der Kompetenzförderung abzielten. Diese werden im Folgenden genutzt, um die Ergebnisse der Erprobung einordnen und bewerten zu können.

Inwiefern ist das gesamte Fortbildungskonzept umsetzbar?

Hinweise auf die generelle Umsetzbarkeit des Fortbildungskonzepts ergeben sich zum einen aus den Ausführungen zur Implementationstreue sowie aus den Teilnehmer-Bewertungen zur didaktischen Gestaltung der einzelnen Module. Ersteren ist zu entnehmen, dass das Konzept der Fortbildung in großen Teilen so umgesetzt werden kann, wie es im Konzept vorgesehen ist. Allerdings ergaben sich bei einzelnen Erprobungen der Module Zeitprobleme, die insbesondere auf umfangreiche Vorstellungsrunden und ausführliche Diskussionen zurückzuführen waren (s. oben). Bei der Erprobung konnten sie zwar durch die im Konzept eingebauten „didaktischen Weichen“ ausgeglichen werden, jedoch ging dies zu Lasten verschiedener Methoden und des Inhaltsbausteins zur Erfassung der Qualitätskriterien in der Pädagogisch qualifizierten Fahrschulüberwachung. Den Teilnehmern sind gewisse zeitliche Schwierigkeiten aufgefallen und sie erachten gerade die zeitlich gekürzten Methoden sowie die Inhalte zur Erfassung der Qualitätskriterien in der Fahrschulüberwachung als durchaus bedeutsam. Insgesamt lässt sich somit festhalten, dass die Fortbildung grundsätzlich gut umsetzbar ist. Jedoch erscheint es wichtig, mögliche „zeitliche Stolperfalle“ zu identifizieren und durch Anpassungen und Hinweise im Konzept zu entschärfen. Hierzu zählt beispielsweise die zeitliche Begrenzung von Teilnehmerbeiträgen während der Vorstellungsrunde in spielerischer Art und Weise. Ebenso sollte im Konzept explizit auf die möglichen „didaktischen Weichen“ hingewiesen werden, sodass zukünftige Dozenten sowohl mit den zeitlichen Schwierigkeiten bei der Umsetzung einzelner Module als auch mit Lösungsmöglichkeiten vertraut gemacht werden. Sollte sich im Zuge einer umfassenden Felderprobung ergeben, dass sich die konzeptkonforme zeitliche Gestaltung der Module trotz dieser Optimierungen weiterhin als schwierig erweist, wäre in Erwägung zu ziehen, inwiefern die gesamte Fortbildung nicht auf drei, sondern auf vier Fortbildungstage aufgeteilt werden könnte.

Inwiefern ist das gesamte Fortbildungskonzept sinnvoll?

Um die Sinnhaftigkeit der gesamten Fortbildung einschätzen zu können, bieten die Gesamtbewertungen der drei Module durch die Teilnehmer sowie die Einschätzungen zur didaktischen Gestaltung und zur Nützlichkeit Hinweise. Die Gesamtbewertungen der drei Module fallen insgesamt sehr positiv aus, da die Module im Durchschnitt mit „Gut“ bis „Sehr gut“ bewertet werden. Dies wird gestützt durch die Tatsachen, dass 100 Prozent der Teilnehmer den drei Modulen einen Bezug zur Fahrlehrertätigkeit bescheinigen sowie die Inhalte der Module und die eingesetzten Methoden als interessant erachtet werden. Dies kann als starkes Indiz dafür gesehen werden, dass zentrale Aspekte der kompetenzorientierten Gestaltung von Bildungsangeboten bei der Fortbildung erfolgreich umgesetzt und von den Teilnehmern positiv honoriert wurden. Gleiches gilt auch für die Zielorientierung der Fortbildung, denn die Ziele der drei Module waren für die Teilnehmer klar zu erkennen. Wenngleich eine gewisse Heterogenität der Teilnehmer in Bezug auf ihre Lernvoraussetzungen festzustellen war, konnte in den meisten Fällen eine Unter- sowie Überforderung vermieden werden. Hierbei gilt es jedoch einige Einschrän-

kungen bei den Modulen 1 und 2 vorzunehmen, die jedoch vorrangig den bereits angesprochenen zeitlichen Problemen bei einzelnen Erprobungen geschuldet waren. Entsprechende Optimierungshinweise wurden bereits während der normativen Evaluation erarbeitet und umgesetzt.

Die eingesetzten Materialien leisten ebenfalls ihren Beitrag zur Vermittlung von Wissen und Können, da sie insgesamt als verständlich wahrgenommen werden. Die optische Gestaltung wird ebenfalls eher positiv bewertet, obwohl in diesem Zusammenhang vereinzelt auch negative Bewertungen vorkamen. Diese betrafen insbesondere die eingesetzte Präsentation, die mitunter als „zu textlastig“ wahrgenommen wurde. Vergewöhnlicht man sich jedoch, dass die Präsentation neben der Informationsfunktion auch als „Nachschlagewerk“ im Anschluss an die Fortbildung dienen soll, lässt sich die derzeitige Gestaltung nachvollziehbar begründen. Da dieser Nutzen der Präsentation bei einer Umgestaltung wegfallen könnte, erscheint es angebracht, die Präsentationen in ihrer aktuellen Form zu belassen. Gegebenenfalls könnte in Betracht gezogen werden, die Fortbildungsmaterialien zukünftig um ein Skript zu den drei Modulen zu ergänzen. Dass alle drei Module der Fortbildung einen Nutzen für die zukünftige Ausbildungstätigkeit der Teilnehmer aufweisen, wird von diesen im Durchschnitt als zutreffend angesehen. Ähnliches lässt sich – vor allem für die Module 1 und 3 – hinsichtlich des wahrgenommenen Lernerfolgs feststellen. Zusammenfassend wird deutlich, dass das Fortbildungsangebot als sinnvolles Bildungsangebot für Fahrlehrer bezeichnet werden kann, das einen hohen Tätigkeitsbezug und eine interessante sowie überwiegend zielführende didaktische Gestaltung aufweist.

Inwiefern fördert das gesamte Fortbildungskonzept die professionelle Kompetenz von Fahrlehrern?

Dem Fortbildungskonzept liegt eine kompetenztheoretische Anbindung an das Modell der professionellen Kompetenz von Fahrlehrern (Ewald et al., 2019) zu Grunde. Es stellt sich somit die Frage, inwiefern die Fortbildung das Potenzial besitzt, dass Bausteine der professionellen Kompetenz (z. B. Wissen und Können oder professionelle Werthaltungen und Überzeugungen) durch die Fortbildung erweitert werden können. In diesem Zusammenhang kann zunächst festgestellt werden, dass das Ziel der Fortbildung, zum Ausbau der professionellen Kompetenz beizutragen, für die Teilnehmer stets erkennbar war. Ebenso können der hohe Bezug zur Fahrlehrertätigkeit sowie die interessante inhaltliche und methodische Gestaltung als positive Voraussetzungen für die Schaffung von Lernmöglichkeiten betrachtet werden. Gleiches gilt mit Blick auf die Tatsache, dass – in der großen Mehrzahl der Fälle – sowohl der Schwierigkeitsgrad als auch das Vermittlungstempo als eher angemessen eingeschätzt wurden. Mit Blick auf den persönlich wahrgenommenen Lernerfolg zeichnen die Teilnehmerrückmeldungen – mit geringen Einschränkungen beim zweiten Modul – ein positives Bild. Ebenso wird mit allen drei Modulen ein Nutzen für die Gestaltung der eigenen Ausbildungstätigkeit attestiert. Schließlich besitzt die Fortbildung das Potenzial, die Teilnehmer gut auf die Fahrschulüberwachung vorzubereiten, wenngleich es auch hierfür notwendig erscheint, der Beurteilung der Qualitätskriterien im Rahmen der Fahrschulüberwachung in den drei Modulen der Fortbildung genügend Zeit zu geben. Zusammenfassend ergibt sich somit, dass die Fortbildung aus Sicht der Teilnehmer ein beachtliches Potenzial aufweist, die professionelle Kompetenz von Fahrlehrern zu erweitern sowie die von Fahrlehrern durchgeführte Ausbildungstätigkeit positiv zu beeinflussen.

Inwiefern handelt es sich bei der Fortbildung um ein umsetzbares, sinnvolles und kompetenzförderndes Bildungsangebot?

Zusammenfassend lässt sich mit Blick auf die übergreifende Fragestellung der formativen Evaluation anhand der Ergebnisse der Erprobung festhalten, dass es sich bei der Fahrlehrer-Fortbildung um ein generell umsetzbares Fortbildungskonzept handelt. Dieses weist allerdings vereinzelte „zeitliche Stolperfallen“ auf, die eine konzeptgetreue Umsetzung erschweren können.

Durch die eingebauten didaktischen Weichen sowie entsprechende geringfügige Anpassungen des Fortbildungskonzepts konnten diese „Stolperfallen“ jedoch schon im Rahmen der Erprobung weitestgehend entschärft werden. Dennoch wäre zu prüfen, inwiefern die zeitliche Gestaltung weiter optimiert werden kann. Weiterhin lässt sich aufgrund der Teilnehmer-Rückmeldungen sagen, dass die Reaktion der Teilnehmer auf dieses Bildungsangebot positiv ausfällt. Dabei ist insbesondere der starke Bezug der Module zu den Tätigkeiten eines Fahrlehrers sowie die als interessant erachtete didaktische Gestaltung – insbesondere auf inhaltlicher und methodischer Ebene – hervorzuheben. Ebenso stärken die positiven Gesamtbewertungen der Module durch die Teilnehmer die Sichtweise, dass die Fortbildung als sinnvolles Bildungsangebot betrachtet werden kann. Darüber hinaus weist das Bildungsangebot ein deutliches Potenzial auf, die professionelle Kompetenz von Fahrlehrern zu fördern. Die Fortbildung bietet somit Möglichkeiten des persönlichen Lernerfolgs und ihr wird zugestanden, für die von Fahrlehrern durchgeführte eigene Ausbildungstätigkeit von Nutzen zu sein und diese beeinflussen zu können. Das Potenzial zur Vorbereitung auf die Fahrschulüberwachung scheint die Fortbildung allerdings noch nicht vollends auszuschöpfen.

Wie ist die Erprobung der Fortbildung aus forschungsmethodischer Sicht einzuschätzen?

Auch wenn die Erprobungsergebnisse durchaus positiv stimmen, erscheint es notwendig, die Erprobung der Fortbildung und ihre Ergebnisse auch kritisch zu beleuchten. Eine solche kritische Einschätzung selbst durchgeführter empirischer Forschung gilt als ein zentrales Element professionellen wissenschaftlichen Arbeitens (Aeppli et al., 2016) und ist somit auch für die vorliegende formative Evaluation der Fortbildung selbstverständlich. Bei einer derartigen kritischen Würdigung der Erprobung lassen sich verschiedene Aspekte anführen:

Grundsätzlich ist zunächst festzuhalten, dass die Erprobung den Charakter einer formativen Evaluation aufwies. Derartige Evaluationen werden vor allem im Rahmen einer ersten Pilotphase der Umsetzung von Bildungsangeboten durchgeführt und dienen vorrangig dazu, die Umsetzbarkeit von Bildungsmaßnahmen zu erfassen und mögliche Weiterentwicklungsbedarfe des Bildungsangebots zu identifizieren (Balzer & Beywl, 2018). Demzufolge fokussiert die Erprobung eine Maßnahme, die sich in einem Entwicklungsstadium befindet. Aussagekräftige Schlussfolgerungen zur Wirksamkeit eines Bildungsangebotes sind hingegen eher einer summativen Evaluation vorbehalten (Balzer & Beywl, 2018). Auch wenn positiv hervorzuheben ist, dass angestrebt wurde, bei der Erprobung alle vier Ebenen des „New World-Models“ (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016) zu berücksichtigen, lassen sich fundierte Aussagen vorrangig auf der Ebene der Reaktionen der Teilnehmer ziehen. Ergebnisse, die die Lernwirksamkeit (Ebene „Lernen“) sowie die Anwendung im Berufsalltag (Ebene „Verhalten“) und weiterführende Wirkungen auf größerer Systemebene (Ebene „Resultate“) betreffen, sind allenfalls als erste Indizien zu sehen.

Des Weiteren ist zu bedenken, dass die Evaluation vom Entwickler der Fortbildung durchgeführt wurde. Es handelt sich somit um eine klassische interne Evaluation. Eine Erprobung und Beurteilung der Fortbildung durch externe Evaluatoren wäre zwar mit einem höheren Aufwand verbunden, könnte jedoch dazu beitragen, eventuelle Interessenskonflikte zu vermeiden. Um dem möglichen Vorwurf derartiger Konflikte bei der vorliegenden Erprobung zu entgehen, wurde besonderes Gewicht auf die Teilnehmer-Bewertungen gelegt. Zwar handelt es sich bei den Teilnehmern um wichtige Akteure im Rahmen der Durchführung und Evaluation von Bildungsangeboten (Hattie & Zierer, 2019; Zierer, 2013a), jedoch ist diese Perspektive nur eine von mehreren möglichen, um Hinweise zur Weiterentwicklung der Fortbildung zu erhalten. Insbesondere die Sichtweise anderer Dozenten könnte dazu beitragen, weitere Anregungen zur Optimierung des Bildungsangebots zu identifizieren. Ebenso wäre es vorstellbar, sowohl das Fortbildungskonzept als auch die Durchführung der Module durch fachkundige externe Experten (z. B. mit Expertise in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und der empirischen Bildungsforschung) beurteilen zu lassen. Durch den Einbezug weiterer Akteure und insbesondere

durch externe Beurteiler hätten die Objektivität und Aussagekraft der Ergebnisse durchaus erhöht und deutlich mehr Erkenntnisse generiert werden können.

Ebenfalls ist kritisch anzumerken, dass die Stichprobengröße mit $N = 48$ Teilnehmern als eher überschaubar anzusehen ist. Hinzu kommt, dass die Teilnehmer der Erprobung durch einige Landesverbände der Bundesvereinigung der Fahrlehrerverbände e. V. sowie persönliche Kontakte der Mitarbeiter des Forschungsinstituts, welches die Entwicklung und Erprobung der Fortbildung organisiert hat, rekrutiert wurden. In diesem Zusammenhang sind gewisse Selbstselektionseffekte nicht auszuschließen, da vermutet werden kann, dass besonders engagierte und auf Weiterbildung bedachte Fahrlehrer an einer derartigen Erprobung teilnehmen. Es bleibt somit unklar, inwiefern die Teilnehmer als repräsentativ für die Zielgruppe der Fahrlehrer angesehen werden können.

Hinsichtlich der eingesetzten Evaluationsinstrumente wurde ein eigens entwickelter schriftlicher Bewertungsbogen verwendet. Auch wenn bei der Entwicklung dieses Instruments auf ein etabliertes Modell zur Evaluation von Bildungsangeboten (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016) Bezug genommen wurde sowie zentrale Anforderungen an die Erstellung von Evaluationsinstrumenten (Aeppli et al., 2016; Balzer & Beywl, 2018) bedacht wurden, handelt es sich nicht um ein erprobtes und testtheoretisch abgesichertes Instrument zur Evaluation von Bildungsangeboten. Der Erkenntnisgewinn könnte zudem durch den Einsatz zusätzlicher Instrumente und Forschungsmethoden gesteigert werden. So wären beispielsweise Interviews mit den Dozenten und Teilnehmern vorstellbar, um nähere Details zu Möglichkeiten und Problemen der Umsetzbarkeit des Fortbildungskonzepts zu ermitteln.

Im Zusammenhang mit der Datenauswertung erscheint der Umgang mit fehlenden Werten als kritikwürdig. Hierbei ist jedoch einerseits zu bedenken, dass für eine Vielzahl fehlender Werte plausible Gründe erkennbar sind (s. oben). Um derartige Datenausfälle zu verhindern, könnten zukünftig Filterfragen eingesetzt werden (z. B. eine Frage danach, ob man als Fahrlehrer aktiv ist). Andererseits ist zu beachten, dass die Erprobung den Charakter einer formativen Evaluation aufweist und es bei dieser vorrangig um das „Austesten“ eines Bildungsangebots in der Pilotphase geht, um dieses mit Hilfe der Ergebnisse anpassen und verbessern zu können. Demzufolge ist das Verhältnis zwischen dem recht hohen Aufwand zum empfehlenswerten Umgang mit fehlenden Werten (Sedlmeier & Renkewitz, 2018; Spieß, 2010) auf der einen sowie dem möglichen Erkenntnisgewinn auf der anderen Seite zu betrachten. Es sollte darauf geachtet werden, dass bei einer eventuellen summativen Evaluation, welche die Wirksamkeit der fertiggestellten Fortbildung untersucht, eine Schätzung fehlender Daten angestrebt wird.

Wie bereits angedeutet, lässt eine formative Evaluation nur bedingt aussagekräftige Rückschlüsse auf die Lernwirksamkeit der Fortbildung sowie auf mögliche Auswirkungen auf die künftige Ausbildungstätigkeit der Teilnehmer zu. Eine summative Evaluation könnte dazu beitragen, die Wirkungen der Fortbildung auf den höheren Ebenen des „New World Models“ (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016) zu beurteilen. Denkbar wäre es beispielsweise, den möglichen Lernerfolg (Ebene „Lernen“) nicht nur – wie in diesem Falle geschehen – ausschließlich durch persönliche Selbsteinschätzungen der Teilnehmer zu ermitteln. Aussagekräftiger dürfte es sein, Veränderungen der professionellen Kompetenz durch entsprechende Testinstrumente zu ermitteln. Diese könnten insbesondere auf der Ebene des Wissens und Könnens angesiedelt sein. Im Bereich der Lehrerbildung werden derartige Professionswissenstests bereits eingesetzt (Krauss et al., 2017), und auch für Fahrlehrer wurden in den Niederlanden bereits erste Erfahrungen mit einem derartigen Test gemacht (Roelofs, Bolsinova, Verschoor & Vissers, 2015). Ob und inwiefern es den Teilnehmern gelingt, etwaige Veränderungen der professionellen Kompetenz für die verbesserte Gestaltung ihrer eigenen Ausbildungstätigkeit einzusetzen (Ebene „Verhalten“) und dadurch vielleicht eine verkehrssicherheitsförderliche Wirkung auf gesellschaftlicher Ebene der „Resultate“ zu erreichen (z. B. durch Reduzierungen der Unfall-

zahlen), könnte im Rahmen einer summativen Evaluation beispielsweise durch Videoaufzeichnungen der von den Teilnehmern durchgeführten Fahrschulbildung und ihrer Beurteilung hinsichtlich der Umsetzung der Qualitätskriterien erfolgen.

Die diskutierten Ergebnisse der Erprobung sowie deren kritische Betrachtung bieten Anregungen für zukünftige und weiterführende Forschungsarbeiten. Dieser Aspekt wird im folgenden Kapitel im Rahmen eines Fazits hinsichtlich der Erreichung des Ziels der Masterarbeit und eines Ausblicks auf weitere Forschungsmöglichkeiten vertieft.

6 Fazit und Ausblick

Das vorliegende Kapitel verfolgt den Zweck, die Entwicklung und Erprobung eines Fortbildungsangebots für Fahrlehrer zu den Kriterien einer lernwirksamen Fahrschulbildung (Sturzbecher et al., 2004; 2018a) überblicksartig zusammenzufassen. Darüber hinaus werden einige Empfehlungen zur zukünftigen Weiterentwicklung der Fortbildung skizziert und es erfolgt ein Ausblick auf zukünftige Forschungsmöglichkeiten.

Ihren Ausgangspunkt nahm diese Forschungsarbeit zum einen in dem gesellschaftlich besonders relevanten Problem der hohen Unfallbeteiligung junger Fahranfänger zu Beginn ihrer Fahrkarriere als selbstständige Kraftfahrzeugführer im öffentlichen Straßenverkehr (Statistisches Bundesamt, 2019). Zum anderen war das Forschungsvorhaben der Tatsache geschuldet, dass sich die Fahrschulbildung als ein zentrales Element der Fahranfängervorbereitung seit ihren Anfangstagen immer wieder mit dem Vorwurf konfrontiert sieht, das volle Potenzial zur Vorbereitung von Fahranfängern auf das selbstständige Fahren nicht auszunutzen und mitunter hinter dem eigenen Anspruch der „Befähigung [von Fahrschülern] zum sicheren, verantwortungsvollen und umweltbewussten Verkehrsteilnehmer“ (§1 Abs. 1 FahrschAusbO) zurückzubleiben (Auto Club Europa, 2013; Der Spiegel, 1976; Fisher & Dorn, 2017; Leutner et al., 2009; O’Neill, 2020; Peck, 2011; Shinar, 2017).

Bei näherer Betrachtung der Fahrschulbildung in Deutschland ergab sich, dass zwar im Laufe der Zeit immer wieder Vorschläge und Konzepte unterbreitet wurden, um die Ausbildung von Fahranfängern in Fahrschulen zu verbessern (z. B. DFA, 2009; Jensch et al., 1978; Munsch, 1969a; 1969b; 1974), jedoch nur wenige dieser Ansätze in der Praxis erprobt und mit Blick auf ihre Wirksamkeit untersucht wurden (z. B. Bredow, 2014; Bredow et al., 2014; Nagel, 2012). Eine besondere Ausnahme bilden hierbei die Forschungsarbeiten von Sturzbecher und seinen Kollegen (2003; 2004; 2005; 2018a). Ausgehend von der Frage, welche Faktoren das Abschneiden von Fahrschülern in der Theoretischen Fahrerlaubnisprüfung beeinflussen (Sturzbecher et al., 2004) und wie die Qualität einer Fahrschulbildung greifbar gemacht werden kann (Sturzbecher et al., 2003) entwickelten sie – in Anlehnung an ein etabliertes und empirisch erprobtes Modell der schulischen Unterrichtsqualität (Ditton, 2000; 2002; Ditton & Merz, 2000; Slavin, 1984; 1994; 1996; Slavin & Madden, 2001) sowie unter besonderer Berücksichtigung von theoretischen Überlegungen und Forschungsbefunden zur Fahrschulbildung (Heilig, 1999; Heinrich, 1993; Schneider, 1972; Sturzbecher et al., 2003) – Qualitätskriterien für die Fahrschulbildung. In mehreren Studien wurde der Einfluss dieser Qualitätskriterien auf den Erfolg von Fahrschülern in der Theoretischen und Praktischen Fahrerlaubnisprüfung nachgewiesen und belegt, dass die Kriterien praktikabel sind sowie zuverlässige, aussagekräftige und nachvollziehbare Beurteilungen der fachlichen und pädagogischen Qualität der Fahrschulbildung erlauben (Hoffmann, 2008; Mörl et al., 2008; Sturzbecher et al., 2003; 2004; 2005; 2018c). Sie können somit als theoretisch fundierte sowie empirisch bewährte Qualitätskriterien einer lernwirksamen Fahrschulbildung bezeichnet werden.

Aus den genannten Gründen wurden die Qualitätskriterien auch dazu herangezogen, das System der Pädagogisch qualifizierten Fahrschulüberwachung auszuarbeiten (Sturzbecher, 2004; Sturzbecher et al, 2005) sowie auf der Grundlage empirischer Erprobungs- und Validierungsstudien weiterzuentwickeln (Hoffmann, 2008; Mörl et al., 2008; Sturzbecher et al., 2005; 2018a). Im Zuge der 2018 umgesetzten Reform des Fahrlehrerrechts wurden die Qualitätskriterien zudem als zentraler Inhalt in der Ausbildung von Fahrlehrern sowie der Einweisung von Ausbildungsfahrlehrern verankert (Anlagen 1, 2 und 4 FahrlAusbVO; Brünken et al., 2017). Aus Sicht des Gesetzgebers haben sie darüber hinaus das Potenzial, bundesweite Anforderungen an die Qualität von Fahrschulen zu definieren (BR-Drs. 379/17 (neu)). Zusätzlich wurde für die bundesweite Fahrschulüberwachung vorgeschrieben, dass diese insbesondere die fachliche und pädagogische Qualität der Fahrschulbildung sowie weiterer fahrschulbezogener Bildungsangebote zu erfassen hat (§51 Abs. 2 FahrlG). Die Qualitätskriterien können hierfür einen zentralen Bezugspunkt bilden (Sturzbecher & Bredow, 2017) und wurden zur konzeptionellen Gestaltung der Fahrschulüberwachung in mehreren Bundesländern herangezogen (Fingskes, 2018; Ministerium für Verkehr des Landes Nordrhein-Westfalen, 2018; Sturzbecher, 2018a).

Insgesamt betrachtet lässt sich festhalten, dass die Qualitätskriterien lernwirksamer Fahrschulbildung nach Sturzbecher et al. (2003; 2004; 2018a) im Zusammenhang mit der Qualität der Fahrschulbildung sowie im System der Fahranfängervorbereitung insgesamt eine wichtige Rolle einnehmen. Obwohl die Qualitätskriterien mittlerweile eine mehr als 15-jährige Entwicklungsgeschichte im Handlungsfeld der Fahrschulbildung aufweisen, werden sie in der „Fahrschul-Welt“ erst seit dem Inkrafttreten der Reform des Fahrlehrerrechts im Jahr 2018 verstärkt wahrgenommen sowie durch fahrlehrerspezifische Fachliteratur (z. B. Bredow, 2019; Franke et al., 2019; Klammer, 2019; Kölzer et al., 2018; Poguntke, 2019) und einzelne Inhaltsbausteine in Fortbildungen (z. B. Fortbildung33.de, 2017; Verkehrsinstitut Altenburg, 2020; Unternehmensgruppe Verkehrs-Institut, 2020) an die Fahrlehrerschaft herangetragen.

Da Fahrlehrer zur regelmäßigen Fortbildung verpflichtet sind (§53 Abs. 1 FahrlG), könnte eine Fortbildung, die sich den Qualitätskriterien lernwirksamer Fahrschulbildung und ihren Umsetzungsmöglichkeiten im Rahmen der Fahrschulbildung widmet, einen Beitrag dazu leisten, die Fahrlehrerschaft mit den Qualitätskriterien vertraut zu machen sowie konkrete Handlungsansätze zur Verbesserung der Fahrschulbildung aufzuzeigen. Das Ziel der vorliegenden Masterarbeit bestand deshalb in der Entwicklung und Erprobung einer Fahrlehrer-Fortbildung zu den Qualitätskriterien lernwirksamer Fahrschulbildung. Auf lange Sicht könnte ein derartiges Bildungsangebot zur Steigerung der Verkehrssicherheit beitragen, indem die Qualität der Fahrschulbildung durch eine Weiterqualifizierung der Fahrlehrer erhöht und durch eine bessere Ausbildung das immer noch überdurchschnittliche Unfallrisiko von (jungen) Fahranfängern reduziert wird.

Zur Entwicklung und Erprobung der Fortbildung wurde ein mehrschrittiges Vorgehen gewählt:

- In einem ersten Schritt setzte sich der Autor mit den Abläufen der Fahrschulbildung, empirischen Ansätzen zur Ausbildungsverbesserung sowie der Entwicklungsgeschichte der Qualitätskriterien lernwirksamer Fahrschulbildung (Sturzbecher et al., 2003; 2004; 2005; 2018c) auseinander. Dabei wurde auch die Kritik (z. B. Heilig, 2004; 2005; Seminare Robert Klein, 2017) an den Qualitätskriterien beleuchtet und weitgehend außer Kraft gesetzt (s. Kapitel 1).
- Darauf aufbauend wurden in einem zweiten Schritt die theoretischen Grundlagen zur Gestaltung von Bildungsangeboten analysiert (s. Kapitel 2). Hierbei wurden in Kapitel 2.1 zunächst verschiedene Perspektiven zur Qualität von Bildungsangeboten beschrieben. Dabei zeigte sich, dass ein qualitativvolles Bildungsangebot sowohl normativ und bildungstheoretisch begründeten Erwartungen gerecht wird als auch lernwirksam ist, so dass die Teilnehmer sich beispielsweise Wissen und Können aneignen sowie bestimmte

Werthaltungen und Überzeugungen entwickeln (Kunter & Ewald, 2016). Auf dieser Grundlage wurde in den Kapiteln 2.2 bis 2.4 herausgearbeitet, welche Beiträge die kompetenzorientierte Gestaltung von Bildungsangeboten (Kapitel 2.2) sowie die zentralen wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen der Didaktik (Kapitel 2.3) und der empirischen Bildungsforschung (Kapitel 2.4) leisten können, um eine qualitätsvolle Fahrlehrer-Fortbildung zu den Qualitätskriterien lernwirksamer Fahrschulausbildung auszuarbeiten. Im Ergebnis (Kapitel 2.5) wurde die Fortbildung – in Übereinstimmung mit der vorherrschenden Perspektive der kompetenzorientierten Gestaltung von Bildungsangeboten in anderen Bereichen des Bildungssystems im Allgemeinen (z. B. Grünkorn et al., 2019; Liebeskind, 2019; Röben, 2018; Schwarz & Brandt, 2020) sowie im System der Fahr anfängervorbereitung im Besonderen (Bredow & Sturzbecher, 2016; Brünken et al., 2015; 2017; Sturzbecher et al., 2010; 2014) - kompetenzorientiert ausgestaltet. Hierzu wurde auf theoretischer Ebene an ein Modell der professionellen Kompetenz von Fahrlehrern angeknüpft (Ewald et al., 2019) und es wurden zentrale Elemente der didaktischen Gestaltung kompetenzorientierter Bildungsangebote (z. B. Brendel et al., 2019; Fritz & Lauermann, 2019; Jung, 2010; Luttenberger et al., 2019; Weirer & Paechter, 2019) eingearbeitet. Darüber hinaus wurde – mit Blick auf Beiträge der Didaktik zur Gestaltung qualitätsvoller Bildungsangebote – zur Planung der Fortbildung der empirisch erprobte didaktische Ansatz der „Eklektischen Didaktik“ (Hattie & Zierer, 2019; Wernke & Zierer, 2016b; Zierer, 2013a) herangezogen. Ferner wurden zentrale didaktische Prinzipien der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Schrader, 2018) berücksichtigt. Hinsichtlich der Erkenntnisse der empirischen Bildungsforschung zur Gestaltung qualitätsvoller Bildungsangebote wurden empirisch ermittelte Qualitätsmerkmale lernwirksamer Bildungsangebote (z. B. Hattie & Zierer, 2019; 2020; Steffens & Haenisch, 2019) sowie empirisch bewährte Konzepte zur Gestaltung von Bildungsangeboten (z. B. Wahl, 2013; 2020) verwendet. Gerahmt wurde das Konzept der Fahrlehrer-Fortbildung durch bildungstheoretische Überlegungen, wobei insbesondere ein Bildungsverständnis gewählt wurde, welches die erfolgreiche Bewältigung fahrlehrerspezifischer Anforderungssituationen unter Berücksichtigung von Wissen und Können sowie professioneller Werthaltungen und Überzeugungen und einer professionellen Selbststeuerung fokussiert. Zusätzlich lag dem gesamten Bildungsangebot auf Seiten des Verfassers ein christliches Menschenbild (Ernst, 2009; Marx & Zierer, 2013; Pieper, 2018; Zierer, 2014) zu Grunde.

- In einem dritten Schritt erfolgte – unter besonderer Berücksichtigung der Schlussfolgerungen aus Kapitel 2.5 – die konkrete Planung der Fortbildung (s. Kapitel 3). Dabei wurde die Fortbildung in drei Module aufgeteilt. Das erste Modul thematisierte Grundsätze der Unterrichtsplanung und instruktive Methoden, während sich das zweite Modul der Motivation von Fahrschülern, dem Medieneinsatz sowie interaktiven Methoden widmete. Das dritte und letzte Modul schließlich nahm die Festigung von Wissen und Können, die Durchführung von Lernkontrollen sowie die methodische Gestaltung der Fahrpraktischen Ausbildung in den Blick. Die konkrete Planung der drei Module wurde anhand der Planungskriterien der Eklektischen Didaktik (Hattie & Zierer, 2019; Wernke & Zierer, 2016b) durchgeführt.
- Der vierte Schritt bestand darin, ein Konzept für die Erprobung der Fortbildung zu entwickeln (s. Kapitel 4). Dazu wurden in Kapitel 4.1 zunächst theoretische Grundlagen zur Evaluation von Bildungsangeboten skizziert (z. B. Balzer & Beywl, 2018). In diesem Zusammenhang wurde sich dafür entschieden, die Erprobung als formative Evaluation zu konzipieren, um die Ergebnisse dafür zu nutzen, die in der Pilotphase befindliche Fahrlehrer-Fortbildung weiterzuentwickeln. Außerdem wurde mit dem „New World-Model“ (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016) ein etabliertes und vielfach genutztes Modell zur Evaluation von Bildungsangeboten (z. B. Balzer & Beywl, 2018; Kauffeld

et al., 2009b; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006; 2016; Schrader, 2018) herangezogen, um die nähere Ausrichtung der formativen Evaluation festzulegen. Auf dieser Grundlage wurde in Kapitel 4.2 ein Untersuchungsdesign für die Erprobung der Fortbildung ausgearbeitet.

- Gemäß des erarbeiteten Untersuchungsdesigns wurden die drei Module der Fortbildung in einem fünften Schritt mehrfach erprobt. Der Teilnehmerkreis setzte sich aus 48 Personen zusammen, die als Fahrlehrer aktiv sind bzw. waren, mit der Überwachung von Fahrschulen oder der Aus- und Weiterbildung von Fahrlehrern betraut sind oder für einen Landesverband der Bundesvereinigung der Fahrlehrerverbände e. V. oder Fahrschul-Fachverlage tätig sind. Um die Frage zu beantworten, inwiefern die Fahrlehrer-Fortbildung als umsetzbar und sinnvoll anzusehen ist und im Stande ist, die professionelle Kompetenz von Fahrlehrern zu fördern, wurde insbesondere auf eine schriftliche Bewertung der drei Module der Fortbildung durch die Teilnehmer zurückgegriffen. Die Erprobungsergebnisse werden in Kapitel 5 vorgestellt und diskutiert. Im Kern wurde die generelle Umsetzbarkeit der Fortbildung bestätigt, wobei insbesondere die Module 1 und 2 vereinzelte „zeitlichen Stolperfallen“ besaßen. Diese konnten jedoch durch die im Konzept enthaltenen „didaktischen Weichen“ zur flexiblen Gestaltung einzelner Seminarphasen der Module und gewisse Anpassungen des didaktischen Handelns des Lehrenden bereits während der Erprobung weitestgehend entschärft werden. Weiterhin fielen die Teilnehmer-Bewertungen überwiegend sehr positiv aus. Dabei stachen vor allem der starke Bezug der Module zu den Tätigkeiten eines Fahrlehrers sowie die als interessant erachtete didaktische Gestaltung – insbesondere auf inhaltlicher und methodischer Ebene – positiv heraus. Ebenso untermauern die positiven Gesamtbewertungen der Teilnehmer die Annahme, dass es sich bei der Fortbildung um ein sinnvolles Bildungsangebot handelt. Darüber hinaus bietet die Fortbildung ein beachtliches Potenzial zur Förderung der professionellen Kompetenz von Fahrlehrern. Dies gilt vor allem für den selbst eingeschätzten Lernerfolg der Teilnehmer und die wahrgenommene Nützlichkeit für die zukünftige Gestaltung der eigenen Ausbildungstätigkeit. Gleichwohl lassen die Ergebnisse erkennen, dass die Vorbereitung auf die Erfassung und Bewertung der Qualitätskriterien im Rahmen der Fahrschulüberwachung bei der Fortbildung noch stärker forciert werden könnte.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es mit der Entwicklung und Erprobung einer Fahrlehrer-Fortbildung zu den Qualitätskriterien lernwirksamer Fahrschulbildung im Zuge der vorliegenden Masterarbeit gelungen ist, ein grundsätzlich gut umsetzbares Bildungsangebot für Fahrlehrer bereitzustellen. Dieses Angebot ermöglicht es, Fahrlehrer durch eine interessante didaktische Gestaltung, welche einen hohen Bezug zu den Tätigkeiten eines Fahrlehrers aufweist, mit den theoretisch fundierten und empirisch bewährten sowie rechtlich verankerten Qualitätskriterien für eine lernwirksame Fahrschulbildung vertraut zu machen. Darüber hinaus erlaubt es das Bildungsangebot Fahrlehrern, ihre eigene professionelle Kompetenz zu erweitern. Dazu bietet es vielfältige Anregungen, um die Qualität der eigenen Ausbildungstätigkeit zu erhöhen und durch die verbesserte Vorbereitung von Fahranfängern letztendlich einen Beitrag zur Stärkung der Verkehrssicherheit in Deutschland zu leisten.

Nach der ersten Entwicklungs- und Pilotierungsphase gilt es nun, das erfolgversprechende Konzept der Fahrlehrer-Fortbildung zu den Qualitätskriterien lernwirksamer Fahrschulbildung weiterzuentwickeln. Hierzu könnte zunächst eine umfassende Felderprobung ins Auge gefasst werden, bei der die Fortbildung von verschiedenen Trägern für Fahrlehrer-Fortbildungen aufgegriffen und eingesetzt wird, um eine weitere Angebotsoptimierung vornehmen zu können. Ein erster Schritt hierzu bereits getan, denn Fahrlehrer-Landesverbände aus sechs Bundesländern haben bereits eine Nutzungsvereinbarung unterzeichnet, um die Fortbildung einsetzen zu

können. Mit dem Fahrlehrer-Verband Land Brandenburg e. V. (2020) und dem Fahrlehrerverband Baden-Württemberg e. V. (2020) setzen bereits zwei Landesverbände Teile des Fortbildungskonzepts in ihren angebotenen Fortbildungen um.

Darauf aufbauend könnte die felderprobte und aktualisierte Version der Fahrlehrer-Fortbildung einer summativen Evaluation unterzogen werden, um sie hinsichtlich ihrer Lernwirksamkeit zu beurteilen und ihr Potenzial zur Erhöhung der Qualität der Fahrschulbildung auf fundierter Grundlage abschätzen zu können. Zu guter Letzt könnte der Frage nachgegangen werden, inwiefern die Module der Fortbildung auch in anderen fahrschulbezogenen Bildungsangeboten Verwendung finden könnten. Es liegen bereits erste mündliche Rückmeldungen des verantwortlichen Leiters des Verkehrsinstituts Altenburg vor, der sowohl einzelne Inhalte der Fortbildung als auch bestimmte Formen der methodischen Gestaltung, die in der Fortbildung eingesetzt wurden, nicht nur in der Fahrlehrer-Fortbildung (Verkehrsinstitut Altenburg, 2020), sondern auch in der Ausbildung von Fahrlehreranwärtern sowie bei der Einweisung und Fortbildung von Ausbildungsfahrlehrern erfolgreich genutzt hat.²⁴ Er betrachtet das gesamte Fortbildungskonzept als einen Baukasten, aus dem man gezielt einzelne „Bausteine“ entnehmen kann, um sie in andere Bildungsangebote für Fahrlehrer einzubringen und diese damit zu bereichern. Somit könnte die Fortbildung dabei helfen, einen Wandel im Bereich der Aus- und Weiterbildung von Fahrlehrern anzustoßen und eine Qualitätssteigerung im Gesamtsystem der Fahranfängervorbereitung zu erreichen.

²⁴ Grundlage war ein telefonisches Gespräch mit dem verantwortlichen Leiter des Verkehrsinstituts Altenburg, Herrn Harry Bittner, am 25. Juni 2020.

7 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Überblick über die in Anlage 2 FahrLAusbVO festgelegten Qualitätskriterien einer lernwirksamen Fahrschulausbildung nach Sturzbecher et al. (2004; 2018a).....	S. 19
Abb. 2:	Einordnung der Träger von Fahrlehrer-Fortbildungen neben anderen Organisationen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in das Modell der Reproduktionskontexte der Weiterbildung (nach Schrader, 2010: S. 276).....	S. 22
Abb. 3:	Übersicht über unterschiedliche Kompetenzverständnisse nach Erpenbeck et al. (2017).....	S. 27
Abb. 4:	Das Strukturmodell der „Professionellen Kompetenz von Fahrlehrern“ von Ewald et al. (2019: S. 260).....	S. 31
Abb. 5:	Übersicht über das Professionswissen von Fahrlehrern von Ewald et al. (2019: S. 261).....	S. 32
Abb. 6:	Mögliche professionelle Werthaltungen und Überzeugungen für Fahrlehrer von Ewald et al. (2019: S. 262).....	S. 33
Abb. 7:	Schematische Darstellung der zentralen Merkmale des „Sandwich-Prinzips“ in Anlehnung an Wahl (2013; 2020) zur balanceartigen Gestaltung von Bildungsangeboten unter integrativer Berücksichtigung von eher kürzeren instruktiven Vermittlungs- und eher umfangreicheren konstruktiven Aneignungsphasen.....	S. 37
Abb. 8:	Die Eklektische Didaktik nach Wernke und Zierer (2016b) sowie Hattie und Zierer (2019).....	S. 44
Abb. 9:	Merkmale effektiver Klassenführung nach Helmke (2017) sowie Kunter und Trautwein (2013).....	S. 52
Abb. 10:	Mögliche Verhaltensweisen für Lehrende zur Schaffung eines schülerorientierten Lern- und Sozialklimas nach Helmke (2017) sowie Kunter und Trautwein (2013).....	S. 53
Abb. 11:	Überblick über die Taxonomie der Kompetenzstandards für die reformierte Ausbildung und Prüfung von Fahrlehrern (Sturzbecher, 2019: Folie 10).....	S. 74
Abb. 12:	Matrix zur Veranschaulichung des Zusammenspiels zwischen Zweck und Rolle einer Evaluation in Anlehnung an Balzer & Beywl (2018: S. 68).....	S. 100
Abb. 13:	Das „New World Kirkpatrick Model“ nach Kirkpatrick & Kirkpatrick (2016: S. 11).	S. 102
Abb. 14:	Ablauf der Datenerhebung im Zuge der Erprobungsuntersuchung.....	S. 106
Abb. 15:	Beispielhafter Überblick über die Datenverteilung bei verschiedenen Items aus der Erprobung der drei Fortbildungsmodule. Die Bilder a) und b) betreffend das erste Modul, während die Bilder c) und d) auf Daten zur Erprobung des zweiten Moduls beruhen. Die Bilder e) und f) beziehen sich auf die Erprobung des dritten Moduls.....	S. 114

8 Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Überblick über die drei Teilfragestellungen für die formative Evaluation der Fortbildung sowie die jeweiligen Unterfragestellungen.....	S. 104
Tab. 2:	Überblick über die absolute und relative Häufigkeit der fehlenden Werte für die Erprobung der Module 1 bis 3.....	S. 112
Tab. 3:	Übersicht über relevante Lage- und Streuungsmaße der Erprobung drei Module.....	S. 115

9 Literaturverzeichnis

- Aeppli, J. / Gasser, L. / Gutzwiller, E. / Tettenborn, A. (2016): *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 4., durchgesehene Auflage.
- Aljets, E. (2015): *Der Aufstieg der Empirischen Bildungsforschung. Ein Beitrag zur institutionalistischen Wissenschaftssoziologie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- 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..
- Anderson, L.W. & Krathwohl, D. (Hrsg.) (2001): *Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) (2011): *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Verfügbar unter: https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf (Letzter Zugriff: 01.07.2020).
- Arnold, K.-H. (2009): *Unterricht als zentrales Konzept der didaktischen Theoriebildung und der Lehr-Lern-Forschung*. In: Arnold, K.-H. / Sandfuchs, U. / Wiechmann, J. (Hrsg.): *Handbuch Unterricht*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2., aktualisierte Auflage: S. 15-22.
- Arnold, K.-H. (2013): *Kompetenz- versus Lernzielorientierung von Unterricht?* In: Matthes, E. & Rakhkockhine, A. (Hrsg.): *Kompetenzorientierter Unterricht*. In: *Bildung und Erziehung*, Band 66, Heft 2: S. 173-187.
- Arnold, K.-H. / Bohl, T. / Esslinger-Hinz, I. / Hanke, U. / Hopmann, S.T. / Hudson, B. / Kiel, E. / Koch-Priewe, B. / Reusser, K. / Seel, N.M. / Trautmann, M. / Zierer, K. (Hrsg.): *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2013*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Arnold, K.-H. & Lindner-Müller, C. (2016): *Die Lern- und Lehrtheoretische Didaktik. Zur Entwicklung und Nutzung des Berliner (Heimann & Schulz) und Hamburger Modells (Schulz) der Unterrichtsplanung*. In: Porsch, R. (Hrsg.): *Einführung in die Allgemeine Didaktik*. Münster und New York: Waxmann Verlag GmbH: S. 133-155.
- Arnold, K.-H. / Sandfuchs, U. / Wiechmann, J. (Hrsg.) (2009): *Handbuch Unterricht*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2., aktualisierte Auflage.
- Arnold, R. (2010): *Didaktik – Methodik*. In: Arnold, R. / Nolda, S. / Nuissl, E. (Hrsg.): *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2., überarbeitete Auflage: S. 64-66.
- Arnold, R. / Gómez Tutor, C. / Kammerer, J. (2018): *Selbstlernkompetenzen als Voraussetzungen einer Ermöglichungsdidaktik – Anforderungen an Lehrende*. In: Arnold, R. (Hrsg.): *Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung*, Band 35. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 3. Auflage: S. 108-119.
- Arnold, R. / Gonon, P. / Müller, H.-J. (2016): *Einführung in die Berufspädagogik*. In: Krüger, H.-H. (Hrsg.): *Einführungstexte Erziehungswissenschaft*, Band 6. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich, 2., überarbeitete Auflage.
- Arnold, R. / Krämer-Stürzl, A. / Siebert, H. (2011): *Dozentenleitfaden. Erwachsenenpädagogische Grundlagen für die berufliche Weiterbildung*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG, 2. überarbeitete Auflage.
- Arnold, R. & Schön, M. (2019): *Ermöglichungsdidaktik. Ein Lernbuch*. Bern: hep verlag ag.
- Arnold, R. & Schüßler, I. (Hrsg.) (2018): *Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen*. In: Arnold, R. (Hrsg.): *Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung*, Band 35. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 3. Auflage.
- Aust, K. & Hartz, S. (2018): *Ein Kompetenzmodell für die Hochschullehre*. In: Berendt, B. / Fleischmann, A. / Schaper, N. / Szczyrba, B. / Wildt, J. (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre (A 1.15)*. Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus GmbH.
- Auto Club Europa (2013): *PresseMitteilung 51. Deutscher Verkehrsgerichtstag 2013 Arbeitskreis VII: „Ist die Fahrausbildung noch zeitgemäß?“*. ACE: Fahrausbildung modernisieren. Stuttgart: ACE Auto Club Europa e.V..
- Bach, M. & Sievert, S. (2018): *Kleinere Grundschulklassen können zu besseren Leistungen von SchülerInnen führen*. In: *DIW Wochenbericht*, Vol. 85, Nr. 22: S. 465-472.
- Bailey, T. (2003): *Differences in Teaching Approaches Among Car Driving Instructors*. Verfügbar unter: <https://acrs.org.au/files/arsrpe/RS030009.pdf> (Letzter Zugriff: 01.07.2020).
- Bailey, T. (2006): *Differences in Motor Driving Instructors' Approaches to Teaching*. Adelaide: Department for Transport, Energy & Infrastructure.

- Bakenhus, S. / Wernke, S. / Zierer, K. (2017): *Welche Planungsüberlegungen tätigen berufserfahrene Lehrkräfte, wenn sie unter nicht vertrauten Rahmenbedingungen Unterricht vorbereiten müssen? Eine qualitative Studie mithilfe eines Szenarios*. In: Wernke, S. & Zierer, K. (Hrsg.): *Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt: S. 178-194.
- Balzer, L. & Beywl, W. (2018): *evaluiert. erweitertes Planungsbuch für Evaluationen im Bildungsbereich*. Bern: hep verlag ag, 2. Auflage.
- Bartels, K. / Bayer, P. / Clarner, G. / Clarner, U. / Dautel-Haußmann, R. / Lange, W. / Schober, H. / Tschöpe, P. (2005): *Theoretischen Unterricht gestalten. Der professionelle Einsatz von Medien und Methoden*. München: Verlag Heinrich Vogel.
- Bartl, G. / Sanders, N. / Reikl, A. / Schulte, K. / Keskinen, E. / Whitmore, J. / Woltring, L. / Edwards, I. / Pannacci, M. / Hausherr, N. / Kotal, R. / Hopia, S. / Acourt, G. / Gunnarson, L. / von Bressendorf, G. / Dorn, L. / Aluma, A. / Trotin, C. / Lammi, A. (2010): *EU HERMES Project. Final Report. High impact approach for Enhancing Road safety through More Effective communication Skills. In the context of category B driver training*. Wien: alles-fuehrerschein.at GmbH.
- Bauer, H.P. & Schieren, J. (Hrsg.) (2015): *Menschenbild und Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Bauer, J. / Prenzel, M. / Renkl, A. (2015): *Evidenzbasierte Praxis – im Lehrberuf?! Einführung in den Thementeil*. In: *Unterrichtswissenschaft*, Vol. 43, Nr. 3: S. 188-192.
- Baumert, J. / Klieme, E. / Neubrand, M. / Prenzel, M. / Schiefele, U. / Schneider, W. / Stanat, P. / Tillmann, K.-J. / Weiß, M. (Hrsg.) (2001): *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): *Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Vol. 9, Nr. 4: S. 469-520.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011): *Das Kompetenzmodell von COACTIV*. In: Kunter, M. / Baumert, J. / Blum, W. / Klusmann, U. / Krauss, S. / Neubrand, M. (Hrsg.) (2011): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann Verlag GmbH: S. 29-53.
- Baumert, J. / Lehmann, R. / Lehrke, M. / Schmitz, B. / Clausen, M. / Hosenfeld, I. / Köller, O. / Neubrand, J. (Hrsg.) (1997): *TIMSS - mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.) (2016): *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Vol. 19, Sonderheft 31.
- Baumgartner, P. (2014): *Taxonomie von Unterrichtsmethoden. Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt*. Münster: Waxmann Verlag GmbH, 2., aktualisierte und korrigierte Auflage.
- Beanland, V. / Goode, N. / Salmon, P.M. / Lenné, M.G. (2013): *Is there a case for driver training? A review of the efficacy of pre- and post-licence driver training*. In: *Safety Science*, Vol. 51, Nr. 1: S. 127-137.
- Bednar, A.K. / Cunningham, D. / Duffy, T.M. / Perry, J.D. (1992): *Theory into Practice: How Do We Link?* In: Duffy, T.M. & Jonassen, D.H. (Hrsg.): *Constructivism and the Technology of Instruction. A Conversation*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Inc.: S. 17-34.
- Bell, C.A. (2020): *Commentary Regarding the Section „Dimensions of Teaching Quality – Theoretical and Empirical Foundations“*. Using Warrants and Alternative Explanations to Clarify Next Steps for the TBD Model. In: Praetorius, A.-K. / Grünkorn, J. / Klieme E. (Hrsg.): *Empirische Forschung zur Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 66. Beiheft: S. 56-62.
- Berkemeyer, N. & Mende, L. (2018): *Bildungswissenschaftliche Handlungsfelder des Lehrkräfteberufs. Eine Einführung*. Münster und New York: Waxmann Verlag GmbH.
- Berliner, D.C. (2005): *The Near Impossibility of Testing for Teacher Quality*. In: *Journal of Teacher Education*, Vol. 56, Nr. 3: S. 205-213.
- Bernhardsson-Laros, N. (2020): *Moralische Probleme und ethische Fragen von Lehrenden der Erwachsenen- und Weiterbildung – Ein Modell für die Forschung zur erwachsenenpädagogischen Bereichsethik*. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, Vol. 43, Nr. 1: S. 13-30.
- Bittner, H. (2019): *Dokumentation in der Fahrlehrerausbildung*. In: *Fahrlehrer-Brief 4/2019*. München: Springer Fachmedien München GmbH.
- Blömeke, S. / Herzig, B. / Tulodziecki, G. (2007): *Zum Stellenwert empirischer Forschung für die Allgemeine Didaktik*. In: *Unterrichtswissenschaft*, Vol. 35, Nr. 4: S. 355-381.
- Blömeke, S. & König, J. (2011): *Profile im Professionswissen zur Unterrichtsplanung bei Sekundarstufenlehrkräften*. In: Arnold, K.-H. / Bohl, T. / Hopmann, S. / Hudson, B. / Kiel, E. / Kiper, H. / Koch-Priewe, B. / Reusser,

- K. / Seel, N. / Zierer, K. (Hrsg.): *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2011*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH: S. 11-30.
- Blömeke, S. & Müller, C. (2009): *Zum Zusammenhang von Allgemeiner Didaktik und Lehr-Lernforschung im Unterrichtsgeschehen*. In: Meyer, M.A. / Prenzel, M. / Hellekamps, S. (Hrsg.): *Perspektiven der Didaktik*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 9 | 2008: S. 239-258.
- Bloom, B.S. / Engelhart, M.D. / Furst, E.J. / Hill W.H. / Krathwohl, D. (1956): *Taxonomy of educational objectives. Handbook I: Cognitive domain*. New York: McKay.
- Böhm, W. & Seichter, S. (2018): *Wörterbuch der Pädagogik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 17., aktualisierte und vollständig überarbeitete Auflage.
- Bölling, R. (2017): *Zur Fragwürdigkeit des PISA- Rankings*. Verfügbar unter: https://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2017/11/B%C3%B6lling_PISA-Kritik.pdf (Letzter Zugriff: 01.07.2020).
- Bosche, B. / Schneider, M. / Strauch, A. (2018): *Lehrkompetenzen in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Vol. 47, Nr. 1: S. 47-50.
- Bosche, B. / Strauch, A. / Schneider, M. / Brandt, P. (2019): *GRETA-Anerkennungsverfahren: adaptiv statt one-fits-all. Kompetenzvalidierung von Lehrenden zwischen diversen Ansprüchen und Nutzenvorstellungen*. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*, Ausgabe 37, 2019: S. 06-2-06-9.
- Brandl, W. (2014): *Durch pädagogische Begleitung selbst organisiert lernen – Widerspruch oder doch konsequent?* In: *Hauswirtschaft und Wissenschaft*, Vol. 62, Nr. 1: S. 25-27.
- Bredow, B. (2014): *Die Zukunft der Gefahrenlehre in der Fahrschulausbildung. Evaluation des pädagogisch-psychologischen Verkehrssicherheitsprojekts „Regio-Protect 21“*. Hannover: DEGENER Verlag GmbH.
- Bredow, B. (2017): *Ausbildungskonzepte zur Schulung von Verkehrswahrnehmung und Gefahrenvermeidung*. In: TÜV | DEKRA arge tp 21 (Hrsg.): *Verkehrswahrnehmung und Gefahrenvermeidung – Grundlagen und Umsetzungsmöglichkeiten in der Fahranfängervorbereitung. Innovationsbericht zum Fahrerlaubnisprüfungssystem 2011 – 2014*. In: Bundesanstalt für Straßenwesen (BASt) (Hrsg.). *Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen, Mensch und Sicherheit*, Heft M 273. Bremen: Fachverlag NW: S. 56-73.
- Bredow, B. (2019): *Theorieunterricht in der Fahrschule. Gestaltung, Verzahnung, Überwachung*. München: Verlag Heinrich Vogel.
- Bredow, B. (in Vorbereitung): *Erarbeitung und Erprobung von curricularen Grundlagen und Referenzausbildungseinheiten für die Fahrschulausbildung in Deutschland*. Saarbrücken: Universität des Saarlandes.
- Bredow, B. & Ewald, S. (2019): *Untersuchungen zur wissenschaftlichen Begleitung des reformierten Fahrlehrerrechts im Auftrag der Bundesanstalt für Straßenwesen (BASt). Zwischenbericht II*. Kremen: Forschungs- und Innovationszentrum Mensch - Technik - Straßenverkehr. Unveröffentlichter Zwischenbericht.
- Bredow, B. / Ewald, S. / Sturzbecher, D. (2019): *Lernprozesse sichtbar machen – Einsatzmöglichkeiten und Chancen der „Elektronischen Lernstandsbeurteilung“ in der Fahrschulausbildung*. In: *Zeitschrift für Verkehrssicherheit*, Vol. 65, Nr. 4: S. 278-285.
- Bredow, B. / Klüver, M. / Sturzbecher, D. / Genschow, J. (2020): *Teil I: Empirische Ist-Stands-Analyse zur Fahrausbildung in Deutschland*. In: Institut für angewandte Familien, Kindheits- und Jugendforschung e. V. an der Universität Potsdam & Universität des Saarlandes, Fachrichtung Bildungswissenschaften, Lehrstuhl für empirische Bildungsforschung (Hrsg.): *Zwischenbericht I: Empirische Ist-Stands-Analyse zur Fahrausbildung in Deutschland und Qualitätskriterien zur Beurteilung von Lehr-Lernmedien*. Kremen: Institut für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung e. V. an der Universität Potsdam.
- Bredow, B. / Palloks, M. / Luniak, P. / Sturzbecher, D. (2014): *Regio-Protect 21 – ein verkehrspädagogisches Ausbildungsangebot und Ergebnisse der Evaluation*. In: *Zeitschrift für Verkehrssicherheit*, Vol. 60, Nr. 2: S. 94-100.
- Bredow, B. & Sturzbecher, D. (2016a): *Ansätze zur Optimierung der Fahrschulausbildung in Deutschland*. In: Bundesanstalt für Straßenwesen (BASt) (Hrsg.): *Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen, Mensch und Sicherheit*, Heft M 269. Bremen: Fachverlag NW.
- Bredow, B. & Sturzbecher, D. (2016b): *Ein Konzept zur Optimierung der Fahrschulausbildung in Deutschland*. In: *Zeitschrift für Verkehrssicherheit*, Vol. 62, Nr. 5: S. 223-231.
- Brendel, S. / Hanke, U. / Macke, G. (2019): *Kompetenzorientiert lehren an der Hochschule*. In: Brendel, S. (Hrsg.): *Kompetent lehren*, Band IX. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Brunner, M. / Stanat, P. / Pant, H.A. (2014): *Diagnostik und Evaluation*. In: Seidel, T. & Krapp, A. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 6. Auflage: S. 483-515.
- Bruns, V. / Götting, H.G. / Grobe, R. / Muck, D. / Nickel, W.-R. / Winkler, W. (1977): *Teilbericht IV. Inhalts- und Wirksamkeitsanalyse zur Entwicklung möglicher Nachschulungsmodelle*. In: Bundesanstalt für Straßenwesen (BASt) (Hrsg.): *Unfall- und Sicherheitsforschung Straßenverkehr*, Heft 8. Brühl: P. Becher GmbH.

- Brügelmann, H. (2013): *Die Hattie-Studie: Der heilige Gral der Didaktik? Metaanalysen: Nutzen und Grenzen von Allgemeinaussagen in der Bildungsforschung*. In: *Grundschule aktuell*, Nr. 121: S. 25-26.
- Brüning, L. & Saum, T. (2019): *Direkte Instruktion. Kompetenzen wirksam vermitteln*. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH.
- 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*. In: *Zeitschrift für Verkehrssicherheit*, Vol. 61, Nr. 4: S. 203-210.
- Brünken, R. / Leutner, D. / Sturzbecher, D. / Bredow, B. / Ewald, S. (2017): *Weiterentwicklung der Fahrlehrerausbildung in Deutschland*. In: Brünken, R. / Leutner, D. / Sturzbecher, D. / Bredow, B. / Ewald, S. (2017): *Reform der Fahrlehrerausbildung*. In: Bundesanstalt für Straßenwesen (BASt) (Hrsg.): *Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen, Mensch und Sicherheit*, Heft M 275. Bremen: Fachverlag NW: S. 7-94.
- Brunner, M. / Pant, H.A. / Stanat, P. (2014): *Diagnostik und Evaluation*. In: Seidel, T. & Krapp, A. (Hrsg.): *Lehrbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag: S. 484-515.
- Bühner, M. & Ziegler, M. (2017): *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. Hallbergmoos: Pearson Deutschland GmbH, 2., aktualisierte und erweiterte Auflage.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2019): *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Referat Statistik, Internationale Vergleichsanalysen.
- Bundesministerium für Verkehr und digitale Infrastruktur (BMVI) (Hrsg.) (2011): *Verkehrssicherheitsprogramm 2011*. Berlin: Bundesministerium für Verkehr und digitale Infrastruktur.
- Bundesministerium für Verkehr und digitale Infrastruktur (BMVI) (Hrsg.) (2015). *Halbzeitbilanz des Verkehrssicherheitsprogramms 2011-2020*. Berlin: Bundesministerium für Verkehr und digitale Infrastruktur.
- Bundesrat-Drucksache (BR-Drs.) 379/17 (neu): *Verordnung zur Neufassung fahrlehrrechtlicher Vorschriften und zur Änderung anderer straßenverkehrsrechtlicher Vorschriften*. Bundesrat-Drucksache vom 11. Mai 2017. Köln: Bundesanzeiger Verlag GmbH.
- Bundesrat-Drucksache (BR-Drs.) 372/19: *Verordnung zur Änderung fahrlehrerrechtlicher und anderer straßenverkehrsrechtlicher Verordnungen*. Bundesrat-Drucksache vom 08. August 2019. Köln: Bundesanzeiger Verlag GmbH.
- Bundestag-Drucksache (BT-Drs.) 18/10937: *Entwurf eines Gesetzes über das Fahrlehrerwesen und zur Änderung anderer straßenverkehrsrechtlicher Vorschriften*. Bundestag-Drucksache vom 23. Januar 2017. Köln: Bundesanzeiger Verlag GmbH.
- 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 (Letzter Zugriff: 01.07.2020).
- Chaloupka-Risser, C. / Risser, R. / Zuzan, W.-D. (2011): *Verkehrspsychologie. Grundlagen und Anwendungen*. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- Corwin Visible Learning Plus (2019): *Visible Learning™250+ Influences on Student Achievement*. Verfügbar unter: https://us.corwin.com/sites/default/files/250_influences_chart_june_2019.pdf (Letzter Zugriff: 30.06.2020).
- Criblez, L. / Oelkers, J. / Reusser, K. / Berner, E. / Halbheer, U. / Huber, C. (2009): *Bildungsstandards*. Seelze-Velber und Zug: Klett & Kallmeyer | Klett & Balmer.
- Cronjé, J. (2006): *Paradigms Regained – Towards Integrating Objectivism and Constructivism in Instructional Design and the Learning Sciences*. In: *Educational Technology Research and Development*, Vol. 54, Nr. 4: S. 387-416.
- Dave, R.H. (1968): *Eine Taxonomie pädagogischer Ziele und ihre Beziehung zur Leistungsmessung*. In: Ingenkamp, K. & Marsolek, T. (Hrsg.): *Möglichkeiten und Grenzen der Testanwendung in der Schule*. Weinheim: Beltz Verlag: S. 225-239.
- da Veiga, M. (2015): *Menschenbild und Pädagogik – ein Essay*. In: Bauer, H.P. & Schieren, J. (Hrsg.): *Menschenbild und Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag: S. 15-32.
- Dehnbostel, P. (2018): *Lern- und kompetenzförderliche Arbeitsgestaltung*. In: Rauner, F. & Grollmann, P. (Hrsg.): *Handbuch Berufsbildungsforschung*. Bielefeld: wbv Media, 3. aktualisierte und erweiterte Auflage: S. 481-486.
- Der Spiegel (1976): *Fahrschule: „Lern mal was fürs Überleben“*. In: *Der Spiegel* 18/1976: S. 70-81.

- Deutsche Fahrlehrer-Akademie (DFA) (2009): *Konzept einer umfassenden verbindlichen Fahrausbildung mit integrierter Praxisphase „FiP“*. Korntal-Münchingen: Deutsche Fahrlehrer-Akademie.
- Deutsche Fahrlehrer-Akademie (DFA) (Hrsg.) (2018): *Curricularer Leitfaden Praktische Ausbildung Pkw*. Korntal-Münchingen: Deutsche Fahrlehrer-Akademie.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1970): *Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Deutscher Verkehrsgerichtstag (o. J.): *Presse – Information AK VI: Fahranfänger – neue Wege zur Fahrkompetenz*. Verfügbar unter: <https://www.deutscher-verkehrsgerichtstag.de/images/58.VGT2020/586GesIntfas.pdf> (Letzter Zugriff: 01.07.2020).
- Deutscher Verkehrssicherheitsrat (DVR) (2012): *Vision Zero. Grundlagen & Strategien*. In: Deutscher Verkehrssicherheitsrat (Hrsg.): *Schriftenreihe Verkehrssicherheit 16*. Bonn: Deutscher Verkehrssicherheitsrat.
- Ditton, H. (2000): *Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung*. In: Helmke, A. / Hornstein, W. / Terhart, E. (Hrsg.): *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft: S. 73-92.
- Ditton, H. (2002): *Lehrkräfte und Unterricht aus Schülersicht. Ergebnisse einer Untersuchung im Fach Mathematik*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Vol. 48, Nr. 2: S. 262-286.
- Ditton, H. (2009): *Unterrichtsqualität*. In: Arnold, K.-H. / Sandfuchs, U. / Wiechmann, J. (Hrsg.): *Handbuch Unterricht*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2., aktualisierte Auflage: S. 177-183.
- Ditton, H. & Merz, D. (2000): *Qualität von Schule und Unterricht. Kurzbericht über erste Ergebnisse einer Untersuchung an bayerischen Schulen*. Eichstätt und Osnabrück: Katholische Universität Eichstätt / Universität Osnabrück.
- Ditton, H. & Reinders, H. (2015): *Überblick Felder der Bildungsforschung*. In: Reinders, H. / Ditton, H. / Gräsel, C. / Gniewosz, B. (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 2., überarbeitete Auflage: S. 83-89.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin und Heidelberg: Springer-Verlag, 5., vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage.
- Dörpinghaus, A. (2012): *Bildung*. In: Horn, K.-P. / Kemnitz, H. / Marotzki, W. / Sandfuchs, U. (Hrsg.): *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Band 1: Aa, Karl von der – Gruppenprozesse*: S. 154-156.
- Dörpinghaus, A. & Uphoff, I.K. (2015): *Grundbegriffe der Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 4., unveränderte Auflage.
- Drieschner, E. (2010): *Bildung als Selbstbildung oder Kompetenzentwicklung? Zur Ambivalenz von Kind- und Kontextorientierung in der frühpädagogischen Bildungsdebatte*. In: Gaus, D. & Drieschner, E. (Hrsg.): *"Bildung" jenseits pädagogischer Theoriebildung? Fragen zu Sinn, Zweck und Funktion der Allgemeinen Pädagogik. Festschrift für Reinhard Uhle zum 65. Geburtstag*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: S. 183-220.
- Drüke-Noe, C. / Maier, U. / Kleinknecht, M. / Metz, K. / Hoppe, H. / Bohl, T. (2017): *Lehrkräfte bei der Auswahl und Gestaltung von Aufgaben professionalisieren – Wie verändert eine Fortbildung zu Merkmalen kognitiv aktivierender Aufgaben die aufgabenbezogene Unterrichtsplanung von Lehrkräften?* In: Wernke, S. & Zierer, K. (Hrsg.): *Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt: S. 208-223.
- Dubs, R. (2009): *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Dubs, R. (2014): *Unterrichtsplanung in der Praxis. Ein Handbuch für den Lernbereich Wirtschaft*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Eder, M. (2019): *Höher, schneller, weiter – PISA und seine Folgen für das Schulsystem*. Verfügbar unter: https://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2019/06/eder_pisa_und_folgen.pdf (Letzter Zugriff: 01.07.2020).
- Edwards, I. (2011): *Can Drivers Really Teach Themselves? A Practitioner's Guide to Using Learner Centred and Coaching Approaches in Driver Education*. Doncaster: edriving solutions Ltd.
- Eichendorf, W. (2012): *Vision Zero*. In: Eichendorf, W. & Hedtmann, J. (Hrsg.): *Praxishandbuch Verkehrsmedizin. Prävention | Sicherheit | Begutachtung*. Wiesbaden: Universum Verlag GmbH: S. 11-22.
- Eid, M. / Gollwitzer, M. / Schmitt, M. (2017): *Statistik und Forschungsmethoden*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 5., korrigierte Auflage.
- Ellinghaus, D. & Steinbrecher, J. (1999): *Fahrausbildung in Europa. Eine Untersuchung über die Wege zur Fahrerlaubnis in sechs europäischen Ländern*. In: *Uniroyal Verkehrsuntersuchung* Nr. 24. Hannover und Köln: Uniroyal.

- Elvik, R. (2018): *Meta-analytic Methods*. In: Lord, D. & Washington, S. (Hrsg.): *Safe Mobility: Challenges, Methodology and Solutions*. Bingley: Emerald Publishing: S. 425-447.
- Elvik, R. / Høye, A. / Vaa, T. / Sørensen, M. (2009): *The Handbook of Road Safety Measures*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited, Second Edition.
- Ericsson, K.A. (Hrsg.) (2009): *Development of Professional Expertise. Toward Measurement of Expert Performance and Design of Optimal Learning Environments*. New York: Cambridge University Press.
- Ericsson, K.A. (2016): *Summing Up Hours of Any Type of Practice Versus Identifying Optimal Practice Activities: Commentary on Macnamara, Moreau, & Hambrick (2016)*. In: *Perspectives on Psychological Science*, Vol. 11, Nr. 3: S. 351–354.
- Ericsson, K.A. (2019): *Towards a science of the acquisition of expert performance in sports: Clarifying the differences between deliberate practice and other types of practice*. In: *Journal of Sports Sciences*, Vol. 38, Nr. 2: S. 159-176.
- Ericsson, K.A. (2020): *Given that the detailed original criteria for deliberate practice have not changed, could the understanding of this complex concept have improved over time? A response to Macnamara and Hambrick (2020)*. In: *Psychological Research*, Vol. 84, Nr. 5. <https://doi.org/10.1007/s00426-020-01368-3>.
- Ericsson, K.A. / Charness, N. / Feltovich, P.J. / Hoffman, R.R. (Hrsg.) (2006): *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. New York: Cambridge University Press.
- Ericsson, K.A. & Harwell, K.W. (2019): *Deliberate Practice and Proposed Limits on the Effects of Practice on the Acquisition of Expert Performance: Why the Original Definition Matters and Recommendations for Future Research*. In: *Frontiers in Psychology*, Vol. 10: 2396.
- Ericsson, K.A. / Hoffman, R.R. / Kozbelt, A. / Williams, A.M. (Hrsg.) (2018): *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge u.a.: Cambridge University Press, Second Edition.
- Ernst, W. (2009): *Nächstenliebe. II. Theologisch-ethisch*. In: Kasper, W. / Baumgartner, K. / Bürkle, H. / Ganzer, K. / Kertelge, K. / Korff, W. / Walter, P. (Hrsg.): *Lexikon für Theologie und Kirche*, Siebter Band. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH, Sonderausgabe: S. 612-613.
- Erpenbeck, J. / Grote, S. / Sauter, W. (2017): *Einführung*. In: Erpenbeck, J. / von Rosenstiel, L. / Grote, S. / Sauter, W. (Hrsg.): *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag GmbH, 3., überarbeitete und erweiterte Auflage: S. IX-XXXVIII.
- Erpenbeck, J. / von Rosenstiel, L. / Grote, S. / Sauter, W. (Hrsg.) (2017): *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag GmbH, 3., überarbeitete und erweiterte Auflage.
- Europäische Kommission (2018): *EUROPA IN BEWEGUNG. Nachhaltige Mobilität für Europa: sicher, vernetzt und umweltfreundlich*. Brüssel: Europäische Kommission.
- European Commission (2018a): *Traffic Safety Basic Facts 2018. Young People (18-24)*. Brüssel: European Commission, Directorate General for Transport.
- European Commission (2018b): *Road Safety Management*. Brüssel: European Commission, Directorate General for Transport.
- European Union (2016): *Classification of learning activities (CLA). Manual 2016 edition*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Ewald, S. / Bredow, B. / Sturzbecher, D. (2019): *Entwicklung eines Modells der "Professionellen Kompetenz von Fahrlehrern"*. In: *Zeitschrift für Verkehrssicherheit*, Vol. 65, Nr. 4: S. 253-263.
- Ewald, S. & Sturzbecher, D. (2019): *Handlungsempfehlungen zur Erreichung der Ziele des Verkehrssicherheitsprogramms*. In: Institut für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung an der Universität Potsdam e. V. (Hrsg.): *Statusbericht zur Halbzeitbilanz des Verkehrssicherheitsprogramms 2024 im Land Brandenburg*. Kremmen: Institut für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung e. V. an der Universität Potsdam: S. 27-36.
- Fack, D. (2000): *Automobil, Verkehr und Erziehung. Motorisierung und Sozialisation zwischen Beschleunigung und Anpassung 1885-1945*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Fahrlehrerverband Baden-Württemberg e. V. (2020): *Fortbildung 2020*. Verfügbar unter: https://www.flvw.de/files/Bilder%20und%20Downloads/Rubrik-Fortbildung/Fortbildung2020_Broschuere-fuer-Mailversand.pdf (Letzter Zugriff: 01.07.2020).
- Fahrlehrer-Verband Land Brandenburg e. V. (2020): *Allgemeine Fortbildung. Fortbildungsangebote für 2020*. Verfügbar unter: <https://www.fahrlehrerverband-brb.de/index.php/informationen-fortbildungen/fuer-fahrlehrer> (Letzter Zugriff: 01.07.2020).
- Faulstich, P. & Zeuner, C. (2010): *Erwachsenenbildung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

- Fell, M. & Weißmann, W. (2015): *Zum Stellenwert des Theorieunterrichts in der Fahrausbildung*. In: *Zeitschrift für Verkehrssicherheit*, Vol. 61, Nr. 3: S. 146-154.
- Feltes, T. (2013): *Krise oder Verfall des Subjekts? Zum Menschenbild der empirischen Bildungsforschung*. In: Dust, M. / Kluge, S. / Liesner, A. / Lohmann, I. / Salomon, D. / Springer, J.-M. / Steffens, G. / Weiß, E. (Hrsg.): *Jahrbuch für Pädagogik 2013. Krisendiskurse*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH: S. 143-158.
- Fend, H. (1981): *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (1982): *Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Fend, H. (2019): *Erklärungen von Unterrichtserträgen im Rahmen des Angebot-Nutzungs-Modells*. In: Steffens, U. & Messner, R. (Hrsg.): *Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens*. In: Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen (QUALIS NRW) (Hrsg.): *Grundlagen der Qualität von Schule 3*. Münster und New York: Waxmann Verlag GmbH: S. 91-103.
- Fengler, B. (2008): *Das Fahrlehrer-Handbuch*. Remagen: Verkehrsverlag Remagen GmbH.
- Feuser, G. (2018): *Entwicklungslogische Didaktik*. In: Müller, F.J. (Hrsg.): *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion*, Band 2. Gießen: Psychosozial-Verlag: S. 147-165.
- Fingskes, M. (2018): *Handbuch Pädagogische Überwachung der Fahrausbildung (PädÜFa). Handbuch zu den Beobachtungs- und Beurteilungsprotokollen für die pädagogische Überwachung des Fahrschul-Unterrichts*. Verfügbar unter: <http://www.fingskes.de/beruf/paeduefa/handbuch.pdf> (Letzter Zugriff: 30.06.2020).
- Fischer, C. (2019): *Werte als Kerne von Kompetenzen. Eine theoretische Studie mit einer empirischen Analyse in Montessori-Schulen*. Münster: Waxmann.
- Fischer, S. (2015): *Erfolgreiches wissenschaftliches Schreiben*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fischer, W. / Klima, J. / Ostermair, C. / Steinbacher, R. / Tschöpe, A. / Tschöpe, P. (2005): *Praktische Ausbildung gestalten. Professionelle Umsetzung der Stufenausbildung nach dem Curricularen Leitfadens*. München: Verlag Heinrich Vogel.
- Fisher, D.L. / Caird, J.K. / Horrey, W.J. / Trick, L.M. (Hrsg.) (2017): *Handbook of teen and novice drivers. Research, Practice, Policy, and Directions*. Boca Raton: CRC Press.
- Fisher, D.L. & Dorn, L. (2017): *The Training and Education of Novice Teen Drivers*. In: Fisher, D.L. / Caird, J.K. / Horrey, W.J. / Trick, L.M. (Hrsg.): *Handbook of teen and novice drivers. Research, Practice, Policy, and Directions*. Boca Raton: CRC Press. S. 269-289.
- Fleige, M. / Gieseke, W. / von Hippel, A. / Käpplinger, B. / Robak, S. (2018): *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Fortbildung33.de (2017): „*Der frische Fang des Frühjahrs*“. Verfügbar unter: <https://fortbildung33.de/aktuelle-meldungen/17-aktuelle-meldungen/334-darf-ich-vorstellen-unsere-3-neuen> (Letzter Zugriff: 30.06.2020).
- Frank, S. & Iller, C. (2013): *Kompetenzorientierung – mehr als ein didaktisches Prinzip*. In: *REPORT*, Vol. 36, Nr. 4: S. 32-41.
- Franke, M. / Kollbach-Fröhlich, B. / Meier, J. / Schulte-Viering, D. (2019): *Pädagogisch-psychologisches Professionswissen. Unterrichten, Ausbilden und Weiterbilden für Fahrlehrer*. Hannover: DEGENER Verlag GmbH.
- Franz, A. (2014): *Das Menschenbild von PIAAC. Eine sehr eingeschränkte Sicht auf den Menschen und auf Bildung*. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*, Ausgabe 23, 2014: S. 08-1-08-8.
- Frey, K. & Frey-Eiling, A. (2010): *Ausgewählte Methoden der Didaktik*. Zürich: vdf Hochschulverlag AG.
- Friedrich, A. (2012): *Der Fahrlehrerberuf im Wandel. Pädagogische Kompetenz von Fahrlehreranwärtern*. Saarbrücken: AV Akademikerverlag GmbH & Co. KG.
- Friedrich, A. / Brünken, R. / Debus, G. / Leutner, D. / Müller, F. (2006): *Wirksamkeit des Ausbildungspraktikums für Fahrlehreranwärter*. In: Bundesanstalt für Straßenwesen (BASt) (Hrsg.): *Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen, Mensch und Sicherheit*, Heft M 180. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW.
- Fritz, U. & Laueremann, K. (2019): *Akzente für eine neue Lehr-, Lern- und Beurteilungskultur*. In: Fritz, U. / Laueremann, K. / Paechter, M. / Stock, M. / Weirer, W. (Hrsg.): *Kompetenzorientierter Unterricht*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich: S. 59-74.
- Fritz, U. / Laueremann, K. / Paechter, M. / Stock, M. / Weirer, W. (Hrsg.) (2019): *Kompetenzorientierter Unterricht*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Geißler, K.A. (1985). *Lernen in Seminargruppen – Grundlagen*. Studienbrief 3 des Fernstudiums Erziehungswissenschaft „Pädagogisch-psychologische Grundlagen für das Lernen in Gruppen“. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien.

- Genschow, J. & Sturzbecher, D. (in Veröffentlichung): *Verkehrswahrnehmung und Gefahrenvermeidung*. Hannover: DEGENER Verlag GmbH.
- Genschow, J. / Sturzbecher, D. / Willmes-Lenz, G.E. (2013): *Fahranfängervorbereitung im internationalen Vergleich*. In: Bundesanstalt für Straßenwesen (BASt) (Hrsg.): *Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen, Mensch und Sicherheit*, Heft M 234. Bremen: Fachverlag NW.
- Gillen, J. (2013a): *Kompetenzorientierung als didaktische Leitkategorie in der beruflichen Bildung – Ansatzpunkte für eine Systematik zur Verknüpfung curricularer und methodischer Aspekte*. In: Kremer, H.-H. / Fischer, M. / Tramm, T. (Hrsg.): *Didaktik beruflicher Bildung*. In: Büchter, K. / Fischer, M. / Gramlinger, F. / Kremer, H.-H. / Tramm, T. (Hrsg.): *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Nr. 24: S. 1-14.
- Gillen, J. (2013b): *Eckpunkte einer kompetenzorientierten Ausrichtung betrieblicher Bildungsarbeit*. In: Niedermair, G. (Hrsg.): *Facetten berufs- und betriebspädagogischer Forschung. Grundlagen – Herausforderungen – Perspektiven*. In: Niedermair, G. (Hrsg.): *Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik*, Band 8. Linz: TRAUNER DRUCK GmbH & Co. KG: S. 125-137.
- Gnahn, D. (2010): *Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, 2., aktualisierte und überarbeitete Auflage.
- Göldi, S. (2011): *Von der bloomschen Taxonomy zu aktuellen Bildungsstandards. Zur Entstehungs- und Rezeptionsgeschichte eines pädagogischen Bestsellers*. Bern: hep verlag ag.
- 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. (2015): *Was ist Empirische Bildungsforschung?* In: Reinders, H. / Ditton, H. / Gräsel, C. / Gniewosz, B. (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 2., überarbeitete Auflage: S. 15-30.
- Gräsel, C. & Trempler, K. (2017): *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals*. Wiesbaden: Springer.
- Grattenthaler, H. / Krüger, H.-P. / Schoch, S. (2009): *Bedeutung der Fahrpraxis für den Kompetenzerwerb beim Fahrenlernen. Literaturstudie*. In: Bundesanstalt für Straßenwesen (BASt) (Hrsg.): *Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen, Mensch und Sicherheit*, Heft M 201. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW.
- Grote, S. / Kauffeld, S. / Frieling, E. (Hrsg.) (2012): *Kompetenzmanagement. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag GmbH, 2., überarbeitete Auflage.
- Grünkorn, J. / Klieme, E. / Stanat, P. (2019): *Bildungsmonitoring und Qualitätssicherung*. In: Köller, O. / Hasselhorn, M. / Hesse, F.W. / Maaz, K. / Schrader, J. / Solga, H. / Spieß, C.K. / Zimmer, K. (Hrsg.): *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt: S. 263-298.
- Gruschka, A. (2007): „Was ist guter Unterricht?“ *Über neue Allgemein-Modellierungen aus dem Geiste der empirischen Unterrichtsforschung*. In: *Pädagogische Korrespondenz*, Heft 37: S. 10-43.
- Gudjons, H. & Traub, S. (2016): *Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 12., aktualisierte Auflage.
- Guilford, J.P. (1958): *A system of psychomotor abilities*. In: *American Journal of Psychology*, Vol. 71: S. 164-174.
- Haag, L. & Streber, D. (2017): *Unterrichtsvorbereitung bei Lehrkräften – ein Thema?, wenn ja, für alle in gleicher Weise?* In: Wernke, S. & Zierer, K. (Hrsg.): *Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt: S. 166-177.
- Hansel, T. (Hrsg.) (2003): *Pisa - und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule*. Herbolzheim: Centaurus Verlag.
- Hansen, G. (2019): *Unterstützende Didaktik. Planung und Durchführung von Unterricht an Allgemeinen Schulen, Förderschulen und Inklusiven Schulen*. Göttingen: Cuvillier Verlag, 2., erweiterte und überarbeitete Auflage.
- Harring, M./ Rohlf, C. / Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.) (2019): *Handbuch Schulpädagogik*. Münster und New York: Waxmann Verlag GmbH.
- Harrow, A.J. (1972): *A taxonomy of the psychomotor domain*. New York: McKay.
- Hasselhorn, M. / Decristan, J. / Klieme, E. (2019): *Individuelle Förderung*. In: Köller, O. / Hasselhorn, M. / Hesse, F.W. / Maaz, K. / Schrader, J. / Solga, H. / Spieß, C.K. / Zimmer, K. (Hrsg.): *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt: S. S. 375-401.
- Hattie, J.A.C. (2009): *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London und New York: Routledge.
- Hattie, J.A.C. (2012): *Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning*. London und New York: Routledge.

- Hattie, J.A.C. / Beywl, W. / Zierer, K. (2018): *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 4. unveränderte Auflage.
- Hattie, J.A.C. & Zierer, K. (2019): *Kenne deinen Einfluss! „Visible Learning“ für die Unterrichtspraxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 4. unveränderte Auflage.
- Hattie, J.A.C. & Zierer, K. (2020): *Visible Learning. Auf den Punkt gebracht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2. unveränderte Auflage.
- Heilig, B. (Hrsg.) (1999): *Der Fahrlehrer als Verkehrspädagoge. Ein Handbuch über die Grundlagen der Fahrerschulpädagogik*. München: Verlag Heinrich Vogel, 2. Auflage.
- Heilig, B. (2004): *Fahrschulqualität kann man messen – für ein Qualitätssicherungssystem muss man sie allerdings anders messen ... [sic!]*. In: *Zeitschrift für Verkehrssicherheit*, Vol. 50, Nr. 2: S. 97.
- Heilig, B. (2005): *Qualitätssicherung in Fahrschulen. Ein Beitrag zur Professionalisierung in der Verkehrssicherheit*. In: *Zeitschrift für Verkehrssicherheit*, Vol. 51, Nr. 2: S. 70-75.
- Heilig, B. (2010): *Was ist guter Theorieunterricht?* In: *Fahrlehrer-Brief*, 12/2010. München: Springer Fachmedien München GmbH.
- Heilig, B. (2011): *Was ist guter praktischer Unterricht – zehn Gütekriterien*. In: *Fahrlehrer-Brief*, 1/2/2011. München: Springer Fachmedien München GmbH.
- Heilig, B. (Hrsg.) (2013): *Der Fahrlehrer als Verkehrspädagoge. Ein Handbuch über die Grundlagen der Fahrerschulpädagogik*. München: Verlag Heinrich Vogel, 6. Auflage.
- Heilig, B. / Knörzer, W. / Pommerenke, E. (1995): *Curriculum für die Fahrlehrerausbildung*. In: Bundesanstalt für Straßenwesen (BASt) (Hrsg.): *Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen, Mensch und Sicherheit*, Heft M 44. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW.
- Heimann, P. (1962): *Didaktik als Theorie und Lehre*. In: *Die Deutsche Schule*, Vol. 54, Nr. 9: S. 407-427.
- Heinrich, H.C. (1993): *Lernklima und Lernerfolg in Fahrschulen*. In: Bundesanstalt für Straßenwesen (BASt) (Hrsg.): *Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen, Mensch und Sicherheit*, Heft M 19. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW.
- Helman, S. / Vlakoveld, W. / Fildes, B. / Oxley, J. / Fernández-Medina, K. / Weekley, J. (2017): *Study on driver training, testing and medical fitness. Final report*. Brüssel: European Commission, Directorate-General for Mobility and Transport, Directorate DG — MOVE, Unit C2 — Road Safety.
- Helmke, A. (2003): *Unterrichtsqualität: Erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Helmke, A. (2015): *Vom Lehren zum Lernen: Paradigmen, Forschungsstrategien und Kontroversen*. In: Rolff, H.-G. (Hrsg.): *Handbuch Unterrichtsentwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag: S. 33-43.
- Helmke, A. (2017): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Friedrich Verlag GmbH, aktualisierte 7. Auflage.
- Helmke, A. / Helmke, T. / Schrader, F.-W. (2007): *Qualität von Unterricht: Aktuelle Tendenzen und Herausforderungen im Hinblick auf die Evaluation und Entwicklung von Schule und Unterricht*. In: *Pädagogische Rundschau*, Vol. 61, Nr. 5: S. 527-543.
- Helmke, A. & Jäger, R.S. (Hrsg.) (2002): *Das Projekt MARKUS. Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- 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.
- Herrmann, C. (2019): *Evaluation der Unterrichtsqualität im Sportunterricht mit dem QUALLIS-Instrument*. In: *Bewegung und Sport*, Vol. 73, Nr. 2: S. 12-17.
- Herrmann, C. / Seiler, S. / Gerlach, E. / Sohnsmeyer, J. (2018): *Unterrichtsqualität im Fach Sport - Dimensionen, Merkmale und Evaluation*. In: Balz, E. & Kuhlmann, D. (Hrsg.): *Sportwissenschaft in pädagogischem Interesse*. In: *Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft*, Band 269. Hamburg: Feldhaus, Edition Czwalina: S. 44-46.
- Herrmann, C. / Seiler, S. / Niederkofler, B. (2016): *„Was ist guter Sportunterricht?“ – Dimensionen der Unterrichtsqualität*. In: *Sportunterricht*, Vol. 65, Nr. 3: S. 7-12.
- Herzig, B. (2014): *Wie wirksam sind digitale Medien im Unterricht?* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Hetfleisch, P. / Goeze, A. / Schrader, J. (2017): *Wie PraktikerInnen wissenschaftliche Befunde verwenden. Selektions- und Rezeptionsprozesse bei der Implementation eines evidenzbasierten Trainingskonzepts*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Vol. 63, Nr. 2: S. 182-205.

- Hiiepuu, E. (2018): *Active Study Methods in Teaching Drivers of Motor Vehicles*. In: Susimetsä M. & Ainjärv, H. (Hrsg.): *Theory and Practice in Driver Education*. Tallinn: TLU Press: S. 151-199.
- Hinz, R. / Radhoff, M. / Wieckert, S. (2016): *Grundbegriffe der Didaktik*. In: Porsch, R. (Hrsg.): *Einführung in die Allgemeine Didaktik*. Münster und New York: Waxmann Verlag GmbH: S. 25-49.
- Hoffmann, L. (2008): *Das System der „Pädagogisch qualifizierten Fahrschulüberwachung“ (PQFÜ) – Methodische Konzeption und Ergebnisse der Begleituntersuchung*. Potsdam: Universität Potsdam, Arbeitsstelle für Bildungs- und Sozialisationsforschung.
- Horswill, M.S. / Hill, A. / Wetton, M. (2015): *Can a video-based hazard perception test used for driver licensing predict crash involvement?* In: *Accident Analysis and Prevention*, Vol. 82: S. 213-219.
- 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 Verlag GmbH.
- im Brahm, G. (2006): *Klassengröße: eine wichtige Variable von Schule und Unterricht?* In: *Bildungsforschung*, Vol. 3, Nr. 1.
- International Transport Forum (ITF) (2016): *Zero Road Deaths and Serious Injuries: Leading a Paradigm Shift to a Safe System*. Paris: OECD Publishing.
- Jäger, S. & Maier, U. (2019): *Unterrichtsplanung*. In: Kiel, E. / Herzig, B. / Maier, U. / Sandfuchs, U. (Hrsg.): *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt: S. 455-466.
- Jank, W. & Meyer, H. (2020): *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen Verlag GmbH, 14. Auflage.
- Jawi, Z.M. / Deros, B.M. / Rashid, A.A.A. / Isa, M.H.M. / Awang, A. (2017): *The Roles and Performance of Professional Driving Instructors in Novice Driver Education*. In: *Sultan Qaboos University Med J*, Vol. 17, Nr. 3: S. e277–285.
- Jensch, M. / Spoerer, E. / Utzelmann, H.D. (1978): *Verkehrsverhaltenslehre*. In: Bundesanstalt für Straßenwesen (BASt) (Hrsg.): *Unfall- und Sicherheitsforschung Straßenverkehr*, Heft 20. Brühl: P. Becher GmbH.
- Johnson, A. & Proctor, R.W. (2017): *Skill Acquisition & Training. Achieving Expertise in Simple and Complex Tasks*. New York: Routledge.
- Jung, E. (2010): *Kompetenzerwerb. Grundlagen, Didaktik, Überprüfbarkeit*. München: Oldenbourg.
- Kahlert, J. (2013): *Räume zum Lernen und Lehren: Perspektiven einer zeitgemäßen Schulraumgestaltung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kaiser, A. (1985): *Sinn und Situation. Grundlinien einer Didaktik der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kaiser, A. / Kaiser, R. / Lambert, A. / Hohenstein, K. (2018): *Metakognition: Die Neue Didaktik. Metakognitiv fundiertes Lehren und Lernen ist Grundbildung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.
- Kauffeld, S. / Brennecke, J. / Strack, M. (2009b): *Erfolge sichtbar machen: Das Maßnahmen-Erfolgs-Inventar (MEI) zur Bewertung von Trainings*. In: Kauffeld, S. / Grote, S. / Frieling, E. (Hrsg.): *Handbuch Kompetenzentwicklung*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag GmbH: S. 55-78.
- Kauffeld, S. / Grote, S. / Frieling, E. (Hrsg.) (2009a): *Handbuch Kompetenzentwicklung*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag GmbH.
- Kiel, E. / Haag, L. / Keller-Schneider, M. / Zierer, K. (2014): *Grundwissen Lehrerbildung. Unterricht planen, durchführen, reflektieren. Praxisorientierung, Fallbeispiele, Reflexionsaufgaben*. Berlin: Cornelsen Schulbuchverlage GmbH.
- Kiel, E. (2018a): *Unterrichtsforschung im Kontext der empirischen Bildungsforschung*. In: Tippelt, R. & Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage: S. 989-1010.
- Kiel, E. (2018b): *Einleitung: Unterricht sehen, analysieren und gestalten*. In: Kiel, E. (Hrsg.): *Unterricht sehen, analysieren, gestalten*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 3., überarbeitete Auflage: S. 11-19.
- Kiel, E. / Herzig, B. / Maier, U. / Sandfuchs, U. (Hrsg.) (2019): *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kiel, E. & Syring, M. (2018): *Differenzierung*. In: Kiel, E. (Hrsg.): *Unterricht sehen, analysieren, gestalten*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 3., überarbeitete Auflage: S. 63-92.
- Kiper, H. (2009): *Lehrziele/Lernziele*. In: Arnold, K.-H. / Sandfuchs, U. / Wiechmann, J. (Hrsg.): *Handbuch Unterricht*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2., aktualisierte Auflage: S. 140-143.
- Kirkpatrick, D.L. (1954): *Evaluating Human Relations programs for Industrial Foremen and Supervisors*. Madison: University of Wisconsin.

- Kirkpatrick, D.L. (1959a): *Techniques for Evaluation Training Programs: Part 1 – Reaction*. In: *Journal of American Society for Training & Development*, Vol. 13, Nr. 11: S. 3-9.
- Kirkpatrick, D.L. (1959b): *Techniques for Evaluation Training Programs: Part 2 – Learning*. In: *Journal of American Society for Training & Development*, Vol. 13, Nr. 12: S. 21-26.
- Kirkpatrick, D.L. (1960a): *Techniques for Evaluation Training Programs: Part 3 – Behavior*. In: *Journal of American Society for Training & Development*, Vol. 14, Nr. 1: S. 13-18.
- Kirkpatrick, D.L. (1960b): *Techniques for Evaluation Training Programs: Part 4 – Results*. In: *Journal of American Society for Training & Development*, Vol. 14, Nr. 2: S. 28-32.
- Kirkpatrick, D.L. & Kirkpatrick, J.D. (2006): *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. Oakland: Berrett-Koehler Publishers, 3. Auflage.
- Kirkpatrick, J.D. & Kirkpatrick, W.K. (2016): *Kirkpatrick's four levels of training evaluation*. Alexandria: ATD Press.
- Klafki, W. (1958): *Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung*. In: *Die Deutsche Schule*, Vol. 50, Nr. 10: S. 450-471.
- Klafki, W. (1959): *Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Vol. 5: S. 386-412.
- Klafki, W. (1980): *Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik*. In: Adl-Amini, B. & Künzli, R. (Hrsg.): *Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung*. Weinheim: Juventa: S. 11-48.
- Klafki, W. (1985): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Klammer, P. (2019): *Theoretischen Fahrschulunterricht erfolgreich gestalten! Praxis-Handbuch Fahrschulpädagogik*. Hannover: DEGENER Verlag GmbH, 4. Auflage.
- Klauer, K.J. & Leutner, D. (2012): *Lehren und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2., überarbeitete Auflage.
- Klebensberg, D. (1982): *Verkehrspsychologie*. Berlin: Springer Verlag.
- Kleickmann, T. / Steffensky, M. / Praetorius, A.-K. (2020): *Quality of Teaching in Science Education. More Than Three Basic Dimensions?* In: Praetorius, A.-K. / Grünkorn, J. / Klieme E. (Hrsg.): *Empirische Forschung zur Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 66. Beiheft: S. 37-55.
- Klein, H.P. (2016): *Vom Streifenhörnchen zum Nadelstreifen. Das deutsche Bildungswesen im Kompetenztaumel*. Springe: zu Klampen Verlag.
- Klein, R. & Hesser, W. (2015): *Qualität der Fahrschulbildung in Deutschland. Interessenverband Deutscher Fahrlehrer e. V. beschäftigte sich umfassend mit der Thematik*. In: Seminare Robert Klein (Hrsg.): *Fahrlehrerpost. Fahrschulpost: Ihre Fortbildung* 03/15: S. 03-10.
- Kleinknecht, M. (2011): *Unterrichtsqualität*. In: Kiel, E. & Zierer, K. (Hrsg.): *Basiswissen Unterrichtsgestaltung Band 2. Unterrichtsgestaltung als Gegenstand der Wissenschaft*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH: S. 65-76.
- Klieme, E. (2019): *Unterrichtsqualität*. In: Harring, M./ Rohlfs, C. / Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): *Handbuch Schulpädagogik*. Münster und New York: Waxmann Verlag GmbH: S. 393-408.
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006): *Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Vol. 52, Nr. 6: S. 876-903.
- Klotz, V. & Winther, E. (2016): *Zur Entwicklung domänenverbundener und domänenspezifischer Kompetenz im Ausbildungsverlauf. Eine Analyse für die kaufmännische Domäne*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Vol. 19, Nr. 4: S. 765-782.
- Knoll, J. (2013): *Kurs- und Seminarmethoden. Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, neu ausgestattete Sonderausgabe 2013 der 11. Auflage des Titels.
- Knowles, D. / Salamon, B. / Schneider, F. / Erler, I. (2016): *Die Grundausbildung zum Erwerb der Lenkberechtigung B auf dem Prüfstand. Wirksamkeitsanalyse und Optimierungspotenziale*. In: Kuratorium für Verkehrssicherheit (KFV) (Hrsg.): *KFV – Sicher Leben*. Band #2. Wien: Kuratorium für Verkehrssicherheit.
- Kobarg, M. / Thoma, G.-B. / Dalehefte, I.M. / Seidel, T. / Prenzel, M. (2011): *Lernwirksame Unterrichtsbedingungen in der Unterrichtsplanung berücksichtigen*. In: Arnold, K.-H. / Bohl, T. / Hopmann, S. / Hudson, B. / Kiel, E. / Kiper, H. / Koch-Priewe, B. / Reusser, K. / Seel, N. / Zierer, K. (Hrsg.): *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2011*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH: S. 46-58.

- Koch-Priewe, B. / Köker, A. / Störtländer, J.C. (2016): *Die bildungstheoretische Didaktik und die kritisch-konstruktive Didaktik*. In: Porsch, R. (Hrsg.): *Einführung in die Allgemeine Didaktik*. Münster und New York: Waxmann Verlag GmbH: S. 101-132.
- Koeppen, K. / Hartig, J. / Klieme, E. / Leutner, D. (2008): *Current issues in competence modeling and assessment*. In: *Zeitschrift für Psychologie*, Vol. 216, Nr. 2: S. 61-73.
- Köller, O. (2014): *Entwicklung und Erträge der jüngeren empirischen Bildungsforschung*. In: Fatke, R. & Oelkers, J. (Hrsg.): *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 60. Beiheft: S. 102-122.
- Kölzer, G. / Schäder, K. / Wibbeke, U. (Hrsg.) (2018): *Verkehrspädagogik in der Fahrerschulungs- und -weiterbildung*. Bonn: Kirschbaum Verlag GmbH.
- König, J. / Bremerich-Vos, A. / Buchholtz, C. / Lammerding, S. / Strauß, S. / Fladung, I. / Schleiffer, C. (2017): *Die Bedeutung des Professionswissens von Referendarinnen und Referendaren mit Fach Deutsch für ihre Planungskompetenz*. In: Wernke, S. & Zierer, K. (Hrsg.): *Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt: S. 121-133.
- König, J. / Buchholtz, C. / Dohmen, D. (2015): *Analyse von schriftlichen Unterrichtsplanungen: Empirische Befunde zur didaktischen Adaptivität als Aspekt der Planungskompetenz angehender Lehrkräfte*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Vol. 18, Nr. 2: S. 375-404.
- Kraftfahrt-Bundesamt (KBA) (2018): *Bestand an allgemeinen Fahrerlaubnissen im ZFER am 1. Januar 2018 nach Geschlecht, Lebensalter und Fahrerlaubnisklassen*. Verfügbar unter: https://www.kba.de/DE/Statistik/Kraftfahrer/Fahrerlaubnisse/Fahrerlaubnisbestand/feBestand_archiv/2018/2018_fe_b_geschlecht_alter_fahrerlaubniskl.html (Letzter Zugriff: 30.06.2020).
- Kraftfahrt-Bundesamt (KBA) (2019): *Erteilungen von allgemeinen Fahrerlaubnissen im Jahr 2018 nach Geschlecht, Lebensalter und Fahrerlaubnisklassen*. Verfügbar unter: https://www.kba.de/DE/Statistik/Kraftfahrer/Fahrerlaubnisse/Fahrerlaubniserteilungen/FeErteilungen_thema_im_Ueberblick/2018_fe_e_geschl_alter_fe_klassen.html?nn=2525894 (Letzter Zugriff: 30.06.2020).
- Krathwohl, D. / Bloom, B. / Masia, B. (1956): *Taxonomy of educational objectives. Handbook II: Affective domain*. New York: David McKay.
- Krauss, S. / Lindl, A. / Schilcher, A. / Fricke, M. / Göhring, A. / Hofmann, B. / Kirchhoff, P. / Mulder, R. H. (2017): *FALKO. Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik*. Münster und New York: Waxmann Verlag GmbH.
- Krautz, J. & Burchardt, M. (Hrsg.) (2018): *Time for Change? Schule zwischen demokratischem Bildungsauftrag und manipulativer Steuerung*. München: kopaed
- Krautz, J. & Burchardt, M. (Hrsg.) (2019): *Im Hamsterrad. Schule zwischen Überlastung und Anpassungsdruck. Time for Change? Teil II*. München: kopaed.
- Kron, F.W. / Jürgens, E. / Standop, J. (2014): *Grundwissen Didaktik*. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, 6., überarbeitete Auflage.
- Krüger, A. / Radisch, F. / Willems, A.S. / Häcker, T. / Walm, M. (Hrsg.) (2018): *Empirische Bildungsforschung im Kontext von Schule und Lehrer*innenbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Krüger, H.-P. (Hrsg.) (2009): *Anwendungsfelder der Verkehrspsychologie*. In: Birbaumer, N. / Frey, D. / Kuhl, J. / Schneider, W. / Schwarzer, R. (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D: Praxisgebiete. Serie VI: Verkehrspsychologie*, Band 2. Göttingen / Bern / Toronto / Seattle: Hogrefe-Verlag.
- Kühnle, J. (2002): *Menschenbild-Implikationen im Kontext der Erziehungswissenschaft. Kritische Bestandsaufnahme und Entwicklung einer neuen Perspektive*. Verfügbar unter: <http://www.ub.uni-heidelberg.de/archiv/3217> (Letzter Zugriff: 01.07.2020).
- 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 (Letzter Zugriff: 30.06.2020).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2019): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019)*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (Letzter Zugriff: 01.07.2020).

- Kunter, M. (2014): *Forschung zur Lehrermotivation*. In: Terhart, E. / Bennewitz, H. / Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster und New York: Waxmann Verlag GmbH, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage: S. 698-711.
- Kunter, M. / Baumert, J. / Blum, W. / Klusmann, U. / Krauss, S. / Neubrand, M. (Hrsg.) (2011): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Kunter, M. & Ewald, S. (2016): *Bedingungen und Effekte von Unterricht: Aktuelle Forschungsperspektiven aus der pädagogischen Psychologie*. In: McElvany, N. / Bos, W. / Holtappels, H.G. / Gebauer, M.M. / Schwabe, F. (Hrsg.): *Bedingungen und Effekte guten Unterrichts*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013): *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG.
- Kuper, H. & Schrader, J. (2013): *Stichwort: Weiterbildung im Spiegel empirischer Bildungsforschung*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Vol. 16, Nr. 1: S. 7-28.
- Lamszus, H. (1983): *Teil I: Entwicklung und Erprobung eines Konzepts zur Verbesserung der Fahrlehrerausbildung*. In: Bundesanstalt für Straßenwesen (BASt) (Hrsg.): *Unfall- und Sicherheitsforschung Straßenverkehr*, Heft 43. Brühl: Druck- und Verlags GmbH Becher: S. 7-85.
- Lappi, O. (2018): *The Racer's Mind—How Core Perceptual-Cognitive Expertise Is Reflected in Deliberate Practice Procedures in Professional Motorsport*. In: *Frontiers in Psychology*, Vol. 9: 1294.
- Lehner, M. (2009): *Allgemeine Didaktik*. Bern / Stuttgart / Wien: Haupt Verlag.
- Lehner, M. (2012): *Didaktische Reduktion*. Bern: Haupt Verlag.
- Lehner, M. (2013): *Viel Stoff – wenig Zeit. Wege aus der Vollständigkeitsfalle*. Wien: Haupt Verlag, 4., aktualisierte Auflage.
- Lencer, S. (2019): *Abgleich oder Weiterentwicklung von Train-the-Trainer-Fortbildungen mit dem GRETA-Kompetenzmodell*. Verfügbar unter: <https://epale.ec.europa.eu/de/blog/abgleich-oder-weiterentwicklung-von-train-trainer-fortbildungen-mit-dem-greta-kompetenzmodell> (Letzter Zugriff: 01.07.2020).
- Lencer, S. & Strauch, A. (2016): *Ein Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, Vol. 23, Nr. 4: S. 40-41.
- Lerche T. (2014): *Grundwissen Lehrerbildung. Leistung messen. Praxisorientierung, Fallbeispiele, Reflexionsaufgaben*. Berlin: Cornelsen Schulbuchverlage GmbH.
- Lermen, M. (2010): *Lehr-/Lernziele*. In: Arnold, R. / Nolda, S. / Nuissl, E. (Hrsg.): *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2., überarbeitete Auflage: S. 187-189.
- Lersch, R. & Schreder, G. (2013): *Grundlagen kompetenzorientierten Unterrichts. Von den Bildungsstandards zum Schulcurriculum*. Opladen / Berlin / Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Leutner, D. / Brünken, R. / Willmes-Lenz, G. (2009): *Fahren lernen und Fahrausbildung*. In: Krüger, H.-P. (Hrsg.): *Anwendungsfelder der Verkehrspsychologie*. In: Birbaumer, N. / Frey, D. / Kuhl, J. / Schneider, W. / Schwarzer, R. (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D: Praxisgebiete. Serie VI: Verkehrspsychologie*, Band 2. Göttingen / Bern / Toronto / Seattle: Hogrefe-Verlag: S. 1-79.
- Leutner, D. / Klieme, E. / Fleischer, J. / Kuper, H. (Hrsg.) (2013): *Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Aktuelle Diskurse im DFG-Schwerpunktprogramm*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Vol. 16, Sonderheft 18.
- Liebeskind, U. (2019): *Institutionen der Hochschulbildung*. In: Köller, O. / Hasselhorn, M. / Hesse, F.W. / Maaz, K. / Schrader, J. / Solga, H. / Spieß, C.K. / Zimmer, K. (Hrsg.): *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt: S. 599-628.
- Lienert, G.A. & Raatz, U. (1998): *Testaufbau und Testanalyse*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 6. Auflage.
- Lind, G. (2013): *Meta-Analysen als Wegweiser? Zur Rezeption der Studie von Hattie in der Politik*. Verfügbar unter: https://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2013/02/Lind-2013_meta-analysen-als-wegweiser1.pdf (Letzter Zugriff: 01.07.2020).
- Lindmeier, A. & Heinze, A. (2020): *Die fachdidaktische Perspektive in der Unterrichtsqualitätsforschung: (bisher) ignoriert, implizit enthalten oder nicht relevant?* In: Praetorius, A.-K. / Grünkorn, J. / Klieme E. (Hrsg.): *Empirische Forschung zur Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 66. Beiheft: S. 255-268.
- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2019): *Inklusion*. In: Harring, M./ Rohlf, C. / Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): *Handbuch Schulpädagogik*. Münster und New York: Waxmann Verlag GmbH: S. 586-596.
- Lipowsky, F. & Bleck, V. (2019): *Was wissen wir über guten Unterricht? – Ein Update*. In: Steffens, U. & Messner, R. (Hrsg.): *Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens*. In: Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen (QUA-LiS NRW)

- (Hrsg.): *Grundlagen der Qualität von Schule 3*. Münster und New York: Waxmann Verlag GmbH: S. 219-249.
- Lipowsky, F. / Hess, M. / Böhnert, A. / Denn, A.-K. / Hirstein, A. / Rzejak, D. / Schwabe, J. (2019): *Lernen durch Kontrastieren und Vergleichen – Ein Forschungsüberblick zu wirkmächtigen Prinzipien eines verständnisorientierten und kognitiv aktivierenden Unterrichts*. In: Steffens, U. & Messner, R. (Hrsg.): *Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens*. In: Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen (QUA-LiS NRW) (Hrsg.): *Grundlagen der Qualität von Schule 3*. Münster und New York: Waxmann Verlag GmbH: S. 373-402.
- Lipowsky, F. & Lotz, M. (2015): *Ist Individualisierung der Königsweg zum erfolgreichen Lernen? Eine Auseinandersetzung mit Theorien, Konzepten und empirischen Befunden*. In: Mehlhorn, G. / Schulz, F. / Schöppe, K. (Hrsg.): *Begabungen entwickeln & Kreativität fördern*. München: kopaed: S. 155-219.
- Lipp, U. (2013): *100 Tipps für Training und Seminar*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, neu ausgestattete Sonderausgabe 2013 des Titels.
- Lord, D. & Washington, S. (2018a): *Introduction*. In: Lord, D. & Washington, S. (Hrsg.): *Safe Mobility: Challenges, Methodology and Solutions*. Bingley: Emerald Publishing: S. 1-10.
- Lord, D. & Washington, S. (Hrsg.) (2018b): *Safe Mobility: Challenges, Methodology and Solutions*. Bingley: Emerald Publishing.
- Lorig, B. / Mpangara, M. / Görmar, G. (2011): *Kompetenzbasierte Prüfungen – welche Aspekte spielen eine Rolle?* In: *B|W|P Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Vol. 40, Nr. 5: S. 10-13.
- Lorig, B. / Bretschneider, 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 zu Forschungsprojekt 4.2.333 (JFP 2010)*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Lotz, M. & Lipowsky, F. (2015): *Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Unterricht – Ein Blick auf ausgewählte Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion*. In: Mehlhorn, G. / Schulz, F. / Schöppe, K. (Hrsg.): *Begabungen entwickeln & Kreativität fördern*. München: kopaed: S. 97-136.
- Luttenberger, S. / Wimmer, S. / Paechter, M. (2019): *Förderung von Motivation und Interesse im Unterricht*. In: Fritz, U. / Laueremann, K. / Paechter, M. / Stock, M. / Weirer, W. (Hrsg.): *Kompetenzorientierter Unterricht*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich: S. 43-57.
- Macke, G. / Hanke, U. / Viehmann-Schweizer, P. / Raether, W. (2016): *Kompetenzorientierte Hochschuldidaktik: Lehren – vortragen – prüfen – beraten*. Weinheim & Basel: Beltz, 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage.
- Macnamara, B.N. / Hambrick, D.Z. / Oswald, F.L. (2014): *Deliberate Practice and Performance in Music, Games, Sports, Education, and Professions: A Meta-Analysis*. In: *Psychological Science*, Vol. 25, Nr. 8, S. 1608-1618.
- Macnamara, B.N. / Hambrick, D.Z. / Moreau, D. (2016): *How Important Is Deliberate Practice? Reply to Ericsson (2016)*. In: *Perspectives on Psychological Science*, Vol. 11, Nr. 3: 355-358.
- Macnamara, B.N. & Maitra, M. (2019): *The role of deliberate practice in expert performance: revisiting Ericsson, Krampe & Tesch-Römer (1993)*. In: *Royal Society Open Science*, Vol. 6, Nr. 8: 190327.
- Macnamara, B.N. / Moreau, D. / Hambrick, D.Z. (2016): *The Relationship Between Deliberate Practice and Performance in Sports: A Meta-Analysis*. In: *Perspectives on Psychological Science*, Vol. 11, Nr. 3, S. 333-350.
- Mager, R.F. (1965): *Lernziele und programmierter Unterricht*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Maier, U. (2016): *Lernziele und Bildungsstandards*. In: Zierer, K. (Hrsg.): *Leitfaden Schulpraktikum*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 4. Auflage: S. 48-53.
- Marchand, S. (2017): *Digitale Planungshilfen als prästrukturierende Umgebungen*. In: Wernke, S. & Zierer, K. (Hrsg.): *Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt: S. 236-248.
- Martens, M. / Rabenstein, K. / Bräu, K. / Fetzer, M. / Gresch, H. / Hardy, I. / Schelle, C. (Hrsg.) (2018): *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Marx, R. & Zierer, K. (2013): *Mensch und Bildung – Der Dialog*. In: Marx, R. & Zierer, K.: *Glaube und Bildung. Ein Dialog zwischen Theologie und Erziehungswissenschaft*. Paderborn: Ferdinand Schöningh: S. 19-42.
- McDonald, C.C. / Goodwin, A.H. / Pradhan, A.K. / Romoser, M.R.E. / Williams, A.F. (2015): *A Review of Hazard Anticipation Training Programs for Young Drivers*. In: *Journal of Adolescent Health*, Vol. 57, Nr. 1S: S. S15-S23.

- Menzel, M. / Schulte, K. / Bredow, B. / Voigt, J. (2017): *Sicher in meiner Region – Regio Protect UVT. Prävention von Verkehrsunfällen junger Beschäftigter auf den täglichen Arbeitswegen*. In: Zeitschrift für Verkehrssicherheit, Vol. 63, Nr. 5, S. 251-254.
- Messner, R. & Blum, W. (2019): *Der Mythos des offenen Unterrichts – unter Einbeziehung von Befunden aus dem DISUM-Projekt*. In: Steffens, U. & Messner, R. (Hrsg.): *Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens*. In: Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen (QUA-LiS NRW) (Hrsg.): *Grundlagen der Qualität von Schule 3*. Münster und New York: Waxmann Verlag GmbH: S. 57-89.
- Meyer, H. (2009). *Lob und Last der Kurzvorbereitung. Routine hilft beim Improvisieren*. In: FRIEDRICH Sammelband BASISWISSEN UNTERRICHT – BEST OF JAHRESHEFT. Seelze: Friedrich Verlag GmbH, S. 44-48.
- Meyer, H. (2014). *Auf den Unterricht kommt es an! - Hatties Daten deuten lernen!* In: Terhart, E. (Hrsg.): *Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen*. Seelze: Kallmeyer: S. 117-133.
- Meyer, H. (2019): *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Verlag GmbH, 14. Auflage.
- Mietzel, G. (2007): *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. Göttingen u. a.: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, 8., überarbeitete und erweiterte Auflage.
- Mietzel, G. (2017): *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. Göttingen u. a.: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, 9., aktualisierte und erweiterte Auflage.
- Miller, J. (2018): *The Driving Instructor's Handbook*. London: Kogan Page Limited, 21. Auflage.
- Miller, J. & McCormack, S. (2019): *Practical Teaching Skills for Driving Instructors. Developing your client-centred learning and coaching skills*. London: Kogan Page Limited, 11. Auflage.
- Ministerium für Verkehr des Landes Nordrhein-Westfalen (2018): *Anpassungen der Fahrschulüberwachung an das neue Fahrlehrerrecht*. Erlass vom 22. Januar 2018. Düsseldorf: Ministerium für Verkehr des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Möller, C. (2011): *Die curriculare Didaktik*. In: Gudjons, H. & Winkel, R. (Hrsg.): *Didaktische Theorien*. Hamburg: Bergmann + Helbig Verlag GmbH, 12. Auflage.
- Möller, G. (2013): *Kleinere Klassen haben (doch) Einfluss auf den Lernerfolg. Eine kontroverse Diskussion zwischen Öffentlichkeit und Bildungsforschung*. In: *Schulverwaltung NRW*, Nr. 10: S. 282-285.
- Möller, K. (2012): *Konstruktion vs. Instruktion oder Konstruktion durch Instruktion? Konstruktionsfördernde Unterstützungsmaßnahmen im Sachunterricht*. In: Giest, H. / Heran-Dörr, E. / Archie, C. (Hrsg.): *Lernen und Lehren im Sachunterricht. Zum Verhältnis von Konstruktion und Instruktion*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt: S. 37-50.
- Mörl, S. / Kasper, D. / Sturzbecher, D. (2008): *Validierung und Weiterentwicklung der Pädagogisch qualifizierten Fahrschulüberwachung*. Oberkrämer: Institut für Prävention und Verkehrssicherheit.
- Müller, K. (2009): *Der Pragmatische Konstruktivismus. Ein Modell zur Überwindung des Antagonismus von Instruktion und Konstruktion*. In: Meixner, J. & Müller, K. (Hrsg.): *Konstruktivistische Schulpraxis. Beispiele für den Unterricht*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag: S. 3-47.
- Müller, K. / Gartmeier, M. / Prenzel, M. (2013): *Kompetenzorientierter Unterricht im Kontext nationaler Bildungsstandards*. In: Matthes, E. & Rakhkochkine, A. (Hrsg.): *Kompetenzorientierter Unterricht*. In: *Bildung und Erziehung*, Band 66, Heft 2: S. 127-144.
- Munsch, G. (1969a): *Intensivierung der Kraftfahrer-Ausbildung (Grundzüge der Aufbau-Methode)*. In: Technischer Überwachungs-Verein Bayern (Hrsg.): *Kraftfahrerdienst 6/69*. München: Technischer Überwachungs-Verein Bayern.
- Munsch, G. (1969b): *Der theoretische Fahr-Unterricht nach der Aufbau-Methode*. In: Technischer Überwachungs-Verein Bayern (Hrsg.): *Kraftfahrerdienst 8/69*. München: Technischer Überwachungs-Verein Bayern.
- Munsch, G. (1974): *Integrierte Verkehrsbildung. Ein Bericht über Zielsetzung und Praxis der AUFBAU-METHODE*. In: Technischer Überwachungs-Verein Bayern (Hrsg.): *Kraftfahrerdienst 14/1974*. München: Technischer Überwachungs-Verein Bayern.
- Munsch, G. / von Hebenstreit, B. / Kolb, W. (1968): *Erfahrungen bei der Ausbildung auf dem Fahrhof*. In: Technischer Überwachungs-Verein Bayern (Hrsg.): *Kraftfahrerdienst 4/1968*. München: Technischer Überwachungs-Verein Bayern.
- Nagel, N. (2012): *Methodenkompetenz der Fahrlehrer und Auswirkungen auf Fahrschüler. Empirische Untersuchung mit einer Illustration möglicher entwicklungsrelevanter Aspekte*. Saarbrücken: AV Akademikerverlag GmbH & Co. KG.

- Neuman, K. & Friedman, B. (2008): *The art of effectively facilitating professional socialization in students through affective learning*. Paper presented at the Annual Program Meeting of the Council on Social Work Education. Philadelphia, PA.
- Neumann, K. / Kauertz, A. / Lau, A. / Notarpp, H. / Fischer, H.E. (2007): *Die Modellierung physikalischer Kompetenz und ihre Entwicklung*. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, Vol. 13: S. 101-121.
- Nickolaus, R. / Pätzold, G. / Reinisch, H. / Tramm, T. (Hrsg.) (2010): *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Niedermaier, G. (Hrsg.) (2013): *Facetten berufs- und betriebspädagogischer Forschung: Grundlagen – Herausforderungen – Perspektiven*. Linz: Trauner.
- Nitsche, K. & Zierer, K. (2011): *Theorie und Praxis einer pädagogischen Raumgestaltung*. In: Kiel, E. & Zierer, K. (Hrsg.): *Unterrichtsgestaltung als Gegenstand der Praxis*. Basiswissen Unterrichtsgestaltung Band 3. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren: S. 183-198.
- Nitsche, K. & Zierer, K. (2016): *Raumgestaltung*. In: Zierer, K. (Hrsg.): *Leitfaden Schulpraktikum*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 4. Auflage, S. 83-87.
- Nitschke, P. (2016): *Trainings planen und gestalten. Professionelle Konzepte entwickeln, Inhalte kreativ visualisieren, Lernziele wirksam umsetzen*. Bonn: managerSeminare Verlags GmbH, 4. Auflage.
- Nuissl, E. (2010): *Anschlusslernen*. In: Arnold, R. / Nolda, S. / Nuissl, E. (Hrsg.): *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2., überarbeitete Auflage: S. 20-21.
- Nuissl, E. (2013): *Evaluation in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Oberhauser, C. (2016): *Blended Learning in der Fahrausbildung. Begründungskontexte – Einflussgrößen – konstituierende Merkmale*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- O'Neill, B. (2020): *Driver education: how effective?* In: *International Journal of Injury Control and Safety Promotion*, Vol. 27, Nr. 1: S. 61-68.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) & International Transport Forum (ITF) (2019): *Road Safety Annual Report 2019*. Paris: International Transport Forum.
- Paechter, M. / Stock, M. / Schmolzer-Eibinger, S. / Slepcevic-Zach, P. / Weirer, W. (Hrsg.) (2012): *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Passmore, J. (2010): *Coaching and driver development*. Vortrag auf der *International coaching and driver development conference* am 30. Juli 2010. London: University of East London.
- Passmore, J. & Mortimer, L. (2011): *The experience of using coaching as a learning technique in learner driver development: An IPA study of adult learning*. In: *International Coaching Psychology Review*, Vol. 6, Nr. 1: S. 33-45.
- Passmore, J. & Rehman, H. (2012): *Coaching as a learning methodology – a mixed methods study in driver development using a randomized controlled trial and thematic analysis*. In: *International Coaching Psychology Review*, Vol. 7, Nr. 2: S. 166-184.
- Pätzold, G. (2006): *Vermittlung von Fachkompetenz in der Berufsbildung*. In: Arnold, R. & Lipsmeier, A. (Hrsg.): *Handbuch der Berufsbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage: S. 174-190.
- Paulus, C. (2009): *Der Einfluss der Klassengröße auf Schülerleistungen an Grundschulen*. Verfügbar unter: <http://psydok.psycharchives.de/jspui/handle/20.500.11780/3345> (Letzter Zugriff: 01.07.2020).
- Peck, R.C. (2011): *Do driver training programs reduce crashes and traffic violations? — A critical examination of the literature*. In: *IATSS Research*, Vol. 34, Nr. 2: S. 63-71.
- Peterßen, W.H. (2000): *Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen*. München u. a.: Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH, 9., aktualisierte und überarbeitete Auflage.
- Peterßen, W.H. (2001): *Lehrbuch Allgemeine Didaktik*. München u.a.: Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH, 6., völlig veränderte, aktualisierte und stark erweiterte Auflage.
- Pieper, J. (2018): *Über das christliche Menschenbild*. Freiburg: Johannes Verlag Einsiedeln, 4. Auflage.
- Poguntke, H. (2019): *Qualitätskriterien für die Theorie: Griff in die pädagogische Trickkiste*. In: *Fahrlehrer-Brief* 7/8/2019. München: Springer Fachmedien München GmbH.
- Pongratz, L. / Wimmer, M. / Nieke, W. (Hrsg.) (2006): *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung*. Bielefeld: Janus software Projekte GmbH.
- Porsch, R. (Hrsg.) (2016): *Einführung in die Allgemeine Didaktik*. Münster und New York: Waxmann Verlag GmbH.
- Porter, B.E. (Hrsg.) (2011): *Handbook of Traffic Psychology*. London / Waltham / San Diego: Elsevier Inc..
- Pospeschill, M. (2010): *Testtheorie, Testkonstruktion, Testevaluation*. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co. KG, Verlag.

- Praetorius, A.-K. / Grünkorn, J. / Klieme, E. (2020a): *Empirische Forschung zur Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen. Einleitung in das Beiheft*. In: Praetorius, A.-K. / Grünkorn, J. / Klieme E. (Hrsg.): *Empirische Forschung zur Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 66. Beiheft: S. 9-14.
- Praetorius, A.-K. / Grünkorn, J. / Klieme E. (Hrsg.) (2020c): *Empirische Forschung zur Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 66. Beiheft.
- Praetorius, A.-K. / Klieme, E. / Kleickmann, T. / Brunner, E. / Lindmeier, A. / Taut, S. / Charalambous, C. (2020b): *Towards Developing of a Theory of Generic Teaching Quality. Origin, Current Status, and Necessary Next Steps Regarding the Three Basic Dimensions Model*. In: Praetorius, A.-K. / Grünkorn, J. / Klieme E. (Hrsg.): *Empirische Forschung zur Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 66. Beiheft: S. 15-36.
- Proske, M. & Scholl, D. (2020): *Didaktische Modelle*. Verfügbar unter: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100128/> (Letzter Zugriff: 01.07.2020).
- Prümper, J. & Schirmer, S. (2000): *Die Berufs- und Ausbildungssituation von Fahrlehrern – Ende der 70er Jahre und heute*. In: *Zeitschrift für Verkehrssicherheit*, Vol. 46, Nr. 4: S. 157-162.
- Rammstedt, B. (Hrsg.) (2013): *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich: Ergebnisse von PIAAC 2012*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Rauner, F. & Grollmann, P. (Hrsg.) (2018): *Handbuch Berufsbildungsforschung*. Bielefeld: wbv Media, 3. aktualisierte und erweiterte Auflage.
- Rauner, F. / Lehberger, J. / Zhao, Z. (2018): *Messen beruflicher Kompetenzen. Band V. Auf die Lehrer kommt es an*. In: Arnold, R. / Gonon, P. / Rauner, F. (Hrsg.): *Bildung und Arbeitswelt*, Band/Volume 34. Berlin: LIT Verlag.
- Reich, K. (2011): *Konstruktion und Instruktion aus Sicht der Konstruktivistischen Didaktik*. In: Kiel, E. & Zierer, K. (Hrsg.): *Unterrichtsgestaltung als Gegenstand der Wissenschaft*. Basiswissen Unterrichtsgestaltung Band 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren: S. 231-245.
- Reich, K. (2012): *Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 5., erweiterte Auflage.
- Reich, K. (2014): *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Reinmann, G. (2012): *Das schwierige Verhältnis zwischen Lehren und Lernen: Ein hausgemachtes Problem?* In: Giest, H. / Heran-Dörr, E. / Archie, C. (Hrsg.): *Lernen und Lehren im Sachunterricht. Zum Verhältnis von Konstruktion und Instruktion*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt: S. 25-36.
- Reinmann, G. (2015): *Studientext DIDAKTISCHES DESIGN*. Verfügbar unter: https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/05/Studientext_DD_Sept2015.pdf (Letzter Zugriff: 01.07.2020).
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (1997): *Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen von Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden*. In: Weinert, F.E. & Mandl, H. (Hrsg.): *Psychologie der Erwachsenenbildung*. In: Birbaumer, N. / Frey, D. / Kuhl, J. / Prinz, W. / Weinert, F.E. (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D: Praxisgebiete. Serie I: Pädagogische Psychologie*, Band 4. Göttingen / Bern / Toronto / Seattle: Hogrefe-Verlag: S. 355-403.
- Reiss, K. / Weis, M. / Klieme, E. / Köller, O. (Hrsg.) (2019): *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Renkl, A. (2013): *Instruktive Lehr-Lern-Methoden. Warum sie wichtig sind und was man beachten sollte*. In: *Schulmagazin 5-10* 10/2013: S. 7-11.
- Renkl, A. (2015): *Drei Dogmen guten Lernens und Lehrens: Warum sie falsch sind*. In: *Psychologische Rundschau*, Vol., 66, Nr. 4: S. 211-220.
- Reusser, K. (2009): *Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung*. In: Meyer, M.A. / Prenzel, M. / Hellekamps, S. (Hrsg.): *Perspektiven der Didaktik*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 9 | 2008: S. 219-237.
- Reusser, K. (2014): *Kompetenzorientierung als Leitbegriff der Didaktik*. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Vol. 32, Nr. 3: S. 325-339.
- Reusser, K. (2016): *Jenseits der Beliebigkeit. „Konstruktivistische Didaktik“ auf dem Prüfstand der empirischen Unterrichtsforschung*. In: *journal für lehrerInnenbildung*, Vol. 16, Nr. 2: S. 40-48.
- Reusser, K. (2020): *Unterrichtsqualität zwischen empirisch-analytischer Forschung und pädagogisch-didaktischer Theorie. Ein Kommentar*. In: Praetorius, A.-K. / Grünkorn, J. / Klieme E. (Hrsg.): *Empirische Forschung zur Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 66. Beiheft: S. 236-254.

- Reusser, K. & Pauli, C. (2014): *Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern*. In: Terhart, E. / Bennewitz, H. / Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster und New York: Waxmann Verlag GmbH, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage: S. 642-661.
- Rheinberg, F. (2004): *Motivationsdiagnostik*. Göttingen u. a.: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.
- Rheinberg, F. & Krug, S. (2005): *Motivationsförderung im Schulalltag. Psychologische Grundlagen und praktische Durchführung*. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, 3., korrigierte Auflage.
- Richter, D. & Stanat, P. (2019): *Bildungsstandards und Kompetenzorientierung*. In: Haring, M./ Rohlfs, C. / Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): *Handbuch Schulpädagogik*. Münster und New York: Waxmann Verlag GmbH: S. 698-708.
- Ritter-Mamczek, B. (2016): *Stoff reduzieren. Methoden für die Lehrpraxis*. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich, 2., überarbeitete Auflage.
- Robak, S. (2015): *Weiterbildungsmanagement*. In: Dinkelaker, J. & von Hippel, A. (Hrsg.): *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*. Stuttgart: Kohlhammer: S. 124-131.
- Röbe, E. / Aicher-Jakob, M. / Seifert, A. (2019): *Lehrer werden. Lehrer sein. Lehrer bleiben. Lehrerberuf zwischen Schulalltag und Professionalisierung*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Röben, P. (2018): *Kompetenz- und Expertiseforschung*. In: Rauner, F. & Grollmann, P. (Hrsg.): *Handbuch Berufsbildungsforschung*. Bielefeld: wbv Media, 3. aktualisierte und erweiterte Auflage: S. 384-392.
- Roelofs, E. / Bolsinova, M. / Verschoor, A. / Vissers, J. (2015): *Development and Evaluation of a Competence-Based Exam for Prospective Driving Instructors*. In: *Journal of Traffic and Transportation Engineering, Vol. 3, Nr. 3*: S. 147-157.
- Rothland, M. (2016): *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch*. Münster und New York: Waxmann Verlag GmbH.
- Rothland, M. (2018): *Allgemeine Didaktik und empirische Unterrichtsforschung als Teilgebiete der Schulpädagogik*. In: *Die Deutsche Schule*, Vol. 110, Nr. 4: S. 369-382.
- Ruberg, C. & Porsch, R. (2016): *Herausforderungen für die Schulpraxis heute: Zwischen Standardisierung und Individualisierung*. In: Porsch, R. (Hrsg.): *Einführung in die Allgemeine Didaktik*. Münster und New York: Waxmann Verlag GmbH: S. 339-372.
- 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 (Letzter Zugriff: 30.06.2020).
- Schecker, H. & Parchmann, I. (2006): *Modellierung naturwissenschaftlicher Kompetenz*. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, Vol. 12: S. 45-66.
- Schlag, B. (2013): *Lern- und Leistungsmotivation*. Wiesbaden: Springer VS, 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage.
- Schlutz, E. (2006): *Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Schlutz, E. (2010): *Bildung*. In: Arnold, R. / Nolda, S. / Nuissl, E. (Hrsg.): *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2., überarbeitete Auflage: S. 41-44.
- Schmid, A.C. (2011): *Heterogenität und Unterrichtsgestaltung*. In: Kiel, E. & Zierer, K. (Hrsg.): *Unterrichtsgestaltung als Gegenstand der Wissenschaft*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH: S. 285-295.
- Schneider, W. (1972): *Sprachliches Verhalten von Fahrlehrern als Prädiktor des Unterrichtserfolgs*. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, Vol. IV, Nr. 4: S. 271-281.
- Schott, F. (2017): *Zielorientiert unterrichten. Theoretische Grundlagen für Lehr-Lernforschung und Unterrichtspraxis. Eine problemorientierte Analyse*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Schott, F. & Azizi Ghanbari, S. (2012): *Bildungsstandards, Kompetenzdiagnostik und kompetenzorientierter Unterricht zur Qualitätssicherung des Bildungswesens. Eine problemorientierte Einführung in die theoretischen Grundlagen*. Münster u. a.: Waxmann Verlag GmbH.
- Schrader, F.-W. & Helmke, A. (2001): *Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer*. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag: S. 45-58.
- Schrader, J. (2008): *Steuerung im Mehrebenensystem der Weiterbildung – ein Rahmenmodell*. In: Hartz, S. & Schrader, J. (Hrsg.): *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt: S. 31-64.
- Schrader, J. (2010): *Reproduktionskontexte der Weiterbildung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Vol. 56, Nr. 2: S. 267-284.

- Schrader, J. (2011): *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) (Hrsg.): *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Schrader, J. (2014): *Analyse und Förderung effektiver Lehr-Lernprozesse unter dem Anspruch evidenzbasierter Bildungsreform*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Vol. 17, Nr. 2: S. 193-223.
- Schrader, J. (2018): *Lehren und Lernen in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bielefeld: wbv Publikation, 2., korrigierte Auflage.
- Schrader, J. (2019): *Institutionelle Rahmenbedingungen, Anbieter, Angebote und Lehr-Lernprozesse der Erwachsenen- und Weiterbildung*. In: Köller, O. / Hasselhorn, M. / Hesse, F.W. / Maaz, K. / Schrader, J. / Solga, H. / Spieß, C.K. / Zimmer, K. (Hrsg.): *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt: S. 701-729.
- 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.
- Schrader, J. & Schöb, S. (2016): *Die Planung von Lehr-Lern-Einheiten mit digitalen Medien: Konzepte und Befunde*. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, Vol. 39, Nr. 3: S. 331-347.
- Schubert, G. & Schubert, U. (1968): *Verkehrssicherheitslehre für die Ausbildung und Fortbildung von Kraftfahrzeugführern*. Dortmund: Verkehrs- und Wirtschafts-Verlag Dr. Borgmann.
- Schulte, K. & Bartl, G. (2010): *HERMES Coaching Manual I für Kursleiter. Drei plus Ein Tages Seminar Plan: Einführung in die Coaching-Methode für Fahrlehrer und Instrukturen*. Wien: alles-fuehrerschein.at GmbH.
- Schulte, K. / De Baere, F. / Bartl, G. / von Bressensdorf, G. / Bullen, T. / Figueiredo, P. / Freeman, I. / Giljohann, I. / Janssen, A. / Kaufmann, K. / Kroon, J. / Pantojo, A. / Pastor, S. / Pistor, H. / Paulino, S. / Ramos, R. / Rüdell, M. / Saldanha, P. / Stenlund, O. / Uusitalo, E. (2014): *“Face 15”. Framework for a curriculum (or blueprint) for driver education (published in 2015)*. In: Weiße, B. / Kaufmann, K. / Holden, I. / Hotti, M. / Krause, R. / Schulte, K. / Gunnar, P. (Hrsg.) (2015): *FINAL REPORT. CIECA-RUE Road User Education Project*. Brüssel: CIECA Secretariat.
- Schulz, W. (1965): *Unterricht – Analyse und Planung*. In: Heimann, P. / Otto, G. / Schulz, W. (Hrsg.): *Unterricht. Analyse und Planung*. Hannover: Schroedel.
- Schulz, W. (1980): *Ein Hamburger Modell der Unterrichtsplanung. Seine Funktion in der Alltagspraxis*. In: Adl-Amini, B. & Künzli, R. (Hrsg.): *Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung*. Weinheim: Juventa: S. 49-87.
- Schüßler, I. & Arnold, R. (2018): *Vorwort und einleitender Überblick*. In: Arnold, R. & Schüßler, I. (Hrsg.): *Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen*. In: Arnold, R. (Hrsg.): *Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung*, Band 35. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 3. Auflage: S. 1-11.
- Schwan, S. & Noschka-Roos, A. (2019): *Non-formale und informelle Bildungsangebote*. In: Köller, O. / Hasselhorn, M. / Hesse, F.W. / Maaz, K. / Schrader, J. / Solga, H. / Spieß, C.K. / Zimmer, K. (Hrsg.): *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt: S. 131-159.
- Schwarz, S. & Brandt, P. (2020): *Stichwort Kompetenzorientierung*. In: *weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, Vol. 27, Nr. 2: S. 10-11.
- Sedlmeier, P. & Renkewitz, F. (2018): *Forschungsmethoden und Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. Hallbergmoos: Pearson Deutschland GmbH, 3., aktualisierte und erweiterte Auflage.
- Seel, N.M. & Zierer, K. (2012): *General Didactics and Instructional Design*. In: Arnold, K.-H. / Bohl, T. / Esslinger-Hinz, I. / Hanke, U. / Hopmann, S.T. / Hudson, B. / Kiel, E. / Koch-Priewe, B. / Reusser, K. / Seel, N.M. / Trautmann, M. / Zierer, K. (Hrsg.): *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2012*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH: S. 77-107.
- Seela Verkehrsfachschule Braunschweig (2020): *Seminare & Fortbildungen 2020*. Verfügbar unter: <https://www.fahrlehrer-akademie-seela.de/wp-content/uploads/Fobi-Prospekt-2020.pdf> (Letzter Zugriff: 30.06.2020).
- Seibert, N. (2009): *Unterrichtsprinzipien*. In: Arnold, K.-H. / Sandfuchs, U. / Wiechmann, J. (Hrsg.): *Handbuch Unterricht*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2., aktualisierte Auflage: S. 189-195.
- Seidel, T. (2014): *Angebots-Nutzungs-Modelle in der Unterrichtspsychologie. Integration von Struktur- und Prozessparadigma*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Vol. 60, Nr. 6: S. 850-866.
- Seidl, J. (1990): *Die Kommentarmethode in der Fahrschulausbildung. Psychologische Untersuchungen zum Einsatz des Verbalisierens in der Ausbildung von Kraftfahrzeugführern*. Dresden: Technische Universität Dresden.

- Seminare Robert Klein (2017a): *IDF sagt „NEIN!“ zu pädagogisch qualifizierter Fahrschulüberwachung*. In: Seminare Robert Klein (Hrsg.): *Fahrlehrerpost. Fahrschulpost: Ihre Fortbildung* 02/17: S. 03-04.
- Seminare Robert Klein (2017b): *IDF: Klare Position gegen Meinung anderer Fahrlehrerverbände*. In: Seminare Robert Klein (Hrsg.): *Fahrlehrerpost. Fahrschulpost: Ihre Fortbildung* 02/17: S. 10-14.
- Seminare Robert Klein (2018): *Juristisch betrachtet: Pädagogische Fahrschulüberwachung*. In: Seminare Robert Klein (Hrsg.): *Fahrlehrerpost. Fahrschulpost: Ihre Fortbildung* 02/18: S. 05.
- Shinar, D. (2017): *Traffic Safety and Human Behavior*. Bingley: Emerald Publishing Limited, Second Edition.
- Siebert, H. (2005): *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 3. Auflage.
- Simpson, E. (1972): *The classification of educational objectives in the psychomotor domain: The psychomotor domain*. Washington DC: Gryphon House.
- Slavin, R.E. (1984): *Component Building: A Strategy for Research-based Instructional Improvement*. In: *Elementary School Journal*, Vol. 84, Nr. 3: S. 255-269.
- Slavin, R.E. (1987): *A Theory of School and Classroom Organization*. In: *Educational Psychologist*, Vol. 22, Nr. 2: S. 89-108.
- Slavin, R. E. (1994): *Quality, Appropriateness, Incentive, and Time: A Model of Instructional Effectiveness*. In: *International Journal of Educational Research*, Vol. 21, Nr. 2: S. 141-157.
- Slavin, R.E. (1996): *Education for all*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Slavin, R.E., & Madden, N.A. (2001): *One million children: Success for All*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Slavin, R. E. / Madden, N. A. / Chambers, B. / Haxby, B. (2009): *Two million children: Success for All*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Spieß, M. (2010): *Der Umgang mit fehlenden Werten*. In: Wolf, C. & Best, H. (Hrsg.): *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: S. 117-142.
- Städeli, C. / Grassi, A. / Rhiner, K. / Obrist, W. (2013): *Kompetenzorientiert unterrichten – Das AVIVA©-Modell. Fünf Phasen guten Unterrichts*. Bern: hep verlag ag.
- Städeli, C. & Obrist, W. (2013): *Kerngeschäft Unterricht. Ein Leitfaden für die Praxis*. Bern: hep verlag ag, 4., überarbeitete Auflage.
- Standop, J. / Röhrig, E.D. / Winkels, R. (2017a): *Die Relevanz und Genese von Menschenbildern im Kontext von Schule und Unterricht*. In: Standop, J. / Röhrig, E.D. / Winkels, R. (Hrsg.): *Menschenbilder in Schule und Unterricht*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa: S. 9-20.
- Standop, J. / Röhrig, E.D. / Winkels, R. (Hrsg.) (2017b): *Menschenbilder in Schule und Unterricht*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Stanik, T. (2016): *Mikrodidaktische Planungen von Lehrenden in der Erwachsenenbildung. Theoretische und empirische Annäherungen an ein Forschungsdesiderat*. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, Vol. 39, Nr. 3: S. 317-330.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2019): *Verkehrsunfälle. Unfälle von 18-24-Jährigen im Straßenverkehr 2018*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Steffens, U. (2019): *Was ist das Wichtigste beim Lernen? – Zu Ertrag und Grenzen der Hattie-Studie „Visible Learning“*. In: Steffens, U. & Messner, R. (Hrsg.): *Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens*. In: Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen (QUA-LiS NRW) (Hrsg.): *Grundlagen der Qualität von Schule 3*. Münster und New York: Waxmann Verlag GmbH: S. 251-277.
- Steffens, U. & Haenisch, H. (2019): *Gut unterrichten – erfolgreich lernen. Versuch einer Forschungsbilanz unter unterrichtspraktischer Perspektive*. In: Steffens, U. & Messner, R. (Hrsg.): *Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens*. In: Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen (QUA-LiS NRW) (Hrsg.): *Grundlagen der Qualität von Schule 3*. Münster und New York: Waxmann Verlag GmbH: S. 279-311.
- Steffens, U. & Messner, R. (Hrsg.) (2019): *Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens*. In: Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen (QUA-LiS NRW) (Hrsg.): *Grundlagen der Qualität von Schule 3*. Münster und New York: Waxmann Verlag GmbH.
- Steindorf, G. (2000): *Grundbegriffe des Lehrens und Lernens*. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt.
- Stock, M. / Weirer, W. / Fritz, U. / Laueremann, K. / Paechter, M. (2019): *Editorial*. In: Fritz, U. / Laueremann, K. / Paechter, M. / Stock, M. / Weirer, W. (Hrsg.): *Kompetenzorientierter Unterricht*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich: S. 7-11.

- Stockmann, R. & Meyer, W. (2014): *Evaluation. Eine Einführung*. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich, 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage.
- Strauch, A. / Lencer, S. / Bosche, B. / Gladkova, V. / Schneider, M. / Trevino-Eberhard, D. (2019): *GRETA – kompetent handeln in Training, Kurs & Seminar. Das GRETA-Kompetenzmodell*. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) (Hrsg.): *DIE texte.online*. Verfügbar unter: <https://www.die-bonn.de/doks/2019-weiterbildner-01.pdf> (Letzter Zugriff: 01.07.2020).
- Strauch, A. / Alberti, V. / Schneider, M. (2020): *Professionelle Handlungskompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung anerkennen mit dem GRTEA-PortfolioPlus*. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, Vol. 70, Nr. 1: S. 90-98.
- Stürmer, K. & Gröschner, A. (2019): *Lehrerinnen und Lehrer*. In: Harring, M. / Rohlf, C. / Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): *Handbuch Schulpädagogik*. In: Harring, M. / Rohlf, C. / Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): *Handbuch Schulpädagogik*. Münster und New York: Waxmann Verlag GmbH: S. 328-340.
- Sturzbecher, D. (Hrsg.) (2004): *Manual für die pädagogisch qualifizierte Fahrschulüberwachung*. Potsdam: Universität Potsdam.
- Sturzbecher, D. (2019): *Die Fahrlehrerprüfung aus Sicht der Pädagogischen Psychologie*. Vortrag auf dem Symposium "Die Fahrlehrerprüfung im Lichte der Reform" am 26. Februar 2019 in Kassel. Verfügbar unter: <https://www.moving-roadsafety.com/wp-content/uploads/2019/03/MOVING-BAGFA-Fahrlehrerpr%C3%BCfung-Sturzbecher-Kassel-26.02.2019.pdf> (Letzter Zugriff: 30.06.2020).
- Sturzbecher, D. / Bönninger, J. / Rüdell, M. (2010): *Praktische Fahrerlaubnisprüfung – Grundlagen und Optimierungsmöglichkeiten. Methodische Grundlagen und Möglichkeiten der Weiterentwicklung*. In: Bundesanstalt für Straßenwesen (BASt) (Hrsg.): *Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen, Mensch und Sicherheit*, Heft M 215. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW.
- Sturzbecher, D. & Bredow, B. (2017): *Fahrschulüberwachung in Deutschland. Gutachten im Auftrag der Bundesanstalt für Straßenwesen*. In: Bundesanstalt für Straßenwesen (BASt) (Hrsg.): *Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen, 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: Brünken, R. / Leutner, D. / Sturzbecher, D. / Bredow, B. / Ewald, S. (2017): *Reform der Fahrlehrerausbildung*. In: Bundesanstalt für Straßenwesen (BASt) (Hrsg.): *Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen, Mensch und Sicherheit*, Heft M 275. Bremen: Fachverlag NW: S. 95-136.
- Sturzbecher, D. / Großmann, H. / Hermann, U. / Schellhas, B. / Viereck, K. / Völkel, P. (2004): *Einflussfaktoren auf den Erfolg bei der Theoretischen Fahrerlaubnisprüfung*. In: Sturzbecher, D. (Hrsg.): *Einflussfaktoren auf den Erfolg bei der theoretischen Fahrerlaubnisprüfung. Jugendliche und Risikoverhalten im Straßenverkehr*. Hannover: DEGENER Lehrmittel GmbH: S. 1-111.
- Sturzbecher, D. / Hermann, U. / Klingner, N. / Krampe, A. / Viereck, K. / Völkel, P. (2003): *Kann man die pädagogische Qualität von Fahrschulen messen?* In: *Zeitschrift für Verkehrssicherheit*, Vol. 49, Nr. 4: S. 162-170.
- Sturzbecher, D. / Hermann, U. / Labitzke, P. / Schellhas, B. (2005): *Pädagogisch qualifizierte Fahrschulüberwachung. Grundlagen, Methoden und Umsetzung*. In: *Zeitschrift für Verkehrssicherheit*, Vol. 51, Nr. 1: S. 32-38.
- Sturzbecher, D. / Luniak, P. / Mörl, S. (2015): *Die optimierte Praktische Fahrerlaubnisprüfung als systematische Fahrverhaltensbeobachtung – Ergebnisse der instrumentellen Evaluation und der Felderprobung*. In: *Zeitschrift für Verkehrssicherheit*, Vol. 61, Nr. 4: S. 211-221.
- Sturzbecher, D. / Mörl, S. / Kaltenbaek, J. (2014): *Optimierung der Praktischen Fahrerlaubnisprüfung*. In: Bundesanstalt für Straßenwesen (BASt) (Hrsg.): *Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen, Mensch und Sicherheit*, Heft M 243. Bremen: Fachverlag NW.
- Sturzbecher, D. / Palloks, M. / Labitzke, P. (2018d): *Pädagogische Grundlagen*. In: Sturzbecher, D. / Palloks, M. / Labitzke, P.: *Handanweisung für die pädagogisch qualifizierte Fahrschulüberwachung. Modul 2: Beobachtungsinventar und Checkliste zur Erfassung der Qualität der theoretischen Fahrschulausbildung*. In: Sturzbecher, D. / Teichert, C. / Bredow, B. (Hrsg.): *Handanweisung für die Pädagogisch qualifizierte Fahrschulüberwachung*. Kremen: Institut für Prävention und Verkehrssicherheit, 3., überarbeitete Auflage.
- Sturzbecher, D. / Palloks, M. / Labitzke, P. (2018b): *Pädagogische Grundlagen*. In: Sturzbecher, D. / Palloks, M. / Labitzke, P.: *Handanweisung für die pädagogisch qualifizierte Fahrschulüberwachung. Modul 3: Beobachtungsinventar und Checkliste zur Erfassung der Qualität der praktischen Fahrschulausbildung*. In: Sturzbecher, D. / Teichert, C. / Bredow, B. (Hrsg.): *Handanweisung für die Pädagogisch qualifizierte Fahrschulüberwachung*. Kremen: Institut für Prävention und Verkehrssicherheit, 3., überarbeitete Auflage.
- Sturzbecher, D. / Teichert, C. / Bredow, B. (Hrsg.) (2018a): *Handanweisung für die Pädagogisch qualifizierte Fahrschulüberwachung*. Kremen: Institut für Prävention und Verkehrssicherheit, 3., überarbeitete Auflage.

- Sturzbecher, D. / Teichert, C. / Bredow, B. (2018c): *Das System der „Pädagogisch qualifizierten Fahrschulüberwachung“ – Grundlagen und Weiterentwicklungen*. In: Sturzbecher, D. / Teichert, C. / Bredow, B. (Hrsg.): *Handanweisung für die Pädagogisch qualifizierte Fahrschulüberwachung*. Kremmen: Institut für Prävention und Verkehrssicherheit, 3., überarbeitete Auflage.
- Susimetsä M. & Ainjärv, H. (Hrsg.) (2018): *Theory and Practice in Driver Education*. Tallinn: TLU Press.
- Tenorth, H.-E. (2019): „Bildung“ – Reflexionen, Systeme, Welten. Aspekte ihrer Struktur und Dynamik am deutschen Exempel. In: Köller, O. / Hasselhorn, M. / Hesse, F.W. / Maaz, K. / Schrader, J. / Solga, H. / Spieß, C.K. / Zimmer, K. (Hrsg.): *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt: S. 49-84.
- Terhart, E. (2002): *Fremde Schwestern. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung*. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, Vol. 16, Nr. 2: S. 77-86.
- Terhart, E. (2011): *Hat John Hattie tatsächlich den Heiligen Gral der Schul- und Unterrichtsforschung gefunden? Eine Auseinandersetzung mit Visible Learning*. In: Keiner, E. / Horn, K.-P. / Kemnitz, H. / Mietzner, U. / Pilarczyk, U. / Schuch, J. / Welter, N. (Hrsg.): *Metamorphosen der Bildung. Historie – Empirie – Theorie*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Terhart, E. (2013): *Neuansätze in der Allgemeinen Didaktik: Ein Kommentar*. In: Arnold, K.-H. / Bohl, T. / Esslinger-Hinz, I. / Hanke, U. / Hopmann, S.T. / Hudson, B. / Kiel, E. / Koch-Priewe, B. / Reusser, K. / Seel, N.M. / Trautmann, M. / Zierer, K. (Hrsg.): *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2013*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH: S. 219-228.
- Terhart, E. (2014): *Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen*. Seelze: Kallmeyer.
- Terhart, E. (2019a): *Didaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Philipp Reclam jun. GmbH & Co. KG, aktualisierte und erweiterte Ausgabe 2019.
- Terhart, E. (2019b): *Allgemeine Didaktik – didaktische Modelle*. In: Harring, M./ Rohlfs, C. / Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): *Handbuch Schulpädagogik*. Münster und New York: Waxmann Verlag GmbH: S. 409-417.
- Terhart, E. / Bennewitz, H. / Rothland, M. (Hrsg.) (2014): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster und New York: Waxmann Verlag GmbH, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage.
- Tillmann, K.-J. (2016): *Empirische Bildungsforschung in der Kritik – ein Überblick über Themen und Kontroversen*. In: Baumert, J. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Vol. 19, Sonderheft 31: S. 5-22.
- Tippelt, R. & Gebrande, J. (2017): *PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies)*. In: Erpenbeck, J. / von Rosenstiel, L. / Grote, S. / Sauter, W. (Hrsg.): *Handbuch Kompetenzmessung*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel: S. 625-643.
- Tippelt, R. & Reich-Claassen, J. (2010): *Stichwort ‚Evidenzbasierung‘*. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, Vol. 17, Nr. 4: S. 22-23.
- Tobias, S. & Duffy, T.M. (Hrsg.) (2009): *Constructivist Instruction: Success or Failure?* London: Taylor & Francis.
- Trautmann, M. (2016): *Die Allgemeine Didaktik – eine umstrittene Disziplin*. In: Porsch, R. (Hrsg.): *Einführung in die Allgemeine Didaktik*. Münster und New York: Waxmann Verlag GmbH: S. 9-23.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011): *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Trautmann, M. & Wischer B. (2019): *Heterogenität – Überblick, Begriff, theoretische Zugänge*. In: Harring, M./ Rohlfs, C. / Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): *Handbuch Schulpädagogik*. Münster und New York: Waxmann Verlag GmbH: S. 529-537.
- Tulodziecki, G. / Grafe, S. / Herzig, B. (2013): *Gestaltungsorientierte Bildungsforschung und Didaktik. Theorie – Empirie – Praxis*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Tulodziecki, G. / Herzig, B. / Blömeke, S. (2017): *Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 3., überarbeitete und erweiterte Auflage.
- Twardella, J. (2014): *Wie wirken sich Menschenbilder auf den Unterricht aus?* In: Standop, J. (Hrsg.): *Menschenbilder in Schule und Unterricht. Abstracts der Beiträge zur Tagung vom 06.-07.10.2014 an der Universität Trier*. Trier: Universität Trier, Abteilung Sozialisation-Erziehung-Entwicklung: S. 33.
- United Nations Department of Safety and Security (UNDSS) (2019): *Road Safety Strategy For the United Nations System and its Personnel*. New York: United Nations Department of Safety and Security.
- Unternehmensgruppe Verkehrs-Institut (2020): *Seminar-Kalender 2020*. Verfügbar unter: <http://verkehrs-institut-bielefeld.de/wp-content/uploads/2020/02/Seminar-Kalender-2020.pdf> (Letzter Zugriff: 30.06.2020).
- Unverricht, J. / Samuel, S. / Yamani, Y. (2018): *Latent Hazard Anticipation in Young Drivers: Review and Meta-Analysis of Training Studies*. In: *Transportation Research Record*, Vol. 2672, Nr. 33: S. 11-19.

- Verkehrsinstitut Altenburg (2020): *Programm für die Fortbildungsveranstaltung für Fahrlehrer nach § 53 Abs. 1 FahrIG (Pflichtfortbildung) vom 05.02.2020 – 07.02.2020 in Altenburg*. Altenburg: Verkehrsinstitut Altenburg.
- Vieluf, S. / Praetorius, A.-K. / Rakoczy, K. / Kleinknecht, M. / Pietsch, M. (2020): *Angebots-Nutzungs-Modelle der Wirkweise des Unterrichts. Ein kritischer Vergleich verschiedener Modellvarianten*. In: Praetorius, A.-K. / Grünkorn, J. / Klieme E. (Hrsg.): *Empirische Forschung zur Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 66. Beiheft: S. 63-94.
- Voigt, J. & Bredow, B. (2018): *Regio Protect - ein verkehrspädagogisches Bildungsangebot für Fahranfänger und ältere Fahrer*. *Zeitschrift für Verkehrssicherheit* Vol. 64, Nr. 5: S. 363-365.
- Vollrath, M. & Krems, J. (2011): *Verkehrspsychologie. Ein Lehrbuch für Psychologen, Ingenieure und Informatiker*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- von Hebenstreit, B. (1971): *Vom Sehen im Straßenverkehr*. In: Technischer Überwachungs-Verein Bayern (Hrsg.): *Kraftfahrerdienst 11/1971*. München: Technischer Überwachungs-Verein Bayern.
- von Hippel, A. / Kulmus, C. / Stimm, M. (2019): *Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- von Olberg, H.-J. (2004): *Didaktik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft? Eine Sammelbesprechung neuerer Veröffentlichungen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Vol. 50, Nr. 1: S. 119-131.
- 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. / Wölfling, W. / Rapp, G. / Heger, D. (1991): *Erwachsenenbildung konkret. Mehrphasiges Dozententraining. Eine neue Form erwachsenendidaktischer Ausbildung von Referenten und Dozenten*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wegman, F. (2017). *The future of road safety: A worldwide perspective*. In: *IATSS Research*, Vol. 40, Nr. 2: S. 66-71.
- Wegman, F., Bergb, H.-Y., Cameronc, I., Thompsonc, C., Siegrist, S. & Weijermars, W. (2015). *Evidence-based and data-driven road safety management*. *IATSS Research*, Vol. 39. Nr. 1: S. 19-25.
- Weinert, F.E. (2001): *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag: S. 17-31.
- Weinert, F.E. & Mandl, H. (Hrsg.) (1997): *Psychologie der Erwachsenenbildung*. In: Birbaumer, N. / Frey, D. / Kuhl, J. / Prinz, W. / Weinert, F.E. (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D: Praxisgebiete. Serie I: Pädagogische Psychologie*, Band 4. Göttingen / Bern / Toronto / Seattle: Hogrefe-Verlag.
- Weingarten, J. (2019): *Wie planen angehende Lehrkräfte ihren Unterricht? Empirische Analysen zur kompetenzorientierten Gestaltung von Lernangeboten*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Weirer, W. & Paechter, M. (2019): *Grundpfeiler kompetenzorientierter Didaktik*. In: Fritz, U. / Laueremann, K. / Paechter, M. / Stock, M. / Weirer, W. (Hrsg.): *Kompetenzorientierter Unterricht*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich: S. 19-41.
- Weißmann, W. (2008): *Der Fahrlehrerberuf als erwachsenenbildnerische Profession*. Hilgertshausen: Mobil-Verlag GmbH.
- Weißmann, W. (2014): *Konzept für eine professionelle Fahrlehrerausbildung*. In: *Zeitschrift für Verkehrssicherheit*, Vol. 60, Nr. 4: S. 232-238.
- Wellenreuther, M. (2012): *Jenseits von Konstruktion und Instruktion. Eine Diskussion auf der Grundlage neuerer experimenteller Forschung*. In: Giest, H. / Heran-Dörr, E. / Archie, C. (Hrsg.): *Lernen und Lehren im Sachunterricht. Zum Verhältnis von Konstruktion und Instruktion*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt: S. 51-61.
- Wendt, H. & Bos, W. (2011): *Fachdidaktik und Bildungsforschung – von der Notwendigkeit zur Kooperation im Zeitalter globalisierter Kompetenzen*. In: Bauer, K.-O. & Logemann, N. (Hrsg.): *Unterrichtsqualität und fachdidaktische Forschung. Modelle und Instrumente zur Messung fachspezifischer Lernbedingungen und Kompetenzen*. Münster: Waxmann Verlag GmbH: S. 11-33.
- 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 Verlag GmbH.

- Werner, J. / Wernke, S. / Zierer, K. (2017): *Der Einfluss didaktischer Modelle auf die allgemeindidaktische Unterrichtsplanungskompetenz von Lehramtsstudierenden*. In: Wernke, S. & Zierer, K. (Hrsg.): *Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt: S. 104-120.
- Wernke, S. & Zierer, K. (2015): *Welche Bedeutung messen Lehrkräfte Zielen bei der Unterrichtsplanung bei? Ergebnisse zweier qualitativer Studien*. In: *Schulpädagogik heute - Transparenz in Unterricht und Schule*, Vol. 6, Nr. 12.
- Wernke, S. & Zierer, K. (2016a): *Neue Ansätze in der Allgemeinen Didaktik. Zwischen Tradition und Neuausrichtung: Die Eklektische Didaktik als zukunftsweisender Integrationsversuch*. In: Porsch, R. (Hrsg.): *Einführung in die Allgemeine Didaktik*. Münster und New York: Waxmann Verlag GmbH: S. 269-288.
- Wernke, S. & Zierer, K. (2016b): *Lehrer als Eklektiker!? Grundzüge einer Eklektischen Didaktik*. In: Feindt, A. / Herget W. / Trautmann, M. / Wischer, B. / Zierer, K. (Hrsg.): *FRIEDRICH JAHRESHEFT XXXIV/2016: LEHREN*. Seelze: Friedrich Verlag GmbH: S. 58-61.
- Wernke, S. & Zierer, K. (Hrsg.) (2017): *Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Wespi, C. & Keller, C.S. (2014): *Subjektorientiertes Lernen und Lehren in einer kompetenzorientierten Unterrichtskonzeption*. In: *Haushalt in Bildung & Forschung*, Vol. 3, Nr. 3: S. 54-74.
- Whitmore, J. (2010): *Coaching's role in driving*. Vortrag auf der *International coaching and driver development conference* am 30. Juli 2010. London: University of East London.
- Wiater, W. (2009): *Didaktische Theoriemodelle und Unterrichtsplanung*. In: Arnold, K.-H. / Sandfuchs, U. / Wiechmann, J. (Hrsg.): *Handbuch Unterricht*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2., aktualisierte Auflage: S. 505-512.
- Wiater, W. (2014): *Unterrichtsprinzipien*. Donauwörth: Auer Verlag, 6. überarbeitete Auflage.
- Wiater, W. (2015a): *Unterrichtsplanung*. Donauwörth: Auer Verlag, 3. Auflage.
- Wiater, W. (2015b): *Unterrichten und Lernen in der Schule. Eine Einführung in die Didaktik*. Donauwörth: Auer Verlag, 3. Auflage.
- Wilber, K. (1999): *Das Wahre, Schöne, Gute: Geist und Kultur im dritten Jahrtausend*. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Wilber, K. (2002): *Eros, Kosmos, Logos – Eine Jahrtausend-Vision*. Frankfurt am Main: S. FISCHER Verlag GmbH, 3. Auflage.
- Willems, A.S. (2016): *Unterrichtsqualität und professionelles Lehrerhandeln. Prozesse und Wirkungen guten Unterrichts aus dem Blickwinkel der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung*. In: Porsch, R. (Hrsg.): *Einführung in die Allgemeine Didaktik*. Münster und New York: Waxmann Verlag GmbH: S. 289-337.
- Wirtz, M.A. (2020). *Evidenzbasierung*. In: Wirtz, M.A. (Hrsg.): *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. Verfügbar unter: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/evidenzbasierung#search=3069b78df8e5d4e34720686f30644d59&offset=0> (Letzter Zugriff: 30.06.2020).
- Wisniewski, B. (2014a): *Von Prinzipien guten Unterrichts*. In: Wisniewski, B. & Vogel, A. (Hrsg.): *Schule auf Abwegen. Mythen, Irrtümer und Aberglaube in der Pädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2. korrigierte Auflage: S. 65-75.
- Wisniewski, B. (2014b): *Schüler abholen, wo sie stehen*. In: Wisniewski, B. & Vogel, A. (Hrsg.): *Schule auf Abwegen. Mythen, Irrtümer und Aberglaube in der Pädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2. korrigierte Auflage: S. 153-161.
- Wittek, D. (2016): *Heterogenität und Inklusion – Anforderungen für die Berufspraxis von Lehrpersonen*. In: Rothland, M. (Hrsg.): *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch*. Münster und New York: Waxmann Verlag GmbH: S. 317-332.
- Wittek, D. (2019): *Unterrichten und Heterogenität*. In: Kiel, E. / Herzig, B. / Maier, U. / Sandfuchs, U. (Hrsg.): *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt: S. 51-61.
- Wolf, J. / Seiffert, J. / Seifert, A. / Rothland, M. / Brauch, N. (2017): *Unterrichtsplanung im Fach Geschichte – Modellierung und Erfassung geschichtsdidaktischen Planungswissens von Lehramtsstudierenden*. In: Wernke, S. & Zierer, K. (Hrsg.): *Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt: S. 62-76.
- Woolfolk, A. (2008): *Pädagogische Psychologie*. München: Pearson Deutschland GmbH.

- World Health Organization (WHO) (2018): *Global status report on road safety 2018*. Geneva: World Health Organisation.
- Wurster, S. (2019): *Datengestützte Qualitätssicherung und -entwicklung im Schulsystem*. In: Haring, M./ Rohlfs, C. / Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): *Handbuch Schulpädagogik*. Münster und New York: Waxmann Verlag GmbH: S. 765-776.
- Wytrzens, H.K. / Schauppenlehner-Kloyber, E. / Sieghardt, M. / Gratzner, G. (2012): *Wissenschaftliches Arbeiten. Eine Einführung*. Wien: Facultas, 3. aktualisierte Auflage.
- Zichy, M. (2017): *Menschenbilder. Eine Grundlegung*. Freiburg und München: Verlag Karl Alber.
- Ziener, G. (2013): *Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze: Friedrich Verlag GmbH, 3. Auflage.
- Zierer, K. (2010): *Alles prüfen! Das Beste behalten! Zur Eklektik in Lehrbüchern der Didaktik und des Instructional Design*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH GmbH.
- Zierer, K. (2012): *Quo vadis, Allgemeine Didaktik?* In: Zierer, K. (Hrsg.): *Studien zur Allgemeinen Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH: S. 16-28.
- Zierer, K. (2013a): *Eklektische Didaktik*. In: Arnold, K.-H. / Bohl, T. / Esslinger-Hinz, I. / Hanke, U. / Hopmann, S.T. / Hudson, B. / Kiel, E. / Koch-Priewe, B. / Reusser, K. / Seel, N.M. / Trautmann, M. / Zierer, K. (Hrsg.): *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2013*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH: S. 203-216.
- Zierer, K. (2013b): *Mensch und Bildung – Die Einführung*. In: Marx, R. & Zierer, K.: *Glaube und Bildung. Ein Dialog zwischen Theologie und Erziehungswissenschaft*. Paderborn: Ferdinand Schöningh: S. 15-18.
- Zierer, K. (2014): *Wahre Bildung glaubt und wahrer Glaube bildet*. In: *engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule*, Vol. 32, Nr. 4: S. 290-297.
- Zierer, K. & Wernke, S. (2019): *Unterrichtsmethoden*. In: Haring, M./ Rohlfs, C. / Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): *Handbuch Schulpädagogik*. Münster und New York: Waxmann Verlag GmbH: S. 440-452.
- Zierer, K. / Wernke, S. / Werner, J. (2015): *Heimann, Schulz oder Klafki? Eine quantitative Studie zur Einschätzung der Praktikabilität allgemeindidaktischer Planungsmodelle*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Vol. 61, Heft 3: S. 429-451.
- Zsifkovits, V. (1981): *Das Menschenbild der christlichen Theologie*. In: *Jahrbuch für christliche Sozialwissenschaften*, Band 22: S. 13-22.

10 Selbstständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbstständig verfasst sowie keine anderen Quellen und Hilfsmittel als die angegebenen benutzt habe.

Mechernich, den 02. Juli 2020



Sebastian Ewald

11 Anlagen

Anlage 1: Materialien zum Modul 1: Grundsätze der Unterrichtsplanung und Instruktive Lehr-Lernmethoden.....	S. 157
Anlage 2: Materialien zum Modul 2: Motivierung von Fahrschülern, Medieneinsatz und Interaktive Lehr-Lernmethoden.....	S. 390
Anlage 3: Materialien zum Modul 3: Festigung, Durchführung von Lernstandsbeurteilungen und Methoden in der Fahrpraktischen Ausbildung.....	S. 517
Anlage 4: Bewertungsbogen für die Teilnehmer-Befragung.....	S. 619